

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Guilherme Baumann Achterberg

**O MUNDO DO TRABALHO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PROJETO
DE VIDA PARA O ENSINO MÉDIO**

Santa Maria, RS
2023

Guilherme Baumann Achterberg

O MUNDO DO TRABALHO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PROJETO DE VIDA PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

Santa Maria, RS,
2023

Achterberg, Guilherme Baumann
O MUNDO DO TRABALHO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PROJETO DE
VIDA PARA O ENSINO MÉDIO / Guilherme Baumann Achterberg. - 2023.
299 p.; 30 cm

Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2023

1. Projeto de Vida 2. PNLD 3. Juventudes 4. BNCC 5. Empregabilidade

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, GUILHERME BAUMANN ACHTERBERG, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Guilherme Baumann Achterberg

**O MUNDO DO TRABALHO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PROJETO
DE VIDA PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao curso Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 07 de dezembro de 2022.

Eduardo Adolfo Terrazzan, Doutor em Educação (UFSM) (Presidente/Orientador)

Luciana Bagolin Zambon, Doutora em Educação (UFSM)

Valdirene Alves de Oliveira, Doutora em Educação (UEG)

Santa Maria, RS
2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos educadores do Brasil que diariamente enfrentam o gigantesco desafio de educar as futuras gerações. Dedico ainda aos jovens filhos e filhas de trabalhadores deste país que, constantemente, veem seus direitos serem diminuídos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Ser Superior, que eu creio que iniciou todos os acontecimentos em nosso universo, pela paz em dias de ansiedade. Agradeço ao Axé dos Orixás e Guias Espirituais, recebido nos últimos meses de elaboração desta dissertação. Agradeço ao meu orientador, professor Eduardo, por toda dedicação e empenho em me auxiliar nesta caminhada. Vários foram os dias de reuniões on-line em meio a pandemia e de encontros utilizando máscara. Agradeço a Valdirene e Luciana, membros de minha banca avaliadora, que leram atentamente meu texto em ambas as sessões de defesa. Vocês são parte importante de minha caminhada enquanto pesquisador. Agradeço a minha família e aos meus amigos pelo apoio em todos os momentos desses dois anos. O amor e o carinho emanado por vocês foram essenciais para continuar a escrever. Agradeço a minha mãe, Rosane, pela compreensão nos dias em que eu não tinha tempo e por realizar todos os afazeres domésticos que me permitiram ter mais tempo para esta pesquisa. Em geral, esse tipo de trabalho não é valorizado em nossa sociedade; porém, foi o trabalho de cuidado desenvolvido por minha mãe que permitiu que eu tivesse bem-estar e tempo para me dedicar à pesquisa. Agradeço ao meu noivo, Silvio, por todo apoio prestado durante esses anos e por sempre me incentivar a continuar. Seu amor e seus elogios sempre me sustentaram nos dias em que refletia sobre a relevância de minha pesquisa e os motivos para continuar a escrever. Agradeço a Bruna, minha melhor amiga, pelas sugestões que deixaram este trabalho muito mais coerente. Nossas vidas se cruzaram por acaso nesse território de aprendizagens chamado Casa do Estudante Universitário. Obrigado por ser minha amiga e sempre me ouvir. Por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus colegas do grupo INOVAEDUC pelas contribuições ao longo desses anos e pelos debates proporcionados. Vocês, Kauana, Leonardo, Kelen, Liane, Fernanda e tantos outros colegas e amigos contribuíram muito com o desenvolvimento de minhas ideias.

Na escola cês zoavam, hoje cês batem palmas
E eu que dou risada quando paro pra pensar
O quanto me tiravam só por ser diferente
Mesmo sem entender o que viria pela frente
Enquanto você desaba e observa o poder
Só vendo as view, crescendo e estourando a mil
E ocupando esse Brasil
Ué, cadê você? Sumiu?

Quebrada Queer (grupo musical).

Gente se junta pra fazer revolução
Gente se junta pra falar besteira
Com quem tu andas
Quem é que te estende a mão
Veja que rua é pra vida inteira

Não peço que concorde, não impeça que eu fale
Entendo que discorde, não espere que eu me cale
Respeite a existência ou espere resistência
A existência

Noite Inteira, Pitty (part. Lazzo Matumbi).

RESUMO

O MUNDO DO TRABALHO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PROJETO DE VIDA PARA O ENSINO MÉDIO

AUTOR: Guilherme Baumann Achterberg
ORIENTADOR: Eduardo Adolfo Terrazan

Projetar é uma ação humana recorrente que envolve, a partir do presente, antever possíveis acontecimentos em nossas vidas. Recentemente, o termo Projeto de Vida surgiu entre as discussões promovidas no processo de criação e implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Entendemos que um Projeto de Vida é um conjunto de metas, desejos e sonhos interligados, uma espécie de caminho prévio para os sujeitos e o Mundo do Trabalho é um conjunto de relações existentes entre seres humanos, instituições e a natureza. Adotamos uma concepção ontológica do trabalho, considerando-o produtor de nossas relações culturais e sociais. Situamos como objeto deste estudo o Mundo do Trabalho em obras didáticas de Projetos de Vida e objetivamos caracterizar as formas pelas quais as obras didáticas de “Projeto de Vida”, recomendadas no âmbito do PNLD 2021, incorporam discussões sobre ele. O problema de pesquisa, em sua forma interrogativa, consiste em: quais relações costumam ser estabelecidas entre o Mundo do Trabalho e as propostas de elaboração de Projetos de Vida de Estudantes de Ensino Médio em obras didáticas “Projeto de Vida” recomendadas pelo PNLD 2021? Como forma de operacionalizar as ações de pesquisa, desdobramos o problema em questões específicas relacionadas às obras didáticas: 1) Quais aspectos específicos sobre o Mundo do Trabalho são apresentados? 2) Quais tipos de atividades didáticas que envolvem o Mundo do Trabalho são propostos para auxiliar os estudantes na elaboração de seus Projetos de vida? 3) Quais as orientações para professores sobre elaboração do Projeto de Vida circundantes ao Mundo do Trabalho? A natureza da pesquisa é qualitativa pois centraliza os seguintes processos: a) elaboração do Edital do PNLD 2021; b) produção dos livros didáticos; e c) análise do conteúdo das obras. Optamos pela Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) como orientação metodológica e nos baseamos em aportes metodológicos de Tarozzi (2011) e Charmaz (2009). O tratamento das informações será realizado via codificação, baseado em Charmaz (2009) e Bardin (2011). Consoante ao nosso interesse pela caracterização das obras didáticas citadas, em específico de “Projeto de Vida”, elegemos a modalidade *Documento* como fonte prioritária. Para analisar esses documentos, construímos um Roteiro de Análise Textual (RAT) e observamos duas categorias que estabelecem conexões entre o Projeto de Vida e o Mundo do trabalho: 1) Definir critérios para a escolha do futuro profissional; 2) Compreender a sociedade em que se vive. Concluimos que existem três formas pelas quais as obras didáticas incorporam o assunto Mundo do trabalho: 1) Articulação entre sociedade da informação e mudanças nas profissões; 2) Identificação de interesses/motivações e sua articulação com a criação de objetivos vinculados ao Mundo do Trabalho; e 3) Empreender como um conjunto de atitudes para o Projeto de Vida dos estudantes. Destacamos a diversidade de perspectivas existentes nos livros analisados, contudo há um afastamento de temas problemáticos sobre o Mundo do Trabalho, como

superexploração dos trabalhadores e ampliação das dificuldades de obtenção de trabalho digno. Concluímos ainda a continuidade de um oligopólio empresarial que recebe somas consideráveis de dinheiro público para elaboração livros e materiais didáticos.

Palavras-chave: Projeto de Vida. PNLD. Juventudes. BNCC. Empregabilidade. Empreendedorismo.

ABSTRACT

WORLD OF WORK AND HIGH SCHOOL STUDENTS PURPOSE OF LIFE IN TEXTBOOKS

AUTHOR: Guilherme Baumann Achterberg

ADVISOR: Eduardo Adolfo Terrazzan

Purpose of life is a recurrent human action in our collective and individual history. It involves, from the present, anticipating what can occur in our lives, in our research, in our society. Recently, the term purpose of life has emerged through discussions promoted in the process of creating and implementing the common curricular national basis (BNCC). We understand that a purpose of life is a set of goals, desires and dreams that are interconnected, producing a kind of prior path to the subjects - a kind of compass. The world of work is understood as the set of social relations between human beings, institutions and nature. We adopt an ontological conception of work, considering that work is a producer of our cultural and social relations. We have placed as the object of this study the world of work in didactic works to purpose of life and we objectified to characterize the forms by which projects of "purpose of life", recommended under the PNLD 2021, incorporate discussions on the world of work. The research problem in the interrogative form has the following wording: Which relationships are often established between the world of work and the process of elaborating high school students' projects in projects "purpose of life" recommended under the PNLD 2021? As a way to operationalize research actions, we deploy the problem on specific and minor issues, namely: 1) What specific aspects about the world of work are presented in projects recommended in the PNLD edict 2021; 2) What guidelines for teachers about elaboration of life project, involving the world of work, are usually included in these works? and 3) What types of didactic activities, involving the world of work, are proposals in these works to assist students in the elaboration of their purpose of life? The nature of the research is qualitative, insofar as we will be immersed in the following processes: a) Elaboration of the PNLD edict 2021; b) Production of didactic books and c) analysis of the content of the works. We opted for the founded theory of data (TFD) as a general methodological guidance and are based on methodological contributions of Tarozzi (2011) and Charmaz (2009). The treatment of information will be carried out through coding, based on Charmaz (2009) and Bardin (2011). Because of our interest in the characterization of the recommended within the framework of the PNLD 2021, we choose the document mode as a priority source. Thus, the documents selected to compose this research are the didactic works recommended by the PNLD edict of 2021, in specific "purpose of life". To analyze these documents, we construct a textual (RAT) script for "Purpose of Life" (LDPV) textbooks. We found that there are two categories that establish connections between the Purpose of Life subject and the world of work: 1) Defining criteria for choosing the professional future and 2) Understanding the society in which we live. We conclude that there are three ways in which didactic works incorporate the subject World of work: 1) Articulation between the information society and changes in professions; 2) Identification of interests/motivations and their articulation with the creation of objectives linked to the World of Work and 3) Entrepreneurship as a set of attitudes for the students' Purpose of Life. We highlight the diversity of perspectives existing in the analyzed books, but with a tendency to avoid problematic themes regarding the World of Work, such as

overexploitation of workers and the increase in the difficulties of obtaining decent work. We also concluded the continuity of a business oligopoly that has been receiving considerable sums of public money to prepare books and teaching materials.

Keywords: Purpose of life. PNLD. Youth. BNCC. Employability. Entrepreneurship.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema das dimensões do Projeto de Vida segundo o Edital 2021.....	109
FIGURA 2 – Questões para estudar um texto.....	121
FIGURA 3 – Relações entre Mundo do Trabalho e Projeto de Vida.....	213

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Informações Básicas dos Artigos Amostrados.....	74
QUADRO 2 – Problemas de Pesquisa dos Artigos Amostrados	77
QUADRO 3 – Atribuições de órgãos/sujeitos envolvidos no PNLD.....	104
QUADRO 4 – Valores Unitários e Tiragens.....	115
QUADRO 5 – Fontes e Questões de Pesquisa.....	120
QUADRO 6 – Amostra de Livros Didáticos analisados	125
QUADRO 7 – Respostas encontradas para as questões de Pesquisa	209

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Distribuição de valores gastos por Editora	114
GRÁFICO 2 – Distribuição de valores entre editoras mais contempladas.....	114
GRÁFICO 3 – Distribuição de valores dentre editoras que elaboraram livros didáticos do recorte	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NEM	Novo Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
PV	Projeto de Vida
RAT	Roteiro de Análise Textual
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EM	Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional dos Estudantes
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Artigos identificados, selecionados e amostrados de periódicos acadêmico-científicos (PAC).....	250
APÊNDICE B – Roteiro de análise textual reduzido para estudos de revisão de literatura especializada (ERLE).....	252
APÊNDICE C – Quadro síntese dos critérios específicos para obras didáticas projeto de vida.....	255
APÊNDICE D – Quadro comparativo de sugestões de avaliadores do comitê de juízes.....	260
APÊNDICE E – Roteiro de análise textual (RAT) para livros didáticos de projetos de vida.....	268
APÊNDICE F – Quadro síntese de obras didáticas do PNLD 2021 “projeto de vida”	269
APÊNDICE G – Quadro síntese de informações sobre autores de obras didáticas projeto de vida	280
APÊNDICE H – Quadro comparativo entre códigos iniciais.....	291
APÊNDICE I – Quadro comparativo entre códigos focais.....	295
APÊNDICE J – Exemplo de memorando	297

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E O CONCEITO DE PROJETO DE VIDA	32
1.1 FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO E A CONSOLIDAÇÃO DO TERMO PROJETO DE VIDA.....	33
1.2 DESENVOLVER PROJETOS DE VIDA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: ENTRE DESAFIOS E CAMINHOS.....	46
2 JUVENTUDE E MUNDO DO TRABALHO: ENTRE A (IN) DEPENDÊNCIA E A PRECARIIDADE	57
3 ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA (ERLE) SOBRE PROJETO DE VIDA DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO	72
3.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	72
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA-CIENTÍFICA	75
3.3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA E CONTRIBUIÇÕES DO ERLE	89
4 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO	95
4.1 ESTUDOS RECENTES SOBRE O PNLD: PANORAMA ATUAL.....	95
4.2 HISTÓRICO, ABRANGÊNCIA E IMPORTÂNCIA DO PNLD	98
4.3 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO, AVALIAÇÃO E ESCOLHA DAS OBRAS DIDÁTICAS DO CICLO 2021 – OBJETO 1	102
4.4 APRESENTAÇÃO DE INFORMAÇÕES RELACIONADAS AO VALOR INVESTIDO EM OBRAS DE PROJETO DE VIDA.....	113
5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	118
5.1 FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	119
5.2 RECORTE E AMOSTRA.....	123
5.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA/CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES	126
5.4 ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS/CONSTRUÍDAS	127
6 O MUNDO DO TRABALHO NOS LIVROS DIDÁTICOS INVESTIGADOS	131
6.1 ASPECTOS SOBRE O MUNDO DO TRABALHO (1ª QUESTÃO DE PESQUISA).....	139
6.1.1 O conceito de trabalho ao longo do tempo: Trabalho como instrumento mutável de mediação com o mundo.....	139
6.1.2 Escolhendo caminhos no Mundo do Trabalho: dilemas, critérios e influências externas.....	150
6.1.3 Vivendo em uma sociedade do conhecimento/informação caracterizada pela mudança tecnológica.....	156
6.1.4 Empreender como atitude a ser almejada: a defesa de uma racionalidade empresarial para a vida dos estudantes.....	164

6.2 ATIVIDADES DIDÁTICAS PROPOSTAS EM LIVROS ANALISADOS (2ª QUESTÃO DE PESQUISA)	173
6.2.1 Gerenciando frustrações e se tornando resiliente	173
6.2.2 Investigando possíveis caminhos profissionais com base no interesse	177
6.2.3 Planejando o futuro: construindo estratégias para realizar sonhos...	185
6.3 ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES SOBRE ELABORAÇÃO DO PROJETO DE VIDA ENVOLVENDO O MUNDO DO TRABALHO (3ª QUESTÃO DE PESQUISA).....	190
6.3.1 Orientando os professores sobre formas de autoconhecimento	190
6.3.2 Atribuindo ao professor o papel de orientador do caminho profissional do aluno	194
6.3.3 Explicitando dificuldades enfrentadas no Mundo do Trabalho para ultrapassar as barreiras socioeconômicas	197
6.3.4 Compreendendo as dinâmicas trabalhistas produzidas pelas mudanças tecnológicas	201
6.4 RELAÇÕES ENTRE PROJETO DE VIDA E MUNDO DO TRABALHO: ESCOLHER RUMOS PARA O FUTURO E COMPREENDER AS CONSTRUÇÕES SOCIOECONÔMICAS DAS SOCIEDADES.....	209
CONCLUSÕES	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	224
REFERÊNCIAS	226
BILBIOGRAFIA CONSULTADA	247
APÊNDICES	249

APRESENTAÇÃO

Nesta seção, irei apresentar-me enquanto pesquisador e sujeito, além de discorrer brevemente sobre meu percurso formativo até o presente momento e apontar quais fatores me levaram a pesquisar o tema definido.

Chamo-me Guilherme, sou natural de Cachoeira do Sul, onde atualmente sou residente, uma cidade do interior da região central do Rio Grande do Sul. Descrevo-me como um jovem engajado socialmente, gay e que vê no futuro uma oportunidade de um mundo melhor. Decidi falar primeiro sobre aspectos da minha identidade porque ela é extremamente importante para se compreender como cheguei ao tema Projetos de Vida, além de ser um dos elementos envolvidos na construção desses projetos. Frequentemente, ao longo da minha iniciação científica em Educação, ouvi que precisamos “ter certo afastamento do campo de pesquisa”, no entanto, também houve algumas oportunidades em que ouvi sobre a relação intrínseca entre fazer pesquisa qualitativa na educação e a subjetividade do pesquisador. Assim, nessa apresentação, encaro como necessário falar sobre outros pontos importantes sobre mim para que vocês, leitores, compreendam cada escolha e proposta para meu projeto individual de pesquisa no âmbito do mestrado.

Nasci e cresci em uma cidade pequena, mas mais do que isso: nasci no interior dessa cidade. Esse é um fato marcante, pois ao chegar à UFSM e ao ouvir sobre globalismo e conexão mundial sempre pensei: será mesmo? Essa dicotomia entre minha infância e o fim da minha adolescência foi marcante, pois diversas mudanças ocorreram entre essas duas fases.

Desde pequeno, sempre fui muito incentivado a estudar: esse caminho, apontado no meio da década inicial dos anos 2000 como o caminho da mobilidade social, foi-me apresentado como o Caminho, com inicial maiúscula. Asmático, do interior e com problemas de saúde, cresci tendo os estudos como perspectiva de vida. Até hoje, esse marco continua a estar no cerne de minha identidade, articulado com as demais vivências que eu tive ao longo da vida.

Preciso ainda contar sobre meu acesso ao ensino superior. Estudei em escolas públicas durante toda minha escolarização e, portanto, enquanto aluno, estive condicionado às oportunidades e limitações que a rede pública da minha cidade apresentava. Falo em oportunidades porque durante meus estudos sempre participei de feiras de ciências, de eventos diversos, como a tradicional Feira do

Livro de Cachoeira (embora na época minha família não tivesse como comprar livros para mim) e visitas a museus. A Biblioteca Pública da cidade era meu refúgio em muitos dias cinzentos. Geralmente os olhares para as escolas públicas no Brasil são pessimistas e tendem a focar apenas nos diversos problemas existentes. Hoje, enquanto pesquisador e educador, eu escolho também evidenciar o que há de positivo em nossas escolas.

No fim do meu ensino médio, ainda imaturo e inseguro sobre as escolhas profissionais, comecei a trabalhar como jovem aprendiz na cidade – e, portanto, enfrentei o desafio de sair de casa aos 14 anos. Ao chegar no 3º ano, vivenciei uma jornada tripla: estudava durante a manhã, trabalhava à tarde e estudava à noite em um cursinho gratuito (iniciativa do Programa de Oportunidades e Direitos¹ (POD), criado em 2014 pelo então Governo Tarso (PT-RS)). Essa jornada cansativa vivida por mim foi e ainda é a realidade de milhares de jovens brasileiros e latino-americanos. Hoje sei que as incontáveis noites após dias cansativos foram importantes para auxiliar no meu acesso ao ensino superior. Fiz o Exame Nacional do Ensino Médio, em um dos primeiros anos em que ele passou a ser adotado pelas universidades federais; entretanto, ainda estava em dúvida sobre o que cursar. Como trabalhava em uma cooperativa de crédito, novamente foi-me apresentado o Caminho: estudar Ciências Contábeis ou Administração de Empresas, constituir uma carreira e trabalhar nesse mesmo local, na minha cidade natal.

Fui aprovado em uma bolsa 100% de PROUNI (uma das pouquíssimas bolsas que resistiam já no ano de 2015) em uma universidade que ficava à 1 hora e meia de Cachoeira do Sul, no curso de Administração de Empresas. Estudei e trabalhei durante um mês e meio e, ao encarar a realidade, decidi tomar meu futuro em minhas mãos e construir eu mesmo meu caminho. Tranquei minha matrícula, encarei a revolta familiar e estudei novamente para o ENEM e, em 2016, passei no curso de Química Licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria e iniciei meu percurso formativo em meio ao processo de ruptura democrática do país.

Foram cinco longos anos de aprendizagem e também de ensino, nos quais vivenciei as mais diversas situações: ocupações estudantis, protestos, liberdade festiva e muitas oportunidades de construir conhecimentos. Em um processo limitado, mas essencial para que essa apresentação não se alongue, posso tentar

¹ Para saber mais sobre esse programa, acesse: <https://pod.rs.gov.br/quem-somos>

resumir esses cinco anos em alguns postos-chave. Primeiro, fui morador da Casa do Estudante Universitário 2 e isso por si só carrega um histórico de luta e organização estudantil. Todos os meus processos de aprendizagem foram mediados por essa condição, já que morar na própria universidade carrega diversas especificidades. Como segundo ponto, considero a participação no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no grupo INOVAEDUC. O primeiro me proporcionou dinheiro suficiente para facilitar minha permanência na UFSM, já que, embora a assistência estudantil da época cobrisse as principais necessidades, nem todas eram supridas. O segundo me proporcionou contato com obras, autores e mundos que eu nem sonhava que existissem.

Outro ponto marcante foi minha entrada em movimentos sociais de juventude e o universo que esse encontro me proporcionou. Passei a compreender os processos que se consolidaram em nosso país desde 2016, desde o golpe parlamentar até a constituição de um governo autoritário de extrema direita. Sem dúvida, as múltiplas vivências junto a um grupo de jovens que eram como eu foram essenciais para que minha identidade se confirmasse. Além disso, enquanto jovem estudante e participante de um grupo social, acabei por desenvolver uma visão profunda sobre a juventude com a qual tive contato – pobre, diversa e com condições socioeconômicas precárias.

Após participar do PIBID, ingressei como bolsista de Iniciação Científica, vinculado ao Projeto de Pesquisa Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para a Permanência Efetiva e a Aprendizagem Qualificada dos Alunos de Ensino Médio no Brasil - “NETRADOCEM”, onde desenvolvi um projeto de pesquisa individual que tinha como foco “estilos de aprendizagem de alunos do Ensino Médio”. Essa pesquisa, ainda que não fosse tão aprofundada quanto esta, permitiu-me entrevistar cinco (5) estudantes de ensino médio e também produzir dois instrumentos de coleta de informações: um questionário e um roteiro de entrevista. Esse processo de iniciação foi muito proveitoso e me inseriu em discussões sobre aprendizagem e diversificação de recursos didáticos, e me fez enxergar o anseio dos jovens por mais interação entre colegas e também com os professores. O desejo de pesquisar sobre Projetos de Vida surgiu em função de diversos fatores: a) contato desde 2016 com a Reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos práticos; b) motivação para pesquisar contextos educacionais com

foco em estudantes de ensino médio; e c) conexão com as propostas pedagógicas envolvendo a criação de Projetos de Vida por meio da escola.

Ao final da minha graduação, ingressei em um projeto de extensão com foco na preparação de classes populares para o acesso ao ensino superior público. A experiência de atuar com jovens e adultos da classe trabalhadora que desejavam chegar à universidade foi muito marcante e me levou à diversas reflexões: um diploma de ensino superior garantiria uma vida mais digna para eles? A tese da educação pública enquanto fomentadora da mobilidade social ainda é válida? Continuei minha atuação nesse projeto como educador até que, no mesmo período do início do presente curso de mestrado, tornei-me bolsista coordenador. Só então, ao me envolver mais com a seleção dos educandos, passei a compreender que durante dois anos atuei em um projeto que também fala sobre Projetos de vida: muito de nossos candidatos eram sonhadores, ainda não definiram bem seus propósitos, porém almejavam, por meio da universidade, uma vida melhor para si e para sua família.

A escrita desse relatório de pesquisa ocorreu durante um dos períodos mais complexos e críticos que a sociedade brasileira já vivenciou nas últimas décadas: a pandemia de sars-2-covid 19 – e suas inúmeras variações impulsionadas pelo negacionista que ocupava a presidência – que vitimou mais de 600 mil brasileiros e brasileiras. Não poderia, nesta apresentação, não falar sobre o que me manteve “nos eixos”, como diz minha mãe: arte, terapia, família, amigos, meu noivo e muito chá. Nesse sentido, vocês encontrarão ao longo deste relatório de pesquisa, citações de canções, poemas e mais manifestações artísticas que me mantiveram com esperança durante este período terrível. Enquanto escrevi, planejei e analisei, essas músicas fizeram parte do som ambiente; apreciem, conheçam e emocionem-se, pois espero que a leitura deste relatório de pesquisa suscite também – como sua escrita fez comigo – emoções intensas e a vontade de mudar o futuro junto das futuras gerações.

A seguir, apresentamos os capítulos que compõe este relatório final de dissertação de mestrado.

No capítulo um (1), apresentamos discussões sobre o ensino médio brasileiro, com ênfase nas reformas curriculares recentes. Além disso, explicitamos os aportes

teórico-conceituais sobre Projeto de Vida e sobre juventude que foram utilizados no âmbito da pesquisa realizada.

No capítulo dois (2), discutimos elementos sobre o Mundo do Trabalho, com a finalidade de refletir acerca do futuro que está reservado aos jovens brasileiros. Apresentamos a forma como compreendemos o trabalho, bem como explicitamos o contexto atual do mercado de trabalho brasileiro e as perspectivas de inserção do assunto trabalho nas atividades escolares.

No capítulo três (3), apresentamos o Estudo de Revisão de Literatura Especializada (ERLE) realizado sobre o assunto Projeto de vida de Estudantes do Ensino Médio. O ERLE tem um duplo objetivo: caracterizar a produção acadêmica-científica veiculada em periódicos acadêmico-científicos brasileiros e realizar um levantamento dos principais estudos produzidos sobre o assunto escolhido.

O capítulo quatro (4), denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático, apresenta discussões sobre o histórico do PNLD e traça um breve panorama até os dias atuais. O processo de elaboração do Edital é comentado, bem como os critérios estabelecidos no documento. Além disso, apresentamos informações a respeito dos valores investidos na compra dos livros didáticos “Projeto de Vida”.

O capítulo cinco (5), Encaminhamentos Metodológicos, contém nossas escolhas metodológicas no que tange à análise dos livros didáticos. Apresentamos nossa visão sobre a pesquisa qualitativa, a opção pela Teoria Fundamentada nos Dados e relatamos os procedimentos de codificação. Ademais, descrevemos a estrutura básica dos livros didáticos analisados.

No capítulo seis (6), intitulado O Mundo do Trabalho nos Livros Didáticos Investigados, apresentamos nossas Constatações e Resultados com base na análise dos livros didáticos selecionados, mediante realização de categorização das informações coletadas. Iniciamos com as respostas às questões de pesquisa para posteriormente articularmos as respostas encontradas para responder ao problema de pesquisa.

Sem dúvida, não há projeto sem futuro e,
simetricamente, sendo a realidade uma construção
humana, pode-se afirmar também que não há futuro sem
projeto.

Nilson José Machado (p.64, 1997)

Eu sonho mais alto que drones
Combustível do meu tipo? A fome
Pra arregaçar como um ciclone (Entendeu?)
Pra que amanhã não seja só um ontem
Com um novo nome.
Emicida (Part. Majur e Pablllo Vitar)

INTRODUÇÃO

Introduzir um estudo nem sempre é uma tarefa fácil. A série de crises que o Brasil enfrentou recentemente – sanitária, ambiental, política, entre outras – afeta de maneira profunda a educação. Assistimos ao desmonte dos sistemas públicos e ataques sistemáticos à escola pública², como o surgimento do Movimento Escola sem Partido. É importante lembrar que a juventude brasileira não deixou de se mobilizar frente a esse processo, organizando ocupações em escolas e universidade durante a aprovação da EC 95. Entidades históricas, como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e a União Nacional dos Estudantes (UNE) realizaram diversas mobilizações³ durante o Governo Temer e denunciaram que “nossos sonhos não cabem nessa PEC” – frase dita pela então presidenta da UBES, Camila Lanes, durante o processo de aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55. Essa medida de contenção dos investimentos públicos em áreas como Educação, Saúde e Segurança produziu a inviabilização de aumentar os investimentos estratégicos para uma nação.

A crise sanitária causada pelo sars-2-covid19, principalmente entre março de 2020 e abril de 2022, impediu que as atividades presenciais educacionais ocorressem no Brasil e no mundo. As desigualdades socioeconômicas se tornaram ainda mais claras e as condições de vida pioraram; enquanto isso, o dilema da volta

² Citamos brevemente a aprovação, em 2016, da EC 95, que congelou por 20 anos os investimentos públicos em áreas como educação, saúde e segurança pública. Outro grande evento que ocorreu a partir da ruptura democrática foram as privatizações de empresas públicas, que pipocaram desde esse período.

³ Mais informações em <https://ubes.org.br/2017/ubes-luta-ate-o-fim-do-mundo-contra-a-pec-e-em-defesa-do-pne/>. Acesso em 10 jan. 2023.

às aulas presenciais *versus* segurança sanitária continuou existindo até a ampliação da vacinação.

Mediante esse panorama complexo e desolador, a pesquisa realizada foi mais que um desafio: foi um convite à reflexão sobre quais são os sonhos para o futuro dos jovens brasileiros, e que futuro é realmente possível a partir do hoje. É importante compreender que o termo Projeto de Vida aparece em diversos momentos nas últimas décadas em documentos oficiais de órgãos que regulamentam a educação, em estudos produzidos por institutos associados à iniciativa privada e em pesquisas acadêmico-científicas, conforme sintetizam Alves e Oliveira (2020). No Brasil, esse conceito aparece de forma mais enfática a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio (2017) e da promulgação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Antes de avançar e apontar elementos introdutórios sobre o tema dessa pesquisa, acreditamos que seja importante explicitar processos fundamentais da educação.

Nossa espécie, *Homo Sapiens Sapiens*, desenvolveu-se em um mundo físico ao mesmo tempo em que criou outro mundo: o “mundo humano”. Assim, podemos afirmar que somos marcados, de um lado, pelo nosso genoma, e por outro, pelas nossas características socioculturais, sempre tão diversas e significativas.

Para Charlot (2021), a articulação entre esses dois “mundos” ocorre por meio da educação, sendo esta, portanto, um processo fundamental para nossa espécie. O mesmo autor afirma ainda que a educação é um processo com três subprocessos intrínsecos: 1) humanização; 2) socialização; e 3) singularização. Considerando o primeiro subprocesso, é por meio da educação que homens e mulheres se tornam parte da humanidade, ou seja, *humanizam-se*, e aos poucos se apropriam, à medida que constroem a si mesmos enquanto membros da espécie humana. Portanto, não consideramos que exista uma natureza humana predefinida, mas sim construída, inventada por cada um por meio dos processos intrínsecos da educação.

É também por meio da educação que os homens e mulheres *socializam*. Somos seres sociais, assim como outras criaturas do reino animal; entretanto, nossos sistemas culturais são mais complexos e influenciam diretamente quem somos. Sem a socialização, não nos tornamos membros das nossas comunidades; isso significa que a presença do outro é essencial e se torna um aspecto fundamental da educação.

Além disso, por meio da educação também nos tornamos *singulares* a partir de um processo de *subjetivação*. Somos integrantes de uma sociedade, de uma espécie, mas também somos indivíduos; na verdade, vamos além de sermos apenas parte do todo: somos sujeitos. Lima (2021) aponta para os diálogos possíveis entre a psicanálise e a sociologia com base nos *constructos* indivíduo e sujeito. Desse modo, consideramos que existe um avanço na consolidação de visões interdisciplinares sobre o mesmo ponto: os seres humanos. Encontramos esse mesmo processo de articulação entre a sociologia e as neurociências, conforme apontam os estudos de Abrantes (2016; 2011), no que tange ao processo de socialização.

A educação, portanto, está associada a esses três processos de forma tão imanente que podemos afirmar, inclusive, que é a educação que os produz; sendo assim,

[...] um movimento único, entendido a partir de três pontos de vista distintos. Pode-se expressar a mesma ideia de outra forma: no ser humano, a relação com o mundo é, também, e indissociavelmente, relação com os outros e consigo mesmo (CHARLOT, p.13, 2021).

Para Brandão (2007, p.10), a educação é “[...] uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” O autor argumenta que o conceito de educação ajuda a compreender os “tipos” de seres humanos existentes, no sentido das diferentes identidades que se conformam ao longo do tempo. Fica claro, então, o poder existente nos processos educativos: o de “formar” sujeitos com determinadas crenças, qualificações ou especialidades.

As características desse processo são referentes à educação como sistema geral, de modo que precisamos pensar de que forma isso ocorre no âmbito escolar. Algumas características da educação escolar são: a) ocorrer de uma forma sistematizada; b) ser organizada por Instituições; e c) ocorrer de modo obrigatório na sociedade brasileira.

Por que estabelecer Projetos de vida? O que é um Projeto de Vida? Concordamos com a metáfora de Araújo, Arantes e Pinheiro (2020, p.8): “projetos de vida são como uma bússola que orienta os indivíduos durante seu desenvolvimento integral na busca de um sentido de vida” Além dessa metáfora, entendemos ser

necessário apontar a convergência entre o conceito *porpouse*, utilizado por Damon (2009) e o termo Projeto de Vida.

Porpouse, segundo o Dicionário Online Michaelis⁴, pode ser traduzido como propósito, com os seguintes significados: a) desígnio, intento, intenção; b) sentido, objetivo, finalidade e c) proveito. Além disso, também é traduzido como resolução, determinação. Araújo (2009) entende que o significado mais próximo do conceito *porpouse* seja *projeto*. Mas que exemplos podemos apresentar de Projetos de vida? Podemos começar citando o que não é Projeto de Vida: se divertir em uma balada, sair com amigos, comprar um celular novo ou passar em uma prova. Projetos de vida devem envolver desejos maiores e mais duradouros, que envolvam o Eu mas também o mundo além do sujeito.

Para introduzir e aprofundar esse debate, apresentaremos uma metáfora que nos parece pertinente e que está diretamente ligada com a vida de grande parte dos jovens: a metáfora dos Jogos Vorazes “Brasileiros”. Acreditamos que essa metáfora é interessante porque encontramos em Dardot e Laval (2016) a afirmação de que a competição⁵ tem se tornado um elemento chave para entender a sociedade neoliberal. Em Jogos Vorazes, história de Suzanne Collins, escritora e roteirista norte-americana de ficção científica e de literatura infanto-juvenil, temos uma clássica distopia social que ocorre no país chamado Panem, uma nação criada após a destruição dos Estados Unidos. Não descreveremos uma sinopse total da história, mas somente alguns aspectos que podem auxiliar em nossa metáfora.

Assim como em Jogos Vorazes, entre 2020 e 2022, os jovens brasileiros travaram uma batalha complexa contra a fome, a miséria e a morte, em uma Arena chamada “Pandemia de Covid-19”, potencializada pelo negacionismo do governo Bolsonaro. Na história fictícia, os jovens de cada distrito são sorteados, em casais, para competir por sua vida em uma arena, como uma forma de tributo à revolução sangrenta que, segundo conta o governo central, seus distritos realizaram no passado. Como nessa história, os jovens brasileiros estiveram jogados à própria sorte, ideia que também é recorrente no jargão de uma das recrutadoras dos Jogos Vorazes: “E que a sorte esteja sempre a seu favor!”. Muitos são os pontos que nos fazem escolher essa metáfora, mas sintetizamos os seguintes: a) Jogos Vorazes

⁴ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=dWRyk>. Acessado em :14.mar.21.

⁵ Outra referência sobre esse tema é a produção audiovisual Round 6, produzida pela empresa de Streaming Netflix.

trabalha com a ideia do jogo, da competição pela vida mas também com a ideia de projeto; b) Em Jogos Vorazes, a personagem principal tem uma identidade fortemente definida e, ao longo do tempo, seu projeto acaba por defini-la ainda melhor; c) A realidade brasileira produzida no decorrer da pandemia tem forte relação com as escolhas deliberadas feitas no romance, pela morte e pela opressão, e com as falsas narrativas criadas pelo Presidente Snow, o ditador idealizador dos Jogos; d) os sujeitos-chave da história – as personagens – são produto de sua condição histórica, de sua identidade e subjetividade, e rompem com a monotonia e predefinição de um futuro único e comum: morrer como tributo ou sobreviver matando todos os demais; e e) a história de Jogos Vorazes fala sobre jogo e projeto, sobre o agora e o futuro, e também sobre a ligação entre individualidade e coletividade.

O último ponto torna-se essencial para avançarmos em nossa metáfora. Tomamos como base Machado (2005)⁶ e sua síntese disponível em seu site, com base nos Seminários de Estudos em Epistemologia e Didática (SEED-FEUSP). Segundo esse autor, jogo e projeto são categorias interessantes para compreendermos a dinâmica da vida humana. A partir das experiências vividas, nossa identidade se constitui e, a partir das circunstâncias existentes, jogamos o dinâmico jogo da vida ao mesmo tempo em que projetamos o futuro. Para Machado (1997), estar no jogo da vida é parte do exercício de projetar. Assim, consideramos essencial compreender as relações existentes na tríade *identidade, jogo e projeto* de jovens estudantes de ensino médio.

No início do mestrado tínhamos a expectativa de investigar processos de aprendizagens desenvolvidos em grupos de estudantes de ensino médio. Desde que iniciei a pesquisa, me aproximei muito dos estudos que tinham como sujeito prioritário os estudantes de ensino médio. Assim, a expectativa inicial era desenvolver estudos acerca de grupos operativos e aprendizagens desenvolvidas em grupos de estudantes. Entretanto, o aprofundamento da pandemia de sars-2-covid19 impossibilitou uma série de intervenções e ações necessárias para a execução dessa ideia. Nosso percurso então deslocou nossas intenções para outro processo atual: a construção do Novo Ensino Médio, em específico com a criação do componente curricular Projeto de Vida nas escolas piloto gaúchas.

⁶ Disponível em: <https://nilsonjosemachado.net/20050805.pdf>. Acessado em: 17.mai de 21.

Com isso, tínhamos a intenção de compreender os processos em escolas pilotos da região de Santa Maria envolvendo o desenvolvimento de Projetos de vida de estudantes do ensino médio. Mais uma vez, a continuidade da pandemia e o aprofundamento da crise sanitária criaram uma série de empecilhos, tanto para as escolas-piloto quanto para nossa inserção física nessas escolas. Dessa forma, por meio de acompanhamento dos acontecimentos nesses ambientes escolares, informaram-nos de que estavam sendo distribuídos, no ano de 2021, livros didáticos que tinham como foco o Projeto de Vida.

Embora não tenha sido possível acompanhar esse processo de escolha, outro aspecto se mostrou importante: estudar os livros didáticos e desenvolver uma pesquisa em torno deles.

Em função da implementação das reformas educacionais que culminaram no termo Novo Ensino Médio (NEM), o Edital do Programa Nacional do Material e do Livro Didático (PNLD) Ciclo 2021 apresentou cinco (5) objetos. O “Novo” Ensino Médio pode ser definido como um conjunto de modificações propostas por meio da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). As principais alterações envolvem o aumento de carga horária, a flexibilização curricular e a criação de itinerários formativos (nas áreas do conhecimento curricular ou na área de Formação técnica e profissional). Com isso, a quantidade de horas dedicadas às disciplinas tradicionais foi diminuída, com exceção da Língua Portuguesa e de Matemática. Conforme a Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018, fica instituída a necessidade de um alinhamento de programas e projetos educativos com a BNCC:

Art. 16. Os programas e projetos pertinentes ao MEC devem ser alinhados à BNCC-EM, em até 1 (um) ano após sua publicação. Art. 17. O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático deve atender o instituído pela BNCC-EM, respeitando a diversidade de currículos, construídos pelas diversas instituições ou redes escolares, sem uniformidade de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2018).

Em função disso, o edital do PNLD para o ano de 2021 foi diferente dos demais. Em outro capítulo, contextualizaremos alguns pormenores do edital. Por hora, basta que descrevamos o objeto um (1) intitulado “Projeto de vida e Projetos Integradores”, que selecionou dois tipos de obras: 1) as obras relacionadas ao Projeto de Vida (PV); e 2) as obras intituladas “Projetos Integradores”. Com base

nisso, vale ressaltar que a Base Nacional Curricular Comum não instituiu novos componentes curriculares, porém é isso que ocorreu no estado do Rio Grande do Sul. Foram criados, por exemplo, os componentes curriculares “Projeto de Vida”, “Mundo do Trabalho”, “Iniciação Científica” e “Cultura e Tecnologias Digitais”⁷.

Embora julguemos importante a análise de todas as obras aprovadas no Edital, já que foi possível que professores das escolas gaúchas as escolhessem, nos concentramos nas obras referentes ao PV. Realizamos essa escolha em função de quatro (4) motivos.

Primeiramente, o trabalho pedagógico com Projetos de Vida pretende possibilitar o desenvolvimento do protagonismo de cada estudante. Assim, as normativas legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 2018 e a BNCC, apontam para certa centralidade do desenvolvimento do PV para que os estudantes se tornem protagonistas de suas vidas. Logo, em função da complexidade de desenvolver atividades em que os estudantes são protagonistas e ainda elaborar um Projeto de Vida, compreendemos ser preciso analisar esses livros didáticos em suas especificidades para compreender quais subsídios os livros apresentam aos professores e aos alunos.

Concordamos com Bonafé e Rodríguez (2013, p. 218), quando lançam a seguinte reflexão para pensar esse tema:

Como é possível não entender que o uso continuado de determinada ferramenta de trabalho acabe formando uma mentalidade sobre o próprio trabalho? Para empregar os conceitos proporcionados por Bourdieu, a presença do livro didático deve ser vista inserida no campo social da educação configurado por relações objetivas e históricas entre posições ancoradas em certas formas de poder (ou capital). E essa presença no interior desse campo configura um *habitus* docente no qual tal conjunto de relações históricas se "depositam" dentro dos corpos dos indivíduos sob a forma de esquemas mentais e corporais de percepção, apreciação e ação.

Uma vez que as práticas educativas podem ser influenciadas pelos livros didáticos, conforme os autores apontam, foi pertinente analisar as obras para identificar que aspectos são priorizados ou deixados de lado. Embora os autores citem o conceito de *habitus* de Bourdieu, neste trabalho não tomamos essa teorização como base teórica-conceitual porque nosso foco não é caracterizar os diferentes *habitus* constituídos pelos livros didáticos, visto que isso envolveria também entrevistar os docentes.

⁷ Para mais informações, consultar o site <https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/>.

O segundo motivo é que os livros didáticos desse componente provavelmente têm sido essenciais para os professores de Educação Básica. Entendemos que, na medida em que vivenciaram um momento de incerteza e de falta de estrutura mediante o processo pandêmico de sars-2-covid19, professores possivelmente basearam suas práticas pedagógicas nos livros didáticos distribuídos.

O terceiro motivo é que, na medida em que os livros didáticos em questão influenciaram – e continuarão a influenciar – o trabalho didático de professores, é necessária uma análise criteriosa das obras didáticas aprovadas para o quadriênio iniciado em 2021.

Outro ponto relevante é que os livros recomendados pelo PNLD têm um alcance nacional e irão servir como material de apoio para os professores e como material didático para os alunos. Isso significa que tais obras afetam as dinâmicas que ocorrem nas escolas, na medida em que o trabalho com Projetos de vida exige uma abordagem metadisciplinar⁸. Zabala e Arnau (2010) constatam que enquanto alguns conteúdos do currículo estão associados claramente a uma disciplina, “outros dependem de uma ou mais disciplinas (interdisciplinares) e outros não são sustentados por nenhuma disciplina acadêmica (metadisciplinares)” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 120). Assim, essa pesquisa adquire também relevância social, na medida em que a análise das obras permitirá constatar quais disputas têm sido travadas no âmbito educacional sobre o futuro de nossos jovens. Além disso, almejamos disponibilizar/estabelecer parâmetros para uma escolha e utilização crítica desses livros didáticos.

Sabemos da disputa pela hegemonia em torno da flexibilização do ensino médio, já que durante as campanhas em 2016 sobre a Reforma do ensino médio ressaltava-se a flexibilização curricular e a possibilidade dos itinerários formativos de nível técnico-profissionalizante. O Mundo do Trabalho, incluído na LDB como um dos elementos para o qual a escola deve preparar os educandos, é um conceito complexo e que merece explicações profundas e detalhadas. Em nossa opinião, debater esse assunto nas escolas, principalmente no que tange aos Projetos de vida de jovens brasileiros, é essencial; mas, na mesma medida, também é essencial compreender quais formas esse debate tomará, quais ideologias sustentarão o trabalho educativo em torno do Mundo do Trabalho e quais informações chegarão

⁸ Uma abordagem metadisciplinar significa que os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais não encontram base em disciplinas tradicionais do currículo escolar (ZABALA; ARNAU, 2010).

até os jovens por meio dos livros didáticos. Alves e Oliveira (2020) concluem que a noção de Projeto de Vida tem se constituído de forma polissêmica, associada a diferentes visões ideológicas, que podem tanto estar ligadas às perspectivas progressistas quanto neoliberais. Concordamos com as autoras quando afirmam que o desenvolvimento do Projeto de Vida dos jovens é importante para o exercício da cidadania e da vida digna, mas

[...] não como algo que se proponha a garantir êxito educacional e sucesso profissional sem considerar as condições materiais e subjetivas que constituem as vidas das juventudes no ensino médio. As escolhas singulares não são tão individuais, e os problemas sociais e econômicos atingem os jovens de diferentes formas (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p.32).

A pesquisa relatada nesta dissertação colocou em foco um tema que tem sido bastante discutido nas pesquisas em educação sobre políticas educacionais e que tende a ser rediscutido pela sociedade civil e entidades educacionais.

O trabalho tem sido um aspecto levantado como essencial nas sociedades humanas e, portanto, torna-se central em nossas vidas. Entendemos o trabalho como categoria ontológica da humanidade e o Mundo do Trabalho como o conjunto de relações sociais em torno do trabalho que, em um dado período histórico, se estabilizam.

Assim, situamos como objeto deste estudo o Mundo do Trabalho em Obras Didáticas de “Projeto de Vida” e tivemos como objetivo **caracterizar as formas pelas quais Obras Didáticas de “Projeto de Vida”, recomendadas no âmbito do PNLD 2021, incorporam discussões sobre o Mundo do trabalho.**

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar

Pra ter escolha, tem que ter escola
Ninguém quer esmola, e isso ninguém pode negar
Nem a lei, nem estado, nem turista, nem palácio,
Nem artista, nem polícia militar

Vocês vão ter que engolir e se entregar
Ninguém tira o trono do estudar.

O Trono do Estudar (Criada durante a ocupação das escolas de São Paulo).

1 ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E O CONCEITO DE PROJETO DE VIDA

Este capítulo está dividido em duas seções, a saber: 1.1) Finalidades do Ensino Médio e a consolidação do termo Projeto de Vida; e 1.2) Desenvolver Projetos de vida com estudantes do ensino médio: entre desafios e caminhos.

Neste capítulo, pretendemos apresentar, por meio da primeira seção, um breve debate sobre as finalidades do ensino médio e contextualizar a construção do conjunto de mudanças que tem sido chamado de “Novo” Ensino Médio. Na segunda seção, sinalizamos os principais aportes conceituais sobre Projeto de Vida e promovemos diálogos com algumas pesquisas recentes na temática definida, realizando um debate crítico e pontuando nossas perspectivas e sínteses próprias, quando pertinente.

Costuma ser consenso, tanto no âmbito da literatura específica da educação quanto no senso comum, que a educação brasileira precisa melhorar no que tange à qualidade⁹, especialmente o ensino médio (ZAMBON, 2013; KRAWZICK, 2011). Inúmeros dados apontam isso, como o alto índice de reprovação e evasão, bem como os diferentes resultados de avaliações, tanto nacionais quanto internacionais (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira, Exame Nacional do Ensino Médio,

⁹ Estamos cientes da problemática envolvendo o termo qualidade: encaramos qualidade como adjetivo, ou seja, um conceito que deve estar associado aos processos escolares e a realidade que as escolas brasileiras enfrentam. Assim, a qualidade está também associada a finalidade do Ensino Médio e também a avaliação de resultados – um processo sempre difícil. Concordamos com as perguntas de Charlot (2021, p.15): Afinal, a questão básica é: quem avalia quem, onde, quando, como, por que e para quê? Atrás dessa pergunta aparentemente técnica, encontram-se questões filosóficas e políticas fundamentais: qual educação, para formar qual tipo de ser humano, em qual sociedade, para qual mundo, qual vida, qual futuro?

Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Embora esses testes sejam padronizados e não apresentem um panorama que considere aspectos como desigualdades sociais, estrutura econômica, política e histórico-educacional do país, lembramos que outros elementos também apontam para isso.

Em outra pesquisa, no âmbito da iniciação científica, concluímos que os estudantes em geral ainda estão imersos em processos de escolarização nos quais a memorização é a prioridade; ao mesmo tempo, eles sonham com uma interação maior, tanto com os professores quanto com os colegas (ACHTERBERG; CENTA; TERRAZZAN, 2021). Essas conclusões, advindas de uma pesquisa qualitativa, embora não abarquem a totalidade das experiências escolares no âmbito do ensino médio, apontam para um panorama em que o ensino ainda tem sido realizado por um método de transmissão mais memorística e menos construtivista. (ACHTERBERG; CENTA; TERRAZZAN, 2020)

1.1 FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO E A CONSOLIDAÇÃO DO TERMO PROJETO DE VIDA

A escolarização de crianças e adolescentes de forma sistematizada ocorreu em um lento processo relacionado com a emergência dos Estados-Nações ao longo da consolidação do período histórico que chamamos de Modernidade. Assim, encontramos eventos ao longo da história da modernidade que apontam elementos importantes acerca da constituição de uma instituição alvo de muitas discussões atualmente – e por vezes, críticas – intitulada “*Escola*”. Embora a educação enquanto processo social e cultural (social porque é fundada na sociabilidade dos indivíduos e só existe a partir da sua inter-relação, e cultural porque adquire diferentes formas de acordo com cada povo) exista desde o surgimento da humanidade, a Escola (em moldes mais fixos, rígidos e bem definidos) é uma elaboração social recente.

Consideramos importante tecer uma breve explicação de quais eventos históricos são esses e quais os elementos que marcaram o surgimento da Escola, principalmente porque é por meio dela que poderemos traçar de forma mais correta e coerente as nossas concepções sobre como é e como poderia ser o ensino médio brasileiro. Conforme Gadotti (2003), podemos resumir os seguintes pontos que

estão relacionados com a emergência da Escola: a) Constituição de Estados nacionais que passam a regulamentar a vida pública e privada; b) Consolidação do capitalismo como modelo alternativo ao feudalismo; c) Revolução francesa como marco para mudança na forma de governar; d) Influência da luta de classes e da revolução industrial; e) Controle sobre os sujeitos; e f) Constituição da cidadania. Desse modo, consideramos importante a compreensão de que a escola não surgiu no vazio, mas sim que é produto de um amplo processo de mudança social e econômica.

Esses marcos estão relacionados com diferentes momentos históricos, principalmente ligados à Europa. Optamos por não descrever de forma profunda a história da instituição Escola e do ensino médio no Brasil, mas pretendemos discorrer sobre alguns acontecimentos recentes que, inclusive, estão ainda em processo de consolidação. Recomendamos a síntese sobre a emergência da Escola no Brasil feita por Perini-Bonfada (2019) e Canário (2006), sobre a crise da Escola. Antes, porém, de avançar para os recentes acontecimentos, julgamos importante discutir brevemente sobre a finalidade do ensino médio na contemporaneidade.

A educação básica brasileira é um conjunto de três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Esta última etapa tem gerado muitos debates e discussões sobre temas como a ampliação do acesso e as dificuldades de permanências dos alunos, a qualidade da educação, as altas taxas de reprovação e o abandono escolar (ZAMBON, 2015).

Sobre os dilemas do ensino médio, Krawczyk (2011) pontua que:

[...] as deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública” (KRAWCZYK, 2011, p.754).

O processo de expansão do acesso ao ensino médio talvez esteja consolidado, porém ainda é necessário avançar na permanência qualificada dos estudantes. Em nossa opinião, é necessário conhecer os processos sociais que os jovens estão vivenciando, suas motivações e estilos de aprendizagens, bem como as suas expectativas para o futuro. Sem dúvida, a democratização concretizou um aumento da participação de jovens de classes sociais menos abastadas nas escolas públicas, porém não nos parece possível existir verdadeira educação inclusiva e

com equidade sem uma transformação da instituição escolar, de modo que ela se torne significativa para os jovens (NOBILE, 2016).

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394 de 1996, encontramos o seguinte trecho sobre as finalidades do ensino médio:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35).

O ensino médio tem se consolidado como etapa de terminalidade da educação básica, ou seja, ao terminar esse momento do percurso formativo, os estudantes devem estar preparados para atuar na sociedade, para dar prosseguimentos aos seus estudos e para construir um Projeto de Vida.

Os objetivos do ensino médio estão relacionados com as disputas em torno de um projeto de educação pública. O uso do termo flexibilidade, em 1996, já indicava uma visão sobre a necessidade de que os sujeitos se adaptem ao mundo socioeconômico, como se fosse naturalmente definido e não construído com base em contextos socioeconômicos prévios. Entretanto, no inciso da LDB que cita a autonomia intelectual e o pensamento crítico, notamos outra perspectiva, já que os sujeitos podem possivelmente criticar as condições de trabalho atuais, por exemplo. A elaboração da LDB foi marcada por muitas disputas políticas, na qual dois projetos distintos foram criados: um do campo progressista e outro do campo conservador. No capítulo 2, esse tema é melhor apresentado ao discutirmos sobre a presença do termo Mundo do Trabalho nas legislações brasileiras sobre educação.

Essa etapa formativa tem sofrido diversos processos de reformas curriculares promovidas pelo Estado, a exemplo da recente implementação da Base Nacional Curricular Comum, que é um marco legal acerca do currículo não só do ensino médio, mas de toda educação básica. A respeito do currículo do ensino médio, Krawczyk (2011, p.757) afirma que este sempre foi um “campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido [...]”. Em consonância com essa afirmação,

Oliveira (2017, p. 199) constata que “o ensino médio é ponto crucial no campo educacional, pois é neste tempo/espço da educação escolar que a perspectiva de formação para o trabalho se evidencia”.

Sobre esse ponto, concordamos com Giovinazzo Junior (2016, p.34), que afirma que o debate sobre o ensino médio não avança porque

[...] é vislumbrado mais o que deve acontecer após a conclusão da etapa final da educação básica (continuidade dos estudos no ensino superior ou entrada qualificada no mercado de trabalho) do que aquilo que pode acontecer ou acontece no período de três ou quatro anos que os jovens (entre 14-15 e 17-18 anos) passam na escola.

Trata-se, portanto, de aliar a discussão sobre os objetivos futuros do ensino médio aos objetivos localizados temporalmente no *presente*: é preciso focalizar quais objetivos esperamos que os estudantes alcancem *durante* o ensino médio.

Tomando como base valores relacionados ao exercício da democracia e aos conhecimentos culturais e científicos construídos pela humanidade, a finalidade do ensino médio, em nossa opinião, se relacionaria com alguns itens, a saber: 1) capacitar os indivíduos para agirem de forma ética na sociedade em direção ao bem viver coletivo, por meio de experiências sobre cidadania e participação política durante a realização do ensino médio; 2) ser o percurso formativo em que se aprende um conjunto de elementos do campo conceitual, atitudinal e procedimental essenciais à vida social e à vida profissional; e 3) ser a etapa em que se inicia a construção dos projetos de vida dos estudantes. Encontramos nas afirmações de Nosella (2011, p.1061) concepções semelhantes, na medida em que ele comenta sobre o princípio pedagógico do ensino médio em Antônio Gramsci:

Sobre o princípio pedagógico específico do ensino médio, retoma ele o tema da indefinição natural e heurística dos adolescentes que estão em busca de autonomia, identidade pessoal e inserção social. Ajudá-los a descobrir, aos poucos, por meio de repetidos ensaios, sua identidade profunda e tarefa da formação escolar média, oferecendo uma formação unilateral. Mas, cuidado: formação unilateral ou integral não significa saber fazer um pouco de tudo ou conhecer os fundamentos científicos de todos os ramos da tecnologia, mas sim saber fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea. Está assim lançada uma proposta original da formação unilateral: aprender a produzir e a desfrutar.

Tal perspectiva, portanto, culmina por questionar um ensino médio puramente propedêutico, voltado para a inserção no ensino superior, e um ensino médio técnico-profissionalizante integrado, mesmo que sob uma perspectiva politécnica. No capítulo dois, aprofundaremos mais esse debate ao discutir sobre como diferentes perspectivas entendem a inserção do Mundo do Trabalho na educação básica.

Por enquanto, basta afirmar que defendemos que o ensino médio deveria consolidar-se como uma etapa da escolaridade que alie formação ampla com possibilidade de aprofundamento e campos específicos do saber, pautando-se sempre nas diversidades culturais existentes no Brasil e no mundo, nos conhecimentos científicos consolidados, no estudo das artes e, não menos importante, dos conhecimentos de caráter filosófico.

Ainda sobre as disputas envolvendo o ensino médio, Oliveira (2017, p.293), afirma que a

[...] relação entre os campos econômico, político e educacional, em prol da definição de um projeto de formação para a juventude brasileira é histórica e as estratégias e disputas ocorrem com os mesmos e outros agentes, conforme a singularidade de cada tempo. Há um interesse bem demarcado pelo ensino médio, em face do tempo da vida que contempla os sujeitos de ensino médio, ou seja, por esse segmento se constituir como a força de trabalho na ativa e em potencial e, portanto, esse segmento é considerado elemento importante para o projeto de desenvolvimento econômico hegemônico. Assim, o projeto de ensino compatível com esse modelo e suas facetas encontra respaldo do campo econômico, assim como um projeto que não tenha o viés econômico como premissa norteadora tende a encontrar resistência no campo social.

Como dito anteriormente, não pretendemos realizar um levantamento histórico sobre o ensino médio no Brasil, mas apontaremos algumas mudanças-chave, principalmente nas políticas públicas mais recentes, como a criação do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), em 2009, a elaboração da DCNEM em 2012, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em 2013, e, mais recentemente, a elaboração da BNCC (OLIVEIRA, 2017). A autora conclui que, embora criados em governos progressistas, o PROEMI, as DCNEM 2012 e o Pacto carregam em suas origens a disputa em torno de um projeto para o ensino médio. Isso significa que a forma que a BNCC tomou, mediante a ruptura democrática de 2015-2016, não ocorre apenas nesse período: as disputas são antigas e permeiam os governos Lula e Dilma.

Sem dúvida, o acontecimento mais recente, polêmico e importante envolvendo o ensino médio foi a publicação da Medida Provisória (MP) 748/2016. Primeiramente, o governo que publicou essa medida chegou ao poder por meio de um processo político de golpe parlamentar, com a consolidação do impeachment da então presidenta, Dilma Rousseff. Em segundo lugar, o governo Temer optou pelo caminho de uma MP ao invés de um processo democrático e de discussão ampla com a sociedade. Um terceiro ponto polêmico é que tal medida alterou a carga horária do ensino médio, organizou as disciplinas por áreas do conhecimento e ainda instituiu os itinerários formativos. Dessa forma, em meio a uma ruptura na democracia brasileira e em meio a protestos de educadores, a MP avançou e se consolidou como a Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. Vale lembrar que a elaboração de uma base nacional curricular já estava em andamento, tendo iniciado em junho de 2015 a partir da criação de uma Comissão de Especialistas pela Portaria nº 592¹⁰. Essa comissão teve 116 membros, que deveriam ser

[...] professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (BRASIL, 2015, p.1).

Além disso, essa comissão teve participantes indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED – e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Lembramos que a discussão sobre uma base nacional curricular já vinha se desenhando em outros espaços de debate, como aponta o documento final da Conferência Nacional de Educação¹¹, em 2010 e o Plano Nacional da Educação (PNE)¹².

De fato, encontramos mudanças na estrutura da BNCC quando analisamos a segunda e a terceira versão, com a retomada das competências como pano de fundo. A segunda versão apontava que o ensino médio seria organizado em torno de quatro dimensões, a saber: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. Relacionados a essas dimensões, são propostos quatro eixos de formação: a)

¹⁰ Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>. Acesso em: 14.fev.21.

¹¹ Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em 15 fev. 2021.

¹² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 24 mar. 2022.

Letramentos e capacidade de aprender; b) solidariedade e sociabilidade; c) pensamento crítico e Projeto de Vida; e d) intervenção no mundo natural e social. Encontramos, já nessa versão, a referência ao conceito Projeto de Vida:

Por fim, vale ainda ressaltar a importância de que, ao longo da sua formação, os estudantes do ensino médio sejam apoiados na construção do seu projeto de vida, tendo como ponto de partida o reconhecimento de seus interesses, potenciais e vocações, bem como de suas possibilidades e aspirações enquanto pessoa, profissional e cidadão. Para tanto, torna-se fundamental que desenvolvam sua capacidade de se organizar, definir prioridades e metas e perseverar para alcançar seus objetivos, com motivação e resiliência para vencer (BRASIL, 2015, p.493).

As atuais normativas legais que embasam as reformas educacionais mais recentes, entendidas aqui como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a Lei nº. 13.415 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apontam para uma mudança curricular que oportunizará, em teoria, mais protagonismo aos estudantes, ao possibilitar que estes escolham os itinerários formativos que desejam cursar além da diversificação de sua formação.

A organização do currículo a partir de competências é encontrada também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998. Segundo essa normativa, a característica do ensino escolar

[...] amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho (BRASIL, 1998, art. 8º, inciso V).

Nesse sentido, existe uma proximidade entre a atual normativa curricular e o que foi constituído no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Destacamos que essa constatação surge porque, após o golpe institucional de 2016, a equipe que elaborou a 3ª versão da BNCC era muito semelhante à constituição da equipe que criou orientações educacionais no governo FHC.

Alvo de muitas críticas, a Reforma do Ensino Médio tem sido interpretada por muitos pesquisadores como um movimento que atende às necessidades do empresariado brasileiro quanto à formação de uma massa de trabalhadores alienados e sem saberes profundos, aptos para viver em um contexto de flexibilidade econômica (MAGALHÃES, 2021; SILVA, 2019; MACHADO, 1998; RAMOS, 2002) e muitas dessas argumentações se devem à base epistemológica da

BNCC, pautada na noção de competências, e aos atores sociais que subiram ao poder desde 2016.

Esse fenômeno ocorre porque, conforme Frigotto (1984) aponta em sua tese de doutorado, a ideologia do Capital Humano constituiu-se como uma forma de jogar aos sujeitos a responsabilidade por serem empregáveis no século XXI. A forma como a Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1971) adentra a escola conecta-se com uma formação humana baseada nas competências, uma vez que os autores dessa teoria propõem que a escola desenvolva competências vinculadas ao trabalho para que os sujeitos tenham seus capitais enriquecidos.

Frigotto e Ciavatta (2011) sintetizam da seguinte forma as orientações articuladas em torno dos termos sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo:

Trata-se de noções que hipertrofiaram a dimensão individualista e da competição e induzem à formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou a treinamentos breves de preparação para o trabalho simples, forma dominante a que somos condenados na divisão internacional do trabalho. E, de acordo com as necessidades do mercado, prepara-se uma minoria para o trabalho complexo. (FIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p.624).

Kuenzer (2017) apresenta a seguinte constatação sobre a Reforma do Ensino Médio:

Em resumo, o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. (KUENZER, 2017, p.341).

O termo *flexibilidade* é apresentado pelos agentes do capital como uma necessidade para os trabalhadores. Para Ramos (2004), no contexto da pedagogia da competência,

A educação não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos, socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências. Na cultura escolar, nos termos de Bernstein, a pedagogia das competências é a forma como se efetiva o discurso regulativo. Em síntese, a conformação de

personalidades adquire ênfase em detrimento da construção do conhecimento. (RAMOS, 2004, p.11).

Sabemos que a disputa por hegemonia nas políticas públicas ocorre no campo educacional e incide na construção de currículos (APPLE, 2000; OLIVEIRA, 2017) e certamente o avanço de forças antidemocráticas e neoliberais indica sua ascensão e controle sobre esses instrumentos do Estado.

Já para Perrenoud (1999), trabalhar com competências permite que avancemos para uma prática educativa focada no vir a ser, ou seja, no futuro e nas situações diversas que vivenciaremos em nossas vidas, na medida em que uma competência permite articular conhecimentos, noções, procedimentos, atitudes e talvez outras competências mais específicas.

Machado (2009) explica que a origem etimológica de competição se encontra no latim *competere*, que remete a pedir junto com, esforçar-se junto de alguém em direção a algo, e que somente em um período posterior esse termo se modifica para a palavra latina *competitio*, que conduziu mais adiante à ideia de rivalidade. Quanto ao último ponto, a noção de competência, segundo o autor, envolve a mobilização de saberes, ou seja, “não é um conhecimento acumulado, mas a virtualização de uma ação a capacidade de se recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta” (MACHADO, 2009, p.33).

Laval concorda que o termo é polissêmico, mas destaca que:

No contexto atual, a noção de competência está na base dos discursos que constroem as relações de força entre os grupos sociais. A competência tem conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade que a “sociedade da informação” impõe aos trabalhadores (LAVAL, 2019, p.77).

O autor aponta que os atores sociais internacionais influentes (OCDE, Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills, etc.) que articularam a pedagogia das competências têm interesses focados na adaptação de mão de obra para o mercado de trabalho. Dessa maneira,

[...] a “lógica da competência”, priorizando as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável, ao invés de conhecimentos realmente apropriados, mas não necessária e imediatamente úteis em termos econômicos, comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem. (ibid, p.83).

Assim, entendemos a BNCC como uma normativa polissêmica, plural e híbrida, na medida em que atende a diversos interesses políticos. Não nos posicionamos de modo ingênuo quanto à construção de um currículo focado apenas em competências; na verdade, defendemos a pluralidade de estratégias e recursos didáticos-pedagógicos – desde que pautados nas Ciências da Educação – que possibilitem aos sujeitos aprendentes se desenvolverem plenamente. Não compactuamos com a perspectiva de um ato de ensinar baseado em competências puramente utilitárias ou vinculadas ao mercado de trabalho. Trata-se, portanto, de superar esse modelo através de dois caminhos distintos: ou abundamos a referência dessa noção para os currículos ou lutamos para reconstruir o conteúdo da noção de competências. Ramos (2004) pontua que a competência não pode ser vista como um mero mecanismo de adaptação, mas “[...] como construções intelectuais elevadas que possibilitem à classe trabalhadora ser classe dirigente. Para isso, o acesso ao conhecimento construído socialmente não pode ser privilégio de grupos sociais [...]” (RAMOS, 2004, p.12).

Em setembro de 2015, é disponibilizada a primeira versão da BNCC¹³, organizada por meio de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. A segunda versão continuou baseada no princípio de direitos de aprendizagens. Embora acreditemos que seja interessante comparar as três versões da BNCC, em função da extensão de tais documentos, optamos por apontar as principais diferenças percebidas. A versão final tem como base a noção de competências e habilidades, tornando-as equivalentes às aprendizagens essenciais que garantam aos estudantes seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Destacamos a tentativa que o documento faz de compatibilizar tais conceitos, principalmente no trecho a seguir: “trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2018, p.12). Tal tentativa esbarra em conflitos conceituais, já que a noção de competências existente na literatura específica engloba objetivos, conteúdos, procedimentos e atitudes, mas não se iguala à noção de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

¹³Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

Dessa forma, em dezembro de 2017, o MEC por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017¹⁴, instituiu a BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental. É interessante observar que ocorreu uma divisão entre a homologação do documento para o ensino médio, sendo que a versão final foi aprovada somente em dezembro de 2018.

A redação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) apresenta dez (10) grandes competências a serem desenvolvidas ao longo da escolarização. Dessas dez, uma delas envolve diretamente o que as legislações têm chamado de Projeto de Vida:

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 (BRASIL, 2018, p.11).

Conforme apontam Silva Santos e Braz Ferreira Gontijo (2020), essa competência deveria ser considerada nas três etapas da escolaridade – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – uma vez que é uma das dez grandes competências. O componente curricular Projeto de Vida apareceu nas discussões realizadas pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS)¹⁵ como um novo componente curricular do ensino médio. Além do Projeto de Vida como componente curricular, o RS adotou outros novos componentes, conforme relatamos na seção anterior. O processo de criação de novos componentes curriculares já ocorreu antes no estado, durante a Reforma do Ensino Médio Politécnico, afinal é a forma mais simples de organizar a carga horária dos professores e as atividades didáticas – embora nem sempre desejável, já que “criar” novos componentes desloca a carga horária de outros componentes pré-existentes. No que se refere a esse ponto, Florestan Fernandes, em suas discussões sobre a Sociologia no Ensino Secundário, reflete sobre a inclusão dessa disciplina:

Não é preciso muita sagacidade para se perceber que, mantendo-se as condições atuais, o sistema educacional brasileiro não comporta um ensino médio em que as ciências sociais possam desempenhar algum papel. (FERNANDES, 1976, p.113).

¹⁴Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 16 dez. de 2022.

¹⁵O Referencial Curricular Gaúcho encontra-se disponível em: <https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/>

Nesse cenário, o autor argumenta que, naquela a época, o ensino médio possuía um caráter apenas propedêutico, focado em ser uma ponte de inclusão das Ciências Sociais no currículo, o que poderia acontecer de modo análogo à mesma lógica propedêutica, o que seria indesejado. O autor elabora uma série de questionamentos que podem servir para buscar soluções para essa questão. Aqui, produzimos, inspirados em seu texto, as seguintes perguntas: que funções o ensino focado em Projeto de Vida poderá ter na atual configuração do ensino médio brasileiro? Em que sentido poderá contribuir para alterar o sistema educacional brasileiro em direção à ampla formação humanística e científica, pautada na criticidade?

Além do termo Projeto de Vida aparecer na BNCC, ele também está presente na Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018¹⁶ que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, especificamente no inciso I do artigo 6º. A definição da formação integral dada pelo documento aponta que são os processos educativos significativos que impulsionarão o desenvolvimento dos três aspectos citados e ainda acrescenta três elementos que são parte da finalidade desses processos: a) autonomia; b) comportamento cidadão; e c) protagonismo na construção de seu Projeto de Vida. Nesse mesmo documento, no item b do inciso II do artigo 20º, é atribuído aos sistemas de ensino proporcionar alternativas de organização que possibilitem

[...] várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços – intraescolares ou de outras instituições ou redes de ensino e da comunidade – para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes (BRASIL, p.12, 2018).

Embora todos os documentos venham reafirmando que a construção dos itinerários deve ocorrer com base no que a comunidade escolar e, especialmente, os estudantes desejam, a modificação da LDB afirma que cada rede escolherá a forma de realizar esse processo.

Embora tenha desenvolvido estudos na Suíça em décadas anteriores, consideramos algumas conclusões de Thurler (2001) pertinentes também em nosso

¹⁶ A redação do inciso I tem a seguinte forma: “formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovem a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida.”

contexto. Segundo a autora, é importante compreender a centralidade do *sentido* da mudança para os atores sociais envolvidos nela – professores, pais, alunos, diretores – bem como constituir uma cultura profissional coletiva. Para ela, a maneira como a escola e o sistema educativo lida com o tempo precisa mudar. Enquanto a burocracia atuar e cobrar números de aulas e de conteúdos, por exemplo, os professores terão menos interesse e motivação em se envolver em processos de mudança. A escola precisa administrar mais *processos* do que *durações*. Destacamos que essas conclusões exigem mudanças políticas e também filosóficas: atualmente, o regime de trabalho dos professores tem sido marcado pelo tempo cronometrado, rígido e com rotinas de trabalho espalhadas em diversas escolas. Mudar essa realidade depende de uma correlação favorável na luta de classes dessa categoria, além dessa mudança na forma como vemos o tempo. Uma vez que processos educacionais são complexos, a noção de tempo moderno faz sentido? Sabemos que a percepção do tempo de forma linear e progressiva é uma construção da modernidade¹⁷. Entendemos, baseados em Thurler (2001), que mudanças educacionais levam mais do que quatro (4) anos – o tempo que duram os governos executivos em nosso país. Dessa forma, é essencial construir consensos em torno de políticas públicas educacionais que possam atravessar governos de diferentes partidos políticos.

Para Fullan (2009), o significado da mudança deve ser compartilhado por todos os atores sociais da escola e, geralmente, esse não é um fator levado em conta. Segundo o autor,

A mudança real, seja desejada ou não, representa uma experiência pessoal e coletiva séria, caracterizada por ambivalência e incerteza. Se a mudança funciona, ela pode resultar em um sentido de domínio, realização e crescimento profissional. As ansiedades da incerteza e as alegrias do domínio são centrais para o significado subjetivo da mudança educacional para seu sucesso ou fracasso (FULLAN, 2009, p.33).

É necessária uma reforma curricular para o ensino médio, pois a desmotivação e evasão dos estudantes do ensino médio é assustadoramente grande. Nesse cenário, é preciso, em nossa opinião, que a universidade se articule

¹⁷ Antes, a humanidade tinha visões cíclicas, mágicas e diversas sobre o tempo (LECCARDI, 2005). Diante desse paradoxo, nos perguntamos: é um avanço racional perceber o tempo da forma como hoje nos é colocado? Ou estamos sendo vítimas dessa percepção temporal moderna, rápida e instantânea? No lugar dessa visão do tempo, qual alternativa devemos construir? Não temos respostas para isso, mas com certeza são questões que formam o pano de fundo das mudanças educacionais e dos projetos de vida.

com cada escola para repensar todas as questões essenciais que surjam, relativas principalmente à prática educativa, à valorização do professor, à formação de cidadãos e à aprendizagem dos alunos. Cabe, em nossa opinião, uma reconstrução crítica sobre as reformas educacionais e, caso necessário, resistências e readaptações pedagógicas no âmbito das práticas dos professores.

A principal novidade no currículo é a criação dos itinerários formativos, que são representados como o ponto principal de desenvolvimento do protagonismo dos jovens que cursam o ensino médio. Os documentos que orientam a implementação do NEM (novo ensino médio) afirmam que a construção dessa parte da educação/formação deve ser realizada de forma democrática e plural, fundamentada nas perspectivas e nos Projetos de Vida dos estudantes. A alteração feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituiu que os itinerários devem ser organizados nas quatro áreas curriculares e na área “formação técnico-profissional”, ou seja, os estudantes poderão escolher quais itinerários desejam cursar, de acordo com suas motivações e anseios pessoais.

O cronograma proposto em 2018 estabelecia que o ano de 2019 seria um ano de preparação, de forma que era incumbência das escolas estudarem e se organizarem para colocar em prática a BNCC e o Novo Ensino Médio já no ano de 2020. A emergência da crise sanitária causada pelo sars-2-covid19 impediu e atrasou esse cronograma, de modo que o prazo foi jogado para 2022 – o prazo máximo instituído pela legislação. Mediante isso, estados organizaram seus referenciais curriculares e operacionalizaram a reforma educacional ainda em 2022.

1.2 DESENVOLVER PROJETOS DE VIDA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: ENTRE DESAFIOS E CAMINHOS

Nesta seção, iremos discutir aspectos básicos sobre a noção de Projeto de Vida, apresentando aportes conceituais de pesquisadores que estudam esse tema. Além disso, discutiremos os conceitos de juventude, autonomia e protagonismo porque os consideramos essenciais para compreender os marcos instituídos pela BNCC e sua relação com o desenvolvimento de Projetos de vida.

Por essa razão, julgamos necessário começar por explicitar brevemente quais são as discussões atuais sobre a categoria social juventude, seus dilemas no Brasil,

bem como nossas perspectivas sobre ela. Posteriormente, avançaremos em compreender o que é um Projeto de Vida.

Inicialmente, precisamos caracterizar outro termo envolvido neste debate: *adolescência*. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece, no artigo 2º que “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). Para além dessa restrição do campo do direito, entendemos que a adolescência é um momento da vida marcado por crises e um período de

[...] transformações que culmina com um processo de construção da identidade, diferenciado do processo anterior, ocorrido na infância. Novas buscas, papéis, escolhas e relações se estruturam, o que provoca em grande parte dos adolescentes, ansiedade, medo e insegurança (NASCIMENTO, 2013, p.85).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define que adolescência compreende o período entre as idades de 10 a 19 anos, sendo que de 10 a 14 anos os indivíduos são considerados pré-adolescentes e de 15 a 19 anos, adolescentes, considerando protocolos de pediatria. Assim, percebemos que existem diferentes termos e, embora essa discussão seja importante, preferimos avançar na discussão sobre juventude porque nem sempre o público que frequenta o ensino médio tem a idade específica para serem considerados adolescentes. Em função da complexidade que é desenvolver Projetos de Vida, entendemos também que os estudos sobre a juventude apresentam elementos importantes sobre a sociabilidade dos estudantes do ensino médio.

O conceito de juventude é relativamente recente, assim como a criação do conceito de adolescência, e remete ao fim do século XIX e início do XX. O campo de estudos que originou as concepções sobre adolescência teve forte influência das pesquisas médicas e da psiquiatria voltada para crianças e jovens, sendo, portanto, um conceito produzido no âmbito das inovadoras ciências da mente humana. Como marco da época, esse campo de estudos também era totalmente positivista, seguindo os princípios de tal corrente filosófica. Enquanto adolescência é um conceito do campo biológico e do direito, a juventude é uma construção sociológica. E nesse sentido, alguns autores falam em juventudes no plural, juventude como uma categoria intrínseca da concepção de jovens como sujeitos, e, portanto, diversos em suas vivências (DAYRELL; CARRANO, 2014). Para os autores,

[...] podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida. Temos que levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos (DAYRELL; CARRANO, p. 110, 2014).

Pinheiro, Ribeiro e Peregrino (2018) sintetizam a condição da juventude em duas situações: a) emancipação da socialização primária e b) experimentação de outras formas de socialização. Os mesmos autores apontam que

[...] em suma, ser jovem implica buscar autonomia em um mundo mais complexo, constituído por instituições marcadamente centradas no adulto, ou seja, constituídas pelo prisma e pelos valores de quem não é mais jovem e vê o jovem a partir do que ele não tem: escolaridade e experiência (PINHEIRO; RIBEIRO; PEREGRINO, 2018, p.350, tradução nossa).

Ainda sobre a categoria Juventude, tomamos como base os estudos de Sposito (2005, 2010). A pesquisadora tem desenvolvido suas pesquisas em torno do campo Sociologia da juventude – um campo que busca compreender as especificidades de ser jovem nos tempos contemporâneos. Concordamos com a síntese da autora, quando ela afirma que adota

[...] um ponto de vista teórico-metodológico voltado para a compreensão das singularidades que constituem os jovens, sem deixar de levar em consideração o registro simultâneo dos processos globais do desenvolvimento capitalista contemporâneo, os denominados tempos da globalização (SPOSITO, p. 101, 2010).

No contexto da América Latina, os jovens vivenciam inúmeras complexidades: precisam escolher seu futuro em meio às crises econômicas frequentes, com empregos precarizados (quando existem), e em meio à violência, drogas e outros tantos empecilhos da vida cotidiana em países de periferia. A pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos Conjunturais¹⁸, da Faculdade de Economia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), identificou que o perfil social do entregador por aplicativo é, na sua maioria, de homens (95%), jovens de até 30 anos de idade (56,5%) e negros (59,2%) (FILGUEIRAS et al. 2020).

¹⁸ Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relato%CC%81rio-de-Levantamento-sobre-Entregadores-por-Applicativos-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 17.out.2021.

Nesse contexto, agentes do mercado de trabalho defendem que a flexibilidade e autonomia existente nesses tipos de trabalho são elementos diferenciais e positivos para os trabalhadores. Na escola, o discurso sobre autonomia também existe, porém geralmente com outro objetivo: constituir sujeitos que atuem de forma independente em sua aprendizagem, ou seja, que agem de forma autônoma. Entendemos que a autonomia não é algo que os estudantes devam exercitar, mas sim conquistar no decorrer de sua escolarização. A origem desse processo está na premissa de que os professores são sujeitos que sabem um conjunto de coisas que os estudantes não sabem e que, portanto, estão por definição em um nível hierárquico mais alto. Além disso, a autonomia em geral se constitui quando os sujeitos escolhem, por motivações internas, aquilo que irão fazer.

No ambiente escolar, o discurso sobre autonomia entra em outra lógica. A tendência é que os estudantes encarrem o professor ou a escola como figuras de autoridade (LA TAILLE, 1999). Para muitos jovens, principalmente os periféricos, a escola não tem sentido; dedicar-se a ela é, na verdade, “perda” de tempo na visão de alguns estudantes (DAYRELL, 2002).

Entendemos que a autonomia discente só pode ser conquistada por meio de um processo dialético em que a autoridade do professor acabe por se tornar mínima. Logo, a autoridade docente é o ponto de partida do processo que permitirá que os estudantes se tornem cada vez mais autônomos (AQUINO, 1999).

Embora a discussão sobre autonomia seja ampla e importante, é necessário nos deslocarmos agora para uma breve discussão sobre o protagonismo. A concepção de protagonismo juvenil na educação não é nova; na verdade, é encontrada como foco de reformas educacionais brasileiras da década de 90. Segundo Ferretti, Zibas e Tartuce (p.213, 2004)

[...] essa formação para a chamada “moderna cidadania”, além de atender uma exigência social, viria responder às angústias de adolescentes e jovens diante da efemeridade, dos desafios e das exigências das sociedades pós-modernas e, também, perante as novas configurações do trabalho. 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.

Para Costa (2000), é necessário que no século XXI o jovem seja formado para ser solidário e autônomo. Isso significa que seria necessário produzir, enquanto

agentes da educação escolar, jovens que sejam sujeitos de sua história, mas que também sejam conscientes e responsáveis pela história de sua comunidade.

Desenvolver jovens que sejam (ou atuem?) como protagonistas exige ter como objetivo anterior a conquista da autonomia em suas diversas amplitudes (moral, intelectual, entre outras). Ser protagonista nos remete ao cinema: aquela personagem principal que tem desenvolvidas em torno de si as tramas. Nesse sentido, podemos inicialmente associar a noção de protagonismo juvenil como o processo de atribuição desse papel social indicado por meio de uma metáfora: os jovens, durante seu ensino médio (ou na escolarização toda?) devem aprender a ser protagonistas de suas histórias, de suas vidas. Ao defender-se que é papel do ensino médio orientar e produzir atividades que permitam esse tipo de aprendizagem, é necessário que se aponte também quais as especificidades da autonomia discente e como ela está relacionada ao protagonismo.

Dessa maneira, ao considerarmos as ideias propostas, podemos afirmar que tanto o conceito de protagonismo quanto o de autonomia estão intrinsecamente ligados ao conceito de Projeto de Vida. Tal afirmação também é feita no anexo IV do edital do PNLD Ciclo 2021:

É por meio do desenvolvimento do protagonismo dos estudantes nas variadas vivências relacionadas com as quatro áreas do conhecimento (em práticas de leitura e escrita – na língua materna, na língua inglesa, nas tecnologias digitais –, no autocuidado com o próprio corpo e o respeito com o corpo do outro, em ações voltadas ao bem comum para construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva etc.) que cada jovem amplia seu autoconhecimento, o conhecimento do mundo e (re) constrói modos de ser e de agir sobre ele (BRASIL, 2020, p.59).

Um Projeto de Vida tem relação direta com a elaboração de um plano de ação sobre alguma esfera da vida, por exemplo, profissional, escolar, entre outras. Tais projeções devem envolver um largo marco temporal e ocorrer de acordo com as experiências prévias dos jovens, portanto, relacionadas diretamente como o contexto socioeconômico e cultural onde viveram e vivem. Na medida em que os jovens crescem, seus projetos se transformam, pautados principalmente pelas situações do tempo presente. Falar em projeto é, portanto, “referir-se a uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro, e especificamente às formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p.1072).

Nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, atualizadas em 2018, encontramos o seguinte princípio orientador específico do ensino médio no inciso II: “Projeto de Vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018, p. 2). Aqui, já surgem as três dimensões que, posteriormente, serão apresentadas e discutidas no âmbito do edital do PNLD 2021. Ao afirmar que o Projeto de Vida é uma estratégia de reflexão, podemos perguntar: mas e a ação? Conforme temos discutido, o discurso proposto pelo Novo Ensino Médio alinha os conceitos de protagonismo, aluno como sujeito ativo e Projeto de Vida; aqui, entretanto, a reflexão ganha um aspecto mais central.

Desse modo, torna-se ainda mais importante aprofundar a compreensão do que é um Projeto de Vida e de como ele será desenvolvido nas escolas brasileiras. Partimos da concepção de que um Projeto de Vida é um conjunto de metas, desejos e sonhos que são interligados, produzindo uma espécie de bússola que aponta o caminho futuro que os sujeitos trilharão. O Projeto de Vida é, portanto, um fenômeno individual, mas também social. Isso porque esses projetos são construídos por meio da junção de dois campos: o dos interesses individuais e o campo representado pelos valores culturais de cada sociedade (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

Segundo esses autores, baseados em Damon (2009), um projeto vital deve ter três características básicas: 1) ser estável; 2) apresentar objetivos de longo prazo; e 3) organizar e motivar o sujeito. Em decorrência disso, a identidade desenvolvida por cada indivíduo tem relação intrínseca com o seu Projeto de Vida. Isso acontece porque o sujeito, ao fazer atividades significativas, as faz de acordo com sua identidade. Mesmo que tenham essa relação, esses dois conceitos se diferenciam porque a identidade diz respeito àquilo que somos no presente enquanto o projeto vital é, como sua própria denominação, algo a ser projetado e, portanto, do futuro.

Segundo Araújo (2009), em português tem sido preferível traduzir o termo *purpose* como projeto vital. O dicionário online Michaelis afirma que *purpose* significa: a) propósito ou b) sentido, objetivo, finalidade. Quando falamos sobre a vida humana, os significados agrupados em torno das palavras sentido, objetivo e finalidade são melhores. O mesmo autor afirma que para fins conceituais, a melhor definição em português seria projeto porque a definição apresentada por Damon se

aproxima muito do significado de projetar, planejar seguindo o sentido que desejamos para nossas vidas. Vital porque esse projeto deve ter como característica ser essencial e necessário para a existência humana. No contexto das legislações e das pesquisas de outros autores, encontramos o termo *Projeto de Vida*. Entendemos que não há distinção entre os significados desses dois termos, sendo equivalentes. Para Damon, um Projeto de Vida precisa envolver o “eu” e também ir além, envolvendo o restante da coletividade humana.

Para Machado (1997, p. 35), projetar é umas das características da espécie humana:

[...] somente o homem é capaz não só de projetar como também – primordialmente – de viver sua própria vida como um projeto. Marx recorreu a ideia de projeto para distinguir o trabalho humano da atividade de uma aranha ou das construções de um castor [...] Sem projetos, não há vida em sentido humano.

Especificamente para os jovens, um Projeto de Vida permite que suas trajetórias sejam singularizadas por meio da articulação entre circunstâncias, valores e projeções. (ARANTES; PINHEIRO; GOMES, 2019).

Quando falamos de sonhos, precisamos de atenção para não adotarmos a lógica mítica da meritocracia: nem todos os sonhos poderão ser realizados se o jovem mora em uma casa periférica, com batidas policiais e violência frequentes, com discursos de ódio sobre aspectos sexuais ou étnico-raciais, ou ainda se não existir suporte da família enquanto estiver estudando fora de casa. É um mito, em nossa opinião, afirmar que todos os jovens têm oportunidades iguais. Por isso, a concepção de empreendedorismo colocada na reforma educacional é muito complexa já que se exporta um conceito econômico para o contexto das escolas públicas brasileiras.

A juventude é, geralmente, um período de idealismo, de sonhos e desejos diversos. Mas ao mesmo tempo, é quando as contradições da vida se apresentam com intensidade, por exemplo: conseguir um emprego que permita viver bem, manter sua família unida e saudável e ao mesmo tempo ser feliz (DAMON, 2009). Cabe aqui também refletirmos sobre as condições socioeconômicas dos jovens brasileiros no contexto da pandemia da covid-19: a renda familiar caiu drasticamente, a fome voltou a assolar o país e os índices de desemprego não

param de aumentar. No capítulo dois, aprofundaremos a discussão a respeito desse contexto sociopolítico.

Outro aspecto presente nas discussões sobre Projeto de Vida é sua relação com o campo da psicologia, em específico, da psicologia positiva. Segundo essa perspectiva, o Projeto de Vida é um dos elementos que possibilita aos seres humanos desenvolverem-se com bem-estar ao longo de sua vida (ARAÚJO, 2020). Partindo disso, a constituição de um Projeto de Vida saudável, duradouro e ético tem ligação direta com a sensação de bem-estar e de felicidade.

Viktor Frankl foi um psiquiatra que após viver três anos em um campo de concentração nazista, encontrou na escrita um sentido para permanecer vivo: por meio dela, pretendia ajudar os outros e refletir sobre como sobreviver depois de um trauma tão profundo. Ele chegou a uma conclusão, após acompanhar sobreviventes do holocausto: aqueles que conseguiam criar um sentido para sua vida tinham mais chances de enfrentar o sofrimento. Através disso, ele desenvolveu a logoterapia, abordagem que vê projetos vitais como forma de tratar a depressão e outros distúrbios. (FRANKL, 1946).

Encontramos também no pensamento de Ortega y Gasset (1963) noções importantes para se pensar o futuro:

[...] toda a vida é, em sua raiz, projeto, sobretudo se se galvaniza o pleno sentido balístico que reside na etimologia desta palavra. Nossa vida é algo que é lançado no âmbito da existência, é um projétil, só que este projétil é que tem, por sua vez, que escolher o alvo... o fator mais importante da condição humana é o projeto de vida que inspira e dirige todos os nossos atos (apud MACHADO, 2005, p.4).

Damon (2009) sintetiza três conclusões dos seus estudos: 1) somente projetos vitais positivos são duradouros e produzem bem-estar nos sujeitos; 2) projetos antissociais podem motivar as pessoas, mas irão gerar autodestruição em si e possivelmente nos outros; e 3) Projetos vitais nobres promovem bem-estar nos sujeitos e repercutem de forma positiva na vida de outras pessoas.

Como Damon, concordamos que o trabalho educativo com Projetos de Vida exige um foco na *comunidade*, uma vez que a cultura onde o jovem está inserido influencia diretamente em seus valores e nas suas projeções. Além disso, ao propor que professores trabalhem com o desenvolvimento de Projetos de Vida nas escolas, o objetivo destas deve ser também repensado:

Acima de tudo, as escolas devem sempre formular a questão “Por quê?” aos alunos. Por que as pessoas estudam textos acadêmicos? Por que é importante ler e escrever? [...] Por que, afinal de contas, você e seus colegas estudantes estão aqui? (DAMON, 2009, p.184).

Nesse mesmo sentido, Machado (1997) afirma que é preciso muito cuidado ao transpor a noção de projeto para o contexto educacional, principalmente porque o conceito de projeto é muito usado no ambiente empresarial e acadêmico. Em geral, os projetos de empresas são pautados em valores como a competitividade e individualismo, enquanto que para o contexto educacional tais valores não se aplicam de forma benéfica para uma formação cidadã. Ao contrário, os valores da solidariedade e da construção coletiva são mais valiosos para os jovens em formação.

O autor salienta inclusive que uma educação voltada para a cidadania exige a construção de ferramentas que articulem os projetos individuais e os projetos coletivos dos jovens. Concordamos com Arantes, Pinheiro e Gomes (2019, p.168), que afirmam que é necessário consolidar

[...] um movimento de repensar o processo de formação humana, promovendo ações que auxiliem os jovens na construção de seus projetos de vida, entendidos como uma necessidade humana de transformação da sociedade, ao mesmo tempo que uma satisfação pessoal. Educar em valores e para a cidadania é um compromisso que pressupõe envolver-se num modelo de vida tanto individual como coletivo, visando à felicidade pessoal e ao exercício de uma cidadania plena e comprometida. Um caminho que busca formas de viver e uma sociedade baseadas na justiça, na liberdade, na felicidade e na dignidade humana. Nesse caminho, a instituição escolar pode e deve proporcionar aos seus estudantes experiências que contribuem para a identificação e consecução de projetos de vida com sentido ético.

Para Alves e Oliveira (2020), é importante ressignificar o Projeto de Vida como uma necessidade da juventude materializada somente como uma proposta de educação integral, na qual os jovens ocupem espaços de debate sobre seus anseios para a escola e seu futuro. Concordamos com as autoras quando elas concluem que é relevante

[...] destacar que a elaboração do projeto de vida pode ser compreendida como exercício necessário de cidadania e vida digna, mas não como algo que se proponha a garantir êxito educacional e sucesso profissional sem considerar as condições materiais e subjetivas que constituem as vidas das juventudes no ensino médio. As escolhas singulares não são tão individuais, e os problemas sociais e econômicos atingem os jovens de diferentes formas (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p.32).

Para finalizar as discussões deste capítulo, julgamos importante apresentar algumas conclusões sobre mudanças educacionais. Tanto o Novo Ensino Médio quanto a criação do componente curricular Projeto de Vida fazem parte de tentativas de reformas educacionais “inovadoras” – embora não afirmemos, por enquanto, se realmente são inovações – por parte do Estado brasileiro.

Assim, entendemos que a implementação da BNCC e das mudanças envolvidas depende de como cada parte do sistema educativo se mobilizará para envolver os profissionais da educação nesse processo que, naturalmente, é incerto e produz ansiedade e medos, mas também traz consigo possibilidades de inovação.

Conclusões de Zambon (2015) apontam para um cenário contraditório na reforma educacional ocorrida no Rio Grande do Sul – o Ensino Médio Politécnico - durante o governo de Tarso Genro – Partido dos Trabalhadores. Segundo a pesquisa desenvolvida pela autora, o processo investigado de reestruturação do ensino médio não levou em conta condições materiais das escolas, como falta de materiais didáticos apropriados, falta de acesso à internet, professores sobrecarregados, turmas com muitos alunos, entre outras. Além disso, não se levou em conta os fatores mais implícitos, como as percepções dos professores, sua formação profissional e suas compressões da finalidade da escola.

Acerca das implementações do NEM no RS, Much (2021) conclui que

A preocupação em cumprir prazos, demonstrada pelos informantes da pesquisa, deixou transparecer que houve vários momentos em que a discussão e a apropriação dos elementos centrais das proposições do NEM acabaram ficando relegadas para segundo plano, tendo em vista que o pessoal da escola-piloto tinha que terminar tarefas para encaminhar resultados para a mantenedora (MUCH, 2021, p. 176).

Dessa forma, aspectos burocráticos acabaram por interferir na qualidade da implementação da reforma. Outro aspecto a ser considerado é a autonomia das escolas:

[...] as escolas pouca ou nenhuma autonomia tiveram, a elaboração do novo currículo ficou a cargo da Secretaria de Educação que determinou como se daria cada etapa do processo e como cada escola seria organizada através dos itinerários. O modo autoritário e pouco democrático que a reforma do ensino Médio vem sendo implementada está em consonância com o modo que a Reforma foi apresentado, ou seja, por meio de um Medida Provisória. Os efeitos de tal reforma precisam ainda ser analisados e aprofundados, mas os indícios já apontam para prejuízos na atuação docente e para a

formação dos jovens secundaristas. (CARVALHO; GONÇALVES; ANADON, 2022, p.213).

Não avançaremos mais nesse debate em função da extensão exigida para uma caracterização de estudos sobre a implementação do NEM. Entretanto, sugerimos consultar a obra *Ensino Médio em Pesquisa*¹⁹, organizada por Körbes *et al.* (2022).

¹⁹ Disponível no site do Programa Observatório da Juventude, uma ação de extensão, ensino e pesquisa inserido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/livros-links-artigos-2/>

Que estranho mito foi esse do fim do trabalho dentro do capitalismo?

Terá sido um sonho eurocêntrico? Por que o labor humano tem sido, predominantemente, espaço de sujeição, sofrimento, desumanização e precarização, numa era em que muitos imaginavam uma proximidade celestial? E mais: por que, apesar de tudo isso, o trabalho carrega consigo coágulos de sociabilidade, tece laços de solidariedade, oferece impulsão para a rebeldia e anseio pela emancipação?

Ricardo Antunes, 2018, p.23.

2 JUVENTUDE E MUNDO DO TRABALHO: ENTRE A (IN) DEPENDÊNCIA E A PRECARIIDADE

Neste capítulo, aprofundaremos a discussão sobre juventude e sua relação com o trabalho na sociedade brasileira, explicitando nossa compreensão sobre os seguintes pontos: a) o papel da escola na preparação para o Mundo do Trabalho; b) as definições desse “mundo” e a concepção adotada nesta pesquisa; e c) o desenvolvimento de Projetos de Vida considerando o contexto econômico atual.

Inicialmente, julgamos importante explicar o porquê de termos optado por adotar a expressão “Mundo do Trabalho” nesta pesquisa. O primeiro motivo é sua referência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e em outras legislações sobre a educação. O segundo motivo diz respeito a nossa concepção de trabalho: não julgamos pertinente afirmar que a escola deve formar seus alunos para o “mercado” de trabalho, porque essa afirmação carrega um significado ideológico: no mercado, vendem-se coisas, objetos, mercadorias. Para nós, a expressão “Mundo do Trabalho” carrega maior abertura para compreender o trabalho em suas diferentes dimensões; porém, sendo o trabalho aspecto fundamental de nossa sociedade, não consideramos que exista um mundo dissociado do trabalho.

Tal expressão é, portanto, uma metáfora. Por Mundo do Trabalho, entendemos todas as instituições e relações que ocorrem na sociedade moderna em torno da venda de força do trabalho, da exploração, da produção da vida material e de significados para a vida humana. Para Marx (1996a), é por meio do trabalho que os homens constroem materialmente sociedades na mesma medida em que se constroem também enquanto indivíduos; o que nos diferencia dos demais animais é

a capacidade de prévia-ideação (objetivação, na teoria marxista), antecipamos em nossa consciência os passos necessários para atingir algum objetivo, de acordo com Lessa e Tonet (2011). Ainda segundo esses mesmos autores, o trabalho é

[...] o fundamento do ser social porque transforma a natureza na base material indispensável ao mundo dos homens. Ele possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformem. E essa articulada transformação da natureza e dos indivíduos permite a constante construção de novas situações históricas, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante (e contraditório, como veremos). É esse processo de acumulação de novas situações e de novos conhecimentos – o que significa novas possibilidades de evolução – que faz com que o desenvolvimento do ser social seja ontologicamente (isto é, no plano do ser) distinto da natureza (LESSA; TONET, 2011, p.26).

Presente ao longo de diferentes trechos da LDB, a preparação para o Mundo do Trabalho é uma preocupação antiga da educação e assume presença especificamente determinante no ensino médio brasileiro. Acerca da criação dessa lei, vale lembrar que houve diferentes projetos de leis elaborados e ocorreu um processo de disputa entre o campo progressista e o campo conservador durante sua tramitação. Dermeval Saviani foi o educador que, em 1987, ao ser convidado pela Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), inicialmente escreveria um artigo sobre então nova LDB que seria produzida, visto que a Assembleia Constituinte havia sido eleita em 1986. Porém, como o próprio explica, o objetivo se modificou:

O plano inicial do artigo a ser publicado no número 13 da Revista da ANDE não previa a formulação de um anteprojeto. Pensava-se em explicitar o sentido da expressão “diretrizes e bases”, reconstituir o seu histórico e destacar a sua importância para a educação, concluindo com a apresentação das exigências que se deveria levar em conta na elaboração da nova LDB. No entanto, à medida que o texto foi tomando forma, concluiu-se que era importante pensar a própria estrutura da lei já que o objetivo era a mobilização dos educadores no sentido de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei. (SAVIANI, 2019, p.100).

Dessa forma, diferentes propostas entram em choque na arena política durante a aprovação da LDB. A proposta elaborada por Saviani foi apresentada por Octávio Elísio, sendo chamado de Projeto de Lei (PL) 1.158-A/1988, que tinha como objetivo fixar as diretrizes e bases da educação nacional. O projeto colocado em

tramitação foi constituído pelo texto integral da proposta de Saviani, com ampliação dos artigos do Título IX- Dos recursos para a educação, que passou de 7 para 19 artigos.

No Art. 35 do primeiro PL da LDB encontramos a seguinte redação:

A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo. (BRASIL, 1988, p. 4267).

Posteriormente, muitos desdobramentos ocorreram envolvendo os poderes Legislativo e Executivo: debates, entraves e disputas se acirraram durante as trocas de mandatos de deputados, senadores e de presidente da república. Bollmann e Aguiar sintetizam da seguinte forma os campos que se formaram durante o longo período de tramitação:

Nesse contexto, colocavam-se de um lado forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, compostas por entidades, em especial o FNDEP, defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos - necessária à construção de uma sociedade democrática, socialmente justa; de outro, forças liberal-conservadoras que impõem um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista. (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 410).

Saviani (2019) conclui que a concepção socialista presente no PL 1.158-A/1988 foi, ao longo das mudanças realizadas na Comissão de Educação da Câmara de Deputados²⁰, transformada em uma concepção social-democrata (PL 1.158-B/1988). Posteriormente, como recebeu 1.263 emendas, (movimento organizado pelo bloco político que se opunha ao Projeto) retornou às Comissões novamente para ser reavaliado. Na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, a relatora foi Ângela Amin, do Partido Democrático Social e atualmente do Partido Progressista. Saviani destaca que o relatório final incorporou demandas dos grupos privados da educação bem como alterou o capítulo de Sistema Nacional de Educação para “Da Organização da Educação Nacional”. O autor conclui que o projeto final (enviado ao senado em maio de 1993 como PL 1258-C/1988) é mais

²⁰ Para compreensão mais detalhada desse processo, conferir Saviani (2019). A leitura do livro *A Lei da Educação: Trajetórias, Limites e Perspectivas* é importante para que o cenário político do período de votação da LDB seja bem compreendido.

conservador do que o anterior. Paralelamente a esse processo, outro projeto de LDB foi apresentado por Darcy Ribeiro ao Senado, em maio de 1992, mas não foi aprovado. Essa situação inusitada demonstra a complexidade de disputas políticas das quais a gestação da nova LDB foi alvo. Usando de manobras regimentais, grupos políticos de centro-direita aprovaram um Projeto Substituto, elaborado por Darcy Ribeiro, na Comissão de Constituição e Justiça do Senado. Após essa mudança de rumos, o Projeto Substituto de Ribeiro foi sendo modificado para aliviar pressões realizadas por outros blocos políticos. Em 8 de fevereiro de 1996 (quase três anos após sua chegada no Senado) foi aprovado no Plenário o Projeto da LDB, que posteriormente é enviado novamente à Câmara de Deputados. Com poucas alterações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em 17 de dezembro de 1996 e promulgada pelo presidente em 20 de novembro de 1996.

Após esse breve resumo dos trâmites da LDB, voltamo-nos para a discussão sobre o termo *trabalho*. Para Antunes (2003), é preciso redefinir o que se entende por classe trabalhadora na contemporaneidade. Segundo o autor, a classe trabalhadora atualmente é composta por todos os seres humanos que vivem da venda de sua força de trabalho, assalariados e sem meios de produção. Incluídos nesse conceito ampliado de Antunes estão os atuais trabalhadores de serviços, trabalhadores digitais e *uberizados* (ANTUNES, 2018).

Já nas DCNs do Ensino Médio, atualizadas em 2018, encontramos o trabalho descrito como um princípio específico do ensino médio:

[...] o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência (BRASIL, 2018, p.3).

É perceptível que a noção de trabalho é de orientação materialista histórico-dialética, muito próxima de uma visão marxista. É importante observar o que as DCNs do Ensino Médio de 2012 estabeleceram para identificar possíveis mudanças ou continuidades. Por exemplo, em 2012 o artigo 5º tinha a seguinte redação:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos

conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012).

Destacamos o trabalho como princípio pedagógico bem como a proposta de integração entre Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. Essa proposta estava alinhada, até certo ponto, com o grupo político (representado pelo Partido dos Trabalhadores e intelectuais de esquerda) que detinha a hegemonia na época – um grupo progressista que não era homogêneo. Nessas DCNEM, o trabalho é conceituado “na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2012). Tal definição é muito semelhante a que citamos anteriormente e que está presente nas DCNEM atualizadas em 2018. As demais definições de Ciência, Cultura e Tecnologia são iguais em ambas as normativas. Porém, o trabalho não é mais assinalado como princípio educativo e a pesquisa passa a ser definida como “prática pedagógica” ao invés de princípio pedagógico. Na medida em que alguns trechos permaneceram iguais, outros foram removidos e outros foram acrescentados, avaliamos que ocorreu a produção de uma resolução caracterizada como “colcha de retalhos”. Essa caracterização é baseada na identificação de diferentes aspectos conceituais e políticos mobilizados em um mesmo documento. Além disso, no Parecer CNE/CEB nº 3/2018 não se encontram justificativas para as alterações realizadas. Na verdade, percebemos que o relator preferiu dar mais destaques à Resolução CNE/CEB nº 3/1998 do que à Resolução CNE/CEB nº 2/2012:

Tomei a liberdade de transcrever significativos excertos da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, a primeira Resolução deste Colegiado que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Além disso, entendo que o grande mérito da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, foi chamar a atenção dos educadores e da sociedade para a urgente necessidade de implantar verdadeiramente a proposta de Ensino Médio definida pelo art. 35 da LDB. (BRASIL, 2018).

Destacamos que, no entendimento do relator, a “Reforma do Ensino Médio” teve como objetivo maior criar condições operacionais para a implementação do Art.

35 da LDB. O cenário, então, é de ruptura com as DCN do Ensino Médio de 2012, uma vez que não há citações literais destas no corpo do parecer. É igualmente válido, ainda nessa discussão, apresentar algumas considerações do Conselheiro José Francisco Soares²¹. Para ele, a limitação da carga horária para a Formação Geral Básica pode produzir uma trivialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, com exceção daqueles relacionados à Matemática e à Língua Portuguesa. Conclui que “o que era um rio raso, mas um rio, agora será um fio de água, intermitente” (BRASIL, 2018, p.14).

Na BNCC, encontramos o seguinte trecho sobre a preparação básica para o trabalho:

Em relação à preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a: a) explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza; b) relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural; c) revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil; d) explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas. (BRASIL, 2018, p.465).

Destacamos que a concepção existente no fragmento referido acima vai de encontro à noção materialista-histórica dialética do trabalho, visto que considera o trabalho como produtor da cultura e transformador da natureza, ou seja, uma categoria central nas comunidades humanas. Quanto ao dilema entre preparação para o Mundo do Trabalho *versus* Profissionalização Precoce/Precária, levantamos a seguinte questão: do ponto de vista pedagógico, preparar o indivíduo para o Mundo do Trabalho consiste em quê? Que conhecimentos e debates são desejados sobre esse tema? Um primeiro passo para responder a essas perguntas, curiosamente não ingênuas, como diria Paulo Freire, nos leva a caracterizar nossa

²¹Conforme informações disponíveis em seu currículo Lattes, José foi presidente do INEP de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2016. Foi membro do Conselho Nacional de Educação por seis anos, onde foi um dos relatores da Base Nacional Comum Curricular. Participou do Conselho Técnico do INEE (Instituto Nacional de Evaluacion Educativa do México) e foi consultor do BID e da OECD e UNECO para questões de avaliação educacional. Sua atuação acadêmica está concentrada no estudo de medidas de resultados educacionais, cálculo e explicação do efeito das escolas de ensino básico e indicadores de desigualdades educacionais.

perspectiva – compartilhada por muitos pesquisadores – sobre as condições do Mundo do Trabalho na sociedade capitalista contemporânea.

Para buscar compreender o cenário atual do Mundo do Trabalho, iniciaremos uma reflexão sobre as condições concretas de emprego, especificamente para as oportunidades dos jovens no Brasil. Em pesquisa realizada recentemente, Vendramini et al. (2019, p.365), constataram que

As escolas em que as famílias têm uma renda mais baixa são as que contam com maior incidência de estudantes que trabalham ou que começaram a trabalhar mais cedo. Enquanto isso, nas escolas com famílias de renda levemente superior, há menor incidência de estudantes trabalhando, ou estes trabalham para cobrir suas próprias despesas, e não para subsistência da família.

Além desse contexto, muitos estudantes que participaram dessa pesquisa indicaram que trabalham em casa ajudando os pais, cuidando de irmãos e, às vezes, cuidando de crianças de vizinhos; porém, não percebem essas atividades como sendo trabalho propriamente dito. Os autores concluem que os jovens da classe trabalhadora enquanto estão na escola são também obrigados – na medida em que as condições materiais estão dadas – a tornarem-se também trabalhadores, constituindo-se como *estudantes-trabalhadores*.

Um dos recentes fenômenos no Mundo do Trabalho é a *uberização*. Abílio (2020) define a *uberização* (termo inspirado na empresa Uber²² que cresce absurdamente a cada ano em número de trabalhadores informais) como “o processo em que o trabalhador informal se vê despojado de direitos, garantias e proteções associados ao trabalho e arca com riscos e custos de sua atividade” (ABÍLIO, 2020, p.580). Segundo a autora, o trabalhador *uberizado* frequentemente tem sido representado por três definições: 1) “*chefe de si mesmo*”; 2) trabalhador autônomo; e 3) empreendedor. Essas definições buscam modificar as relações comumente estabelecidas entre empresas e trabalhadores, transferir parte do gerenciamento das condições de trabalho para o próprio trabalhador e ainda naturalizar a ausência de direitos trabalhistas bem definidos.

Para Antunes (2020), uma parte do Mundo do Trabalho atualmente pode ser definida da seguinte forma:

²² A Uber é empresa multinacional americana que presta serviços eletrônicos na área do transporte privado urbano, pode meio de um aplicativo de transporte que permite a busca por motoristas baseada na localização. A empresa insiste em afirmar que não há vínculos empregatícios entre ela e seus trabalhadores, evitando assim os direitos trabalhistas.

Uberização do trabalho, distintos modos de ser da informalidade, precarização ilimitada, desemprego estrutural exacerbado, trabalhos intermitentes em proliferação, acidentes, assédios, mortes e suicídios: eis o mundo do trabalho que se expande e se desenvolve na era informacional, das plataformas digitais e dos aplicativos. (ANTUNES, 2020, p.14).

O mesmo autor, ao contextualizar os efeitos da pandemia de sars-2-covid19 na sociedade contemporânea, levanta questões essenciais que também se apresentam à juventude brasileira: como os trabalhadores sem direitos garantidos ficarão em isolamento social? Encontramo-nos, assim, sob um intenso “fogo cruzado”. Sob a pandemia, constatamos que ao invés do fim do trabalho, vivenciamos o advento do proletariado de serviços de plataforma, uma variante, segundo Antunes (2018; 2020), do que podemos intitular “escravidão digital”.

Partimos dessa contextualização de como está se configurando o Mundo do Trabalho no Brasil porque consideramos essencial para nossa investigação. Além disso, o trabalho é um dos processos em que as pessoas mais encontram Projetos de vida. Geralmente, os jovens tendem a pensar nas características superficiais de sua futura profissão, sem refletir sobre o que estão tentando conquistar e em como suas habilidades podem ser úteis à sociedade (DAMON, 2009). Essa tendência se constitui em nossas sociedades contemporâneas na medida em que a mídia e outras instituições disseminam a alta competitividade e a necessidade de se obter um sucesso imediato:

Perspectivas imediatistas não ajudam o jovem a definir uma identidade própria (que tipo de pessoa quero vir a ser?) nem podem inspirar um projeto vital ao qual se dedicar (o que desejo alcançar na minha vida?). Servem para “quebrar o galho” – e às vezes são necessários, é certo -, mas não para criar o tipo de impulso que conduz a uma satisfação duradoura (DAMON, 2009, p.126).

Outro fato que tem afetado as perspectivas futuras dos jovens é a presença dos testes padronizados que têm feito com que as escolas foquem em ter boas médias, bons resultados, sem considerar outros aspectos além daqueles cobrados pela avaliação. Se os educadores e os pais não incentivarem os alunos a buscarem sentido para suas vidas, estes adentrarão a fase adulta sem uma direção – ou ainda, evitarão a vida adulta. Em um sentido mais amplo, os jovens devem ser inseridos em um contexto cultural no qual sejam inspirados a participar como cidadãos ativos na sociedade em que vivem.

Nas políticas públicas recentes, tem-se delimitado um cenário de preparação para o mercado de trabalho: o empreendedorismo como *atitude* a ser desenvolvida nos estudantes. Tanto no edital do PNL D quanto na matriz de referência para itinerários formativos²³, esse termo aparece com destaque, aliado a outros conceitos, como *inovação*, *flexibilidade* e *criatividade*. Segundo o dicionário Michaelis (Online)²⁴, *empreendedorismo* possui o seguinte significado: a) Qualidade ou característica de quem realiza empreendimento. Tal definição é simples, o que nos leva a buscar ainda pelo significado de empreendedor/a: como adjetivo, significa: a) aquele que empreende e b) aquele que se lança à realização de coisas difíceis ou fora do comum; ativo, arrojado, dinâmico. Como substantivo, significa: aquele que toma a seu cargo uma empresa.

Desse modo, produzimos a seguinte síntese: empreendedorismo pode ser definido como a característica ou conjunto de características das pessoas que se lançam a realizar ações complexas, de forma dinâmica e ativa. Em geral, tais ações são relacionadas ao Mundo do Trabalho, como abrir um negócio ou ainda criar uma inovação em um ramo do mercado. Entretanto, como muitos conceitos, o empreendedorismo também é polissêmico: a definição anterior não é única, mas sim é aquela apresentada pelo setor privado, principalmente.

Na análise de Filgueiras (2021, p.65), a narrativa sobre o empreendedorismo atualmente se apresenta como um “novo” empreendedorismo:

O neoempreendedorismo é uma radicalização da narrativa da onda anterior de “novidades” porque o uso das tecnologias (particularmente a internet e as plataformas) sugere uma aparente democratização dos meios de produção: basta ter um computador, um carro ou mesmo uma bicicleta para a produção “autônoma” de renda, seja como criador, seja como parceiro de uma *startup*. Agora, mais do que nunca, seu sucesso “só depende de você”. Isso é reforçado quando as empresas alegam disponibilizar as plataformas para pessoas que querem ofertar e melhorar “seus negócios”, engendrando a suposição de que os trabalhadores são clientes das empresas e pagam a elas taxas pelo uso da tecnologia.

Conforme discutimos anteriormente, a *uberização* do trabalho tem relação direta com a inserção do empreendedorismo como um sonho a ser conquistado pela classe trabalhadora, sendo os sujeitos os “seus próprios chefes” e “fazendo

²³ Um dos eixos estruturantes é o Empreendedorismo. A Portaria dos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos está disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/04/2019&jornal=515&pagina=94>

²⁴ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=Zap8>. Acesso em: 03.out.21.

seus próprios horários”. Portanto, embora tal conceito possa ser discutido e trabalhado com significados diferentes – por exemplo, o novo conceito de empreendedorismo social –, em geral percebemos uma clara associação entre discursos neoliberais e a noção de empreendedorismo. Entendemos o neoliberalismo na concepção de Harvey (2011, p.12):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas.

Esse conjunto de práticas político-econômicas, formulado na década de 80, se tornou hegemônico também como modalidade de discurso, influenciando as formas como as pessoas vivem diretamente. Para uma maior contextualização histórica sobre o neoliberalismo e suas implicações, indicamos a leitura dos estudos de Dardot e Laval (2016) e David Harvey (2011).

O neoliberalismo também se consolidou como uma *razão*, ou seja, uma forma de racionalidade específica que organiza não apenas a economia global, mas também as subjetividades de cada um; o neoliberalismo não mais propõe o fim do Estado, mas a sua transformação em uma espécie de empresa. Na verdade, segundo Laval (2020), o objetivo do neoliberalismo é constituir uma sociedade concebida como mercado, em que os sujeitos devem se comportar como empresas, sendo gestores de seu capital pessoal. Para Dardot e Laval (2016, p.331), cabe ao sujeito neoliberal

[...] cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal. Foi Margaret Thatcher quem deu a formulação mais clara dessa racionalidade: “Economics are the method. A objective is to change the soul” [A economia é o método. O objetivo é mudar a alma] (tradução existente no próprio texto consultado).

Embora existam muitas outras questões importantes sobre esse debate, iremos nos restringir a apontar a relevância da continuidade dos estudos de Laval

(2019) sobre os impactos da razão neoliberal nas escolas públicas e também a própria obra *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (DARDOT; LAVAL, 2016).

Outra particularidade relevante sobre o neoliberalismo tem sido as pesquisas e reflexões desenvolvidas pela psicanálise, em específico no trabalho de Dunker, Silva Junior e Safatle (2021), que apontam para outro aspecto da racionalidade neoliberal: a gestão também do sofrimento psíquico. Na medida em que o sujeito é colocado como centro, ele passa a exigir de si mesmo que venha a tornar-se um empreendedor de sucesso, que otimize seu potencial, que seja autônomo, flexível, motivado, etc. Ao exigir tudo de si mesmo e ainda assim se frustrar com os altos índices de desemprego, saúde precarizada e dificuldade de obter as condições materiais mínimas de vida, emergem estados depressivos. A forma como a naturalização de tal realidade ocorre leva os sujeitos a aceitarem que ao invés de estarem desempregados eles *podem* ser “empreendedores”; e se não conseguem, a responsabilidade de tal fracasso recai sobre, e apenas sobre, ele mesmo.

Mediante essa breve caracterização, podemos levantar algumas hipóteses acerca de práticas pedagógicas sobre Projetos de Vida e o Mundo do Trabalho pautadas ou influenciadas por esses ideais, mesmo que de forma indireta. Consideramos que tais práticas: a) irão encarar o trabalho meramente como utilidade para um fim; b) incentivarão valores intrínsecos ao individualismo; c) terão um foco a-histórico sobre o Mundo do Trabalho; d) não apresentarão um panorama conciso sobre os desafios de ser empreendedor; e, por fim, e) não propõem que os estudantes transformem as atuais condições de trabalho, com isso, produzirão uma noção de naturalidade e de fatalidade.

Acreditamos ser essencial refletir sobre quais tipos de orientações estão sendo produzidas no âmbito das políticas educacionais sobre o assunto Mundo do Trabalho, já que na pesquisa de Sales e Vasconcelos (2016, p.20), ainda em 2016, encontramos um cenário já complexo para os jovens:

Ao fechar os canais de mobilidade social, os jovens da periferia veem obscurecidos seus projetos de futuro pela falta de emprego ou precarização e alta vulnerabilidade dos trabalhos existentes. Essas são marcas sociais das quais os jovens constroem rotas, trajetos e travessias de vida que nem sempre coincidem com projetos originais e, em muitos casos, se conformam nos campos da informalidade e ilegalidade gerados pela sociedade atual.

Torna-se, então necessário modificar nossa linguagem para de fato caracterizar o que os jovens têm vivenciado. Segundo Pais (2016), é preciso deixar de lado, quando olharmos analiticamente para a juventude, conceitos tradicionais e categorias fixas, e adotar termos mais *vivos*: “bicos”, “biscates” e “galhos”. Esses têm sido os termos que melhor definem os diversos movimentos de entrada e saída do mercado de trabalho oferecidos aos jovens.

Em confronto a uma perspectiva neoliberal, apresentaremos a seguir uma brevíssima exposição sobre a politecnicidade²⁵ e seus desdobramentos ao encarar o trabalho como princípio educativo, bem como a noção de Escola Unitária.

É importante, que inicialmente apresentemos, ainda que de maneira breve, a relação entre trabalho e educação. Saviani (2007) afirma que o surgimento da educação coincide com a origem da espécie humana, caracterizada pelo processo de agir sobre a natureza ao invés de apenas se adaptar, como os demais animais fazem. Assim, o processo de trabalho e educação são, na origem da humanidade, interligados de forma íntima.

Conforme a síntese de Zambon (2015, p.102),

[...] os diferentes modos de produção foram modificando a forma como os homens existem e modificam a sua existência. Modificou-se, também, a forma como, no âmbito desses diferentes contextos históricos, a educação se processa, consolidando-se a forma escolar que, de início separou a educação do trabalho e a formação para o trabalho manual da formação para o trabalho intelectual.

A politecnicidade é uma proposta educacional de base marxista, cujo objetivo é desenvolver nos educandos o domínio dos aspectos científicos que compõem as técnicas do trabalho produtivo moderno. Entretanto, não tem como foco simplesmente preparar o indivíduo para ocupar um posto de trabalho, mas sim em oferecer para ele um desenvolvimento amplo de todo processo produtivo. A politecnicidade busca promover a capacidade de atender às dinâmicas do trabalho, com o objetivo de transformar a sociedade atual em direção a uma sociedade em que a produção material e cultural seja compartilhada e que todos gozem de condições de vida dignas (SAVIANI, 1989; KUENZER, 2000).

Segundo Saviani, a noção de politécnica está relacionada

²⁵ Estamos cientes das divergências entre Saviani e Nosella. Neste trabalho, tendemos a concordar com os argumentos de Nosella, mas mantemos nossas referências aos trabalhos de Saviani por entender que é importante construir também um relato de suas argumentações.

[...] ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politécnica, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência (SAVIANI, 1989, p.17).

O autor ainda afirma que o trabalhador terá um desenvolvimento multilateral no que compreende todas as nuances do processo produtivo moderno, uma vez que “a produção moderna se baseia na Ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno” (SAVIANI, 1989, p.17). Saviani (2019) diferencia o princípio da politécnica do princípio profissionalizante, afirmando que na perspectiva politécnica, a “educação de segundo grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (SAVIANI, 2019, p.106).

Já na interpretação de Nosella e Azevedo (2012) e Manacorda (2008), a escola unitária, proposta por Gramsci, desloca-se na direção de uma preparação “desinteressada” em relação ao trabalho. Nosella e Azevedo (2012) entendem que, para Gramsci, o sentido do termo *desinteressado* é a produção de um horizonte cultural mais amplo, de longo alcance; uma escola desinteressada do trabalho não se volta para a profissionalização precoce de seus estudantes. Os autores ainda consideram que ocorreram mudanças desde a proposição da noção de unitariedade por Gramsci. Para eles, é possível que a escola unitária nos dias de hoje signifique, além da integração entre disciplinas que tratem sobre o trabalho e as que têm como foco a cultura geral da humanidade, “sobretudo um oferecimento de condições objetivas para que todo cidadão possa optar livremente pela formação naquilo que é de seu gosto” (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p.3). Além disso, Nosella (2015) discorda da estratégia do Ensino Médio Integrado, que alia formação geral básica à formação profissional e que é definida como uma *travessia* para a escola unitária. Para o autor, a profissionalização precoce dos adolescentes não encontra base nas obras de Gramsci, uma vez que o autor italiano não estabeleceu uma receita curricular nem defendeu a profissionalização em tenra idade. Concordamos com Nosella (2015) quando afirma que

A desconsideração conceitual e prática do ensino médio origina-se na exiguidade do setor médio da população nacional e na incompreensão, por parte dos responsáveis das políticas públicas, dos adolescentes erroneamente considerados seres humanos despossuídos de sentido em si, meros projetos de futuros cidadãos adultos: alguns, miniaturas de paletó e gravata, a maioria de macacão. (NOSELLA, 2015, p. 126).

Consideramos os pontos levantados pelo autor relevantes para discutirmos de que modo o Mundo do Trabalho pode ou deve aparecer no currículo do ensino médio. Em relação à desconsideração da juventude como categoria social com identidade própria, lembramos que no capítulo anterior realizamos essa discussão.

Concordamos também com Paro (1999), quando este afirma que

É preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função educativa global da escola. Assim, se entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade. (PARO, 1999, p.12).

Sendo assim, julgamos importante que o trabalho pedagógico com o desenvolvimento de Projetos de Vida leve essa discussão a fundo para que de fato a escola possa formar cidadãos críticos, produtores de um futuro melhor e que possam trabalhar e desenvolver suas vidas a fim de alcançar bem-estar individual e coletivo.

Concordamos com as críticas de Paro (1999) sobre as funções atribuídas à escola, como a de contribuir com a economia de uma nação ou voltar-se para capacitar jovens para adentrarem ao Mundo do Trabalho, como forma de mobilidade social. Destacamos que tais argumentos, ainda em vigência desde que o autor fez suas críticas há mais de 20 anos, apontam que continuamos sob o paradigma produtivista capitalista mesmo quando governos ou políticas educacionais mais progressistas são planejadas e colocadas em prática. Conforme Oliveira (2017), foram diversos os embates entre os campos político, econômico e educacional durante o período dos governos de Lula e de Dilma, de modo que as políticas educacionais produzidas nesse período foram, de certa forma, híbridas – ou seja, caracterizadas por diferentes matizes ideológicas.

Campos (2020, p.78) sintetiza da seguinte forma o panorama que os jovens vivenciam atualmente:

[...] a busca pela sobrevivência na sociedade estruturada desigualmente possibilita o barateamento da força de trabalho juvenil. Portanto, ocupações com predomínio de jovens são paradigmas de desvalorização do trabalho. A sobrevivência como objetivo central da inserção no mercado de trabalho reduz a busca por satisfação pessoal e projetos de vida de longo prazo.

Uma série de reportagens²⁶ da Agência Pública acompanhou jovens adolescentes que se arriscam nas ruas para entregar alimentos e lanches, principalmente utilizando a bicicleta como veículo. Em sua segunda semana de trabalho, um jovem de 15 anos bateu em um carro, na região da Faria Lima, uma importante avenida de São Paulo, enquanto realizava uma entrega. Segundo relato obtido pelos repórteres, o jovem conta como foi o acidente:

“Eu machuquei o meu rosto, bati a cabeça no vidro e fiquei inconsciente. Chamaram a ambulância, ligaram para o meu pai e me levaram para o hospital. Quando eu fui para delegacia para fazer o boletim, a motorista do carro que bati perguntou para meu pai se eu não era muito novo para trabalhar com isso. Aí o policial falou para ela: ‘É melhor ele está trabalhando do que ele estar em casa fazendo nada ou até fazendo coisa errada’”. (MUNIZ; CÍCERO, 2021, s/p.).

É notável a forma como essa realidade é naturalizada e vista até como positiva, ao invés de indignar e conduzir a uma busca pela raiz dos problemas socioeconômicos.

Apontamos que a tendência desenhada até o momento aponta para o seguinte cenário: a preparação, nas escolas, para escolhas profissionais e o planejamento do Projeto de Vida especificamente relacionado ao Mundo do Trabalho corre sério risco de se converter em preparação para o mercado de trabalho do século XXI, em um sentido de adaptabilidade e flexibilidade ao invés de compreensão crítica para transformar a realidade socioeconômica.

²⁶ Disponível em: <https://apublica.org/2021/10/aplicativos-de-delivery-a-nova-faceta-do-trabalho-infantil/> Acesso em 19 out. de 2021.

3 ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA (ERLE) SOBRE PROJETO DE VIDA DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, apresentaremos nossa revisão de literatura específica, organizada no âmbito do INOVAEDUC. Esta tarefa tem por objetivo caracterizar a produção acadêmico-científica sobre a temática Projeto de Vida de estudantes do ensino médio. A fim de atingirmos esse objetivo, analisamos artigos publicados em Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC) Nacionais, classificados nos estratos Qualis A1 da área de Educação no Quadriênio 2013-2016.

A partir deste ponto, o texto está dividido em três seções: 3.1) Encaminhamentos metodológicos; 3.2) Caracterização da Produção Acadêmica-Científica; 3.3) Contribuições do ERLE.

3.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

No âmbito do INOVAEDUC, definimos certos procedimentos para elencar os periódicos que compõem o *corpus* analisado: inicialmente, localizamos por meio da Plataforma Sucupira os Periódicos Acadêmicos-Científicos (PACs) que estão classificados como Qualis A1 – Quadriênio 2013-2016 - na área de Educação. Realizamos essa escolha em função da maneira como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) avalia os PACs: uma vez que, hegemonicamente, a avaliação nacional ocorre baseada no Qualis e os PACs reputados como A1 são classificados como sendo os de maior rigor acadêmico-científico, entendemos que, a princípio, essa deve ser nossa forma de realizar o recorte.

Posteriormente, caracterizamos tais periódicos de acordo com o escopo, os objetivos e as demais informações consideradas importantes. Nessa etapa do processo, eliminamos aqueles que são estrangeiros ou não têm a língua portuguesa como principal e que não abordam a área da Educação em sentido amplo, somente contendo algum foco específico. Após esse processo inicial, escolhemos o período de abrangência das publicações. No nosso caso, julgamos pertinente pesquisar o período entre 2016 e 2021, totalizando 5 anos de produções. Esse período é utilizado em diversas seleções como concursos, seleções para cursos de Pós-Graduação, que consideram a produção acadêmico-científica. Estamos cientes

também que eventualmente alguns artigos ficarão de fora de nosso levantamento por não estarem publicados em Periódicos classificados como Qualis A1. Por isso, indicamos a necessidade de ampliar o estudo para os demais Qualis.

Na etapa seguinte definimos os termos de busca. Para isso, a princípio observamos a recorrência dos conceitos articulada às discussões sobre Projetos de Vida, para isso, utilizamos testes por meio do Google Acadêmico. Desse modo, definimos os seguintes termos: **Projeto de Vida** e **Expectativa de Futuro**. Por se tratar de termos compostos por mais de uma palavra, realizamos os seguintes procedimentos para evitar possíveis perdas de artigos: ao acessar cada resumo no site dos periódicos, utilizamos a ferramenta de busca do próprio navegador inserindo a palavra *Projeto* e, posteriormente, em nova busca, o termo *Futuro*, e por fim, o termo *Expectativa*. Optamos por realizar esse procedimento, embora tenhamos definidos dois termos, porque existem diversos sinônimos para a palavra ‘expectativa’ assim como para a palavra ‘projeto’, como ‘projeções’, ‘aspirações’, ‘perspectivas’, ‘desejos’, ‘anseios’ e ‘previsões’. Cientes do risco de perder materiais ao buscar diretamente com o termo composto e, ao mesmo tempo, cientes que não era viável utilizar diversos termos de busca, optamos por realizar uma triagem inicial logo após verificar se os termos *Futuro* e/ou *Projeto* e/ou *Expectativa* estavam presentes no título e/ou nas palavras-chave e/ou no resumo. Tal triagem buscou eliminar artigos cujo complemento não fosse relacionado à noção de *Vida*, como por exemplo a palavra *vital*, ou que não apresentassem uma relação clara entre *Expectativa* e *Futuro*. Tal processo nos pareceu mais indicado para evitar possíveis lacunas.

Simplificando, não coletamos nem contabilizamos artigos que citavam apenas os termos *Futuro* e/ou *Projeto* e/ou *Expectativa* “sozinhos”, mas somente aqueles que, mediante leitura complementar, possuíam claro sentido de que se referiam ao objeto desta revisão de literatura, ou seja, à noção de Projeto de Vida.

O próximo passo foi definir o processo de redução, pois nosso interesse volta-se para processos mais específicos envolvendo Projeto de Vida. Assim, realizamos três reduções, a saber: 1) Projeto de vida e/ou Expectativa de Futuro; 2) Projeto de vida de Estudantes e/ou Expectativa de Futuro de Estudantes; 3) Projeto de vida de Estudantes do Ensino Médio e/ou Expectativa de Futuro de Estudantes do Ensino Médio.

O Quadro Artigos Identificados, Seleccionados e Amostrados de Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC), encontrado no apêndice A, apresenta o processo de coleta de artigos por periódico, bem como as eliminações realizadas. Já no quadro abaixo é possível visualizar informações básicas sobre os artigos amostrados:

Quadro 1 – Informações Básicas dos Artigos Amostrados

QUADRO PRINCIPAL DE ARTIGOS AMOSTRADOS				
CÓDIGO	TÍTULO	AUTORES	PAC	ANO
01	Projetos de Vida de Jovens Estudantes do ensino médio e a Escola	<ul style="list-style-type: none"> •Ana Maria Kleinl •Valeria Amorim Arantes 	Educação e Realidade	2016
02	Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro	<ul style="list-style-type: none"> •Celecina Veras Sales •Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos 	Educação e Realidade	2016
03	Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública	<ul style="list-style-type: none"> •Maria José Braga •Flavia Pereira Xavier 	Educar em Revista	2016
04	Influências do ensino médio nas perspectivas de futuro de seus estudantes	<ul style="list-style-type: none"> •Wender Faleiro •Roberto Valdes Puentes •Milena Cristina Aragão 	Educação	2016
05	Jovens cegos tateando os seus Projetos de Vida: um estudo sobre suas representações	<ul style="list-style-type: none"> •Ivany Pinto Nascimento •Lourival Nascimento 	Educação Temática Digital	2021

Fonte: elaborado pelos autores com base nos artigos.

Destacamos ainda que alguns desses artigos citados têm como sujeito os estudantes de uma forma geral e não especificamente estudantes do ensino médio (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2021) e egressos do ensino médio integrado (SALES; VASCONCELOS, 2016). Optamos por manter esses artigos na amostra final porque sua leitura prévia se mostrou proveitosa para um dos objetivos dessa revisão – novas contribuições para o campo em estudo – já que, no primeiro caso, a maioria dos sujeitos estava no ensino médio no momento da pesquisa. No artigo 02, por ter como foco as opiniões de estudantes recentemente egressos do ensino médio, as contribuições são importantíssimas no que tange às expectativas e inserção dos jovens no Mundo do Trabalho.

Como forma de coletar/construir as informações encontradas nos artigos, utilizamos um Roteiro de Análise Textual (RAT)²⁷ reduzido e adaptado para ERLE. Por meio do RAT, coletamos/construímos as informações presentes nos artigos e criamos códigos. O RAT utilizado para esse trabalho pode ser encontrado no Apêndice C. Os códigos são entendidos, conforme Charmaz (2009), como uma forma de resumir, catalogar e sintetizar os trechos de informações. Posteriormente, agrupamos códigos e construímos categorias em cada item de análise.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA-CIENTÍFICA

Apresentaremos, nesta seção, os resultados construídos por meio da análise e categorização. Utilizamos sete itens da versão reduzida do RAT: 1) Foco de pesquisa; 2) Objetivo de pesquisa; 3) Problemas de pesquisa; 4) Aportes teóricos-conceituais; 5) Aportes metodológicos; 6) Resultados; e 7) Conclusão.

Após a coleta de informações, optamos por reunir a caracterização sobre o foco de pesquisa, objetivo e problema em uma única categoria, a fim de evitar a repetição de informações. Assim, acabamos por organizar a apresentação dos resultados em cinco (5) itens: 1) Intencionalidades das pesquisas; 2) Aportes teóricos-conceituais; 3) Aportes metodológicos; 4) Resultados; e 5) Conclusões.

1) Intencionalidades das pesquisas

Neste item, buscaremos identificar e categorizar as intencionalidades dos textos. Para isso elaboramos as seguintes categorias: 1.1) Perspectivas futuras: sentidos e importância da escola em foco; 1.2) Continuidade dos estudos: a transição entre o ensino médio e o ensino superior;

Na primeira categoria, estão contidos os estudos cujo foco são as relações entre perspectivas futuras e os múltiplos sentidos que a escola pode possuir na visão dos jovens. Na segunda, se enquadram os estudos que buscam investigar

²⁷ Formulário elaborado pelo Grupo INOVAEDUC, sob orientação do Prof. Drº Eduardo A. Terrazzan.

Projetos de Vida que envolvam a continuidade dos estudos e que, conseqüentemente, configuram-se como aspirações de curto prazo.

1.1) Perspectivas futuras: sentidos e importância da escola em foco

Encontram-se nesta categoria os artigos de Klein e Arantes (2016), com o seguinte foco: significados que estudantes atribuem ao Projeto de Vida por meio de experiências escolares. Klein e Arantes (2016, p.143) expressam seu objetivo como “identificar o significado que estudantes do ensino médio da cidade de São Paulo atribuíam às experiências escolares quando tinham em mente seus Projetos de vida”. Como questionamento ao termo no singular, perguntamo-nos se não seria mais interessante que se utilizasse o conceito de “significados”, já que o mesmo sujeito pode expressar diferentes significados em relação a um determinado contexto.

Sales e Vasconcelos (2016) têm como foco as perspectivas e projetos de futuro dos jovens egressos de uma escola de Ensino Médio Integrado (EMI), considerando as especificidades do projeto da escola. Essa pesquisa tinha como objetivo “conhecer as perspectivas e projetos de futuro dos jovens egressos de uma escola de Ensino Médio Integrado (EMI)” (SALES; VASCONCELOS, 2016, p.70). Os autores destacam que a escola investigada tem como proposta pedagógica a integração curricular, expressa na concepção de formação humana, visando uma formação omnilateral dos sujeitos.

Já Faleiro, Puentes e Aragão (2016) realizaram um estudo sobre a percepção que os estudantes do ensino médio de Uberlândia/MG possuem sobre a influência da escola em suas vidas. Os autores apresentam o seguinte objetivo: conhecer a percepção que os estudantes do ensino médio de Uberlândia/MG possuem sobre a influência da escola em suas vidas.

Já Nascimento e Nascimento (2021) estabelecem duas focalizações: os conhecimentos de jovens cegos sobre seus Projetos de Vida e a importância que atribuem à escola para a realização desses projetos. O seu objetivo de pesquisa era investigar as representações sociais de jovens com cegueira sobre seus projetos de vida. Tal objetivo considera o conceito de representações sociais elaborado por Moscovici (1978) e tem como sujeitos os jovens cegos. Esse é o único artigo com tal

recorte, ou seja, uma parcela da juventude que vivencia limitações em função de uma deficiência.

De modo geral, podemos afirmar que as pesquisas possuem focos diversos, que por sua vez, versam sobre a importância da escola enquanto instituição e que, como local de socialização, tem influência nas possíveis perspectivas futuras a pequeno prazo, por exemplo, naquilo que os estudantes irão estudar após o ensino médio ou na busca por possíveis empregos.

1.2) Continuidade dos estudos: a transição entre o ensino médio e o ensino superior

Já no artigo 03, de Braga e Xavier (2016), o interesse do estudo se encontra no processo específico de transição do ensino médio para o ensino superior, ou seja, a continuidade dos estudos. Entretanto, no resumo, os autores afirmam que também “busca-se compreender as formas de presença da escola e da família na elaboração dos projetos de vida” (BRAGA; XAVIER, 2016, p.1). Nesse processo, os autores investigaram quais os fatores que estão associados às aspirações dos alunos de ingressar no ensino superior. Da mesma forma que a pesquisa de Nascimento e Nascimento (2021), o foco está voltado para uma especificidade dos jovens estudantes: acessar o ensino superior.

Entendemos a partir disso que, em função dos resultados apresentados, a temática do estudo são os Projetos de Vida e as influências que a escola e os familiares exercem no processo de sua construção, enquanto o foco volta-se especificamente para as declarações dos estudantes a respeito da transição para o ensino superior. Uma vez que em nossa investigação percebemos que não eram todos os artigos que apresentavam o problema de pesquisa de maneira explícita, constituímos uma categoria para esses casos. Assim, optamos por apresentar os problemas no Quadro abaixo:

QUADRO PRINCIPAL		
AUTORES	PROBLEMA	LOCALIZAÇÃO
Klein e Arantes (2016)	Qual a percepção dos estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus Projetos de vida?	p.143
Braga e Xavier (2016)	Apresenta uma problemática, em forma dissertativa, onde afirmam que a pesquisa teve centralidade nas relações que os jovens tem entre escola e família durante a transição para a vida adulta.	p.247
Nascimento e Nascimento (2021)	Como os jovens com cegueira que moram na Amazônia paraense, região Norte do País, compartilham conhecimentos sobre seus Projetos de Vida e qual a importância que atribuem à escola para a realização desses projetos?	p.716

Fonte: elaborado pelos autores com base nos artigos.

2) Aportes Teóricos-Conceituais

Neste item, identificamos aportes importantes do artigo, que apresentam uma síntese de teorias, conceitos ou argumentos que fundamentam a perspectiva adotada pelo trabalho. Construímos três categorias, a saber: 1) Juventude(s) na contemporaneidade; 2) A relação entre vivências escolas e as expectativas de futuro dos jovens; 3) Conexões entre o conceito de Projeto de Vida e o “Futuro”.

2.1) Juventude(s) na contemporaneidade

Assim como a construção da infância, a juventude também é uma categoria recente na história da humanidade. Relatos de pesquisas ou ensaios teóricos conceituais sobre os Projetos de Vida de estudantes do ensino médio inserem-se também no cruzamento conceitual com estudos sobre as juventudes.

Klein e Arantes (2016) definem o conceito de juventude como uma categoria sociológica, baseando-se em Silva e Lopes (2009). Essas pesquisadoras explicam o contexto do surgimento da categoria Juventude e da adolescência, bem como os desdobramentos contemporâneos da expansão temporal do que chamamos de juventude, com base em Eisenstadt (1969), Gallatin (1978) e Ariès (1981). Argumentam que a juventude pode ser interpretada como um tempo preparatório/formativo localizado entre a infância e a vida adulta, configurando-se como uma espécie de ‘moratória social’. Porém, não debatem sobre as políticas

públicas brasileiras recentes para juventude, como o Estatuto da Juventude, instituído pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.

Já Sales e Vasconcelos (2016) entendem, a partir de Dayrell e Carrano (2003) e Arce (2009), que a categoria Juventude muitas vezes é traduzida como uma condição transitória, um *vir a ser*; os jovens estão em processo de tornarem-se adultos, ou seja, ainda não são completos enquanto sujeitos. O presente momento de suas vidas é negado em termos de um sentido, já que é transitório. Trata-se, portanto, de uma categoria social polissêmica na medida em que diversas áreas do conhecimento estudam juventude de formas distintas; dessa forma, ela não deve ser compreendida por meio de esquemas interpretativos universais e unilaterais. Em síntese, as autoras afirmam que sua pesquisa foi desenvolvida com vistas a entender as juventudes, no plural, já que os jovens vivenciam uma complexidade diversa em termos de religião, gênero e condição socioeconômica.

Nascimento e Nascimento (2021) discutem a juventude como uma condição histórico-social diversificada (PERALVA, 1997) e consideram que a faixa etária não pode ser o único determinante para “ser jovem”. Baseados em Raitz e Petters (2008), entendem que juventude é um conceito sem definição estática, ou seja, diferencia-se em cada sociedade e em cada período histórico. Explicitam ainda que as “funções” sociais assumidas por crianças e jovens é diversificada em cada região do país; por exemplo, existem crianças em situações regionais e sociais que assumem papéis de jovens ou até mesmo de adultos. Tratam-se, portanto, de singularidades delineadas em função do contexto social (DAYRELL, 2007).

O artigo de Faleiro, Puentes e Aragão (2016) também apresenta uma discussão sobre a categoria Juventude. Para o Estado brasileiro, jovens são os sujeitos entre 15 e 29 anos de idade, entendido como o período entre a puberdade e a transição para a idade adulta (CONJUVE, 2006). Considerando os estudos de Krumer e Colognese (2013), os autores expressam uma subdivisão dos jovens em três segmentos, considerando sua idade: jovens adolescentes (15-17 anos); jovens-jovens (18 -24 anos) e jovens adultos (25-29 anos). Após apresentar a perspectiva vinculada a faixa etária, fazem um adendo com a noção de interações sociais e diversidade dos grupos juvenis ao citar Castro (2009): para ele, não devemos considerar apenas a faixa etária, mas sim as interações sociais e configurações que cada grupo jovem vivência. Por fim, o estudo aponta que a juventude deve ser

estudada atentando-se para as especificidades de cada grupo, suas condições socioeconômicas e culturais (ABRAMO; FREITAS; SPOSITO, 2002).

Consideramos que é de suma importante o entendimento de que a juventude ora é explicada como condição social ora como conceito, o que indica uma abertura teórica sobre o assunto.

2.2) A relação da escola com as expectativas de futuro dos jovens

Em função da obrigatoriedade da escolarização e observando a conseqüente socialização que ocorre no ambiente escolar, ao examinar os objetivos das pesquisas, percebeu-se que também estavam presentes nos artigos os aportes conceituais que envolvem esse processo de interação dos jovens com o seu meio de convívio. Além disso, considerou-se qual era a concepção de escola na percepção desses jovens, de forma a compreender que sentidos ou significados eles construíram sobre ela.

Para Klein e Arantes (2016), com base em Fanfani (2000), existem três opiniões gerais dos alunos em relação à escola: a) escolarização como imposição; b) escolarização para conseguir benefícios próximos; c) estudar com a finalidade de aprender sobre questões essenciais. Também utilizam os estudos de Sposito (2005) e Sposito e Galvão (2004) para caracterizar as relações entre a escolarização e os jovens, e por meio disso se percebeu que os estudantes desejam atividades pessoais na escola, que ultrapassem promessas vazias de um futuro promissor, porque eles percebem que estudar já não garante uma entrada digna no Mundo do Trabalho.

Em contrapartida, nos estudos de Sales e Vasconcelos (2016), encontramos referências aos estudos de Dayrell (2007) e Canário (2008) para contextualizar a instituição escolar e suas relações com os jovens. A escola, em seu processo de consolidação, separou um tempo e um espaço determinado para o processo de 'aprender', com isso, realizou-se uma clivagem entre a vida cotidiana e a vida escolar. Em função dessa realidade, nota-se um discurso de novamente reatar a escola à vida dos jovens. Segundo Dayrell (2007), constituiu-se ao longo da escolarização um conflito entre a identidade de ser jovem e de ser aluno, sendo

assim, fora da escola os jovens constroem uma identidade diferente do que aquela que é exigida em ambiente educacional.

Outro ponto importante sobre as expectativas dos estudantes gira em torno das *escolhas profissionais*. Ao discutirem sobre escolhas profissionais, Sales e Vasconcelos (2016) afirmam que, muitas vezes, instituições educativas e o próprio Governo defendem que os estudantes devem aprender na escola a como decidir sobre seus futuros, principalmente no que tange ao mercado de trabalho (SAVIANNI, 2011). Baseados em Canário (2008), os autores argumentam que existe uma discrepância entre o acesso à educação, a oferta de emprego e a qualificação exigida para consegui-lo: os certificados escolares perderam seu prestígio.

Segundo eles, é um grande equívoco acreditar que a escola por si só garante a inserção dos jovens no mercado de trabalho, mas não se deve ignorar que ela possui um papel nesse processo (OLIVEIRA, 2003). As autoras do artigo apresentam, então, uma das funções da educação escolar, que deve se configurar não somente como uma forma de mobilidade social, mas sim como uma oportunidade de *enriquecimento pessoal*. Baseadas em Pais (2003, 2006), elas justificam que a formação profissional não garante que ocorra uma boa inserção profissional dos jovens no mercado de trabalho porque o desemprego juvenil depende ainda de outros fatores.

2.3) Conexões entre o conceito de Projeto de Vida e o “Futuro”

Klein e Arantes (2016) utilizam como aporte a noção de projeto baseada no filósofo Ortega y Gasset (1983): para este autor, o projeto envolve as circunstâncias existentes e a vocação de cada sujeito, uma espécie de “chamado” único que nos impele a um objetivo. Além disso, baseadas em Damon (2008), citam a noção de projeto vital, tradução do termo *purpose*, elaborada por elas:

[...] projeto vital é uma preocupação suprema que pode ser definida como a criação de um quadro estável e organizado que revela a intenção de realizar algo cujo significado transcende os limites do eu e se relaciona, também, ao mundo. (KLEIN e ARANTES, 2016, p. 136).

As autoras elencam diversos aspectos da importância de projetos e argumentam a respeito da sua relevância para que possamos encontrar plenitude e

realização em nossas vidas. Citam ainda a concepção de Machado (2000) sobre o mérito do currículo escolar integrado aos Projetos de Vida dos estudantes; exploram também a noção de plano de futuro de Dayrell (2001): um projeto é sempre elaborado pelo sujeito a partir do seu contexto sócio-histórico-cultural concreto, que determina suas possibilidades de experiências.

Por sua vez, Sales e Vasconcelos (2016) utilizam mais aportes conceituais a respeito do futuro, baseadas nas constatações de Leccardi (2005), Pais (2003; 2006) e Arce (2009). O futuro é temporalmente a dimensão em que podemos construir o Projeto de Vida. Projetar nossas vidas faz com que reflitamos também sobre quem queremos ser no futuro. De acordo com as concepções de Leccardi (2005), existe certo adiamento de recompensas ao se planejar, o que configura o tempo presente não apenas como uma ponte entre o passado e o futuro, mas principalmente como um momento de preparação para o futuro. Sendo assim, é correto afirmar que, de acordo com essa concepção, o futuro foi construído como dimensão lógica e controlável, junto da concepção linear do tempo. Entretanto, hoje os jovens vivem em uma sociedade na qual o tempo é acelerado e o futuro, incerto.

No estudo de Braga e Xavier (2016), encontramos a noção de *normatividades etárias* (PAIS, 2009), conceito relacionado à existência, que configura um caminho a ser seguido para cada idade em uma dada sociedade e em um determinado tempo histórico. Essas *normas etárias* não seriam estáticas, mas sim mutáveis e diferentes conforme o local e o período analisado. Baseados em Melucci (1997), esses autores apontam para o processo de *desinstitucionalização da vida*: na sociedade atual, instituições como a Escola e a Igreja ainda estão presentes na vida dos sujeitos, mas não mais orientam totalmente a continuidade de sua vida. Os autores também utilizam os conceitos de *tempos de incerteza* e de *estratégias para se manter uma trajetória* (LECARDI, 2005). Ambos indicam que a modernidade contemporânea é caracterizada pelo imediatismo, em que o tempo presente se torna central para os sujeitos; dessa forma, alguns indivíduos desenvolvem habilidades para auxiliá-los a manter uma trajetória de vida, mesmo sem saber o(s) objetivo(s) final(is). Por fim, apontam os processos de *sucessão cronológica* e de *rupturas episódicas*: alguns jovens podem esperar um curso normal da vida, uma sucessão cronológica de rotinas. Porém essa não tem sido a realidade para as classes populares; para os jovens dessas classes, o decurso da vida pode ser marcado por rupturas episódicas,

eventos que rompem com as etapas clássicas esperadas para a juventude (CHARLOT, 1999).

3) Aportes teórico-metodológicos

Neste item, buscamos identificar os aportes utilizados para operacionalizar as pesquisas que decidimos analisar aqui. Klein e Arantes (2016) utilizam uma abordagem qualitativa, mas que permite também usar técnicas de quantificação (DEMO, 1998; BOGDAN; BINKLEN, 1994). Já Sales e Vasconcelos (2016) utilizaram uma abordagem qualitativa para compreender como sujeitos percebem e compreendem suas experiências (BOGDAN; BINKLEN, 1994).

Braga e Xavier (2016) afirmam estarem utilizando uma Metodologia quantitativa, baseados nas proposições de Pestana e Gageiro (2005) e Hair Jr. et al. (2009) sobre a análise de cluster pelo método de agrupamento não hierárquico designado *k-means*. Segundo os autores, “o cluster, nesse caso, equivale a um conjunto de perfis de capital cultural no qual cada perfil está mais próximo ao centroide que define o cluster do que dos centroides de quaisquer outros clusters” (BRAGA; XAVIER, 2016, p.251).

Com isso, percebemos que três dos cinco artigos apresentam devidamente aportes, sendo que dois são pautados em abordagens qualitativas, enquanto que apenas um é quantitativo. Constatamos, então, a fragilidade da explicitação de como ocorreu a pesquisa descrita nos artigos. Enquanto outras seções são priorizadas e com diversas referências, a seção de Metodologia dos cinco artigos é curta e direta.

4) Resultados

Para organizar os resultados obtidos pelos autores, organizamos três categorias, a saber: 1) Futuro, incertezas e transição; 2) Percursos biográficos; 3) Mobilidade social: entre o preparo para o futuro e a continuidade dos estudos.

4.1) Futuro, incertezas e transição

Ao pesquisar sobre o Projeto de Vida de jovens estudantes do ensino médio, um dos aspectos mais marcantes é sem dúvida a incerteza. O planejamento do futuro para os jovens no Brasil, hoje, é muito indefinido e extremamente complexo. Precisamos considerar ainda, em meio à tantas dificuldades sociais, econômicas e culturais, que os jovens, biológica e psicologicamente, configuram-se como indivíduos que vivenciam um período de profunda transição.

Além disso, a cultura recente de nossa sociedade tenta encarar o futuro como uma dimensão controlável e lógica. No entanto, isso não se consolida de forma nenhuma como uma realidade para os nossos jovens, que vivem em constante insegurança e incerteza. A trajetória de vida socialmente clássica – estudar, trabalhar, constituir família e se aposentar – tem sido exceção. Na percepção dos jovens, tudo é muito caótico, porque a vida social está em constante mudança nas últimas décadas e cada vez mais os padrões estabelecidos pelas gerações anteriores vêm sendo revistos e renovados.

Sales e Vasconcelos (2016) constatam que o que tem ocorrido é a antecipação das responsabilidades do adulto, principalmente para as classes menos favorecidas. Um indício disso é a necessidade de tentar ingressar no Mundo do Trabalho mais cedo para ajudar a família. Com isso, esse período de transição tão importante torna-se mais conectado com a dimensão da vida adulta do que propriamente com a da juvenil.

Baseando-se em informações conseguidas através de entrevistas, as autoras constatam que alguns jovens vivem como se jogassem um jogo: escolhem com receio de errar, consideram seguir as suas vidas “acertando” em alguns momentos e “errando” em outros. Como exemplo desse receio, em uma dessas entrevistas, um sujeito relata que, sem saber exatamente o porquê, escolheu o curso Técnico de Enfermagem para ingressar na escola profissional. Ele se encontra inseguro da sua decisão, considerando provavelmente se ela foi um “acerto” ou um “erro”, pois o medo em pensar no futuro é constante, já que ele não sabe se irá aprender a profissão ou se irá fracassar.

Em seus resultados, Nascimento e Nascimento (2021), encontram uma grande preocupação no discurso de seus entrevistados: a vida profissional. O futuro profissional se configura como uma incógnita ainda maior para os jovens com cegueira devido ao grande número de dificuldades encontradas por causa da deficiência, além da total falta de incentivo do governo brasileiro e das demais

instituições a ele vinculadas de oferecer acessibilidade e incentivar a contratação efetiva de pessoas com qualquer deficiência. Apesar disso, esses jovens alimentam perspectivas em seus Projetos de Vida, sobretudo sobre seus futuros empregos. Isso abre margem para se discutir sobre a imensa carência de suporte para os jovens das mais diferentes condições.

4.2) Percursos biográficos

Ao pesquisar sobre Projeto de Vida, muitas vezes a dimensão do passado – em que encontramos nossa identidade, nossa biografia – é um ponto de partida para pensar no que os jovens gostam, quais suas possibilidades de futuro, e compreender de onde eles vêm e como podem chegar aonde almejam.

Sobre esse ponto, Sales e Vasconcelos (2016), em seus resultados, encontram marcos importantes no passado de uma jovem, os quais moldaram suas expectativas de futuro. Uma dessas marcas foi o alcoolismo do pai; sem receios, ela relata sobre as vezes em que tentou suicídio, afirmando sobre a forma como os diversos problemas familiares a levaram a essas tentativas. Nas palavras da jovem, sentia-se perdida, confusa e sem futuro.

Ainda em seu relato, é interessante constatar como a sua vida fora do ambiente escolar afetou a sua vivência enquanto estudante; foi o projeto político pedagógico da escola que deu atenção ao caso dela, e assim permitiu que a jovem continuasse estudando. Nas entrevistas, segundo Sales e Vasconcelos (2016) a expressão “bico” e “biscate” eram usadas bastante pela jovem ao referir-se aos ensaios de entrada ao Mundo do Trabalho.

Acrescentando à discussão a vivência dos jovens estudantes com deficiência visual, Nascimento e Nascimento (2021) constatam que o trabalho com crianças abandonadas e/ou com pessoas com vulnerabilidades sociais e psicológicas aparece com frequência nos discursos desses estudantes. Os autores consideram que essa projeção é uma forma de espelhar os percursos de suas vidas, além de ter um aspecto de identificação consigo mesmos.

4.3) Mobilidade social: entre o preparo para o futuro e a continuidade dos estudos

Klein e Arantes (2016) constatam que muitos jovens acreditam que a escola contribui para seu Projeto de Vida (81% da amostra de respondentes). Entretanto, ao perguntar a eles como ela contribuiu, as respostas se mostraram genéricas, girando em torno da seguinte frase: “preparando para o futuro”. Dos resultados que obtiveram, 23% dos jovens não sabiam explicar em que aspectos do seu futuro a escola contribui. As autoras pontuam que possivelmente esses jovens não estabelecem relações entre as vivências escolares e sua vida cotidiana. Outro ponto a ser destacado é que 16% dos estudantes acreditam que a escola os prepara para a vida adulta e o convívio social, bem como para a participação cidadã e para luta por direitos. Outro ponto tido como importante para os jovens no que tange às contribuições para o Projeto de Vida foi a participação em projetos sociais e de representação estudantil. As autoras concluem a partir de seu estudo que os jovens ainda atribuem à escola a capacidade de prepará-los para o mercado de trabalho.

Faleiro, Puentes e Aragão (2016) encontram diversas falas, em seu estudo com educandos do ensino médio, que consideram advindas do senso comum: diversos alunos, ao explicarem sobre as finalidades da educação básica, apontavam a mobilidade social e a possibilidade de melhorar suas condições para acessar o mercado de trabalho. Além disso, eles visualizariam a escola como a garantia de “ser alguém no futuro”; para as autoras, isso é uma marca de um discurso focado no trabalho e na presença de ideologias capitalistas. Assim, a preparação para o trabalho vem sendo articulada a uma noção de futuro benéfico, positivo e construído através do esforço e do mérito individual.

Braga e Xavier (2016) encontram relações entre as variáveis capital cultural, condições econômicas, incentivo da família e as aspirações dos alunos quanto à entrada no ensino superior: a) meninas possuem 5 vezes mais chances de desejarem cursar o ensino superior; b) alunos de famílias com renda maior que 5 salários mínimos têm 4 vezes mais chances de almejar o ensino superior; c) para alunos cujas famílias consideram o ensino superior importante, as chances de desejar cursá-lo aumentam para 16 vezes. Sobre isso, os autores observam que

[...] o grupo das meninas cujas famílias têm renda superior a 5 salários e recebem incentivo da família (considera importante cursar o ensino superior) é o grupo com maior vantagem. Opostamente, o grupo em maior desvantagem é composto por meninos cujas famílias têm renda inferior a 5 salários-mínimos e não recebem incentivo das suas famílias (BRAGA; XAVIER, 2016, p.256).

Sales e Vasconcelos (2016) trazem uma reflexão interessante ao relatar que, durante as entrevistas, o não dito, o silêncio, a insegurança na voz, indicam (ou, ironicamente, falam) também algo sobre o que os sujeitos querem dizer. Contando sobre sua atual profissão, um dos jovens entrevistados expressa, através desses aspectos apontados, a insegurança sobre sua profissão atual. Ele tem como perspectiva para o futuro cursar uma faculdade de Fisioterapia ou talvez Engenharia, com o objetivo de melhorar de vida e possivelmente sair da profissão em que está.

Sobre o desejo da continuidade dos estudos, Klein e Arantes (2016) constata que 10% dos participantes de sua pesquisa responderam com opiniões relacionadas à categoria vestibular/continuidade dos estudos; para esses alunos, os conhecimentos escolares são importantes para que possam ser aprovados nos exames que permitem acessar o ensino superior.

5) Conclusão

Quanto às conclusões dos estudos, construímos duas categorias: 1) A relação entre Projeto de Vida, trabalho e continuidade dos estudos; 2) Os papéis da escola para o futuro dos jovens. Na primeira, articulamos as conclusões sobre como a preparação para o trabalho ou a continuidade de estudos se inserem na temática Projeto de Vida. Já na segunda categoria, apresentamos as conclusões sobre que papéis a escola assume em relação ao futuro dos jovens.

5.1) Projeto de vida, trabalho e continuidade dos estudos

Em consonância com o que argumentamos no capítulo 2, o trabalho continua tendo centralidade na vida dos jovens estudantes do ensino médio, assim como a continuidade dos estudos. Entretanto, o acesso ao ensino superior enfrenta desafios, principalmente em função da necessidade de obter renda imediata para sobreviver. Algumas conclusões dos artigos reforçam e ampliam essa compreensão.

Faleiro, Puentes e Aragão (2016) apontam que a presença de ideias do senso comum é frequente e os discursos dos alunos focalizam a empregabilidade como maior contribuição da escola. Esse processo, muito vinculado à afirmação de que a educação permite a mobilidade social, leva os estudantes a entender a

escolarização como garantia de ser alguém bem-sucedido financeiramente no futuro. Para os autores, essas opiniões são exemplos de que o sentido mais amplo da formação humana tem sido modificado e distorcido por ideais capitalistas.

Já Sales e Vasconcelos (2016) concluem que a precarização dos empregos e o aumento do desemprego obscurecem os projetos de futuro dos jovens estudantes mais pobres. Segundo elas, as altas expectativas de obter mobilidade social têm sido quebradas constantemente porque as formações acadêmicas já não valem mais como antes e as oportunidades de emprego são poucas. A frustração dos jovens acaba por se tornar frequente: eles estudam algo que gostam e trabalham no que não gostam, tendo um desnível entre o que aspiram e o que podem ser. Essas autoras ainda concluem que as possibilidades de futuros são marcadas pela ausência de linearidade pré-determinada, pois as inserções profissionais dos jovens são múltiplas, variadas e frágeis.

Braga e Xavier (2016) concluem que existem três características que ajudam a explicar as aspirações de futuro de estudantes do ensino médio sobre a entrada no ensino superior: a) Sexo/gênero; b) condições socioeconômicas; e c) incentivo da família. Renda alta e incentivo familiar aumentam as probabilidades de que os estudantes desejem cursar algo no ensino superior. Segundo a pesquisa, meninas desejam mais acessar o ensino superior do que meninos, porém tendem a escolher cursos menos valorizados socialmente e tidos como indicados para mulheres.

Nascimento e Nascimento (2021) concluem que os jovens participantes da pesquisa têm Projetos de Vida muito influenciados pela preocupação de seus futuros empregos. Os autores entendem que os estudantes atribuem uma relevância à trajetória escolar para se inserirem no mercado de trabalho.

5.2) Papéis da escola para o futuro dos jovens

Klein e Arantes (2016) concluem que grande parte dos estudantes acreditam que as experiências escolares contribuem para seu Projeto de Vida, por diferentes motivos: a maioria acreditaria na preparação para o futuro de modo geral e, em segundo lugar, na preparação para o convívio social. As autoras também concluem que as disciplinas escolares que mais contribuem com os Projetos de Vida dos alunos são aquelas em que os sujeitos relacionariam diretamente suas afinidades e seus desejos para o futuro. Faleiro, Puentes e Aragão (2016) também concluem que

a maior parte dos alunos participantes de sua pesquisa acreditam que a escola produz mudanças positivas para seu futuro.

Nascimento e Nascimento (2021) concluem que existe uma contradição quando se analisa a relação entre a escola e os estudantes cegos: ao mesmo tempo em que a escola é encarrada como um lugar fundamental para seu futuro, ela também representa um obstáculo em função da ausência de práticas efetivamente inclusivas.

3.3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA E CONTRIBUIÇÕES DO ERLE

Uma vez que foram encontrados poucos artigos sobre a temática (nos PACs selecionados), optamos por apresentar uma análise vertical de cada artigo. Dos cinco artigos, quatro deles voltavam-se para as relações entre Projeto de Vida e as vivências escolares: Klein e Arantes (2016), Sales e Vasconcelos (2016), Faleiro, Puentes e Aragão (2016) e Nascimento e Nascimento (2021). Em função disso, a discussão sobre a categoria Juventude ocorreu em todos esses artigos.

Klein e Arantes (2016) apresentam uma ampla discussão sobre as relações entre a Juventude e os Projetos de Vida, bem como o papel da escola para os jovens, discutindo tanto conceitos da área da psicologia quanto da sociologia. As autoras produziram seus resultados por meio da criação de categorias com base nas informações coletadas com os estudantes via questionário, porém não explicitam a operacionalização desse processo. Elas estabelecem discussões pertinentes sobre os resultados, elencando os significados que os jovens atribuem às suas experiências escolares. Por tratar-se de uma pesquisa com número elevado de participantes e um reduzido espaço de escrita, o artigo não apresenta relatos/respostas dos estudantes às questões do questionário. Dessa forma, os resultados obtidos apresentam a opinião dos sujeitos participante, mas não conseguimos acessar as *justificativas* dos estudantes para suas respostas. Na seção Considerações, as autoras sintetizam quais experiências escolares os estudantes citaram em suas falas: “as experiências que têm lugar nesse espaço (desenvolvimento de conteúdos curriculares, seminários e debates) são identificadas como importantes aos projetos de vida pela grande maioria dos participantes” (KLEIN; ARANTES, 2016, p.151). Entretanto, não encontramos nessa seção uma

clara indicação de quais são os significados que os estudantes atribuem às experiências escolares, já que isso ocorreu na discussão dos resultados.

Sales e Vasconcelos (2016) apresentam uma pesquisa pautada em outra abordagem, uma vez que optaram por realizar entrevistas narrativas com quatro (4) jovens. Os autores apresentam, inicialmente, o cenário socioeconômico que a juventude brasileira pobre enfrenta diariamente. Depois, passam a elencar uma síntese sobre a categoria Juventude e a relação dos jovens com o futuro. Um ponto a ser destacado é que os autores apresentam a natureza da pesquisa (qualitativa) e como entendem as entrevistas narrativas. Para eles, foi por meio das entrevistas que puderam enxergar “os jovens por um ângulo mais singular, além de capturarmos peculiaridades de suas trajetórias e o sentido que eles/elas atribuem às suas histórias de vida nas circunstâncias em que vivem” (SALES; VASCONCELOS, 2016, p.75).

De uma forma tocante, os autores nos contam a biografia dos sujeitos entrevistados, entrelaçando suas análises com os aportes teórico-conceituais usados anteriormente. As quatro histórias de vida, intensamente subjetivas e emocionantes, são mobilizadas pelos autores para evidenciar alguns dos desafios enfrentados pelos jovens na elaboração de suas perspectivas de futuro. Os autores apresentam os resultados intercalando sínteses próprias acerca das perspectivas de futuro dos estudantes com trechos transcritos das entrevistas. Analogamente ao artigo discutido acima, neste também encontramos uma seção de Considerações Finais que não apresenta o fechamento do texto com uma referência clara ao objetivo do artigo. Assim, as perspectivas e projetos de futuro dos jovens são apresentados nos resultados, enquanto a última seção finaliza o texto com reflexões de cunho mais político:

É preciso que os jovens das camadas menos favorecidas tenham o direito à esperança para que, operando no presente, tenham um futuro melhor, menos injusto. É preciso que saibam que suas vidas são construídas e que, apesar de constituída e constituinte da realidade, não existe um único caminho para o futuro. Há outras trilhas e direções a serem seguidas. Encontrar o novo, sabendo buscar no velho aquilo que permite estarem sempre reconstruindo perspectivas futuras. (SALES; VASCONCELOS, 2016, p.89).

O artigo 04, intitulado *Influências do ensino médio nas perspectivas de futuro de seus estudantes*, de Faleiro, Puentes e Aragão (2016) está mais alinhado com as

contribuições da escola para suas vidas. Identificamos certa contradição entre o título do artigo e as intenções da pesquisa relatada. No resumo, os autores definem seu objetivo da seguinte forma: “conhecer a percepção que os estudantes do Ensino Médio de Uberlândia, MG, possuem sobre a influência da escola em suas vidas” (FALEIRO; PUENTES; ARAGÃO, 2016, p.411). A pergunta que orientou a pesquisa foi: “Quais mudanças e influências a escola marcou e marca nos planos e perspectivas de futuro de seus jovens estudantes?” (Ibid., p.411). Dessa forma, no resumo encontramos um foco diferente do indicado na pergunta que orientou a pesquisa. Durante a análise dos resultados, os autores apresentam categorias elaboradas com base nas respostas dos alunos às duas questões abertas de um questionário. Assim como os autores do artigo 02, também vão além da mera descrição de informações, produzindo análises mais profundas e dialogando com aportes teórico-conceituais referenciados. Diferentemente dos demais artigos já analisados, o artigo 04 possui uma seção de Conclusão relacionada diretamente com seu objetivo:

Para a minoria dos alunos entrevistados (8,1%) a Escola não trouxe nenhuma *mudança* em suas vidas. Aos demais (91,9%) a escola representa algum tipo de *mudança* positiva, porém com uma forte presença de concepções do senso-comum e, para muitos, a única finalidade da escola, é melhorar as possibilidades de empregabilidade e esse vir a ser mais bem remunerado e menos penoso. (ibid., p.420).

Os autores ainda concluem que muitos alunos demonstraram também, em suas escritas, certo senso crítico e autonomia que atribuem às suas experiências na escola. Como exemplo disso, muitos estudantes comentaram sobre as dificuldades que vivenciam na escola, demonstrando que conhecem seus direitos e deveres.

O artigo de autoria de Nascimento e Nascimento (2021) diferencia-se dos demais quanto ao público que fez parte do estudo, como mencionado anteriormente, jovens cegos. Assim como outros artigos, encontramos definições sobre Juventude. Além disso, na seção intitulada Introdução encontramos também uma ampla discussão sobre as condições socioeconômicas que permeiam a vida de jovens cegos. Os autores apresentam também aportes teórico-conceituais acerca do conceito Representações Sociais, ancorados nas obras de Serge Moscovici, psicólogo social romeno. Junto dessa discussão, os autores apresentam aportes teóricos-conceituais sobre Projeto de Vida. Quanto à metodologia utilizada, os

autores a definem como qualitativa, descritiva e interpretativa, porém sem aprofundar uma discussão sobre as características desse tipo de pesquisa. Quanto às intenções de pesquisa sinalizadas pelos autores, identificamos que os autores objetivaram “investigar as representações sociais de jovens com cegueira sobre seus projetos de vida” (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2021, p.734). Porém, na introdução observamos o seguinte trecho: “ao intencionarmos enveredar pela investigação das representações sociais de jovens cegos sobre seus projetos de vida e a importância que atribuem à escola para a realização desses projetos[...]” (ibid., p.720). Informações do resumo indicam que o artigo é oriundo de resultados parciais de um estudo maior, o que poderia nos indicar que o artigo se volta apenas para a identificação das representações sociais. Dessa forma, assim como o artigo 04, o artigo 05 também tem intenções de pesquisa que foram definidas de forma um tanto confusas. A apresentação dos resultados ocupa pouco espaço no artigo e assim como o artigo de Klein e Arantes (2016), o artigo 05 não apresenta trechos originais das falas dos estudantes entrevistados. A seção final do artigo apresenta uma síntese que, segundo os autores, está diretamente relacionada ao objetivo estabelecido. Entretanto, aparecem elementos citados pelos jovens sobre a importância da escola para a realização de seus Projetos de Vida; lembramos que essa era uma intenção dos autores também citada no artigo, mas não propriamente em seu objetivo. Assim como o artigo 02, Nascimento e Nascimento (2021) também indicam suas posições políticas ao fim do artigo:

Por fim, vale dizer que a lógica Neoliberal convoca todos para a participação nas esferas sociais e econômicas, no entanto, ao responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso pessoal na interação com a sociedade, sem assegurar as condições necessárias ao desenvolvimento humano, social e profissional, eleva os níveis da competição brutal e desenfreada, produzindo uma multidão de indivíduos ávidos por consumir, por atender ao clamor do mercado, desconectados das mais essenciais características do ser humano. A inclusão social se contrapõe frontalmente a esses princípios e procedimentos e exige que não se perca de vista os propósitos almejados pelo projeto de uma sociedade efetivamente inclusiva. (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2021, p. 735).

Chegamos agora ao artigo 03, *Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública*, de autoria de Maria José Braga e Flavia Pereira Xavier. Em função da intencionalidade do artigo, optamos por deixá-lo por último em nossa análise. No resumo, os autores afirmam que buscaram “compreender as formas de presença da escola e da família na elaboração dos

projetos de vida” (BRAGA; XAVIER, p.245). No início da introdução, afirmam que o texto em questão é um recorte de uma pesquisa maior, que tinha como objetivo “identificar e analisar projetos e aspirações de continuidade dos estudos de alunos do ensino médio de uma escola estadual da região metropolitana de Belo Horizonte, MG” (ibid., p.246). Posteriormente, reduzem seu objetivo do artigo a discussão específica “dos resultados da etapa quantitativa da pesquisa, na qual foram investigados fatores que estão associados às aspirações dos alunos de ingressar no ensino superior” (ibid., p.246). Assim, conseguimos entender claramente o objetivo do artigo, porém não conseguimos discernir se o objetivo encontrado no resumo é complementar ao estabelecido para a pesquisa maior. Da mesma forma como os autores dos artigos 04 e 05, Braga e Xavier (2016) apresentam intenções de pesquisa um tanto difusas. Quanto aos aportes teórico-conceituais, os autores utilizam-se de referências a autores do campo da sociologia e da antropologia para discutir a noção do tempo futuro na modernidade e as relações entre escola e família. Quanto à seção acerca da metodologia, os autores não poupam espaço e explicitam os métodos e as variáveis envolvidas, já que se tratou da parte quantitativa da pesquisa realizada (que era um estudo de caso).

Constatamos, então, uma preocupação dos autores em deixar claro seus procedimentos de coleta de informação e de análise. Seus resultados são apresentados de forma clara e concisa, com uso de tabelas e comentários acerca dos dados. A conclusão do artigo tem ligação direta com o objetivo proposto e sintetiza pontos importantes. Também é nessa seção que os autores estabelecem conexões entre as informações analisadas e os aportes teórico-conceituais utilizados no início do artigo.

O desenvolvimento deste estudo contribuiu como a escolha de nossos aportes conceituais e uma ampliação de como o tempo futuro é percebido pelos sujeitos na contemporaneidade. Entretanto, é preciso salientar que somente Klein e Arantes (2016) e Nascimento e Nascimento (2021) especificaram a noção de Projeto de Vida utilizada em seus estudos; tal conclusão aponta para ausência de definições claras do conceito, o que contribui para a polissemia do termo e para confusões semânticas.

Outro ponto relevante de nossa observação foi o fato de que quase todos os autores elencaram aportes teóricos-conceituais sobre a categoria Juventudes. Essa discussão ocorreu mediante diferentes autores referenciados, com ênfase em

abordagens sociológicas e psicológicas. Braga e Xavier (2016) não apresentam discussões sobre esse assunto, embora investiguem sobre os fatores associados às aspirações dos alunos de ingressar no ensino superior. Um adendo importante é que eles apresentam uma ampla síntese sobre os tipos de relações que jovens estabelecem com o tempo futuro.

Concluimos que existe uma diversidade no campo de estudos sobre Projeto de Vida, abarcando diferentes ângulos. As conclusões dos artigos são importantes para consolidar mais saberes acerca das relações entre a juventude brasileira e a elaboração de seus Projetos de Vida. Também identificamos que as categorias Trabalho e Continuidade dos Estudos têm aparecido com certa frequência nas pesquisas. Quanto às fragilidades do material analisado, apontamos: a) ausência de discussões (em alguns artigos) acerca da natureza da pesquisa realizada; b) certa confusão na explicitação das intencionalidades das pesquisas; c) ausência (em alguns artigos) de diálogo explícito entre os aportes teóricos-conceituais definidos e os resultados.

4 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO

Neste capítulo, temos como objetivo realizar uma contextualização do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Começaremos a partir de breves apontamentos sobre os estudos atuais relacionados ao programa, em seguida faremos um curto relato histórico do percurso do PNLD, e por fim comentaremos a respeito do processo de construção do edital de 2021²⁸. Na última seção desse capítulo, apresentamos os valores que foram investidos nas obras didáticas de Projeto de Vida recomendadas pelo PNLD.

4.1 ESTUDOS RECENTES SOBRE O PNLD: PANORAMA ATUAL

Sendo o PNLD um dos maiores programas de aquisição e distribuição de livros didáticos do Estado brasileiro e também do mundo, sua importância é de duplo caráter: ela se configura tanto como *quantitativa* quanto como *qualitativa*. Por um lado, esse programa atende, atualmente, todas as escolas públicas inscritas no programa e, por outro, as obras didáticas aprovadas são potenciais ferramentas para professores e potenciais materiais de acesso à informação para alunos e seus familiares.

Desse modo, inúmeros estudos sobre o PNLD têm sido desenvolvidos, principalmente com foco em alguma temática específica e em como ela se apresenta nas obras didáticas aprovadas. Citamos como exemplo Prochazka e Franzolin (2018) que investigaram conteúdos de genética humana e Hidalgo et al. (2018) que estudaram a respeito da história da ciência nas obras do PNLD. Essas duas pesquisas demonstram a diversidade de focos que podem ser estabelecidos quando se investiga as obras didáticas aprovadas.

Em função das obras didáticas aprovadas no Objeto Projeto de Vida serem recentes, optamos por apresentar alguns estudos mais gerais. É o caso da pesquisa de Dias (2020), que investigou de que forma a interdisciplinaridade está presente em obras do PNLD 2019, que possuíam essa proposta. Suas conclusões apontam para um cenário complexo em que, embora os livros analisados estejam dentro dos itens

²⁸ O edital está disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>. Acesso em: 27 jan. de 2023.

do seu respectivo edital e de acordo com as normativas, a interdisciplinaridade não aparece de forma significativa. Assim, a autora afirma que obras didáticas do PNLD podem estar em conformidade com os pré-requisitos e mesmo assim não possuem qualidade pedagógica no que tange à presença da interdisciplinaridade.

Rodrigues e Mohr (2015, p.6) em sua pesquisa sobre como professores utilizam livros didáticos, constatam que

[...] podemos perceber que o LD é uma fonte de informação da qual este professor seleciona aquilo que considera relevante para ensinar (tendo em vista o seu objetivo de ensino e as características dos LD). Além disso, o professor parece usar vários materiais no momento de planejamento. Também, pode-se destacar o papel do livro na disponibilização de recursos didáticos para o trabalho deste professor, como imagens, textos em destaque, exercícios.

Em nossa opinião, pesquisas com esse foco são muito importantes para comparar a qualidade dos livros didáticos, sua estrutura e seu conteúdo, além de outros elementos, como o uso efetivo que professores de educação básica fazem deles. Conforme levantamento de Hansen, Baldoni e Zambon (2022), a maioria das pesquisas envolve analisar o conteúdo dos livros didáticos e também os recursos e estratégias presentes nas obras. Concluem ainda que poucas pesquisas se voltaram para a seleção do livro didático e que havia pouquíssimas pesquisas envolvendo sua utilização.

Em função do PNLD ter abrangência nacional, ser uma política de Estado e ter relação direta com o setor privado editorial, julgamos pertinente apresentar uma breve discussão acerca do conceito de Aparelhos Privados da Hegemonia e também acerca do termo Estado Ampliado, elaborados por Gramsci.

Para Gramsci, o Estado não deve ser entendido em função das instituições vinculadas diretamente a ele, como a polícia, os ministérios, o judiciário, etc., porque a sociedade civil pode vir igualmente a compor, por meio de pressões, articulações e produções ideológicas, políticas produzidas pelo Estado. A essas instituições denomina-se “Aparelhos Privados da Hegemonia” (APH). A citação abaixo contém uma síntese de Farias (2021) e explicita o que são os APH e como atuam em nosso país:

A leitura gramsciana de sociedade civil como parte do Estado ampliado tem balizado a produção científica acerca das formas de dominação que se materializa pelas organizações, institutos e fundações, compreendidas

em outro campo, a arena privilegiada da luta de classes. Isto é o que encontramos neste trabalho, da aparente lista de organizações, com atuação pontual, trata-se de um todo orgânico, articulado e integrado semelhante ao aparato empresarial, expresso pelo Conglomerado capitalista Lemann, que sob o rigor da análise do método, do materialismo histórico dialético, da complexa categoria gramsciana do Estado ampliado, expõe a luta de classes, isto é, práticas de organização e de produção das vontades coletivas, generalizando visões de mundo, concepções de ser humano e de educação, adequadas aos interesses burgueses. Capilarmente selecionando os mais “talentosos” jovens para ocuparem o lugar de prepostos em todos os espaços de decisão política. Ao mesmo tempo em que definem o perfil da classe trabalhadora, realizam investimento econômico. A dinâmica do mercado social educacional segue em alta, escamoteada pela cortina de fumaça da filantropia-capitalista e dos acordos “sem fins lucrativos” (FARIAS, 2021, p.758).

Desse modo, consideramos pertinente compreender algumas das editoras envolvidas na produção dos livros didáticos também como APHs, na medida em que muitas delas possuem relações políticas diretas com grupos organizacionais da sociedade civil, como o Todos Pela Educação, Fundação Roberto Marinho, Itaú Social, entre outros.

Rodrigues e Wesendonk (2022, p. 16) apontam que tais conceitos podem ser discutidos no âmbito do PNLD porque “ao estudarmos políticas de livros didáticos é possível que sejam explicitadas e compreendidas, de maneira mais profunda, os meandros das disputas relacionadas aos modelos de educação”. Assim, torna-se importante compreendermos, enquanto pesquisadores da Educação, de que modo tal processo vem ocorrendo e como a hegemonia é constituída e disputada constantemente no que tange a elaboração de materiais didáticos.

Sobre as pesquisas envolvendo livros didáticos, concordamos com os questionamentos de Bonafé e Rodríguez (2013)

Em primeiro lugar, quais culturas e saberes são apresentados nos textos, e como eles são produzidos e apresentados? Quais significados são produzidos e transmitidos em relação aos sujeitos, ao mundo, à produção científica, às diferenças, etc.? Em segundo lugar, perguntamo-nos: quais culturas e saberes os livros didáticos produzem? Qual teoria dos professores, das aulas, dos estudantes, da construção do conhecimento e da relação com o ambiente são significativas no uso do livro didático? (BONAFÉ; RODRÍGUEZ, 2013, p.210).

Os mesmos autores, por meio de uma revisão sistemática de literatura, construíram categorias de acordo com as linhas de pesquisas existentes, a saber: a) o papel e a influência nas práticas de aula dos livros didáticos e materiais curriculares, bem como os processos de seleção dos mesmos; b) discurso

ideológico por detrás dos materiais didáticos; c) análise dos aspectos formais nos livros didáticos e em outros materiais curriculares; d) repercussão das políticas e da reforma educacional sobre as características dos materiais; e) função e estudo dos materiais nas diferentes áreas do currículo e nas didáticas específicas; f) análise do livro didático como discurso curricular e sua influência na profissão docente.

Na medida em que estivemos atentos tanto para as ideologias presentes nos materiais didáticos quanto aos conteúdos, atividades e orientações apresentadas, consideramos que nosso estudo está localizado entre as pesquisas do tipo b) discurso ideológico por detrás dos materiais didáticos e a linha de pesquisa; e c) análise dos aspectos formais nos livros didáticos e em outros materiais curriculares.

4.2 HISTÓRICO, ABRANGÊNCIA E IMPORTÂNCIA DO PNLD

A regulamentação de livros didáticos tem suas raízes em 1937, ano em que foi criado o Instituto Nacional do Livro. Foi no governo de Getúlio Vargas que, em 1938, o Estado Brasileiro passou a regulamentar a produção, importação e utilização dos livros didáticos. Nessa época, a regulamentação exercida pelo governo era limitadora e atendia aos objetivos de um Estado centralizado, autoritário e nacionalista. Isso se torna bastante evidente ao observarmos os itens do seguinte artigo do Decreto-Lei, nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático: a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional; b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação; c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais; d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria; e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira; f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões; g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras; h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais; i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa; j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais; k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, 1938, p. 3).

Segundo Rodrigues e Wesendonk (2022), foi somente mais tarde, no período da ditadura militar, que ocorreram mudanças nas regulamentações dos livros

didáticos. Destacamos a criação Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), em 1961, e da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), em 1967, o incentivo do mercado privado editorial e o estabelecimento de parceria com a United States Agency for International Development (USAID). Acerca desse momento na história dos livros didáticos brasileiros, Filgueiras (2015) conclui que

No fim dos anos 1960 o Ministério da Educação agiu em duas frentes: buscou manter e ampliar o auxílio ao novo público escolar, considerado com menores recursos financeiros, bem como procurou incentivar e regular o mercado editorial de livros escolares. Ambas as instituições, Colted e Fename, foram criadas sob o argumento da necessidade de atendimento aos alunos carentes e em resposta às recomendações da Unesco. Apesar disso, a Colted foi instituída pelo MEC em parceria com a Usaid e a indústria de livros didáticos, buscando estimular a produção privada. Já a Fename foi uma reorientação da Campanha Nacional de Material de Ensino, criada nos anos 1950, com o objetivo de o governo federal assumir a produção de livros didáticos (FILGUEIRAS, 2015, p.100).

A autora ainda conclui que FENAME se tornou o órgão mais influente e importante para decisões envolvendo o livro didático, principalmente após 1976, quando começou a coeditar livros com editoras privadas. As associações e sindicatos dos editores de livros chegaram a intitular a Fundação de “editora do governo”, dado seu papel de criar materiais para distribuir para estudantes mais pobres.

Em 1985, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) passou a gerir o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Alguns dos elementos citados neste decreto permanecem até hoje, como a reutilização dos livros didáticos, a realização da escolha por parte dos professores, entre outros.

A massificação do livro didático tem relação com a massificação da escolarização e auxiliou na produção de um processo basilar da cultura escolar: o ensino simultâneo para muitos alunos em uma mesma turma (MUNAKATA, 2015). A existência de livros didáticos em quantidade grande permite que os professores tenham guias mais ou menos prontos para construir seus planejamentos e também que a turma inteira acesse informações ao mesmo tempo, mais ou menos no mesmo ritmo.

A partir de então, a distribuição dos livros por séries e componentes curriculares começou a ser ampliada. Após 1997, a ampliação se fortaleceu ainda mais e passou a atender todos os alunos do ensino fundamental público. É

importante compreender que a ampliação de livros didáticos, além de responder a uma necessidade imposta pelo mercado privado, também está associada com a consolidação de novas políticas educacionais na década de 1990, como por exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Concordamos com Meloni e Lopes (2020, p.4) quando eles comentam sobre a prática discursivas envolvidas no processo educativo:

Os materiais pedagógicos se inserem em tais práticas discursivas, são produtos ativos desse processo, pois, ao se constituírem como suportes textuais, nos permitem interpretar rastros dessa produção discursiva. Embora sempre em movimento, há períodos que podem ser interpretados como de maior estabilização e outros como períodos de crise.

Os autores entendem que as aulas são práticas discursivas que produzem sentidos sempre instáveis, relacionais. Ao analisar os discursos presentes em livros didáticos, os autores defendem que neles se encontram diferentes rastros oriundos das disputas hegemônicas em torno do que é um conhecimento escolar válido. Para eles, “os livros didáticos também expressam as disputas pela significação do conhecimento disciplinar, uma vez que neles se inscrevem discursos autorizados por uma comunidade em um determinado espaço/tempo” (MELONI; LOPES, 2020, p.4). Em outro texto, Lopes e Borges (2017) nos apresentam uma síntese acerca de como ocorrem os discursos presentes em projetos curriculares. O trecho citado é longo, mas acreditamos ser importante nesse contexto:

Há o propósito social de garantir a herança de um conhecimento considerado capaz de guiar as ações, as melhores práticas, as performances, subsidiar as decisões políticas que são julgadas adequadas e corretas, porque baseadas em enunciados construídos sobre um sólido fundamento epistemológico, que se modifica em função das finalidades sociais pretendidas. Nesse sentido, o que se tenta conter, frequentemente por referência ao registro disciplinar estabelecido, são os fluxos de sentidos dos processos interpretativos. Desse modo, são projetadas identidades consideradas legítimas ou importantes para os projetos de mudança do mundo em que vivemos. Tais identidades podem ser emancipatórias, críticas, libertárias, plurais, revolucionárias, proativas, empreendedoras, eficientes, voltadas a projetos sócio-políticos diversos e mesmo antagônicos entre si, mas sempre vinculadas a determinados projetos de porvir, significados como projetos de sociedade. (LOPES; BORGES, 2017, p.558).

Esse lembrete é essencial para que possamos acompanhar o desenvolvimento do PNLD de forma articulada com os debates sobre Currículo e Políticas Educacionais.

Em 2004, o ensino médio passou a ser atendido pelo PNLD, constituindo o Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Médio (PNLEM). O PNLEM foi estabelecido pela Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003. Zambon (2012) sintetiza que

O apoio a programas com recursos oriundos do FUNDEB permitiu o crescimento nas matrículas no ensino médio. Assim, programas que antes eram voltados apenas para o ensino fundamental, foram ampliados e passaram a atender escolas públicas de ensino médio, dentre eles o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD que, para sua execução, adotou os mesmos procedimentos das edições voltadas para o ensino fundamental (ZAMBON, 2012, p.69).

Desde 2005, a ampliação do programa continuou a atender mais componentes curriculares, até que, em 2012, passou a atender integralmente o ensino médio. Dessa forma, o PNLD se mantém estável ao longo de governos de diferentes espectros políticos. O processo de massificação do livro didático, sem dúvida, ajudou a sedimentar no imaginário escolar um conjunto de conhecimentos curriculares válidos, importantes e essenciais para serem ensinados aos estudantes.

Em 2017, o PNLD sofreu mudanças via decreto presidencial de número 9.099, de 18 de julho de 2017, em um período político instável após o recente golpe institucional de 2016. Rodrigues e Wesendonk (2022, p.25) afirmam que o:

[...] programa passou a atender, pela primeira vez, depois da configuração assumida pelo PNLD desde 1985, não apenas escolas públicas, mas também instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, o que pode ter relação com o processo de privatização da educação pública brasileira.

De fato, tal objetivo é encontrado no website do PNLD, bem como no decreto de 2017, e aponta para uma relação mais próxima entre o Estado e as instituições de ensino não públicas. Além disso, fica permitida a aquisição de materiais didáticos consumíveis, ou seja, que devem ser repostos continuamente, fato que indica uma proximidade entre a gestão da época e o setor privado de editoras.

O decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, no artigo 2º, estabelece que são objetivos do PNLD:

- I - Aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;
- II - Garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa

utilizado nas escolas públicas de educação básica; III - Democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV - Fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; V - Apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; VI - Apoiar a implementação da Base Nacional Curricular Comum. (BRASIL, 2017).

Destacamos o objetivo II e VI por entender que esta pesquisa envolve diretamente compreender em que medida esses objetivos estão sendo concluídos. O objetivo VI se consolida na medida em que ocorreu uma reformulação no edital de 2021, organizando as obras por áreas curriculares ao invés de disciplinas, com a inclusão dos Projetos Integradores, e ainda com as obras voltadas para o Projeto de Vida. Com isso, o PNLD passa de uma política de Estado voltada para distribuição de materiais didáticos para uma política de Estado fortemente influenciada por um governo em específico que, dentre os objetivos antigos, agora visa a implementação de uma reforma educacional.

Esse decreto ainda atribui ao Ministério da Educação o papel de criar uma comissão técnica específica, composta por especialistas de cada área, para avaliar as obras inscritas. Essa comissão é composta por indicações de nove instituições que envolvem desde associações nacionais até grupos da sociedade civil, descritos com mais detalhes em seu artigo 12º. Esses representantes têm o papel de organizar equipes que envolvem professores da rede pública e privada de ensino superior e da educação básica. Entretanto, o parágrafo 1º do art.12 afirma que “o Ministro de Estado da Educação poderá solicitar indicações de outras instituições para a escolha dos integrantes de que trata o *caput*” (BRASIL, 2017). Dessa forma, mais poder é centralizado no MEC, enquanto que anteriormente era o Edital que definia o modo como a comissão seria formada.

4.3 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO, AVALIAÇÃO E ESCOLHA DAS OBRAS DIDÁTICAS DO CICLO 2021 – OBJETO 1

A recomendação das obras didáticas que irão compor cada ciclo é feita por meio de um edital. Esse edital possui todas as informações referentes ao processo de aquisição das obras didáticas e é elaborado por uma comissão técnica. Segundo informações concedidas pela Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM), setor vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB) responsável pela

elaboração do edital, é na fase de planejamento de ciclo²⁹ que se faz um esboço das etapas que deverão ser cumpridas. Neste momento, é de responsabilidade da SEB contatar as demais Secretarias e Diretorias do MEC que estejam relacionadas diretamente com o ciclo em questão para que indiquem instituições da sociedade civil já habituadas com a área que será abordada e que possuam profissionais qualificados que possam atuar na elaboração do edital.

Segundo o informativo da COGEAM³⁰, o processo de indicação de instituições profissionais pela SEB é legitimado por meio de uma Minuta de Portaria; em 2021, a SEB encaminhou ao Gabinete do Ministro da Educação a relação de instituições previstas no Decreto nº 9.099 de 2017, e também a relação das instituições que foram indicadas pelos setores mencionados a comporem as Comissões técnicas no ciclo. No entanto, a SEB encaminha somente um rol exemplificativo, sendo que o Gabinete do Ministro da Educação é capaz de alterar e fazer outras indicações, conforme Art. 12 do Decreto citado acima:

Art. 12. A escolha dos integrantes de cada comissão técnica será feita pelo Ministro de Estado da Educação, a partir da indicação das seguintes instituições: I - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; II - Conselho Nacional de Secretários de Educação; III - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; IV - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; V - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação; VI - Conselho Nacional de Educação; VII - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; VIII - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e IX - entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplexes do Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no Decreto nº 3.295, de 15 de dezembro de 1999. § 1º O Ministro de Estado da Educação **poderá solicitar indicações de outras instituições** para a escolha dos integrantes de que trata o caput (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Desse modo, entendemos que o referido Decreto estabelece uma abertura para que o MEC tenha mais controle sobre o processo de avaliação dos materiais didáticos em relação ao decreto anterior, de 2010. O contexto político autoritário e de ascensão de forças antidemocráticas que foi constituído a partir de 2016 certamente influenciou na elaboração deste decreto.

²⁹ A execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos da escolarização: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e Ensino Médio. Os seguimentos não atendidos em um determinado ciclo, recebem livros correspondentes às novas matrículas registradas ou à reposição de livros estragados ou perdidos.

³⁰ Obtivemos essas informações por meio de uma solicitação feita pelo e-mail institucional da COGEAM.

Complementando, segundo a Resolução nº 12, de 07 de outubro de 2020³¹, o PNLD está estruturado de acordo com as seguintes etapas e procedimentos: I) Inscrição; II) avaliação pedagógica; III) habilitação; IV) escolha; V) negociação; VI) aquisição; VII) distribuição; VIII) monitoramento e avaliação. A avaliação pedagógica ocorreu seguindo o Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017. Ele estabelece que é permitido ao MEC dispensar as etapas compreendidas entre o inciso III e VIII, de acordo com cada edital específico.

A Resolução nº 12, de 07 de outubro de 2020 define, conforme o quadro abaixo, as competências de cada órgão responsável pelo PNLD:

Quadro 3 - Atribuições de órgãos/sujeitos envolvidos no PNLD

(continua)

ÓRGÃOS	ATRIBUIÇÕES
FNDE	<ul style="list-style-type: none"> ●Elaborar, em conjunto com o MEC, os editais de convocação para o processo de avaliação e aquisição de materiais para o Programa ●Promover o cadastro dos editores, a inscrição e a análise de atributos físicos dos materiais por meio de sistema informatizado; ● Viabilizar a entrega dos materiais pelos fornecedores e a análise de requisitos técnicos dos materiais, diretamente ou com auxílio de instituição especializada; ●Elaborar e disponibilizar, em parceria com o MEC, o Guia do PNLD, cabendo ao FNDE as instruções e orientações técnicas; ●Disponibilizar sistemas para a execução do PNLD das etapas sob sua responsabilidade; ●Viabilizar a escolha dos materiais pelas escolas participantes por meio de sistema informatizado; ●Processar os dados de escolha e remessa dos materiais; ●Habilitar os fornecedores quanto aos aspectos jurídicos, técnicos, econômico-financeiros e quanto à regularidade fiscal e trabalhista, além de habilitar os materiais a serem adquiridos, nos termos da legislação relacionada a direitos autorais ou a outra pertinente ao tipo de aquisição, conforme o respectivo edital; ●Gerir o processo de compra junto aos fornecedores; ● Contratar o material junto aos fornecedores e prestadores de serviços do programa; ●Realizar a mixagem dos acervos de materiais, diretamente ou mediante contratação de empresa especializada; ●Providenciar a logística de distribuição dos materiais, mediante contratação de empresa especializada; ●Verificar a produção e a distribuição dos materiais, de acordo com as especificações contratadas; n) realizar o controle de qualidade dos materiais adquiridos mediante contratação de instituição especializada; ●Monitorar a disponibilização e a utilização dos materiais nas redes de ensino; ●Viabilizar o processo de descarte do material remanescente da reserva técnica, priorizando a doação às instituições públicas, filantrópicas, à comunidade e, ainda havendo saldo, o envio à reciclagem, com foco na responsabilidade social e ambiental; ●Avaliar a execução do Programa periodicamente.
MEC	<ul style="list-style-type: none"> ●Iniciar o procedimento de construção dos editais do PNLD, conforme o calendário disposto no Anexo II; ●Elaborar, em conjunto com o FNDE, os editais de convocação para o processo de avaliação e aquisição de materiais para o Programa; ●Promover a avaliação pedagógica dos materiais inscritos para o Programa, resguardando as informações que possam comprometer a descaracterização desses perante os avaliadores, caso a descaracterização seja prevista no edital; ●Publicar o resultado da avaliação pedagógica, no qual conste os materiais aprovados para composição dos acervos ou para inclusão no Guia do PNLD, os fornecedores e o público a que se destinam, se for o caso; e) fornecer ao FNDE, concomitantemente à divulgação do resultado final da avaliação pedagógica, o conteúdo para composição o Guia do PNLD; ●Planejar e desenvolver ações objetivando o fortalecimento da participação dos professores e a melhoria da escolha dos materiais pelas instituições participantes; ●Avaliar o Programa quanto aos aspectos pedagógicos;

³¹ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13844-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-12,-de-07-de-outubro-de-2020>

em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13844-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-12,-de-07-de-outubro-de-2020>

ÓRGÃOS	ATRIBUIÇÕES
Redes de ensino	<ul style="list-style-type: none"> ●Garantir que as escolas usem adequadamente os materiais fornecidos pelo PNLD; ●Disponer de infraestrutura e equipes técnicas e pedagógicas adequadas para executar o Programa na respectiva área de abrangência; ●Orientar e monitorar a etapa de escolha pelas escolas, garantindo a participação dos professores, no prazo e na forma definidos pelo Programa, bem como acompanhar a divulgação do Guia do PNLD; ● Apoiar e monitorar a distribuição dos materiais até sua chegada efetiva na escola, garantindo acesso de estudantes e professores aos materiais; ●Realizar o remanejamento de materiais nas escolas de sua rede e também junto a outras redes ou localidades; ●Orientar as escolas e zelar para que não ocorra retenção de materiais excedentes; ●Receber e entregar as correspondências e os materiais destinados às escolas onde não seja possível efetuar as remessas diretamente pelo FNDE, inclusive na zona rural e independente da esfera ou da rede de ensino, mantendo os comprovantes dessas entregas por, no mínimo, quatro anos; ●Orientar as escolas para que ofertem os materiais excedentes na ferramenta de remanejamento disponibilizada pelo FNDE; ●Validar, nas condições vigentes, os pedidos referentes à reserva técnica oriundos das escolas; j) solicitar, se for o caso, nos termos e prazos vigentes, materiais adicionais para atendimento a situações excepcionais, devidamente justificadas; ●Garantir o transporte dos materiais a serem remanejados entre as escolas da respectiva localidade ou rede de ensino ou, ainda, oriundos de outras redes de ensino; ●Apurar as denúncias de eventuais irregularidades relativas aos materiais distribuídos no âmbito da respectiva rede de ensino ou localidade bem como reportar às autoridades policiais, judiciárias, de controle e ao FNDE, conforme o caso; ●Definir e acompanhar, no âmbito de sua esfera administrativa, procedimentos eficazes a serem observados por escolas e estudantes para promover a conservação e devolução dos materiais reutilizáveis para aproveitamento no ano letivo seguinte; ●Acompanhar, junto às escolas, o cumprimento dos procedimentos definidos para garantir a devolução dos materiais reutilizáveis; o) orientar e acompanhar a adequada destinação de materiais após o fim do ciclo de utilização, inclusive por meio de normas próprias; ●Observar as obrigações previstas em legislação específica sobre normas de conduta para as redes de ensino no processo de execução do PNLD; ●Manter atualizada, no sistema disponibilizado pelo FNDE, a situação da adesão ao PNLD, atentando para o prazo disposto no § 5º do art. 7º desta Resolução. ●Decidir, em conjunto com os gestores escolares e professores, com registro em ata, o modelo de escolha adotado, nos termos do § 4º do art. 9º desta Resolução; ● Disponibilizar ao FNDE e ao MEC o apoio técnico necessário à execução de ações locais do PNLD, quando solicitado.
Gestores das escolas participantes	<ul style="list-style-type: none"> ●Receber e fazer uso adequado dos materiais ofertados pelo PNLD, ainda que tenha sido adotado material complementar; ●Informar corretamente os dados relativos ao alunado no censo escolar e no sistema disponibilizado pelo FNDE, com vistas à estimativa do fornecimento de materiais; ●Viabilizar a escolha dos materiais com a efetiva participação de seu corpo docente, registrando os títulos escolhidos e as demais informações requeridas, além de inserir a ata de escolha no sistema disponibilizado pelo FNDE; ●Zelar pelo uso, guarda e sigilo dos recursos de acesso e segurança do sistema de escolha; e) divulgar em local público a ata e o comprovante da escolha e a ata do registro de decisão do modelo de escolha adotado pela rede de ensino; ●Atuar para que os materiais sejam escolhidos de acordo com a proposta pedagógica da escola e sejam aproveitados por professores e estudantes durante todo o ciclo de atendimento, ainda que haja eventuais mudanças no corpo docente ou dirigente; ●Informar ao FNDE a visita de empresa ou pessoa que tenha realizado divulgação de materiais do PNLD; ●Denunciar eventuais irregularidades relativas aos materiais distribuídos no âmbito do PNLD bem como reportar às autoridades policiais, judiciárias, de controle e ao FNDE, conforme o caso; ●Zelar pelo controle e recebimento das remessas de correspondências e materiais expedidos pelo FNDE para a escola; ●Promover ações eficazes para garantir a conservação dos materiais e a devolução dos reutilizáveis pelos estudantes, inclusive mediante campanhas de conscientização da comunidade escolar; ●Realizar o controle contínuo da entrega dos materiais e da devolução dos reutilizáveis bem como apurar o percentual de livros devolvidos ao final de cada ano, até o término do correspondente ciclo de atendimento; ●Ofertar tempestivamente materiais excedentes na ferramenta de remanejamento disponibilizada pelo FNDE; ●Registrar, em sistema disponibilizado pelo FNDE, as necessidades adicionais de materiais; ●Solicitar, se for o caso, nos termos e prazos vigentes, materiais adicionais para atendimento a situações excepcionais, devidamente justificadas; ●Observar as obrigações previstas em legislação específica sobre normas de conduta no processo de execução do PNLD; ●Prestar todas as informações e acessos necessários à equipe do FNDE e do MEC durante as visitas de monitoramento, independente de agendamento prévio; ●Produzir relatório anual em que constem as informações definidas pelo FNDE sobre a gestão do PNLD, a ser validado em conselho que inclua professores, pais e estudantes, comumente denominada de caixa escolar, conselho escolar, colegiado escolar, associação de pais e mestres, círculo de pais e mestres, dentre outras denominações.

ÓRGÃOS	ATRIBUIÇÕES
Professores	<ul style="list-style-type: none"> ● Participar da etapa de escolha dos títulos para a respectiva escola, dentre aqueles relacionados no Guia do PNLD; ● Observar, no que se refere à etapa de escolha, a proposta pedagógica e a realidade específica da sua escola; ● Zelar junto aos estudantes pela correta utilização e conservação dos materiais e pela devolução dos livros reutilizáveis ao final de cada ano letivo ● Denunciar eventuais irregularidades relativas aos materiais distribuídos no âmbito do PNLD bem como reportar às autoridades policiais, judiciárias, de controle e ao FNDE, conforme o caso.
Conselho escolar	<ul style="list-style-type: none"> ● Fiscalizar o adequado uso dos materiais distribuídos pelo PNLD; ● Acompanhar a atuação dos gestores escolares e professores na execução do PNLD, denunciando ao FNDE irregularidades verificadas; ● Validar relatório anual de gestão escolar do PNLD, em que constem os dados definidos pelo FNDE sobre a execução do PNLD na unidade escolar; ● Exigir que a ata com o registro de escolha esteja disponibilizada em local de fácil visualização pela comunidade escolar a partir do período de escolha; ● Denunciar a atuação de representantes das editoras quando em desacordo com a legislação específica sobre normas de conduta.
Conselhos municipais e estaduais de educação	<ul style="list-style-type: none"> ● Fiscalizar o adequado uso dos materiais distribuídos pelo PNLD; ● Acompanhar a atuação dos responsáveis pela rede, gestores escolares, bibliotecários e professores na execução do PNLD, denunciando ao FNDE irregularidades verificadas; ● Denunciar a atuação de representantes das editoras quando em desacordo com a legislação específica sobre normas de conduta.

Fonte: Resolução nº 12, de 07 de outubro de 2020.

Dito isso, de acordo com informações da COGEAM, coube à comissão técnica³², com base na legislação vigente e nos subsídios técnicos encaminhados pelas áreas competentes, realizar a elaboração do edital conjuntamente ao MEC e o FNDE, definindo os critérios para a avaliação pedagógica e para a seleção das obras. Com isso, foi trabalho igualmente da comissão, por meio do Banco de Avaliadores³³, indicar as equipes de avaliação pedagógica que são formadas por quatro (4) “cargos”: 1) coordenadores pedagógicos; 2) coordenadores adjuntos; 3) assessores pedagógicos e 4) avaliadores.

Segundo a COGEAM, o instrumento foi elaborado com

[...] questões polares justificáveis, ou seja, o avaliador só precisa indicar o sim ou o não, justificando, a qualquer tempo a sua resposta. As avaliações são realizadas pelo duplo cego, cujos resultados são consolidados pela coordenação adjunta, que elabora relatório específico, submetendo-o à análise e consideração do coordenador pedagógico que, aquiescendo e contribuindo, remete à comissão técnica que, concordando, dá por cumprida a avaliação. Os relatórios que compõem os resultados preliminares, as fases de recursos e os resultados finais são os que contém a assinatura da comissão técnica. (COGEAM, 2021, informações obtidas por mensagem pessoal).

³² A comissão foi composta por meio da Portaria 1048, de 9 de outubro de 2018, disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44709592/DiarioOficialdaUniao. Cabe destacar que a Confederação Israelita do Brasil e a Federação Nacional das Escolas Particulares, bem como o Todos Pela Educação fazem parte das instituições indicadas.

³³ O Banco de avaliadores foi composto mediante edital específico, disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-de-chamada-publica-n-25/2020-257876876>. Puderam participar professores de Instituições de Ensino Superior (IES) e da Educação Básica, privadas e públicas.

Paralelamente a esse processo legal e burocrático, outros acontecimentos também se desdobraram e serão descritos a seguir.

O processo de elaboração do edital de 2021 iniciou-se com a realização de audiências públicas. A primeira delas foi anunciada em 05 de dezembro de 2018 e ocorreu no dia 17 de dezembro de 2018. No site do FNDE, encontramos disponíveis apenas os materiais utilizados na apresentação realizada na audiência. Segundo esse material³⁴, existem quatro desafios para os materiais didáticos no âmbito do novo ensino médio:

I- Considerar que as áreas do conhecimento propiciam ao estudante a apropriação de conceitos e categorias básicas e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos; II- Atender a diferentes formatos: séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização; III- Contribuir para o planejamento e execução conjugados e cooperativos dos professores, de forma interdisciplinar e transdisciplinar; IV- Contribuir para o currículo contextualizado, diversificado e transdisciplinar (BRASIL, 2018, p.10-11).

A proposta preliminar apresentada na audiência em questão foi a de produzir “Cadernos Multimeios Temáticos”, que seriam obras mais “flexíveis” que os livros tradicionais, adaptáveis para serem utilizados nos Itinerários Formativos e na formação profissional, além de apresentarem formato digital (com possibilidade de impressão). Os objetos do edital propostos nessa audiência eram quatro (4): 1) Obras didáticas das áreas do conhecimento; 2) Obras literárias (conceito ampliado); 3) **Cadernos Temáticos dos Itinerários Formativos** (grifos nossos); e 4) Tecnologias.

Em 18 de setembro de 2019 o FNDE anunciou a realização de outra audiência pública, em Brasília, a fim de realizar “um levantamento de subsídios para a definição de especificações técnicas do edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2021”. A data de tal audiência foi marcada para dia 3 de outubro do mesmo ano, no auditório do FNDE. Ocorreu transmissão ao vivo pelo

³⁴Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/audi%C3%A2ncia-p%C3%BAblica-programas-livro>

canal do YouTube do FNDE³⁵, bem como disponibilização do material de apoio. A Coordenadora Geral iniciou a sessão explicitando o quão desafiador será o PNLD 2021 em função do Novo Ensino Médio.

Ainda naquele ano, a preocupação central dos membros do MEC era a mudança curricular que a BNCC representa para a elaboração das obras didáticas. Foi ressaltado que muitos especialistas foram ouvidos e que surgiram intensos debates desses encontros, porém sem explicitar quais grupos foram ouvidos, nem se existiu algum documento de síntese. Além disso, foi lembrado que o empreendedorismo deve estar presente também no ensino médio, apontando para uma consolidação de uma reforma educacional mais alinhada ao empresariado e ao neoliberalismo.

Identificamos alguns pontos problemáticos na fala de Sebastião Vitalino, então Coordenador Geral de materiais didáticos do MEC: segundo ele, o livro didático é o **principal** indutor do processo de ensino aprendizagem (minuto doze do vídeo, grifos nossos) e “o foco deve ser no aluno, nosso cliente”. Após essa fala (em que possivelmente percebeu que deixou escapar suas concepções ideológicas) ele afirmou não ser uma visão mercadológica. Além disso, ele afirma que a BNCC trouxe uma ruptura com a forma de ensinar e aprender sem contextualizar o que isso de fato significa, corroborando para um vazio acerca das concepções bases da BNCC. Tais colocações nos assustam, mas não nos surpreendem, na medida em que Laval (2019) já nos alertava sobre os perigos e sobre o avanço da construção de uma escola-empresa.

O material de apoio dessa conferência aponta que o Objeto “Projetos Integradores e Projetos de Vida” é um objeto transitório, ou seja, não estará previsto no próximo edital do ensino médio. Segundo os argumentos desenvolvidos pelos responsáveis pela conferência, esse objeto foi proposto em função do quão desafiador é o Novo Ensino Médio para a criação de obras didáticas. Ainda no âmbito dessa discussão, eles afirmam que após esse ciclo as obras de cada área do conhecimento incluirão em seus conteúdos a integração prevista hoje na obra Projetos Integradores. Entretanto, não ficou explícito como ocorrerá esse processo com a obra didática Projeto de Vida, que também compõe esse Objeto, já que nos parece que essa obra tem características metadisciplinares (ZABALA; ARNAU,

³⁵Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/audi%C3%A2ncia-p%C3%BAblica-programas-livro>. Acesso em: 24 jun. 2021.

2010), ou seja, não associadas claramente a uma única área curricular ou disciplina tradicional.

O atual edital do PNLD, que avaliou as obras didáticas aprovadas para o Objeto 1 - Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida, destinadas aos estudantes e professores do ensino médio, foi lançado em 27 de novembro de 2019. Percebemos que, inicialmente, existiam diferentes propostas em relação ao edital publicado, em que a principal mudança reside no objeto 3. O edital explicita que as obras são para a parte da formação geral da BNCC: “**cinco objetos deste edital tratam somente da Formação Geral (BNCC)** e que os materiais didáticos para os Itinerários Formativos serão objeto de edital posterior” (BRASIL, 2019, p.49, grifos originais). Entendemos, dessa forma, que entre a primeira e segunda conferência o foco das discussões se voltou para a Formação Geral da BNCC.

Ainda segundo o edital, as obras de Projeto de Vida devem estar organizadas de acordo com três dimensões: a) Autoconhecimento: o encontro consigo; b) Expansão e exploração: o encontro com o outro e o mundo e c) Planejamento: o encontro com o futuro e o nós. Abaixo, apresentamos um esquema sobre como interpretamos a proposta de construção de Projetos de vida.

Figura 1 - Esquema das dimensões do Projeto de Vida segundo o Edital 2021



Fonte: elaborado pelos autores

Os vídeos tutoriais devem ter entre 5 e 10 minutos e conter os seguintes elementos-chave: 1) Abordagem teórico-metodológica; 2) O(s) objetivo(s); 3) A(s) justificativa(s); 4) Como a competência 6 é desenvolvida; 5) Como a competência 7

é desenvolvida; 6) Os procedimentos a serem executados; e 7) Como preparar os estudantes e a comunidade escolar para esses procedimentos. Fica definido também que o número máximo de páginas: 208 para o livro do estudante e 256 para o manual do professor, além de 3 materiais digitais para o professor (vídeos tutoriais).

Esses vídeos pretendem funcionar como materiais de formação continuada para professores, fato que gera espanto e curiosidade: qual perspectiva o MEC tem sobre formação continuada – ou desenvolvimento profissional, conforme conceitualização mais recente – dos professores? Parece-nos que pelas falas realizadas nas conferências, tais vídeos serviriam de apoio e deveriam ser usados pelos professores como uma breve revisão antes de suas aulas – em função de sua atribulada e complexa realidade profissional.

A análise sobre a realidade da profissão docente em nosso país é correta: em geral, professores da rede pública atuam em diversas escolas, com contratos precarizados, demandas contínuas e pressões gritantes. Entretanto, a solução apresentada pelos representantes do MEC é absurda e simplista: se não temos valorização docente, então que realizemos uma reforma educacional em que a formação continuada seja pífia e os vídeos curtos disponibilizados junto com as obras sejam o suporte dos professores.

Outro aspecto que nos chama atenção no edital diz respeito à formação dos autores: o edital afirma que qualquer curso superior habilita os autores, desde que exista uma comprovação do *lattes* atualizado. Entretanto, não explicitam de que natureza é essa comprovação (se de publicações na área ou algo relacionado a projetos de pesquisa ou extensão que se relacionem em alguma escala com os Projetos de Vida). Julgamos relevante que sejam discutidas algumas indagações sobre as especificidades do trabalho pedagógico com base nesse tema: como os professores de educação básica poderão desenvolver atividades na escola envolvendo Projetos de Vidas se nem ao menos foi possível estabelecer os critérios sobre quais profissionais são capacitados para abordar esse tema?

Consideramos que a natureza do trabalho pedagógico envolvendo Projetos de Vida é metadisciplinar, ou seja, não está associado diretamente a uma disciplina curricular. Isso significa que não encontramos bases conceituais e/ou procedimentais na tradição escolar nem nos componentes curriculares pré-existentes. Portanto, não consideramos que a exigência de uma formação específica

seja realmente proveitosa, visto que diferentes profissionais podem contribuir com seus conhecimentos e suas experiências para a construção dessas obras. Entretanto, esse dilema precisa ser resolvido ou, ao menos, analisado com seriedade, porque na medida em que a implementação da BNCC avança, essa característica irá se tornar um desafio aos professores que vierem a trabalhar com Projeto de Vida.

Conforme discutimos no capítulo 1, no Rio Grande do Sul tem-se adotado a estratégia que Zabala e Arnau (2010) consideram insuficiente para resolver o desenvolvimento de tais competências, que é criar um componente curricular ou uma nova área curricular. Tal tendência, caso continue a se concretizar futuramente em todas as escolas, implicará no dilema de definir qual formação deveriam possuir os professores que atuarão no(s) novo(s) componente(s) curricular(es). Essa situação já foi enfrentada no Rio Grande do Sul quando o Seminário Integrado acabou se consolidando na prática com características de um componente curricular em uma reforma do ensino médio de nível estadual (ZAMBON, 2015).

A partir deste ponto, iremos apresentar o processo de avaliação das obras didáticas propriamente ditas, iniciando pela descrição e comentários sobre os critérios gerais e específicos.

Tomamos como base o Anexo IV do edital e elaboramos um quadro com cada critério e também com nossos comentários (Apêndice C). Dada a extensão dos critérios, iremos dar destaque aos elementos relacionados ao foco proposto para este estudo. A redação do item 1.2.7.6 do anexo, ao descrever quais vivências as obras devem trazer na segunda dimensão, afirma que o aluno deve ser capaz de “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” (BRASIL, 2019, p.66).

Aqui, dois elementos devem ser articulados nas vivências propostas na segunda dimensão das obras: cidadania e oportunidades de inserção no Mundo do Trabalho. Em função da centralidade dada pelo anexo à dimensão de número 3, como a dimensão com foco no Mundo do Trabalho, muitos dos itens destacados provêm do mesmo trecho: os itens 1.2.8 e 1.2.9. Respectivamente, os itens descrevem o que deve ser abordado em duas categorias de forma ampla e de forma específica.

De forma ampla, fica estabelecido que a visão por trás da equipe que elaborou o edital tende a ser multidimensional e pautada em perspectivas neoliberais. Isso fica evidente na afirmação de que o Mundo do Trabalho é um elemento-chave que permite sociabilidade, mobilidade social e construção de relações afetivas. A redação também toca na concepção de produtividade do trabalho e da contribuição que os sujeitos podem proporcionar à sociedade. A ausência de afirmações sobre a natureza do trabalho nas sociedades modernas e o fenômeno de ampla precarização dos postos de emprego não deve ser entendida como casual, em nossa opinião. Conforme argumentamos no capítulo 2, o processo de *uberização* do trabalho atinge com força a juventude brasileira. Assim, notamos uma desconexão – em nossa opinião, intencional – com a realidade socioeconômica do Brasil.

Conforme a citação abaixo, podemos verificar que, conforme argumentamos inicialmente, existem orientações ideológicas muito próximas das proposições neoliberais:

Nessa última dimensão, deve-se apoiar os jovens a planejar passos presentes e futuros para orientar a sua caminhada no final do ensino médio e após o seu término. O foco é desenvolver a capacidade de estabelecer metas ancoradas em estratégias, com intuito explícito de fortalecer a **flexibilidade**, a **perseverança**, a autonomia e a **resiliência** para lidar com obstáculos e **frustrações** (BRASIL, 2019, p.66).

Concordamos que é preciso orientar os estudantes a estabelecerem suas próprias metas para o futuro, de forma a auxiliá-los na consolidação do seu Projeto de Vida, no entanto, questionamos quais os significados dos adjetivos flexibilidade, perseverança e resiliência. Ao desenvolver um Projeto de Vida nobre é necessário buscar um significado profundo, com intenções que devem ser duradouras. Em outras palavras, um Projeto de Vida deve ser duradouro o suficiente para que o sujeito se comprometa a realizá-lo e, dessa forma, conquistar algum progresso (DAMON, 2009).

Obviamente, ao iniciar ações para caminhar em direção ao Projeto de Vida, existem diversos empecilhos a serem superados pelos jovens. Parece-nos contraditório que busquemos fortalecer nos jovens a concepção de metas flexíveis, sem definir o complemento desse adjetivo: flexível em relação a que? Em se adaptar ao mercado de trabalho? Ou a abandonar objetivos de vida mais profundos e éticos

por que as condições materiais para sobreviver são mínimas? Ou ainda ser flexível e aceitar condições de trabalho precárias, nos moldes do que a Reforma Trabalhista realizou? No capítulo de resultados, constatamos que os critérios do edital podem ter influenciado a elaboração das obras, uma vez que não aparecem muitas discussões sobre precarização do trabalho ou ainda sobre Direitos Trabalhistas.

Poderíamos ainda lançar mais perguntas sobre esse termo, porém essa breve explanação precisará ser suficiente para evidenciar nosso ponto de vista. A seguir, apresentamos informações sobre o valor investido nas obras didáticas de Projeto de Vida.

4.4 APRESENTAÇÃO DE INFORMAÇÕES RELACIONADAS AO VALOR INVESTIDO EM OBRAS DE PROJETO DE VIDA

Nesta seção, apresentaremos alguns dados obtidos via solicitação de acesso à informação na Ouvidoria da Controladoria-Geral da União (CGU), realizado na plataforma Fala.BR.³⁶ Esse procedimento foi realizado porque os dados relacionados ao investimento por editora do ano de 2021 ainda não estavam disponíveis no portal do PNLD, hospedado no site do FNDE³⁷, até o mês de outubro de 2022.

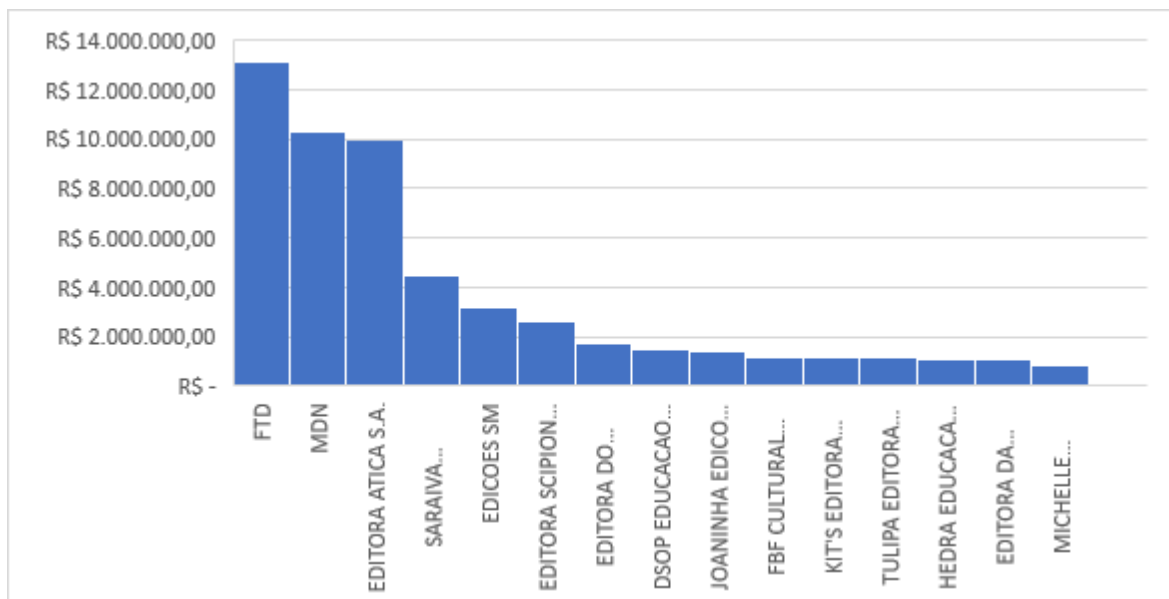
O valor total investido foi R\$ 54.757.130,02 nos livros de Projeto de Vida, contando os livros de estudantes e os manuais do professor. O total de tiragens foi 6.494.082 livros, divididos em quinze (15) editoras.

Abaixo, o Gráfico 1 demonstra a distribuição desse valor dentre as editoras contempladas:

Gráfico 01 – Distribuição de valores gastos por Editora

³⁶Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/publico/Manifestacao/SelecionarTipoManifestacao.aspx?ReturnUrl=%2f>. Acesso em 11 ago. 2022.

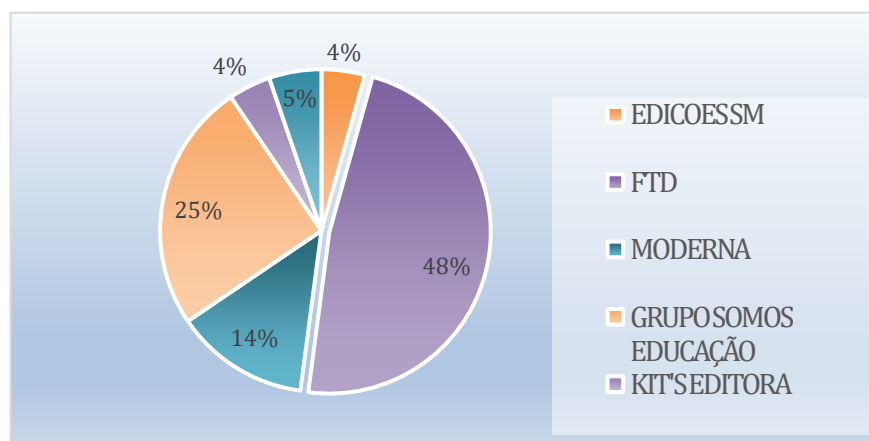
³⁷Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 30 out. 2022.



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados obtidos.

Salta aos olhos a discrepância da distribuição do montante total, com um destaque para as editoras FTD, Moderna e Ática. Conforme o gráfico 2, essas editoras, juntas, somam mais de 60% do valor total:

Gráfico 2 – Distribuição de valores entre editoras mais contempladas

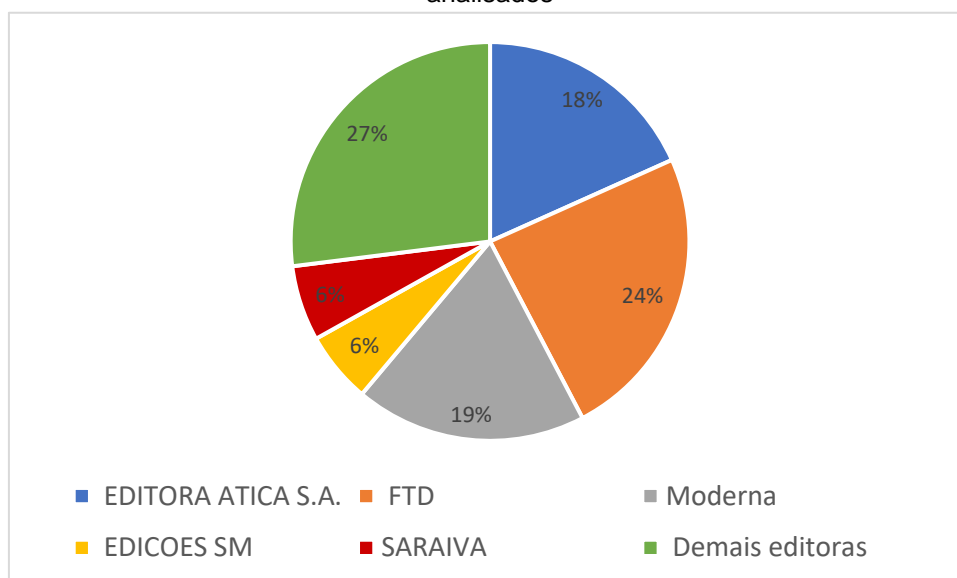


Fonte: elaborado pelo autor, baseado em informações obtidas.

A distribuição dos valores investidos demonstra que existe uma distribuição desigual dos recursos públicos para as editoras, mantendo-se as tendências de contemplação dos últimos anos, conforme Rodrigues e Wesendonk (2022) concluem ao analisar os dados desde 2010.

Quando analisamos os valores distribuídos dentre editoras que elaboraram os livros didáticos de nosso recorte, a discrepância é ainda maior:

Gráfico 3 – Distribuição de valores dentre as editoras que elaboraram livros didáticos analisados



Fonte: elaborado pelo autor.

O total investido nos livros didáticos analisados nessa pesquisa é de R\$ 27.546.913,81³⁸. Os livros da editora FTD, #MeuFuturo e Pensar, Sentir e Agir, juntos somam R\$ 13.156.113,25. Nossa escolha por analisar os dois livros da editora FTD permitiu que os resultados construídos se refiram a livros que foram amplamente distribuídos: um total de 792.104 exemplares da obra Pensar, Sentir e Agir e 1.012.161 exemplares da obra #MeuFuturo, somando 1.804.265 exemplares de livros para estudantes. O livro Construindo o futuro também teve muitas tiragens. Destacamos que a editora Ática faz parte do grupo Somos Educação, assim como a editora Saraiva e Scipione. O quadro abaixo apresenta informações sobre o número de tiragens e o valor unitário das obras didáticas analisadas:

Quadro 4 – Valores Unitários e Tiragens

(continua)

Editora – Livro	Valores por LE ³⁹ e MP, respectivamente	Valor Unitário	Tiragens	Total por livro
FTD – Pensar,	R\$ 7.014.275,73	R\$ 7,18	792.104	R\$ 7.260.619,73

³⁸ O valor, corrigido pelo IPCA em referência a dezembro de 2022, é de R\$ 31.964.069,70. O cálculo foi realizado utilizando a calculadora disponível em <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADA0>. Acesso em: 03 mar. 2023.

³⁹ Livro do Estudante: LE; Manual do Professor: MP.

Editora – Livro	Valores por LE³⁹ e MP, respectivamente	Valor Unitário	Tiragens	Total por livro
sentir e agir	R\$ 246.344,00	R\$ 22,80	9.131	
FTD - #MeuFuturo	R\$ 5.687.306,72	R\$ 6,93	1.012.161	R\$ 5.895.493,52
	R\$ 208.186,80	R\$ 21,20	11.620	
Editora Ática – Construindo o Futuro	R\$ 4.140.954,20	R\$ 7,24	571.955	R\$ 4.298.274,36
	R\$ 157.320,16	R\$23,84	6.599	
Scipione - #Vivências	R\$ 2.496.021,33	R\$ 7,81	319.593	R\$ 2.587.226,32
	R\$ 91.204,99	R\$24,67	3.697	
Moderna – Educação para a Vida	R\$ 1.835.517,04	R\$ 6,68	274.778	R\$ 1.909.784,28
	R\$ 74.267,24	R\$23,48	3.163	
Moderna– Valor de uma Voz	R\$1.742.190,95	R\$11,35	153.497	R\$ 1.791.083,75
	R\$ 48.892,80	R\$26,40	1.852	
DSOP Educação Financeira – Juventude Plural	R\$1.411.254,90	R\$15,51	90.990	R\$ 1.445.419,54
	R\$ 34.164,64	R\$ 31,87	1.072	
Kit's Editora - Meu Plano em Ação	R\$1.141.098,84	R\$16,74	68.166	R\$ 1.166.903,22
	R\$ 25.804,38	R\$ 32,83	786	
Edições Sm - Jovem protagonista	R\$1.153.475,33	R\$ 6,17	186.949	R\$ 1.192.109,09
	R\$ 38.633,76	R\$ 17,82	2.168	

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações obtidas.

Constatamos que quanto menor o número de tiragens, maior é o valor unitário dos livros didáticos. Uma vez que a escolha dos livros é feita por professores, conjunto de escolas ou rede de ensino, o valor é negociado pelo FNDE diretamente com as editoras, conforme determinação constante Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

Os parágrafos 1 e 2 do artigo 15 da Resolução Nº 12 de setembro de 2020 explicam como ocorrerá o procedimento de negociação:

§ 1º O FNDE, em atenção aos princípios da economicidade e da supremacia do interesse público sobre o privado, poderá deixar de adquirir os materiais negociados. § 2º Será formada Comissão Especial de Negociação – CEN, instituída pelo Presidente do FNDE por meio de portaria específica, formada por servidores lotados na Coordenação Geral do Livro – CGPLI e na Diretoria de Ações Educacionais – DIRAE, podendo contar com a participação da Auditoria Interna, com o objetivo de negociar com as empresas participantes dos processos de aquisição do PNLD. (MEC, 2020).

Dessa forma, constatamos que existe um procedimento via Comissão Especial para que a negociação seja realizada, seguindo os critérios de toda e

qualquer compra realizada pelo poder público. Entretanto, conforme pudemos visualizar na tabela anterior, todas obras recomendadas tiveram algum livro adquirido, embora em alguns casos os valores unitários ficassem extremamente altos.

5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentaremos o objetivo e o problema desta pesquisa, bem como as questões de pesquisa derivadas desse problema. Também iremos apresentar a metodologia construída por nós ao longo da elaboração do projeto, as fontes de informações e os instrumentos de coletas e o percurso realizado desde o início de nossas reflexões.

Assim, mediante um processo reflexivo e de aprimoramento permanente, chegamos ao seguinte objetivo: **Caracterizar as formas pelas quais Obras didáticas de “Projeto de Vida”, recomendadas no âmbito do PNLD 2021, incorporam discussões sobre o Mundo do Trabalho.** O problema, apresentado na forma interrogativa, é:

Que relações costumam ser estabelecidas entre o Mundo do Trabalho e propostas de elaboração de Projetos de Vida de Estudantes de Ensino Médio em obras didáticas “Projeto de Vida” recomendadas no âmbito do PNLD 2021?

Como forma de operacionalizar as ações de pesquisa, desdobramos o problema em questões específicas e menores, a saber:

- 1. Que aspectos específicos sobre o Mundo do Trabalho são apresentados em Obras Didáticas recomendadas no Edital do PNLD 2021?**
- 2. Que tipos de atividades didáticas, envolvendo o Mundo do Trabalho, são propostas nessas obras para auxiliar os estudantes na elaboração de seus Projetos de Vida?**
- 3. Que orientações para professores sobre elaboração do Projeto de Vida, envolvendo o Mundo do Trabalho, costumam constar nessas obras?**

Para responder essas perguntas, construímos uma proposta de caminho a ser percorrido. Considerando que estivemos envolvidos com o processo de análise do Edital do PNLD 2021 bem como das discussões e da análise do conteúdo das obras, a natureza dessa pesquisa é qualitativa. Além desse processo, a caracterização das obras didáticas é também um processo que envolveu procedimentos alinhados com abordagens qualitativas.

Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”

(MINAYO, 2007, p.21). Esse tipo de pesquisa implica “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2006, p.32).

De modo geral, essas abordagens buscam esmiuçar a maneira como as pessoas constroem o mundo a sua volta, porque apresentam determinados comportamentos ou sentimentos. A construção de uma teoria que explique esses fatos é constituída principalmente por meio da interação direta com os sujeitos e da análise documental, em um processo de refinamento ao longo da pesquisa (GIBBS, 2009).

Além disso, não partimos de um modelo teórico da questão que está sendo estudada e evitamos hipóteses totalmente fechadas, embora tenhamos definido, ao decorrer da pesquisa, as teorias que mais têm relação com o objeto de estudo (FLICK, 2009).

Em função dessas características, a lógica da construção das teorias e explicações por meio das pesquisas qualitativas está diretamente relacionada com o método indutivo. Gibbs (2009), sobre esse processo, afirma que

[...] grande parte da pesquisa qualitativa tenta explicitamente gerar novas teorias e novas explicações. Nesse sentido, a lógica subjacente a ela é indutiva. Em vez de começar com algumas teorias e conceitos que devem ser testados ou examinados, essa pesquisa privilegia uma abordagem na qual eles são desenvolvidos junto com a coleta de dados [...] (GIBBS, 2009, p.20).

Embora a indução esteja no plano de fundo das pesquisas qualitativas, é importante compreender que todo processo de elaboração de uma pesquisa dessa natureza inevitavelmente considera os estudos anteriores e conceitos já existentes. Flick (2009) denomina esses conceitos como “conceitos sensibilizantes”, ou seja, são de certa forma os norteadores iniciais da pesquisa, porém não constituem hipóteses ou teorias a serem testadas.

Eventualmente, apresentaremos informações numéricas a respeito de alguns aspectos gerais dos livros sempre que considerarmos importante.

5.1 FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Em função de nosso interesse pela caracterização das obras didáticas recomendadas no âmbito do PNLD 2021, elegemos a modalidade **Documento** como prioritária. Assim, os documentos selecionados (fontes) para compor essa pesquisa são as Obras didáticas recomendadas pelo edital de 2021 – “Projeto de Vida”. É importante compreender alguns aspectos sobre a pesquisa com documentos. Um documento é uma forma registrada (livros, relatórios, provas, planejamentos, entre outros) de um discurso elaborado por um ou mais sujeitos.

Para analisar esses documentos, construímos um Roteiro de Análise Textual (RAT) para Livros Didáticos - “Projeto de Vida” (LDPV). O Roteiro consiste em um “guia” que define o que buscaremos ao realizar a análise, funcionando como uma referência do que julgamos necessário existir nesse documento (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Desse modo, nosso roteiro é construído por meio de itens definidos com base em três (3) fontes: 1) nossa revisão de literatura; 2) a partir de critérios específicos elencados no Edital 2021; e 3) nosso referencial teórico.

Abaixo apresentamos o Quadro de Fontes e Questões de Pesquisa (FIQP), elaborado no âmbito do grupo INOVAEDUC⁴⁰.

Quadro 5 – Fontes e Questões de Pesquisa

QUADRO PRINCIPAL			
QUESTÕES DE PESQUISA		FONTE PARA COLETA/CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES / INSTRUMENTOS PARA COLETA/CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES	
		Fontes	Documento
N	Enunciados	Modalidade Tipo	Livro Didático de Projeto de Vida (LDPV)
		Instrumento	Blocos
1.	Que aspectos específicos sobre o Mundo do Trabalho são apresentados em Obras Didáticas recomendadas no Edital do PNLD 2021?	RAT para LDPV	1
2.	Que tipos de atividades didáticas, envolvendo o Mundo do Trabalho, são propostas nessas obras para auxiliar os estudantes na elaboração de seus Projetos de vida?		3
3.	Que orientações para professores sobre elaboração do Projeto de Vida, envolvendo o Mundo do Trabalho, costumam constar nessas obras?		2

Fonte: elaborados pelos autores.

⁴⁰ Instrumento elaborado pelo Grupo INOVAEDUC, sob a coordenação do Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan.

A utilização de documentos como fonte de informações implica em algumas premissas. Segundo Flick (2009), é preciso entender que os documentos não são apenas textos (ou vídeos): alguém (uma instituição, um conjunto de pessoas, etc.) escreveu com algum objetivo e visando um tipo de uso. A partir disso, também se constata que os documentos se destinam a um público específico. No nosso caso, as obras didáticas analisadas se destinam aos estudantes de ensino médio e aos professores dessa etapa, sendo esses últimos documentos mais completos do que a obra que os estudantes receberam, pois incluem o *Manual do Professor*.

Charmaz (2009, p.58) também argumenta nesse sentido, quando afirma que “as pessoas constroem textos para atender a objetivos específicos e os fazem dentro de contextos sociais, econômicos, históricos, culturais e situacionais”. A autora produz uma série de questionamentos que ajudam na pesquisa com texto, principalmente acerca do contexto em que o texto é produzido:

Figura 2 - Questões para estudar um texto

- Como o texto foi produzido? Por quem?
- Qual é o objetivo ostensivo do texto? O texto poderia servir a outros objetivos não determinados ou admitidos? Quais?
- Como o texto representa o que o(s) seu(s) autor(es) admitiu(iram) existir? Quais significados estão embutidos dentro dele? Como esses significados refletem determinado contexto social, histórico e, possivelmente, organizacional?
- Qual é a estrutura do texto?
- Como a sua estrutura determina o que é dito? Quais categorias você consegue perceber em sua estrutura? O que você consegue observar a partir dessas categorias? As categorias modificam-se nos textos seguintes ao longo do tempo? De que maneira?
- Quais significados contextuais o texto sugere?
- Como o seu conteúdo constrói imagens da realidade?
- Quais realidades o texto alega representar? Como ele as representa?
- Quais informações e significados não intencionais (no caso destes existirem) você poderia perceber no texto?
- De que modo a linguagem é utilizada?

Fonte: CHARMAZ, 2009, p.64

Em geral, livros didáticos são utilizados como apoio para o planejamento pedagógico dos professores, mas podemos afirmar que tem uma dupla função: 1) permitir que o professor tenha uma base (de recursos didáticos, conceitos e atividades) para suas aulas; e 2) ampliar o acesso dos estudantes, e inclusive familiares, as informações, acontecimentos e fenômenos diversos (COPATTI, 2021).

O contexto de produção dos livros didáticos já foi descrito com mais detalhes no capítulo 4, mas recapitulemos os seguintes pontos: a) as obras foram produzidas no âmbito do Edital do PNLD 2021; b) existem disputas ideológicas intensas no campo educativo no que tange o tema Projeto de Vida; e c) quem produziu os documentos são autores vinculados a grupos editoriais do setor privado e que em alguns casos possuem formação em áreas não relacionadas com a Educação.

Consideramos importante a realização de uma validação do instrumento criado na medida em que tal processo permitiu uma melhor confiabilidade das informações coletadas por meio do RAT. O método de validação escolhido foi o Comitê de Juízes ou Especialistas, com base em Alexandre e Coluci (2009). Os critérios para escolha dos avaliadores foram: 1) serem pesquisadores envolvidos com a temática geral deste trabalho; e 2) disponibilidade de participar do processo de forma interativa. Entramos em contato com os possíveis avaliadores por meio de mensagens de e-mail e posteriormente marcamos reuniões virtuais para maiores explicações, quando solicitado. O ERLE auxiliou no processo de “encontrar” os membros constituintes deste Comitê.

Para o processo de validação, criamos um documento com explicações sobre os elementos mínimos deste projeto de pesquisa, com os itens do RAT, junto de uma coluna para expressar comentários e sugestões. Após, comparamos os comentários dos avaliadores e reelaboramos os itens por meio de um Quadro Comparativo de Informações, encontrado no Apêndice D.

Apresentamos agora algumas das sugestões e modificações realizadas entre a primeira versão e a última, pois julgamos importante especificar com alguns exemplos como ocorreu essa validação. Conforme recebemos os retornos dos quatro pesquisadores, construímos o Quadro-Síntese de Informações – citado acima – com todas as sugestões de modo a comparar facilmente diferentes considerações. Alguns itens foram unidos, enquanto outros foram criados ou ainda, separados.

O item 1, originalmente expresso da seguinte forma: *desenvolver o senso crítico acerca do mercado de trabalho e da exploração de sua força de trabalho*, foi reelaborado para *Discussões sobre os mecanismos de exploração que produzem desigualdades no mercado de trabalho*. Eliminamos o verbo desenvolver porque ações só ocorrerão mediante adaptação realizada por professores, e esse não era nosso foco. Reelaboramos com a inserção dos mecanismos que produzem desigualdades em função de uma sugestão realizada por um avaliador.

Outro exemplo é a unificação dos itens 3, 7 e 9. Todos os avaliadores perceberam que esses itens, na versão original, eram muito semelhantes e expressavam a mesma ideia; portanto, reelaboramos e modificamos seguindo as sugestões dos avaliadores. A versão final do RAT encontra-se no Apêndice E.

5.2 RECORTE E AMOSTRA

Ao todo, foram recomendados vinte e quatro (24) obras didáticas no Objeto 1 – Projeto de Vida, no âmbito do PNLD 2021. Em apêndice, encontram-se o Quadro Síntese de Obras Didáticas Recomendadas (Apêndice F) e o Quadro Síntese de Informações sobre Autores/Organizadores de Obras Didáticas (Apêndice G).

A totalidade de documentos que poderiam ser analisadas são as vinte e quatro (24) obras didáticas recomendadas, junto a seus vídeos tutoriais, conforme estabelecido em edital. Entretanto, tal volume de informações não permitiria analisar criteriosamente todas as obras didáticas, caso optássemos por tentar analisar todas as obras recomendadas. Assim, elaboramos a redução por meio dos dados do portal de transparência do FNDE⁴¹, no qual é possível conferir o montante em dinheiro recebido por cada grupo editorial ou editora. Esse é um indicativo de amplitude alcançada pelas obras didáticas no território brasileiro. Entretanto, isso comprometeria a amplitude desta pesquisa.

Dessa forma, definimos observar os extremos em termos de investimentos, da seguinte forma: a) os três primeiros grupos editoriais com mais montante recebido nos últimos anos constituem o recorte; b) os três grupos editoriais ou editoras com menos montante recebido também constituem o recorte. Citamos aqui a elaboração de análise dos dados financeiros realizada por Rodrigues e Wesendonk (2022): as autoras concluem que as editoras mais contempladas desde 2010 são: Ática, FTD, Moderna e Saraiva. Entretanto, as editoras Ática, Saraiva e Scipione compõe o grupo Somos Educação, vinculado à empresa Cogna. Em função disso, optamos por selecionar duas obras didáticas desse grupo editorial dentre todas as existentes.

Além disso, outro critério estabelecido para escolher dentre os livros didáticos apresentados pelos grupos editoriais é a diversidade na formação e produção

⁴¹ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/dados-abertos>. Acesso em: 27 nov. 2021.

acadêmica dos autores. Assim, conforme pode ser observado no Quadro Síntese de Informações sobre Autores de Obras Didáticas de Projeto de Vida, os sujeitos que participaram da elaboração dos livros possuem diversas formações.

Destacamos a trajetória e área de atuação dos autores de duas obras: Juventude Plural e Meu Plano em Ação. Essas duas obras se destacam porque seus autores são de áreas afins à Educação e por ter uma ênfase na temática empreendedorismo. Os autores da obra Juventude Plural são: Reinaldo Aparecido Domingues e Maria Elizabeth Seidl Machado. O primeiro é cientista econômico e desenvolve estudos sobre educação financeira. Se descreve como Educador e terapeuta financeiro. Já Maria Elizabeth Seidl Machado é graduada em Pedagogia, atua como docente e assessora de programas e projetos na interface educação, educação social e justiça. Na obra Meu Plano em Ação, ambos os autores são formados na Área de Administração. Eric Brandão Machado Mifune possui graduação em Bacharelado em Administração Pública pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo - FGV(1998). Atualmente é diretor da KVK Consultoria em Negócios Ltda. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Empresas. Já Cecilia Junqueira Sallowicz Zanotti é graduada em Administração de Empresas pela Escola de Administração do Estado de São Paulo, localizada na Fundação Getúlio Vargas (1998). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Também encontramos autores licenciados nas mais diversas áreas do conhecimento escolar, como Letras, Biologia, Filosofia, entre outros.

Dessa forma, após realizar esse primeiro recorte por grupo ou editora, também recortamos obras didáticas da seguinte forma: a) para os grupos editoriais ou editoras com mais de um (1) livro recomendado, optamos por aquele que tem autores da área da educação (ou seja, licenciados e/ou pós-graduados em programas voltados ao ensino ou à educação); b) para os grupos editoriais ou editoras com mais de dois (2) livros recomendados, escolhemos os livros também com a regra dos extremos sobre a formação dos autores, ou seja, um (1) livro com autores da área da educação e 1 (um) livro com autores de áreas afins. Abaixo apresentamos o Quadro da Amostra:

Quadro 6 - Amostra de Livros Didáticos analisados

Nº	QUADRO PRINCIPAL				
	NOME DA OBRA	CÓDIGOS NO ÂMBITO DA PESQUISA	AUTORES	JUSTIFICATIVA	EDITORA/GRUPO EDITORIAL
1.	#Meu Futuro	01-MF-FTD	<ul style="list-style-type: none"> • Erlei Sassi; • Fernanda Martins Sassi 	Possui como autores dois médicos psiquiatras. Nesse sentido, torna-se interessante avaliar como autores sem formação na área da educação produziram conteúdo sobre PV.	EDITORA FTD
2.	Pensar, sentir e agir	02-PSA-FTD	<ul style="list-style-type: none"> • Leo Fraiman 	Possui como autor um psicólogo com mestrado em desenvolvimento escolar.	
3.	Valor de uma Voz	03-VUV-MDN	<ul style="list-style-type: none"> • Luana De Medeiros Botelho; • Marcelo Gomes Justo • Julciane Castro Da Rocha • Douglas Ladislau Dos Santos • Flavio Bassi Junior • Helena Singer 	Possui autores com Mestrado em Educação e com formação diversa sobre sociologia	EDITORA MODERNA
4.	Educação para a vida	04-EDP-MDN	<ul style="list-style-type: none"> • Anna Helena Altenfelder; • Renata De Alencar Teixeira; • Danilo Eiji Lopes; • Ana Paula Bezerra Severiano • Giselle Vitor Da Rocha 	Possui autores que não são licenciados nem possuem mestrado em Educação. A organizadora possui doutorado em educação.	
5.	Construindo o Futuro	05-CF-SE	<ul style="list-style-type: none"> • Hanna Cebel • Marco Antonio Morgado Da Silva 	Ambos os autores possuem Mestrado em Educação e Psicologia, enquanto que Hanna tem produções acadêmicas na área de Projeto de Vida.	GRUPO SOMOS EDUCAÇÃO
6.	#Vivências	06-VIV-SE	<ul style="list-style-type: none"> • Isabella Moreira De Avelar Alchome; • Ana Sofia Carvalho Oliveira 	Uma das autoras é formada em Direito, sendo, portanto, fora da área da educação. Os demais livros possuem licenciados e/ou mestres.	
7.	Projeto de vida: meu plano em ação	07-MPA-KE	<ul style="list-style-type: none"> • Eric Brandao Machado Mifune • Cecilia Junqueira Sallowicz Zanotti 	<ul style="list-style-type: none"> • Editora pequena, religiosa (adventista), regional; • Entra na cota de "menor investimento" e de autores cuja formação não é educação. 	KITS EDITORA
8.	Juventude plural: Projeto de Vida: volume único	08-JP-DSOPEF	<ul style="list-style-type: none"> • Reinaldo Aparecido Domingos • Maria Elizabeth Seidl Machado 	<ul style="list-style-type: none"> • Editora pequena, focada em educação financeira e empreendedorismo. 	DSOP EDUCACAO FINANCEIRA LTDA
9.	Jovem protagonista: projeto de vida	09-JP-SM	<ul style="list-style-type: none"> • Maria Clara Wasserman • Gabriel Medina De Toledo 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo editorial com parceiros como Fundação Lemann, Itaú social, Fundação Roberto Marinho; • Um dos autores possui experiências e produções na área de Juventudes e projetos sociais, e é analista do Instituto Unibanco. 	SM EDIÇÕES

Fonte: elaborado pelos autores

Dentre as editoras do grupo Somos Educação, selecionamos apenas as editoras Ática e Scipione porque os livros recomendados dessas editoras se enquadravam nos demais critérios adotados, enquanto os dois livros da editora Saraiva, não.

5.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA/CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Após descrevermos o instrumento para coleta/construção de informações, nesta seção apresentamos os procedimentos que foram realizados nesse processo.

Por meio do RAT para Obras Didáticas, iremos direcionar nosso olhar para o texto com objetivo de selecionar extratos baseados em itens definidos previamente. Para as obras com disponibilização digital, utilizamos mecanismos de busca para localizar mais facilmente trechos que tenham relação direta com o Mundo do Trabalho, flexibilidade, resiliência, entre outros termos. Para as obras disponibilizadas apenas de forma física, realizamos os seguintes passos: 1) Leitura flutuante (BARDIN, 2011) da obra e coleta de informações quando existir referência aos itens do Roteiro; 2) Identificar, por meio do Sumário, possíveis unidades, módulos ou outras organizações de seções que sejam significativas para cada bloco do RAT para LDPV. Segundo Bardin (2011, p.126), a leitura flutuante

[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura "flutuante": por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Sabemos, conforme descrito no capítulo 4, que o edital induz que a dimensão de número três (3) – O encontro do futuro e o nós – seja focada na discussão do futuro profissional, enquanto a dimensão (2) e a (1) voltam-se para a cidadania e as biografias/identidades, respectivamente. Portanto, o trabalho analítico começou por essa “parte” das obras didáticas. As obras Meu Plano em Ação (Kits Editora) e Juventude Plural (DSOP Educação Financeira) não foram encontradas digitalmente para consulta, de modo que utilizamos a versão física obtida junto de professores

envolvidos no processo de escolha dos livros. Ao ler trechos relacionados com os itens definidos no RAT, transcrevemos na íntegra para a coluna específica para isso.

As demais editoras disponibilizaram em seus websites versões em PDF de seus livros recomendados pelo PNLD. Em todos os livros foi realizada a leitura flutuante durante a elaboração do Projeto de Pesquisa e durante o processo de coleta de informações.

Nas obras disponibilizadas em formato PDF, utilizamos ferramentas de busca disponível em diversos programas. Ao encontrar informações relacionadas com os itens de cada bloco, copiamos o trecho para o campo do RAT reservado a essa função. No mesmo arquivo, ocorreu a construção do código inicial (CHARMAZ, 2009) de cada parágrafo. Explicitado brevemente como realizaremos esse processo crucial, passamos a contextualização sobre como organizamos e tratamos essas informações coletadas/construídas.

5.4 ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS/CONSTRUÍDAS

Nesta seção, apresentaremos o modo de organizar e tratar as informações coletadas. Para isso, apresentamos primeiro nossa visão sobre a natureza da pesquisa e nossa opção pela Teoria Fundamentada dos Dados, que contém os procedimentos e as orientações de como tratamos as informações coletadas.

A teoria fundamentada nos dados pode ser definida, segundo Tarozzi (2011), como um método geral e um conjunto de procedimentos para trabalhar os dados de uma pesquisa empírica. No âmbito do grupo INOVAEDUC, temos preferido usar “Teoria Enraizada nas Informações”, uma vez que realizamos um conjunto de adaptações e modificações das orientações originais dado nosso contexto. Compreendemos que a expressão “enraizamento nas informações” funciona como uma metáfora melhor para o que almejamos obter ao fim da pesquisa: uma explicação, de preferência de caráter teórico, mas ainda profundamente enraizada, ou seja, conectada com as informações coletadas e, portanto, com a realidade dos sujeitos ou com os discursos encontrados nos documentos. Nesse sentido, podemos afirmar que as contribuições para a possível elaboração de uma teoria estão

profundamente conectadas com as informações obtidas da mesma maneira que as raízes de árvores se aprofundam na terra.

As adaptações que realizamos são baseadas no contexto específico desta pesquisa, mas também na realidade brasileira: os exemplos de pesquisas que utilizam da Teoria Fundamentada nos Dados são longos, envolvendo muitos anos, enquanto que para a realização do mestrado temos 24 meses. Além disso, a necessidade de qualificar o projeto de pesquisa rapidamente e, portanto, ter bem delineado os aportes conceituais, práticos, e também as questões de pesquisa acaba por acelerar muito os procedimentos metodológicos. Assim, nem sempre conseguimos manter a simultaneidade de coleta de informações, análise e reelaboração das questões de pesquisa, ou rever os conceitos sensibilizantes no momento da análise. Desse modo, preferimos realizar as adaptações necessárias e sempre explicitá-las, embora com isso nos afastemos um pouco das propostas dos criadores de tal método.

Outros importantes processos, conforme Tarozzi (2011), são

[...] também o trabalho de codificação, a escolha das primeiras categorias relevantes para a pesquisa, a reformulação da pergunta de pesquisa, a definição de propriedades e atribuições das categorias e a delimitação da teoria impõem que exista um acompanhamento constante da reflexão analítica com periódicos retornos ao campo, e que o processo de recolhimento de dados seja guiado pela reflexão analítica sobre as categorias emergentes (TAROZZI, 2011, p. 24).

O mesmo autor ainda afirma que essa é uma operação difícil para os pesquisadores, pois é preciso realizar duas ações diferentes (coleta e análise) ao mesmo tempo, revisando também a própria questão que move a pesquisa e gerando as teorizações/conclusões, tendo sempre em mente que esse processo exige a abertura para mudança dos caminhos das pesquisas.

Nesse sentido, discutiremos a seguir sobre o processo de codificação realizado nesta pesquisa. Baseados em Charmaz (2009), entendemos que codificar significa resumir e representar segmentos de informações de forma concisa. Os códigos indicaram a maneira como selecionamos e classificamos as informações para posteriormente analisá-las. Codificar não significa resumir trechos em apenas uma palavra; às vezes, um código é uma frase pequena ou duas palavras juntas. É importante ressaltar que esse processo envolveu *criação*, ou seja, não foi neutro:

criamos os códigos com base em nossa linguagem, junto do esforço de manter fidelidade às informações coletadas.

Ao iniciar a codificação, definimos, de certa forma, o “molde” que nossa análise assumiria, ou seja, a estrutura analítica. Conforme Charmaz (2009), realizamos as duas fases básicas da codificação: a) codificação inicial; b) codificação focalizada. A codificação inicial foi aberta, vinculada profundamente às informações coletadas; os códigos construídos nessa fase foram provisórios e comparativos, ou seja, procuramos melhorar o processo durante a pesquisa e nos manter abertos a possibilidades diferentes de análise. Nessa etapa, utilizamos gerúndios e palavras no formato de ação ao invés de substantivos ou tópicos, visto que isso nos permitiria melhores *insights* e vislumbres daquilo que os sujeitos fizeram antes de nos informar. No nosso caso, ao trabalhar com obras didáticas, manter os códigos iniciais como ação nos ajudou a questionar de que modo cada autor propõe atividades didáticas aos estudantes e também avançar para uma melhor caracterização de que acontecimentos são propostos nas atividades. (CHARMAZ, 2009). Realizamos a codificação parágrafo a parágrafo, na medida em que as informações contidas nos livros didáticos formam blocos temáticos, como por exemplo: textos de apoio para resolver questões, atividades didáticas, indicações de filmes, etc. Nesse sentido, julgamos ser mais pertinente codificar cada bloco de frases conectadas entre si, quando pertinente. No caso de atividades, questões ou exercícios, codificamos frase a frase.

Após essa primeira fase, avançamos para a codificação focalizada, definida por Charmaz (2009, p.87) como processo em que utilizamos os

[...] códigos anteriores mais significativos e/ou frequentes para analisar minuciosamente grandes montantes de dados. A codificação focalizada exige a tomada de decisão sobre quais códigos iniciais permitem uma compreensão analítica melhor para categorizar os seus dados de forma incisiva e completa.

O código focal foi desenvolvido por meio da comparação entre as informações coletadas, aglutinando os códigos iniciais. Realizamos essa operação por meio de dois Quadros Comparativos, disponíveis nos Apêndices H e I. O primeiro foi usado para comparar códigos iniciais em uma mesma obra didática e produzir códigos focais. Posteriormente, comparamos os códigos focais de obras diferentes. Esse processo não foi necessariamente linear, de modo que às vezes, durante a primeira fase, já ocorreram *insights* que produziram um bom código focal. Posteriormente,

conforme avançamos em um processo gradual, os códigos foram se tornando categorias mais elaboradas.

Embora a codificação seja dividida em duas fases básicas, um outro elemento deve também ser considerado: a focalização teórica. Os códigos teóricos especificam e determinam as relações entre as categorias construídas por meio da codificação focalizada (CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011). É nessa etapa da codificação que buscamos, caso seja possível ao nosso objetivo em função da natureza da pesquisa, a categoria central, densa em significado e com relações com as demais categorias. Nosso interesse com essa pesquisa é a elaboração de explicações teóricas vinculadas ao nosso objetivo; não almejamos produzir uma teorização completa em razão de que tal empreendimento envolveria muito mais rigor teórico, tempo e inclusive recursos que não possuímos no momento. Ademais, nosso objeto de estudo já exigiu análises pautadas em diversas perspectivas para que seja compreendido de forma completa. A codificação que desenvolvemos, além de selecionar, classificar e sintetizar dados, unificou nossas ideias de forma analítica e produziu o caminho de nosso estudo.

Outro processo muito importante é a redação de memorandos. Um memorando é uma anotação analítica acerca dos códigos construídos: é por meio da escrita desses documentos que nossas ideias sobre as informações coletadas nos livros serão organizadas. Os memorandos foram construídos desde o início da codificação, por meio de uma linguagem pessoal, sem uma preocupação com forma textual ou rigorosidade. No Apêndice J, apresentamos um exemplo de memorando.

Você deve notar que não tem mais tutu
E dizer que não está preocupado
Você deve lutar pela xepa da feira
E dizer que está recompensado

Você deve estampar sempre um ar de alegria
E dizer: tudo tem melhorado
Você deve rezar pelo bem do patrão
E esquecer que está desempregado

Comportamento Geral, por Gonzaguinha

6 O MUNDO DO TRABALHO NOS LIVROS DIDÁTICOS INVESTIGADOS

Neste capítulo, apresentamos as constatações construídas ao longo do processo de análise, assim como os resultados. O capítulo está organizado em quatro seções, sendo que as três primeiras são organizadas em torno das questões de pesquisa e a última é a articulação das constatações de cada conjunto de respostas elaborado. Todas as categorias foram elaboradas após a análise das informações coletadas.

Antes de passar a essas seções, elencamos uma breve apresentação de cada livro didático. Começando pelo primeiro livro, 01-MF-FTD. O Livro do Estudante (LE) é dividido em 3 unidades associadas às três dimensões propostas pelo edital: Unidade 1 – Meu Mundo; Unidade 2 – Nosso Mundo e 3 – Um Mundo para Todos. Em cada unidade, encontramos 9 capítulos. Há, entre cada unidade, atividades integradoras que articulam as unidades entre si com atividades de transição, resgatando conceitos e apontando para conteúdos futuros. A apresentação para os estudantes apresenta alguns elementos da mitologia grega a respeito do destino e os autores constatam que

Você nasceu em um mundo moderno e, hoje, pode fazer escolhas e traçar seu destino por meio de seus sonhos. Tudo começa com a descoberta de quem é você e com a busca de um propósito de vida. Sua jornada tem início com a compreensão de três dimensões fundamentais: você consigo mesmo, o autoconhecimento; você e o encontro com o outro e o mundo; você e o encontro com o futuro e o nós. Ao compreendê-las, terá condições de ser o protagonista de sua vida, pois descobrirá algo que faz sentido para você, algo de que gosta; atividades em que emprega muitas de suas habilidades e que ajudam e inspiram as pessoas. (01-MF-FTD, p. 3).

Enquanto isso, a apresentação para professores contida no Manual do Professor aborda o desafio existente no trabalho educativo sobre Projeto de Vida:

[...] Sabemos que crescer e se desenvolver nesse mundo globalizado, veloz e cada vez mais exigente, não é fácil. Pensamos nos desafios que isso representa, não só pelo caráter inédito da tarefa, mas também pelas dificuldades vividas por cada estudante. Desejamos que este material seja esclarecedor e sirva como base para você desenvolver esse percurso, instrumentalizando-o para auxiliar esse jovem a encontrar seu caminho de forma realista, mas não por isso sem sonhos e esperanças. (01-MF-FTD, p.210, Manual do Professor).

Os autores apresentam uma síntese de estudos sobre juventude e adolescência, citando diversos autores vinculados principalmente às áreas da psicologia e sociologia. Alguns desses, como Damon (2009) e Sposito (2003) também fazem parte de nosso referencial teórico. Os autores caracterizam sua orientação teórico-metodológica como sendo baseada nas Metodologias Ativas da Aprendizagem e na abordagem da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e Problematização. Os autores defendem que Metodologias ativas de aprendizagem

[...] “são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema (cf. BASTOS, 2006 *apud* BERBEL, 2011). Duas metodologias destacam-se nessa categoria, a da aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a da problematização, ambas voltadas a métodos de ensino-aprendizagem que se utilizam de problemas e privilegiam a participação ativa e central do estudante. (01-MF-FTD, p.217, Manual do Professor).

O livro 02-PSA-FTD é estruturado em três módulos: 1) Quem sou eu: uma descoberta; 2) O encontro com o outro: vínculos e aprendizados; e 3) Meu futuro: um caminho de possibilidades. A obra apresenta aos estudantes os objetivos de cada módulo, bem como as justificativas. Cada módulo divide-se em cinco capítulos. Na apresentação aos estudantes, os autores mobilizam um discurso relacionado com a esperança e o amor:

O propósito desta obra é contribuir para que você se conheça, acredite em seu potencial, construa seu projeto de vida e encontre mecanismos para alcançar suas metas. É inspirá-lo a perceber que, muitas vezes, a distância entre os sonhos e as conquistas pode ser diminuída por meio do planejamento e das tomadas de decisão conscientes. É ajudá-lo a sonhar e a perceber que vale a pena viver, que vale a pena acreditar, que vale a pena amar. Amar-se, amar as pessoas, amar a vida, amar seus projetos e abraçá-los. (02-PSA-FTD, p. 3).

Já na apresentação presente no Manual do Professor, os autores afirmam que o livro “[...] tem a função de auxiliar os estudantes na organização de propostas para desenvolver as habilidades necessárias no processo de conhecer, planejar e concretizar um projeto de vida” (02-PSA-FTD). Percebemos, então, que no discurso dirigido aos estudantes existe mais apelo emocional do que no objetivo apresentado aos professores. Willian Damon e Ortega y Gasset são citados no manual do professor para definir Projeto de Vida. As metodologias ativas são elencadas como um aporte teórico-metodológico da obra e são definidas como metodologias que

[...] invertem a maneira habitual do processo de aprendizagem. A prática, a discussão e a troca de ideias passam a ser o centro das aulas, ao passo que a leitura, a observação e a prática individual, que garantem o acesso às informações, passam a ser uma preparação para os estudantes atuarem em sala de aula, construindo, de fato, sua aprendizagem. (02-PSA-FTD, p. 213).

O autor da obra não referenciou suas definições de metodologias ativas. Além disso, o autor estabelece que aportes teóricos-conceituais da Neurociência foram mobilizados no texto, citando a pesquisa de Dilip Jeste, um neuropsiquiatra. A presença dessa base teórica está alinhada com a formação do autor, graduado em Psicologia.

O livro 03-VUV-MDN está organizado em três módulos: O primeiro módulo é o da Jornada da Autodescoberta. O segundo módulo é o da Jornada da Descoberta do Outro. O terceiro módulo é o da Jornada da Construção do Nós. Cada jornada está dividida em cinco capítulos, além das seções "Ponto de chegada" e "Reflexões sobre a Jornada".

Chama atenção o objetivo geral da obra indicado no manual do professor, uma vez que encontramos uma clara orientação para a importância da construção coletiva do Projeto de Vida:

Esta obra foi concebida para apoiar os estudantes em suas trajetórias individuais de construção de projetos de vida e, ao mesmo tempo, promover trocas e construções numa jornada coletiva, a fim de que esses projetos estejam ambientados num horizonte comunitário e solidário. (03-VUV-MDN, p.4, Manual do Professor).

Além dessa demarcação importante, a obra diferencia duas grandes concepções gerais: a) Concepção curricular; e b) Concepção metodológica. A primeira é baseada nos conceitos de Interdisciplinaridade e Transversalidade e a

referência é a definição existentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, elaboradas em 2013. A concepção metodológica está baseada na Educação Integral e nas Metodologias Ativas. A educação integral é entendida pelos autores como uma educação que “considera as dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural do desenvolvimento humano” (03-VUV-MDN, p.6), e que organiza contextualizações e articulações entre as habilidades, os conhecimentos, as atitudes e os valores. Essa definição é referenciada em Moll (2012) e Arroyo (2012). Também são citados Howard Gardner (1994) e Paulo Freire (1996). A respeito das Metodologias Ativas, a obra as define como aquelas que “favorecem a construção dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes e dos valores necessários à sua formação pessoal, profissional e cidadã” (03-VUV-MDN, p. 6). A referência indicada é a obra Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática, organizada por Lilian Bacich e José Moran.

A obra 04-EPV-MDN apresenta aos professores um convite:

Convidamos você a embarcar nesta jornada para realizar uma proposta com cada um de seus alunos: a construção de um projeto de vida. Você, como professor, terá um papel fundamental para qualificar as tantas e distintas conexões que se mostrarão possíveis para seus estudantes, ao longo desta jornada. O desafio e a responsabilidade são grandes, sabemos disso. (04-EPV-MDN, p.3, Manual do Professor).

Assim como outras obras, é alertado aos professores que a construção de um Projeto de Vida é um desafio. Vale destacar também que ao longo do Manual do Professor são encontradas discussões qualificadas sobre Juventudes, Adolescência e Projeto de Vida. Caracterizamos dessa forma porque são apresentadas referências diversas sobre Políticas Públicas para a juventude brasileira, bem como pesquisas sobre como é ser jovem no Brasil. Os autores destacam que é “preciso se informar sobre as diferentes juventudes e seus contextos. É importante conhecer seus alunos, olhar essa diversidade e buscar informações sobre seus dilemas” (04-EPV-MDN, p.7, Manual do Professor). Para os estudantes, os autores apresentam a metáfora da elaboração de um quebra-cabeça:

Quando pensamos que vocês, estudantes do Ensino Médio, recebem o desafio de construir os seus projetos de vida, logo nos vem a relação com esse quebra-cabeça. Isso porque um projeto de vida é formado por peças que trazem as nossas histórias de vida, os nossos desejos e interesses, os nossos talentos, os lugares onde já moramos, as cidades que já visitamos, a família, as pessoas que nos inspiram, as músicas que gostamos de ouvir,

os nossos amigos, as redes sociais em que nos movimentamos virtualmente. (04-EPV-MDN, p.3).

Os autores apontam ainda para a importância de não “romantizar os projetos de vida, pois eles também são impactados por nossos medos, por nossos desafios e pelos limites que os contextos nos impõem” (04-EPV-MDN, p. 3). Consideramos essa lembrança muito pertinente. Os autores apresentam aportes teóricos-conceituais de Willian Damon e também de Villas e Nonato (2014) – pesquisadores envolvidos com a temática Projeto de Vida.

O livro 05-CF-SE, na apresentação aos estudantes, afirma que “este livro foi pensado para ser uma ferramenta útil para o desenvolvimento de seu projeto de vida” (05-CF-SE, p.3). A finalidade que os autores propõem para os Projetos de Vida dos estudantes é “construir um modo de viver que lhe traga realização pessoal, que o preencha de sentido e que o motive a contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e digna para todos” (ibidem, p.3). Para os professores, os autores da obra apontam que

Agora, você faz parte do time de educadores empenhados em orientar os jovens a construir projetos de vida que lhes tragam realização pessoal e, quem sabe, os ajudem a transformar o mundo em um lugar mais justo, sustentável e digno para todos. (05-CF-SE, p. 210).

Notamos que, para os autores, o objetivo principal do Projeto de Vida é a construção de uma realização pessoal; a transformação social do mundo está em segundo plano.

A obra em questão está dividida em três “partes”. Cada uma dessas partes é composta por seis blocos, a saber: 1) Ser; 2) Conviver; 3) Fazer parte; 4) Escolher; 5) Planejar; e 6) Transformar. Ao fim de cada bloco, temos um espaço reservado para que os estudantes realizem sínteses e autoavaliações sobre seu desenvolvimento. Segundo os autores, a escolha por uma divisão de seis blocos em cada parte do livro ocorreu porque consideram que a aprendizagem é um processo não linear e assim, tinham como objetivo evitar a fragmentação, já que “dessa forma, a progressão do ensino e da aprendizagem ocorre em espiral, mediante a retomada da sequência de seis blocos presentes nas três partes do livro” (05-CF-SE, p.222, Manual do Professor).

Em sua apresentação da abordagem teórica e metodológica do livro, os autores da obra *Construindo o Futuro* fazem referência a obra de Viktor Frankl: *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Também citam as pesquisas desenvolvidas na Universidade Stanford por William Damon e com base autor definem Projeto de Vida: “partindo dessa concepção, projeto de vida pode ser definido como uma intenção estável, com sentido pessoal e ético, imbuída de planejamento para sua concretização” (05-CF-SE, p. 214, Manual do Professor). Os autores ainda citam que o tema Projeto de Vida também é estudado pela Sociologia e Filosofia. As metodologias ativas, assim como nos demais livros, também aparece nessa obra didática como um arcabouço metodológico.

Os autores da obra 06-VIV-SE apresentam o seguinte objetivo da obra para os estudantes:

Projeto de vida é o planejamento contínuo dos caminhos que você vai percorrer ao longo de toda a sua vida. Por isso, neste livro, vamos partir de onde você está e de quem você é para chegarmos aonde deseja estar e a quem sonha ser no futuro. Será um longo caminho, por vezes simples, por vezes doloroso e complexo, mas que será recompensador. (06-VIV-SE, p.3).

Para os professores, a obra pretende, simultaneamente, ser uma base segura para a atuação com a temática Projeto de Vida e oferecer autonomia para cada professor realizar alterações de acordo com sua realidade. Os autores apresentam uma série de textos complementares no Manual do professor, sendo a maioria trechos de capítulos livros ou artigos sobre o tema Projeto de Vida e Juventudes. A obra está organizada em três dimensões: 1) O encontro consigo; 2) O encontro com o outro; e 3) O encontro com o futuro e o nós. Cada dimensão é composta por quatro unidades e cada unidade é composta por três capítulos.

O objetivo da obra 07-MPA-KE (apresentado aos estudantes) é desenvolver a autonomia, o protagonismo e a responsabilidade dos estudantes acerca de suas escolhas. Essas escolhas devem formar uma sociedade ética, justa, inclusiva e solidária. Aos professores, é apresentado o seguinte objetivo:

Este livro está organizado para apoiar você, professor(a), da melhor maneira a engajar os estudantes em um mergulho que traga participação, reflexão, ação, aprendizagem e alegria, promovendo assim, uma formação para resolver demandas, simples ou complexas do cotidiano, exercer a cidadania e atuar no mercado de trabalho. (07-MPA-KE, p.195, Manual do Professor).

Quanto à abordagem teórico-metodológica, os autores afirmam que se inspiram em três conceitos/metodologias: 1) Bricolagem; 2) Empoderamento criativo; e 3) Repertório. A bricolagem é citada como uma forma de realizar pesquisas em um mundo cada vez mais complexo. O empoderamento criativo é uma metodologia criada pela organização Parceiros para o Empoderamento da Juventude. A noção de repertório é utilizada para definir os conhecimentos que o sujeito construiu ao longo de sua vida. O livro está organizado em três módulos: 1) Dimensão Pessoal; 2) Dimensão Cidadã; e 3) Dimensão Profissional.

Na obra 08-JP-DSOPEF, o objetivo da obra é apresentado aos estudantes de em função de três dimensões: 1) Pessoal; 2) Cidadã; e 3) Planejamento. O objetivo da primeira dimensão é trabalhar o autoconhecimento e o desenvolvimento da autonomia. Na segunda dimensão, o objetivo envolve abordar a singularidade e a integração entre os sujeitos. Por fim, a terceira dimensão tem como objetivo colaborar com uma maior mobilidade social, de forma a abrir os horizontes para escolhas do Mundo do Trabalho. Para os professores, a obra apresenta-se da seguinte forma: “Acreditamos que este livro será um eficiente instrumento mediador no processo de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento para a construção dos conhecimentos dos sujeitos em interação” (08-JP-DSOPEF, p.209, Manual do Professor).

Além disso, os autores deixam claro que a obra apresenta sugestões que devem ser reconsideradas quando forem colocadas em prática, em função do contexto social. Na seção em que apresentam a Abordagem Teórico-Metodológica da obra didática, encontramos referência ao Construcionismo Social, que parece ser, pela definição dos autores, uma teoria acerca da organização social em torno da linguagem. Elencam as Metodologias Ativas como aporte metodológico, assim como as demais obras didáticas.

A obra 09-JovProtog-SM elenca, para os alunos, que seu objetivo é

[...] auxiliar você em uma série de descobertas relacionadas ao seu planejamento para o futuro. Esperamos que ele o(a) ajude a se conhecer melhor, explorar suas competências e habilidades, refletir sobre formas de exercer um papel ativo na sociedade e realizar suas escolhas de forma crítica e responsável. (09-JovProtog-SM, p.3).

O livro é organizado em três módulos: 1) Quem sou eu: autoconhecimento, trajetória e potencialidades; 2) Eu, cidadão; e 3) Meu projeto de vida. Cada módulo tem três capítulos. Para os professores, os autores indicam que o livro pretende colaborar para que jovens “[...] tenham melhores condições de planejar seu projeto de vida, ampliando repertórios e possibilitando uma reflexão sobre os riscos e potencialidades de suas escolhas[...]” (09-JovProtag-SM, p. 2, Manual do Professor). Os autores ainda qualificam seu objetivo, afirmando que o livro deve auxiliar na formação de pessoas autônomas, críticas e cidadãs.

Enquanto pressupostos teóricos-metodológicos, a obra tem como base a noção de aprendizagem significativa, de Moreira (2010). Acerca da forma de trabalhar com competências, os autores indicam Antoni Zabala e Laia Arnau como referências para questões metodológicas. Também tomam como base as conclusões de Philippe Perrenoud. Os autores afirmam que sua obra busca trabalhar com a noção de Competências socioemocionais e de Competências para o Século XXI. Assim como outros autores, também elencam o uso de aportes metodológicos acerca das Metodologias Ativas, porém sem apresentar referências.

Em geral, as obras reservaram a terceira unidade, módulo ou parte para discutir assuntos sobre escolhas profissionais e planejamento acerca do futuro. Nesse sentido, o tema Mundo do Trabalho aparece com unanimidade mais ao fim das obras didáticas.

Na verdade, toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento.

(Paulo Freire, em Pedagogia da Esperança)

6.1 ASPECTOS SOBRE O MUNDO DO TRABALHO (1ª QUESTÃO DE PESQUISA)

Para responder a essa questão de pesquisa foram construídas quatro (4) categorias. Elas são oriundas das informações codificadas a partir do bloco um (1) do Roteiro de Análise Textual para Livros Didáticos de Projeto de Vida. Dessa maneira, são categorias *a posteriori*.

São elas: 6.1.1) O conceito de trabalho ao longo do tempo: Trabalho como instrumento mutável de mediação com o mundo; 6.1.2) Escolhendo caminhos no Mundo do Trabalho: dilemas, critérios e influências externas; 6.1.3) Vivendo em uma sociedade do conhecimento/informação caracterizada pela mudança tecnológica; 6.1.4) Empreender como atitude a ser almejada: a defesa de uma racionalidade empresarial para a vida dos estudantes. Inicialmente, havia a possibilidade da constituição de uma quinta categoria, a saber: Direitos trabalhistas e precarização. Porém, como esse debate ocorreu em poucas obras e de forma rápida, optamos por destacá-lo ao fim dessa seção.

6.1.1 O conceito de trabalho ao longo do tempo: Trabalho como instrumento mutável de mediação com o mundo

Em nossa análise, conseguimos visualizar que os autores se esforçaram para abarcar em suas obras aspectos distintos sobre as concepções e abordagens que envolvem o trabalho, algo que torna a diversidade um ponto comum, talvez um marco em todas elas. De modo geral, o trabalho é definido como um processo transformador da natureza e da sociedade humana. Em algumas obras, o trabalho é

compreendido como um processo organizador da vida social, visto que por meio dele se exteriorizam as atuações de seres humanos para criar projetos seus, individuais e coletivos. Algumas obras ainda afirmam que os significados atribuídos ao trabalho se modificam ao longo do tempo e de acordo com a determinação do espaço, o que o torna uma categoria mutável, definida pelo contexto histórico.

Na obra 01-MF-FTD, encontramos diversas descrições que buscam definir o trabalho como um processo. Com base nisso, sintetizamos brevemente alguns dos argumentos apresentados pelos autores:

Segundo eles, para o senso comum, o trabalho é a forma pela qual homens e mulheres sobrevivem na atualidade, ao receber certa quantidade de dinheiro em troca da venda de sua força de trabalho. É um processo no qual as pessoas conseguiriam adquirir mercadorias especiais, consumir produtos e serviços essenciais e, portanto, sobreviver. Dessa forma, emerge a noção de trabalho como algo obrigatório, vinculado ao mundo das necessidades: “[...] trabalho pode significar um meio de ganhar dinheiro, de sobreviver. Isso é essencial, mas o ato de trabalhar, nesses casos, fica restrito à obrigação ou à necessidade” (01-MF-FTD, p.138). Cabe ressaltar que na atual configuração do sistema capitalista em que vivemos, é possível visualizar com clareza que, como dito, a classe trabalhadora precisa vender sua força de trabalho para obter dinheiro e sobreviver. Sendo assim a obrigatoriedade existe ainda que trabalhadores ocupem cargos nos quais exista certa motivação ou afinidade com a função desenvolvida.

Em nossa opinião, a discussão sobre a diferença entre a valorização atribuída a algumas profissões em detrimento de outras poderia se fazer presente nas obras didáticas. Essa valorização produz diferentes visões sobre a importância social das profissões, uma vez que historicamente no Brasil algumas profissões ganham destaque, como médicos ou advogados, sendo vistas como mais relevantes que outras.

Além desse aspecto (sobrevivência/necessidade), nesse livro o trabalho é descrito também como uma atividade que produz sentimentos positivos (como prazer, realização e alegria) caso os trabalhadores atuem em atividades de que gostem. Nesses casos, os autores afirmam que é possível produzir mais e que os indivíduos passam a ser mais criativos; nessa obra em questão, esses aspectos do trabalho são mais vinculados à individualidade de cada sujeito trabalhador. Para que

se desenvolva uma vida com bem-estar, o trabalho (na concepção dessa obra) deve ter sentido, ou seja, deve haver um porquê que ultrapasse a sobrevivência.

Constatamos então que o trabalho entendido como processo humano é caracterizado por contradições em nossa sociedade: devemos trabalhar para sobreviver e reproduzir nossa existência, mas nem sempre esse trabalho nos proporcionará felicidade ou sentimentos agradáveis. Além disso, conforme Antunes nos lembra,

[...] a precarização não é algo estático, mas um *modo de ser* intrínseco ao capitalismo, um *processo* que pode tanto se *ampliar* como se *reduzir*, dependendo diretamente da *capacidade de resistência, organização e confrontação da classe trabalhadora*. (ANTUNES, 2018, p.50, grifos do autor).

Na obra indicada, encontramos ainda a seguinte afirmação: “o trabalho é um meio de transformar o mundo, a sociedade e o ambiente em que vivemos” (01-MF-FTD, p.138). Essa última definição se conecta com uma esfera mais ampla e filosófica do que a definição de trabalho como modo de sobrevivência.

Sobre essa definição, gostaríamos ainda de comentar sobre o quanto ela se aproxima, ainda que apenas em relação à transformação do mundo natural e social, da concepção sintetizada por Marx e Engels no século XIX. Isso porque os autores da obra didática *não* apontam que o trabalho também transforma e constitui o sujeito, sendo uma categoria ontológica que explica características da humanidade.

Já na obra 02-PSA-FTD, os autores optam por apresentar o histórico do trabalho, afirmando que desde o início da espécie humana o trabalho se faz presente. Aludindo aos primórdios da humanidade, os autores sugerem que, inicialmente, quando éramos caçadores-coletores, o trabalho esteve relacionado apenas com a subsistência. O desenvolvimento de tecnologias permitiu à humanidade especializar-se em funções, diferenciar atividades e criar profissões; segundo os autores, esse processo se iniciou principalmente na idade da pedra lascada e se aprofundou lentamente ao longo da história da espécie humana. Foi somente nos últimos dois séculos que esse processo se intensificou, produzindo mudanças profundas nos modos de trabalhar e de viver em sociedade.

Cabe destacar a ausência de discussões sobre a transição do sistema feudalista para o capitalista e sobre as atuais condições da classe trabalhadora. Foca-se em discutir a consolidação de uma Revolução Digital e da cultura de

convergência⁴² em detrimento de explicitar os processos contraditórios que o avanço do capitalismo tem produzido no mundo todo. Exemplo desses processos é a síntese proposta por Antunes (2003), que já na virada do século 20 para o século 21 percebia que estava em curso uma mudança na forma de contratos majoritários, emergindo então a massificação dos trabalhadores de serviços, trabalhadores digitais e precarizados (os hoje conhecidos como *uberizados*, conforme ele estabelece na obra *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*, de 2018).

As maneiras com que os autores buscam apresentar o Mundo do Trabalho é positiva, relacionada a sentimentos positivos – dedicação, amorosidade – e também relacionada a princípios filosóficos, como a ética. A noção de bem comum e colaboração está associada com a ideia de uma sociedade do bem-estar, uma sociedade com cidadania plena: ao trabalhar-se com excelência, tem-se um ato ético. Esse ato (trabalhar com excelência, esforço, plenitude) é ético porque revela “cuidado com o bem comum e a disposição para colaborar” (02-PSA-FTD, p.153). A ideia é a de que esse trabalho ético é feito para colaborar para o bem de todos, para que a sociedade esteja em pleno funcionamento. Em outro texto, os autores escrevem que “toda forma de trabalho é válida, e todo trabalho que é feito com dedicação e amor tem valor” (02-PSA-FTD, p.140). Tal frase é, no mínimo, estranha em dois aspectos: o que seriam as diversas “formas” de trabalho? A utilização dos termos dedicação e amor, em nossa opinião, é frágil e mal elaborada, pois relacionada dedicação e amor com a valorização do trabalho. Entretanto, os autores deixam de mencionar que a valorização do trabalho é mediada pelas relações sociais e muda de acordo com o período histórico. Um exemplo claro dessa problemática são as profissões relacionadas ao cuidado, como a enfermagem e à educação, como a docência: muitas vezes, a valorização salarial é inexistente e são mobilizados apelos ao amor pelo trabalho para que ele seja realizado de forma qualificada.

Outro ponto importante para os autores é a etimologia da palavra – do latim vulgar, *tripalium* – que tem como significado castigo, tortura. Ainda é apresentada a relação com a palavra *labor*, do latim clássico, que significa esforço, atividade que

⁴² Esse termo é homônimo ao título do livro de Henry Jenkins, pesquisador da área de comunicação e marketing, e é usado para definir mudanças ocorridas nas mídias sociais. Segundo o autor, a convergência das mídias para a internet produz um fenômeno de participação do público geral na produção de informação e em processos que antes a mídia tradicional dominava.

cansa. Entretanto, propõe-se que o trabalho seja compreendido como *poiesis*, que em grego significava criação, obra:

Mas a gente tem de substituir isso pela ideia de obra, que os gregos chamavam de *poiesis*, que significa minha obra, aquilo que faço, que construo, em que me vejo. A minha criação, na qual crio a mim mesmo na medida em que crio no mundo. Por meio do trabalho, o ser humano pode deixar ao mundo um pouco de si, parte de seu legado (02-PSA-FTD, p.165).

Percebemos neste trecho uma dupla concepção sobre trabalho com base na etimologia: trabalho como *labor/tripalium* (cansaço, exaustão, tortura) e trabalho como *poiesis* (criação, transformação do mundo, legado). Essa dupla concepção sobre trabalho demonstra que existe uma antítese ainda não superada, uma vez que a realidade da classe trabalhadora ainda é marcada por dificuldades e exploração. Um ponto ausente nesse trecho da obra é a indicação do sujeito dessa mudança: embora concordemos que cabe aos trabalhadores modificarem a realidade ao lutar por melhorias em suas ocupações trabalhistas, é o sistema capitalista que reafirma o trabalho como *labor/tortura* em detrimento de trabalho como *poiesis*. Dessa forma, mais do que afirmar a necessidade de mudança de significados semânticos, seria necessário que a obra abordasse mais profundamente a questão ideológica e estrutural que determina o fenômeno do trabalho como força que gera mais valia. Antunes (2018) sintetiza a dialética do trabalho da seguinte forma:

O trabalho assumiu desde logo uma dimensão central e decisiva na história da humanidade, que em nenhuma de suas distintas fases pôde prescindir dessa *atividade vital*. Produzir os bens materiais e simbólicos tem sido, desde os primórdios até os dias atuais, resultado ineliminável do fazer humano. Oscilando entre criação e sujeição, atividade catártica e servidão, o mundo do labor vivenciou um pouco de tudo: trabalho compulsório, escravidão, fruição, trabalho livre, servidão, etc. *Poiésis* e *tripalium*, *ergon* e *ponos*, ato e punição, assim caminhou a dialética do trabalho. (ANTUNES, 2018, p.151).

Ao propor esse tipo de debate, seria esperado que a obra didática ao menos comentasse brevemente sobre as formas de organizações que a classe trabalhadora teve ao longo do tempo, tais como sindicatos e associações.

A ausência desse debate em todas as obras indica que o processo de formação dos estudantes sobre seu Projeto de Vida e sobre o Mundo do Trabalho está sendo marcado por certa ignorância sistemática sobre as lutas e mobilizações que envolvem os direitos dos trabalhadores. Consideramos que tais assuntos são

essenciais para a compreensão da dinâmica socioeconômica atual e, por consequência, para um planejamento do futuro mais esperançoso e crítico. No caso do Brasil, seria importante apresentar uma síntese sobre a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que “acabou por se tornar, no universo da vida cotidiana da classe trabalhadora, uma espécie de *constituição do trabalho no Brasil*” (ANTUNES, 2018, p. 152).

A obra 04-EPV-MDN também foca na discussão sobre a etimologia e sobre a história do trabalho. Segundo os autores, a definição de trabalho modifica-se ao longo do tempo e está associada com as diferentes experiências em torno dele. Por exemplo, seguindo a mesma lógica que apresentada pelos autores do livro 02-PSA-FTD, os autores afirmam que os seres humanos trabalhavam com foco na sobrevivência diária quando eram caçadores-coletores. Depois, na Grécia antiga, o trabalho manual e braçal era desvalorizado enquanto o trabalho intelectual era supervalorizado (produzido por artistas, filósofos, etc.). Para os autores dessa obra, o trabalho, sendo uma atividade humana, é definido de formas diferentes de acordo com o momento histórico. Eles propõem um conceito de trabalho ambíguo e fluído que se modifica de acordo com as características produtivas de cada sociedade.

Por sua vez, para a obra 03-VUV-MND o trabalho é um processo organizador de nossas vidas: “O trabalho é um conjunto destacado de atividades humanas que organiza o tempo, condiciona as relações entre os indivíduos e ajuda a construir sua representação em relação a si mesmo, aos outros e ao mundo” (03-VUV-MND, p.134). Dessa forma, os autores da obra argumentam que o trabalho é um conjunto de atividades humanas que produz diversos impactos (econômicos, sociais, psicológicos) que estão conectados de forma complexa. O Mundo do Trabalho constituir-se-ia pelos ambientes laborais existentes: fábricas, empresas, escolas, lavouras. Para os autores, esse é o mundo onde trabalhamos e, por definição, é físico. Já o mercado de trabalho é a rede de relações que existem entre as pessoas que trabalham e as que compram o trabalho. Essa definição é interessante porque difere de nossa posição: em nossa concepção, o Mundo do Trabalho é uma categoria explicativa que envolve as condições atuais do trabalho – hegemônicas pelo modo de produção atual, o capitalismo – e as próprias estruturas produtivas do “mundo físico”. Nossa concepção, portanto, articula as relações entre trabalhadores e empregadores com as estruturas físicas e digitais que constituem hoje os instrumentos usados para trabalhar.

A obra 05-CF-SE foca em uma definição de trabalho relacionada com Projeto de Vida e projetos de sociedade. Conforme os autores, o trabalho é um aspecto muito importante na vida dos seres humanos visto que ele é capaz de explicitar a maneira como as pessoas “estão” e vivem no mundo. Isso significa que é por meio do trabalho que as diferentes maneiras de se viver no mundo – as formas sociais de produção e reprodução da vida humana – são definidas. Os autores não explicitam se veem o trabalho como processo, uma vez que usam o termo “aspecto” em sua definição: “afinal, o trabalho é um aspecto muito importante da vida, pois pode definir uma maneira de estar e viver no mundo” (05-CF-SE, p. 169). O trabalho é ainda, segundo os autores, um fenômeno capaz de permitir uma dupla construção: 1) construção do Projeto de Vida; e 2) construção de um projeto social. Isso significa que ele pode ser entendido como um fenômeno que conecta dois aspectos da vida de cada sujeito: o pessoal e o coletivo. Os autores dessa obra têm como base os conceitos elaborados por Damon (2009), sendo uma das autoras do livro didático uma pesquisadora participante de um núcleo de estudos que desenvolve pesquisas sobre Projeto de Vida⁴³. Essa obra apresenta muitas discussões sobre cidadania e transformação social, entretanto também não apresenta conceituações mais elaboradas sobre o trabalho e as condições enfrentadas pelos trabalhadores brasileiros. O foco dos autores recai, muitas vezes, no aspecto individual/subjetivo envolvido na temática Projeto de Vida; a área do doutorado dos autores – ambos são doutores na área de concentração Educação e Psicologia – pode ter influenciado na definição das discussões.

As discussões da obra 06-VIV-SE estão voltadas para a diferenciação entre emprego e trabalho. Para isso, os autores conceituam o trabalho como todo ato com propósito que transforma a natureza, exigindo esforço mental ou físico. Sendo assim, o trabalho é um conceito mais amplo do que o emprego que, segundo os autores, designa a relação contratual estabelecida entre dois sujeitos ou um sujeito e uma empresa/instituição sendo, portanto, um conceito do campo do Direito.

O termo emprego é diferenciado de trabalho porque ele representa a atividade profissional regulamentada por um contrato entre quem vende a força de trabalho e quem a compra. Emprego é, então, um tipo de trabalho regulamentado com deveres e direitos. Já o trabalho é uma categoria mais ampla que engloba

⁴³ O núcleo em questão é o Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas, coordenado pela professora Valéria Amorim Arantes de Araújo.

diversas atividades que se configuram como produtivas e que possuem intencionalidade. Ao explicar o termo emprego, eles fazem referência à existência de classes sociais, explicitando as relações entre empregado e empregador. Ainda, afirmam que o tempo do empregado e sua força de trabalho (uma categoria central em Marx) são vendidos, logo, são mercadorias. Constatamos então que é feita uma diferenciação entre trabalho, configurando-se enquanto algo amplo, e emprego, sendo um tipo de atividade profissional (ligada ao trabalho) regulada, contratada por outrem que detém formas de pagar o tempo e a força do trabalhador.

Ao elencar essa diferença, os autores se preocuparam com a rigorosidade da utilização dos termos, um aspecto importante quando objetiva-se analisar sistematicamente algum campo de estudo. Entretanto, no caso da obra 09-JovProtag-SM, a diferenciação entre os variados tipos de trabalhadores que atuam individualmente mantém-se diluída no conceito “trabalho por conta própria”, termo que julgamos inapropriado e insuficiente para explicar, por exemplo, o que são e por que existem os trabalhos precarizados.

Para os autores de 08-JP-DSOPEF, trabalhar vai além de apenas conseguir dinheiro. Na perspectiva dessa obra, o trabalho é caracterizado como um processo fundamental para todo ser humano, pois ele é a base para a autoestima, a autoimagem e a identidade dos sujeitos. O trabalho também é um processo organizador da vida social, visto que o desenvolvimento dos sujeitos é marcado por três fatores: a) aspectos sociais; b) aspectos econômicos; e c) aspectos emocionais. No aspecto social, a ênfase está nas relações interpessoais que existem graças ao trabalho que é desenvolvido pelas pessoas; no aspecto econômico, o foco está na riqueza produzida pelo trabalhador. Já no aspecto emocional, é papel do trabalho moldar nosso desenvolvimento no que se refere à motivação, à autoestima e ao sentimento de realização. Novamente, não ocorre uma definição filosófica sobre o que é o trabalho, nem discussões sobre as condições trabalhistas atuais. Percebemos que na obra em questão há uma visão otimista sobre o trabalho, e não foi indicada ou mencionada a perspectiva exploratória do capitalismo e sua extração de mais-valor por meio do trabalho alienado.

Assim como referido anteriormente, os autores dessa obra didática elencam a origem do termo trabalho, identificando-a no latim vulgar *tripalium*, articulada com significados como tortura, cansaço, castigo e dor. Entretanto, a língua também se transforma conforme a evolução social. Se no início da humanidade, trabalho era a

atividade essencial para sobrevivência, os autores argumentam que a partir do neolítico se iniciou um processo de trabalho manual que permitiu emergência da escravidão:

Inicialmente, o trabalho surgiu como uma **atividade coletiva** para garantir a sobrevivência dos grupos na época dos caçadores. No período que demarcou a fixação dos indivíduos nos territórios, em virtude do advento da agricultura, **o trabalho manual** era incumbido aos **escravos**, tendo portanto, uma conotação negativa (08-JP-DSOPEF, p.148, grifos nossos).

Nesse período, o trabalho passou a ser associado a algo ruim, negativo, feito por aqueles escravizados. Outro marco levantado pelos autores é o feudalismo, onde o trabalho era realizado por servos.

Após essa definição etimológica, os autores usam um termo de contradição – “entretanto” – como conectivo da oração: “entretanto, para além do significado da palavra trabalho, vamos considerar a evolução do seu sentido no processo civilizatório da humanidade” (08-JP-DSOPEF, p.148). Ou seja, o trabalho não deve ser reduzido a sua origem etimológica, mas compreendido em função do processo de evolução pelo qual passou durante a história da humanidade. Chamou nossa atenção a ausência de referências, indicações de obras históricas e estudos paleontológicos mencionando as ideias trazidas pelos autores, nem tão pouco há a demarcação de períodos históricos, como a era pré-neolítica, o neolítico, a era feudal. Existe, portanto, certa fragilidade histórica, uma vez que os autores não embasam suas colocações e não apresentam a atual fase da organização social hegemônica – o capitalismo – embora explicitem o feudalismo e sua visão sobre o trabalho. Portanto, julgamos adequado afirmar que a forma usada para apresentar uma suposta evolução do processo de trabalho é tendenciosa e levará os estudantes e/ou professores a entenderem as mudanças do Mundo do Trabalho de forma desconectada da realidade.

Somando-se a isso, embora a discussão anterior tenha importância, o seguinte trecho é um item a ser analisado com mais cuidado:

Porém, foi a partir do século 18 que o trabalho passou a ser considerado um **elemento crucial** para a geração de **riquezas e a evolução da sociedade**. Com a revolução Industrial, o fazer artesanal foi substituído pelo trabalho em fábricas e **linhas de montagem**. A partir de então, passou a ocupar uma posição central na vida das pessoas, de tal **forma que o não trabalho ou desemprego** começou a ser visto de uma maneira **negativa**. **Caminhando** nesse processo civilizatório, entramos em uma era que, ao

mesmo tempo que **amedronta**, por causa do avanço da **automação e da inteligência artificial**, também **permite** uma **mobilidade** jamais alcançada em eras passadas, ao promover, por exemplo, o **home office**, modalidade em que o trabalho é realizado remotamente, possibilitando outras formas de **gerenciamento de tempo** (08-JP-DSOPEF, p.148-149, grifos nossos).

Nota-se a ausência de uma explicação mais detalhada das relações de classe. As seguintes questões permanecem sem respostas quando lemos o texto: O desemprego foi malvisto por quem? Por que existem desempregados? Nesse trecho não entra em cena a principal característica desse período: a formação de duas classes antagônicas – os trabalhadores e os burgueses. A obra 03-VUV-MDN também descreve as mudanças existentes nas sociedades em função da consolidação de outras formas de organizar o trabalho. Assim como a obra 08-JP-DSOPEF, não aparecem termos como capitalismo ou exploração do trabalho.

É conveniente salientarmos que o conceito de exército de reserva também é importante para compreender que o desemprego é uma ferramenta usada pelos donos dos meios de produção para baratear ainda mais o custo da força de trabalho (MARX, 1996b). Além disso, consideramos que o trabalho não passou a ocupar uma posição central na vida daqueles que só tinham o trabalho para sobreviver – ele sempre ocupou essa centralidade ao longo dos diferentes períodos históricos. Tal afirmação entra em contradição ainda com a explicação da evolução história do trabalho, apresentada anteriormente pelos próprios autores.

Acontece que, a partir da consolidação do capitalismo, o trabalho se tornou exploratório e um produtor de riquezas que ficam concentradas em poucas mãos. Manacorda (2007, p.59) nos lembra sobre a importância de destacar “[...] que o produzir da atividade humana como trabalho (alienado) é um resultado histórico, devido à divisão originária do trabalho”. Podemos constatar, então, que a obra didática 08-JP-DSOPEF ignora a completude do percurso histórico quando pensa o Mundo do Trabalho e o Projeto de Vida. Os autores vão ainda mais longe quando alegam que o sujeito agrega fatores econômicos ao gerar riqueza para si próprio:

Dessa forma, considerando a atualidade, o **sentido do trabalho** é entendido como uma **estrutura complexa**, pois o indivíduo **organiza** a sua vida em função dessa **área**, agregando **fatores sociais** (as relações interpessoais que estabelece no ambiente profissional); **econômicos** (a riqueza que ele produz para si próprio); e **emocionais** (os sentimentos de motivação, realização e valorização de seus talentos) (08-JP-DSOPEF, p.149, grifos nossos).

Essa afirmação nos leva ao seguinte pressuposto: atualmente não há exploração e o trabalho é algo que apenas agrega coisas positivas nas existências dos sujeitos. Percebemos claramente nos trechos anteriores um processo de fragilização da História enquanto ciência, já que precisamos acreditar nos autores visto que não há a presença de referências; ocorreu um processo de escolha de elementos para que após a revolução industrial o trabalho passe a ser visto como algo positivo, ignorando-se a contradição em que vivem aqueles que somente podem subsistir vendendo sua força no mercado de trabalho. Antunes (2018) argumenta que atualmente a classe trabalhadora vive um período de precarização e só pode ser compreendida por meio da análise das novas morfologias do trabalho.

A obra de Engels intitulada *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* é uma obra importante para se compreender os impactos da revolução industrial. O autor nos apresenta um terrível panorama:

A relação entre o industrial e o operário não é uma relação humana: é uma relação puramente económica - o industrial é o "capital", o operário é o "trabalho". E quando o operário se recusa a enquadrar-se nessa abstração, quando afirma que não é apenas "trabalho", mas um homem que, entre outras faculdades, dispõe da capacidade de trabalhar, quando se convence que não deve ser comprado e vendido enquanto "trabalho" como qualquer outra mercadoria no mercado, então o burguês se assombra (ENGELS, 2008, p. 308).

Nessa relação, aqueles sem meios de produção são desumanizados, torturados em regimes absurdos de jornadas para produzir mercadorias. Sem dúvida tais eventos marcaram a revolução industrial, bem como as mobilizações e greves de trabalhadores por direitos. Tais características se mantêm atuais, e mesmo com a série de direitos trabalhistas conquistados ao longo do tempo, a situação da classe trabalhadora brasileira atualmente é fragmentada e múltipla, com alguns contingentes protegidos pela Consolidação dos Diretos Trabalhistas (CLT) enquanto outros estão vivendo sob o que Antunes (2020) designou como privilégio da servidão.

Uma das consequências do apagamento sistemático desse histórico é uma visão “perfeita” e idealizada do Mundo do Trabalho: ele é pintado como algo desafiador, um processo agregador de fatores interessantes para o desenvolvimento do sujeito. Outra consequência é a linearização de uma visão de mundo: ao ignorar a existência de teorias e pesquisas que investigam a realidade do trabalho atual, os autores contribuem para evitar o pluralismo de visões. Isso significa que os sujeitos

que acessam esse livro não têm uma ampla e diversificada visão sobre o que foi, o que é e aquilo que pode vir a ser o Mundo do Trabalho. Provavelmente, no que depender dessa obra específica, os estudantes não compreenderão as origens do atual sistema capitalista, dado que esse termo nem aparece no texto, e nem o imbricamento de opressões e problemas que se organizam em torno da estrutura que chamamos de capitalismo.

O trabalho, tal como foi descrito nas obras didáticas, não está sob o domínio de uma classe dominante. Nesse sentido, existiu um claro esquivamento de tratar do surgimento do capitalismo e da luta da classe que vive do trabalho por direitos. Três obras didáticas, duas da Editora FTD e a obra 06-VIV-SE, elencam uma definição de trabalho mais ou menos próxima da visão ontológica e marxiana, mas sem referências diretas ao pensamento de Marx.

Nas demais obras, são mobilizadas definições que focam em sentimentos positivos, na formação da identidade do sujeito, na realização de atividades, etc. Das nove obras analisadas, quatro explicitam a etimologia da palavra trabalho junto de seu histórico: 02-PSA-FTD, 03-VUV-MDN, 04-EPV-MDN, 08-JP-DSOPEF. Enquanto isso, a obra 07-MPA-KE não discute o conceito de trabalho; já as demais (01-MF-FTD, 05-CF-SE, 06-VIV-SE, 09-JovProt-SM) apresentam definições sobre o trabalho, mas sem citar a etimologia.

Em síntese, o trabalho aparece de modos distintos em cada obra. Nenhuma delas apresenta filósofos ou sociólogos que se voltaram para o assunto Mundo do Trabalho. Acerca da formação e atuação profissional dos dois autores, a ausência de explicitações sobre o trabalho na obra 07-MPA-KE é emblemática, já que ambos são formados em Administração e, em tese, teriam experiências e estudos envolvendo esse conceito. De modo geral, são apresentadas informações sobre a história do trabalho de um modo sintético, breve e que não contém elementos críticos ao capitalismo.

6.1.2 Escolhendo caminhos no Mundo do Trabalho: dilemas, critérios e influências externas

Conforme nossa categorização, três aspectos podem ser elencados como centrais para compreender o processo de escolha: a) Dilemas sobre que profissão

seguir, quais cursos realizar, dentre outros; b) Critérios a serem levados em consideração, como o mercado financeiro, as habilidades existentes e que ainda devem ser desenvolvidas, além dos interesses pessoais; c) Influências externas, que podem ser divididas entre familiares (pressão acerca de qual carreira escolher) e culturais.

As obras que apresentam discussões sobre como decidir que carreira se deve escolher, qual o melhor caminho a ser seguido, em geral, evidenciam que o Mundo do Trabalho tem muitas possibilidades de inserção e, portanto, cabe a cada um refletir sobre qual tipo de trabalho o fará mais feliz. É importante que toda decisão seja tomada considerando critérios, seja no campo da decisão profissional (que carreira seguir) ou durante a atuação futura.

Escolher é um verbo transitivo direto e bitransitivo (necessita de uma complementação – escolher “x” em detrimento de “y”). Nesse contexto, o objeto de escolha é a profissão. Recorrentemente, os autores da obra 01-MF-FTD afirmam que as pessoas não percebem que têm opções variadas, principalmente porque precisam sobreviver (ou seja, obter dinheiro): “nem sempre é fácil enxergarmos opções, já que precisamos sobreviver. Mas viver — e não só sobreviver — é necessário” (01-MF-FTD, p.138). Por isso, o trabalho tem de fazer sentido e nos proporcionar satisfação. A premissa apresentada pelos autores sobre a escolha de profissões é a de que existem diversas escolhas possíveis e precisamos escolher articulando os desejos e motivações que possuímos, caso contrário corremos o risco de vivenciarmos sentimentos como frustração, indiferença e tristeza. Algumas questões importantes surgem relacionadas a esse fato: que fatores afetam as escolhas e as oportunidades existentes sobre o futuro profissional? Ao orientar sobre a necessidade de *enxergar as opções*, não seria importante falar a quantidade de vagas de trabalho digno que os estudantes poderão encontrar?

A estrutura do trecho nos leva a concluir que a necessidade de sobreviver é o que nos impede de “ver” oportunidades diversas; como deve escolher um trabalho que faça sentido e proporcione satisfação, cabe ao sujeito “abrir” seus olhos, devemos perceber que não precisamos trabalhar em algo que “não nos completa” (01-MF-FTD, p.141). Entretanto, vale lembrar que não dominamos nosso emprego nem as oportunidades existentes que possibilitem uma escolha: trabalhadores, na sociedade capitalista, são explorados, são a mão de obra, são vendedores da única coisa que possuem – sua força de trabalho – e não detém poder nessa relação

desigual. A importância de se realizar uma escolha articulada com as motivações e de acordo com a nossa identidade reside no fato de que trabalhar com o que se odeia ou com o que não produz sentido pode potencializar emoções como fracasso e tristeza profunda. Entretanto, o escolher está no campo das idealizações que fazemos: quem define se o emprego será digno ou se existirão empregos suficientes não é o sujeito.

Segundo os autores da obra 02-PSA-FTD, o Mundo do Trabalho pode ser entendido como uma metáfora para as diversas modalidades de relações que surgem quando pessoas desenvolvem atividades em uma profissão. Para os autores desse livro, escolher sua profissão é uma ação que compõe seu Projeto de Vida e é uma “parte” do Mundo do Trabalho:

A escolha profissional, portanto, é um dos elementos de seu projeto de vida e apenas uma parte do que se chama “mundo do trabalho”. Este não se reduz à escolha profissional, mas inclui o modo como você se relaciona com as pessoas, sua disposição para trabalhar em equipe e exercer sua atividade profissional a fim de contribuir com a sociedade (02-PSA-FTD, p.153).

Parece-nos que, para os autores, o Mundo do Trabalho não é um mundo em sentido literal, mas sim constituído pelo processo de escolher profissões e pelo ato de relacionar-se com pessoas e equipes. Dentro desse processo complexo, as escolhas realizadas pelos sujeitos provocam adaptações em seus percursos de vida, já que determinadas profissões exigirão mais tempo de estudo, de esforço, de investimentos financeiros, etc. Além disso, os autores indicam sua posição sobre como os estudantes devem escolher suas profissões:

Para a escolha profissional, é importante ter uma visão do mercado de trabalho fundamentada na realidade, em fatos, e não em mitos. Estes não correspondem à realidade, pois não se baseiam em fundamentos objetivos nem científicos; por isso, não devem ser considerados no momento de tomar decisões. Ao pensar na profissão que você deseja exercer no futuro, é necessário analisar se suas percepções estão alicerçadas em mitos ou em fatos e verificar o quanto estão alinhadas com sua visão de mundo e seu Projeto de Vida (02-PSA-FTD, p. 144).

Mas de qual realidade os autores estão falando? Quais aspectos estão expressos nesse livro? Em outro ponto, a obra apresenta a tese pós-moderna de que perdemos grandes narrativas: “no passado, era possível encontrar respostas claras para muitas indagações [...] atualmente essa clareza já não é tão evidente”

(02-PSA-FTD, p.168). Existe nessa proposição uma contradição: sobre o mercado de trabalho, existe uma verdade, existem fatos e mitos. No trecho acerca da perda de narrativas, afirma-se que é difícil ter clareza para as indagações da vida contemporânea. Em nossa opinião, essa contradição discursiva é um marco da influência do discurso neoliberal aliado às teses pós-modernas, nas quais as fronteiras entre os conceitos de verdade, clareza e mito se tornam difusas.

Na obra 05-MF-FTD, a escolha é compreendida como um processo complexo que ocorre todos os dias em nossas vidas. Para realizarmos de maneira mais proveitosa essas escolhas, é preciso que estabeleçamos critérios bem definidos. Baseando-se nisso, a obra traz algumas dicas sobre como se deve escolher:

Veja algumas **dicas** a seguir: 1) Uma boa escolha começa quando **identificamos** o que é **importante** para nós e o que faz sentido em nossa vida; 2) O segundo passo é definir, entre o que é essencial, quais elementos são **mais importantes** e quais são menos importantes, de acordo com o momento de nossa vida; 3) Em seguida, devemos avaliar o que escolhemos como **prioridade**, pensando nas consequências dessa decisão. Perguntas como “A quem essa escolha afeta?” ou “Se o resultado não for o esperado, posso lidar bem com isso?” podem nos ajudar na avaliação. 4) Depois de fazer uma escolha, sempre podemos nos **questionar** se ela foi a melhor e, caso não tenha sido, se é possível tomar uma atitude para mudá-la (05-MF-FTD, p.110, grifos nossos).

O nosso futuro, embora muito incerto, é determinado em grande medida por nossas escolhas. Pautados por essa premissa, os autores discutem inúmeras vezes sobre critérios (conforme apresentado acima), sobre a responsabilidade ao escolher (somos responsáveis pelo que escolhemos) e também sobre as consequências que vêm com as decisões (que podem ser tanto individuais quanto coletivas). Tais dicas, em nossa avaliação, são positivas para um processo de reflexão e tomada de decisão que não é permanente e que produz consequências diversas.

Já na obra 09-JovProtag-SM, inicialmente, os autores optaram por abordar o assunto partindo da pergunta “o que você quer ser quando crescer?”. Isso ocorre em função de que esse questionamento é recorrente em crianças de uma certa idade e remete à ideia de que apenas na fase adulta de sua existência elas poderão ser plenamente algo ou alguém. É preciso considerar, em nossa opinião, as contribuições da Sociologia da Infância (conferir SIROTA (2001) e QUINTEIRO (2002)) e da Sociologia da Juventude (conferir DAYRELL (2003), SPÓSITO (2008) e MARTINS e CARRANO (2009)), campos específicos que investigam como essas categorias são descritas e quais concepções nós, adultos, carregamos quando

analisamos processos sociais envolvendo crianças e jovens. Os autores do livro didático apontam, de certa forma, para a complexidade desse movimento e a geração de angústia possível desse processo.

A escolha de uma profissão é, segundo os autores, uma forma de começar a construir o futuro. Portanto, a resposta à pergunta inicial desse parágrafo está relacionada com tomar uma decisão, escolher dentre opções. Desde criança, somos induzidos a refletir sobre quem seremos no futuro. Para os autores dessa obra, a “incerteza pode provocar uma sensação de angústia, pois somos convocados a dar respostas assertivas para uma questão difícil que exige autonomia e confiança em nós” (09-JovProtag-SM, p. 76).

Para além dessas questões, juntamente com a escolha de determinada profissão, a obra pontua que surgem formações necessárias, isto é, a necessidade da complementação dos estudos escolares com algum curso superior ou profissionalizante:

Dependendo da sua preferência, será necessário mais uma etapa de preparação, por exemplo, um curso livre ou acadêmico, presencial ou à distância, etc. Isso não é obrigatório para todas as profissões, algumas podem exigir apenas a finalização do Ensino Médio, por exemplo. Porém, antes de tomar qualquer decisão, é importante que você conheça diversas possibilidades de formação (09-JovProtag-SM, p. 78).

Assim, os autores apontam a existência de uma multiplicidade de áreas de estudo e definem que a escolha pode estar ancorada em três critérios: 1) interesses; 2) habilidades; e 3) impactos sociais da profissão. Os autores destacam que as escolhas são realizadas em função do contexto que os sujeitos vivenciam. Aqui deveria, em nossa opinião, aparecer uma discussão mais profunda sobre ideologia, poder e modos de vida hegemônicos em cada período histórico. Mesmo com essa ausência, entendemos que a perspectiva abordada pela obra é importante, pois os autores afirmam que:

Como seres sociais, nossas **decisões** e ações impactam a vida de nossa família e de nossa comunidade, assim como são **influenciadas** por elas. Ou seja, as escolhas estão inseridas em nosso **contexto histórico, social e econômico** e estão relacionadas ao **nosso gênero, à nossa raça e à nossa classe social** (09-JovProtag-SM, p.77, grifos nossos).

Apontar isso, sem dúvida, é um diferencial em relação às demais obras, pois as categorias indicadas são encaradas como influenciadoras de nossas decisões, elas são estruturais e não podemos escapar delas.

Em geral, quando falam sobre escolhas, os livros didáticos mencionam alguns termos associados tais como: interesse, decisão, caminhos, flexibilidade. Esses termos se emaranham em um nó conceitual: ao mesmo tempo em que é preciso decidir com base em nossos interesses, é preciso ser flexível para mudar caso seja necessário. Essa discussão aparece nas obras 01-MF-FTD, 03-VUV-MDN e também 05-CF-SE.

A decisão de qual profissão escolher é dissociada das condições de trabalho atuais e das possibilidades de inserção dos jovens mais pobres no mercado de trabalho. Isso ocorre porque é dada ênfase na escolha, da caracterização de interesses, na maturidade dos sujeitos e na articulação entre suas escolhas profissionais e seus valores. Esse ponto é importante, sem dúvida, entretanto, a decisão de seguir alguma profissão e, conseqüentemente, a elaboração de planos baseados nela, não se concretiza apenas porque os sujeitos identificam que desejam determinada carreira ou imaginam que gostariam de atuar nelas.

Os sujeitos são mobilizados a pensar em suas habilidades, em suas motivações para seguir alguma profissão, mas pouco se relata sobre os mecanismos de exploração e desigualdade existentes na sociedade. Por exemplo, alguns profissionais precisam de formação acadêmica, como médicos, advogados, analistas de tecnologias, e ao não tratar sobre o acesso a esse tipo de curso (seja ele superior ou técnico) ocorre uma idealização, um afastamento da realidade vivenciada por milhões de pessoas: a dificuldade de acesso às instituições públicas e privadas de ensino superior. É preciso que os estudantes investiguem sobre como políticas públicas foram criadas ou ainda sobre o quanto as necessidades concretas (dinheiro, comida, etc.) irão afetar a possibilidade de estudantes pobres seguirem estudando. Algumas obras caminham nesse sentido, como por exemplo as obras 06-VIV-SE e 07-MPA-KE, que explicitam sobre a criação do Estatuto da Juventude, em 2013.

A questão de que existem muitas opções para serem escolhidas e, por isso, existe essa dificuldade enorme de escolher também aparece nos livros didáticos. É enfatizada a capacidade de se profissionalizar para trabalhar em determinadas carreiras. As obras didáticas, em geral, tentam indicar quais serão os empregos que

existirão em grande quantidade no futuro. Afinal, desenha-se uma crise do trabalho no futuro que não tem sido encarada como algo que pode ser modificado, enfrentado, revisto. Na verdade, esse processo é encarado praticamente como um algo natural. Falaremos mais sobre esse processo na discussão da Categoria a seguir: *Vivendo em uma sociedade do conhecimento/informação caracterizada pela mudança tecnológica.*

6.1.3 Vivendo em uma sociedade do conhecimento/informação caracterizada pela mudança tecnológica

Em grande parte dos livros didáticos analisados, de uma forma ou de outra, aparece a ideia de que vivemos, atualmente, em uma sociedade em que a informação estaria se tornando mais importante do que a produção de mercadorias. Para definir esse momento, são usados os termos: “sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação”. Para Antunes (2018), a constituição desse termo tem relação com a tese de que o trabalho vivo estaria perdendo espaço para o trabalho imaterial e que, portanto, agora é a informação – o conhecimento – que produz o desenvolvimento econômico. Ao contrário dessa proposição, concordamos com a hipótese defendida por Antunes em relação às propostas de André Gorz:

Ao converter o trabalho *imaterial* como *dominante* e mesmo *determinante* no capitalismo atual e desvinculado da geração de valor, acabou por realizar um bloqueio que comprometeu a possibilidade de compreender as novas modalidades e formas de vigência dessa lei, modalidades essas que se encontram presentes no novo proletariado de serviços (o cibertariado ou infoproletariado), que exerce atividades de perfil acentuadamente *imaterial*, mas que são parte constitutiva da criação de valor e mais ou menos imbricada com os trabalhos materiais (ANTUNES, 2018, p. 73, grifos do autor).

Isso significa que os trabalhadores “digitais”, aqueles que não mais trabalham no setor produtivo, mas sim no de serviços, são uma peça importante no sistema capitalista e mesmo não produzindo mais valor de forma direta, estão conectados com as atividades realizadas por trabalhadores do setor produtivo. Antunes ainda nos lembra que, em geral, ao defender que vivemos na sociedade da informação, teóricos como Gorz esquecem o grande número de operários que trabalham explorando minérios e produzindo os bens tecnológicos de consumo, principalmente nos países do sul global.

Mediante esse cenário, as obras didáticas priorizam a hipótese da sociedade da informação, na qual mudanças são constantes em função das tecnologias que são desenvolvidas rapidamente; nela o Mundo do Trabalho é marcado por inseguranças e exigências cada vez mais focadas em competências socioemocionais e “atitudes empreendedoras”; como exemplo, outras exigências atuais para o futuro são flexibilidade, saber trabalhar em equipe, cooperar e adaptar-se aos contextos. Alguns autores dessas obras didáticas utilizam o termo “quarta revolução industrial” para se referir às mudanças tecnológicas no modo de produção capitalista e os desafios que surgem desse processo. Antunes afirma que no contexto da constituição do neoliberalismo,

Nasceu, então, um novo vocabulário *empresarial* no mundo do trabalho que não para de crescer. “Sociedade do conhecimento”, “capital humano”, “trabalho em equipe”, “times ou células de produção”, “salários flexíveis”, “envolvimento participativo”, “trabalho polivalente”, “colaboradores”, “PJ”. E mais: “empreendedor”, “economia digital”, “trabalho digital”, “trabalho on-line”, etc. Todos impulsionados por “metas” e “competências”, esse novo cronômetro da era digital que corrói e exangue cotidianamente a vida no trabalho. (ANTUNES, 2018, p.233).

Na obra 03-VUV-MDN, os autores afirmam que a sociedade atual seria marcada por processos produtivos que têm como base o conhecimento e a criatividade. A partir dessa concepção, entende-se que os jovens possuem riqueza intelectual e criativa – noção conectada com a perspectiva da Teoria do Capital Humano, sintetizada por Theodore W. Schultz. Essa riqueza poderia se tornar uma espécie de motor econômico, ou seja, um propulsor para o desenvolvimento econômico. Schultz (1971, p. 31) afirma que “muito daquilo que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano. Os gastos diretos com a educação, com a saúde [...] são exemplos claros”. O autor defende que todo ser humano possui um capital intrínseco das suas habilidades e conhecimentos e que, ao investir nesse capital, os rendimentos dos trabalhadores são aumentados.

As mudanças constantes também são características da sociedade atual e isso implica na existência da possibilidade de inserção dos sujeitos para transformar e contribuir com melhorias sociais. É preciso que os sujeitos desenvolvam habilidades relacionadas à transformação, pois sem esse processo individual de mudança, pessoas serão excluídas e marginalizadas. Quem não percebe a nova dinâmica social é, então, sistematicamente excluído do jogo societário atual:

Quem não tem uma alta habilidade transformadora ficará de fora do jogo – e será marginalizado. Já conseguimos ver isso por todo o planeta. As centenas de milhões que não enxergam esse novo jogo, e que não têm as habilidades necessárias, estão sendo excluídas da sociedade. Elas estão, compreensivelmente, com medo e com raiva. Ainda mais pelos seus filhos, que eles notam, com razão, que terão pouco futuro, que não conseguirão contribuir para esse novo jogo (03-VUV-MDN, p.134).

Algumas questões importantes aparecem: qual é a habilidade transformadora citada pelo autor? E que conceito de habilidade é mobilizado aqui? O autor coloca as pessoas como sujeito da frase, afirmando que elas não conseguirão contribuir com as novas exigências do mundo. Talvez seria melhor perguntar quem ou quais organizações estão por detrás das transformações do Mundo do Trabalho, “desse jogo”? Ao nos depararmos com esse texto, é impossível não lembrar de nossa metáfora sobre os Jogos Vorazes Brasileiros: o contexto do Mundo do Trabalho extremamente competitivo é apresentado como “natural” para os jovens. Na história original, Katniss não se contenta em somente inverter os jogos vorazes, mas sim decide terminá-los – porque não eram éticos. Essa discussão poderia aparecer nesse trecho, em nossa perspectiva, já que a mesma obra fala que cada sujeito é transformador em diversos momentos.⁴⁴

Já na obra 04-EPV-MDN, o foco é outro: os avanços tecnológicos são propulsores de mudanças sociais e econômicas – que atualmente vem sendo agrupadas sob o termo de Quarta Revolução Industrial. Sendo propulsores, os sujeitos que causam as mudanças deslocam-se de seres humanos e instituições (empresas multinacionais, Estado, investidores capitalistas) para processos, como a Ciência. Os avanços tecnológicos podem produzir tanto mudanças positivas (tecnologias mais avançadas, processos produtivos eficazes) quanto processos negativos (crise climática, desigualdades socioeconômicas). Nesse caso, a origem dos processos destrutivos são as mudanças ocorridas pelo avanço da tecnologia. A situação de substituição de empregos causa imobilização aos estudantes, pois gera

⁴⁴ Isso aparece, por exemplo, no seguinte trecho: “Nosso desejo é que sua riqueza intelectual e criativa se concretize em motor dessa economia, não em objeto ou matéria-prima. E que sua potência transformadora se realize, pois, em um mundo como o atual, definido pela mudança, todos podem contribuir, **todos são transformadores**” (03-VUV-MDN, grifos nossos, p.124). Também aparece na seguinte orientação: “para um ingresso qualificado no Mundo do Trabalho, os estudantes devem desenvolver habilidades transformadoras. Para isso, é de suma importância identificar os aspectos que o jovem pretende transformar positivamente no mundo e, ainda mais relevante, traçar estratégias para viabilizar esses planos” (03-VUV-MDN, Manual do Professor, p.49).

certa imprevisão – haverá trabalhos? Que tipo de trabalhos? – e produz também estresse:

Os avanços tecnológicos atuais são surpreendentes e cada vez mais a automação vai substituindo as pessoas em suas funções. Especialistas apontam que todas as áreas do conhecimento humano estão sendo e continuarão a ser atingidas. Profissões sólidas como as encontradas nas áreas de arquitetura, contabilidade, advocacia, entre outras, para muitos têm os dias contados (04-EPV-MDN, p.98).

O avanço tecnológico enquanto processo produz mais ganhos em termos de exploração de mais valor, visto que os empresários podem reduzir sua mão de obra ao mesmo tempo em que maximizam seus lucros. Em um cenário como esse, somente novas vitórias relacionadas aos direitos trabalhistas irão permitir um aumento da remuneração dos trabalhadores, uma vez que os objetivos dos capitalistas serão sempre aumentar suas taxas de lucro. Ressaltamos mais uma vez: esse debate não aparece nas obras didáticas.

Entretanto, as mudanças tecnológicas podem também gerar empregos novos – por exemplo, na área de tecnologias de informação. O destaque vai para as profissões como Analista de sistemas de informação, Desenvolvedor de Softwares, entre outros. Porém, mesmo nesse caso, vale refletir se o número de vagas produzidas irá suprir a grande massa de desempregados ou se esse processo será naturalizado e encarado como a única forma de “avançar” em termos de evolução social.

Algumas reflexões devem ser aprofundadas nesta etapa de nossa discussão, principalmente no que tange ao termo Mercado de trabalho. Consideramos importante esse processo porque as obras, de formas distintas, caracterizam as mudanças ocorridas nas sociedades para apontar os impactos sentidos no Mercado de trabalho.

Mercado, segundo o Dicionário Online Michaelis,⁴⁵ pode ser definido como:

- 1) Local de comércio, fechado ou ao ar livre, de alimentos e outras mercadorias;
- 2) Ponto onde se comercializam determinados artigos;
- 3) Grupo de comerciantes e a relação entre eles;
- 4) Conjunto de atividades comerciais em certa região.

Além dessas definições mais comuns, temos outras duas associadas ao campo da Economia: 5) Sistema por meio do qual as pessoas compram, vendem ou realizam

⁴⁵Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/MERCADO/>. Acesso em: 24 set. 2022.

trocas, geralmente seguindo uma demanda; 6) Local determinado para se realizar a oferta e procura de determinados itens e/ou serviços.

Trabalho é, segundo as teses marxianas, o processo fundante da humanidade, sendo, portanto, uma categoria ontológica. Outras definições apontam que o trabalho pode ser considerado como as atividades que executamos; em nossa sociedade, trabalho é a forma de obter dinheiro, felicidade e realização profissional.

Então, articulando ambos os substantivos, Mercado de trabalho seria o local onde se vende trabalho e, obviamente, onde se compra trabalho. Aqueles sujeitos sem meios de produção são obrigados a vender a força de seu trabalho, seu tempo de vida, sua vitalidade. E quem compra é, necessariamente, quem tem os meios, esses sujeitos estão, por consequência, em uma posição de dominância nessa relação.

Apesar desse quadro, a obra 02-PSA-FTD afirma que “profissões que, em determinados momentos históricos, apresentam boas oportunidades podem ter seu mercado retraído ou modificadas ao longo do tempo por causa da evolução tecnológica ou apenas pela alteração dos costumes” (02-PSA-FTD, p.178). Ou seja, o mercado aqui é um lugar metafórico, constituído por diversos *locus* associados a uma profissão, por conseguinte, devem existir o mercado de profissões da saúde, da educação, da tecnologia, etc. Esses diversos mercados são modificados por dois motivos principais: evolução das tecnologias que permitem novidades nos modos de produção e mudança nos costumes das sociedades.

A conclusão desse tipo de raciocínio parece-nos produzir certa naturalidade e caracterizar a relação entre mercado de trabalho e tecnologias como algo simples: as tecnologias mudam, logo o mercado de trabalho também. Se a sociedade muda, logo o mercado também sofre alterações. O trecho citado parece ter como objetivo elencar informações sobre o mercado de trabalho, mas não apresenta claramente o que de fato é o mercado para os autores.

O foco desse texto é, em nossa análise, expressar que as profissões irão sumir e que algumas irão surgir no lugar delas; dessa forma, o Mercado de Trabalho torna-se uma espécie de entidade permanente, natural e maleável. Se o mercado fosse influenciado pelas mudanças oriundas de outras esferas, ele seria um agente passivo. Essa é a ideia defendida pelos autores da obra didática. Entretanto, não percebemos isso quando visualizamos que quem produz as mudanças são aqueles que detém os poderes sobre os meios de produção - não há produtores de

tecnologias no vazio. Logo, se a IA vai dominar muitas profissões, se não houver um debate sobre ela e sobre os malefícios sociais que pode causar, podemos entender que o Mercado e seus agentes não se importam com isso.

Sendo uma espécie de deidade, esse lugar metafórico constituído de empresas, da elite superbilionária do mundo e das redes financeiras, não tem motivos para evitar sua premissa maior – gerar lucro – e para isso, fazer o que for necessário. Eis aí a acumulação primitiva retomada com mais força, porque ao usar IA e extinguir empregos, cria-se mais um exército de reserva gigante e, com isso, os custos da força de trabalho diminuem, assim como a vida humana dos trabalhadores. Sendo o mercado uma espécie de entidade dotada de poder divino, ele não deve ser questionado, não deve ser colocada em xeque a sua forma, nem suas mudanças, nada do que ele engloba. Nesse discurso ideológico reproduzido por representantes das classes dominantes, o capitalismo é o ápice das evoluções sociais: não haveria nada alternativo a ele. A concepção neoliberal da história humana tenta estabelecer uma visão natural e a-histórica dos modos de produção da vida humana: o capitalismo se constituiu de forma “natural” como a melhor forma de organizar a vida social. Lembramos aqui que autores como Mises, por exemplo, desconsideram a validade da noção acumulação primitiva do capital, fato amplamente percebido em relatos históricos diversos.

Para os autores da obra 06-VIV-SE, é importante ter em consideração o contexto do Brasil; segundo dados informados no livro (os dados são de uma reportagem do jornal El País Brasil)⁴⁶, muitos brasileiros (104 milhões, em 2019) viviam com meio salário-mínimo. Desde 2015, muitos trabalhadores acabaram ficando sem emprego e iniciaram atividades como autônomos. Isso significa que não possuíam contratos com empresas e trabalhavam como vendedores ambulantes, como prestadores de serviços e em outras tantas atividades em que cabem serviços esporádicos. Dessa forma, não há estabilidade, nem tão pouco há direitos. O trabalho precarizado não foi, em nenhum momento, caracterizado pelos autores. O que podemos induzir é que são trabalhos em que não existem direitos assegurados ao trabalhador.

⁴⁶ MENDONÇA, Heloísa. Viver com 413 reais ao mês, a realidade de metade do Brasil. El País Brasil, 4 nov. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/30/economia/1572454880_959970.html?ssm=FB_CC&fbclid=IwAR32NcWrBG-PINj2I8Ea6PgfigYI7N8lhVdl4GLUummVjNkjHd_BRCgJwk.

Em outro ponto, os autores afirmam que a sociedade atualmente é marcada pela evolução digital. Mediante as múltiplas transformações que possuem impacto sobre as sociedades contemporâneas, que papel cabe à escola?

A partir de nossas análises, constatamos que as principais mudanças que têm marcado nosso tempo histórico giram em torno de alguns eixos, são eles: a) constituição de novas ferramentas tecnológicas focadas no virtual; b) crises das instituições tradicionais, como a Família, o Estado, e a Escola; c) precarização dos direitos trabalhistas; e d) ascensão dos empregos na área de serviços mediados pelo digital. Com certeza outras mudanças também ocorreram e figuram na listagem acima, no entanto essas são as mais citadas por autores como Canário (2006) e Di Giorgi (2004), quando analisam qual o futuro da escola. Entendemos que é necessário muito cuidado ao se propor possíveis papéis que a escola deve assumir. Para Di Giorgi (2004), a escola deve “avançar no sentido de ser legitimamente, institucionalmente e no imaginário social uma entidade que cumpra socialmente uma função de dinamizadora cultural e social do seu entorno” (DI GIORGI, 2004, p.138). Isso significa que a escola precisa ampliar e modificar a forma como é vista pelos cidadãos: a transmissão de conhecimentos deve-se integrar às práticas educativas mais amplas, que visam o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico dos jovens, bem como suas subjetividades.

Em função dessas alterações, os autores da obra didática apresentam a seguinte questão: o que será essencial para sobreviver no mundo do futuro? Em função da crise dos empregos, em função da mecanização e da extinção de empregos, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais são a principal resposta para essas perguntas. Os autores usam um texto adaptado para apresentar esse panorama:

O que será **essencial** daqui a 12 anos quando essa criança sair da escola para **ingressar na faculdade**? E daqui a 16 anos no **mercado de trabalho**? O que ela deverá conhecer e saber quando [...] confrontar sua **realidade** com suas **expectativas**? [...] a discussão passa a ser: quais as ferramentas que a escola precisará **oferecer** para essa criança viver no futuro? [...] Até 2030 estima-se que 40% dos empregos que existem hoje serão realizados por máquinas, ou **deixarão de existir** (06-VIV-SE, p.191, grifos nossos).

Cabe aos estudantes do ensino médio desenvolverem a capacidade de se relacionar com outras pessoas e de serem flexíveis perante as dificuldades.

Confirma-se, desse modo, nossa afirmação elaborada no capítulo 2 de que as práticas pedagógicas sobre Projetos de Vida e Mundo do Trabalho são influenciadas por concepções neoliberais.⁴⁷

Também é nesse sentido que os autores da obra 09-JP-DSOPEF apontam que a Quarta Revolução Industrial é o atual momento da sociedade, marcado pelo avanço tecnológico e também pelos altos índices de desemprego. Com isso, é preciso estar preparado para o futuro, em função das novas tecnologias criadas nas últimas décadas, pois novas profissões estão surgindo. Com isso, não apenas novas profissões aparecem, mas também novas formas de relação trabalhista entre empregador e trabalhador, como empregos terceirizados e pessoas jurídicas prestadoras de serviços:

O texto da seção anterior propõe algumas questões sobre as novas relações trabalhistas que se estabelecem na sociedade contemporânea com base nas mudanças de como passamos a enxergar o trabalho e nas profissões que podem surgir com o avanço da tecnologia. Em artigo publicado na Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, Nelson Mannich, professor titular do departamento de direito do trabalho da instituição, afirma: “Novas tecnologias da comunicação e informação tem reflexo nas relações de trabalho, onde empregabilidade e ocupação apresentam-se com novos desafios. No lugar do tradicional trabalho subordinado do empregado com registro e inclusão social, surgem novas formas de trabalho [...]. Algumas reformas são impostas de forma unilateral. Com intuito de reduzir custos, assistimos à contratação irregular de empregados [...] com desprezo a direitos fundamentais” (09-JP-DSOPEF, p.149).

Nesse contexto, a empregabilidade é definida como um desafio para os trabalhadores; em outras palavras, a capacidade de manter-se no emprego. Sobreviverão a essa fase aqueles que melhor se adaptarem. Filgueiras (2021, p.39) identifica que essa narrativa nasceu ainda nas décadas de 1980 e 1990 e sintetiza que

Essa palavra final (empregabilidade) traz consigo uma ideia fundamental para os novos trabalhadores. A empregabilidade implica dizer não apenas que existem pessoas empregáveis e outras que não o são, mas que reside em cada indivíduo a determinação do problema do desemprego. Não é a dinâmica da economia que irá incorporar (ou não) as pessoas que trabalham, mas estas que vão determinar sua própria incorporação. A qualificação, nesse novo cenário, deixa de ser aspecto complementar e passa a ser protagonista na dinâmica do mercado de trabalho.

⁴⁷ Ao sintetizar as possíveis características de práticas educativas envolvendo Projeto de Vida e Mundo do Trabalho que são imbricadas com concepções neoliberais, afirmamos que tais propostas evitariam incentivar aos estudantes a luta pela transformação das condições de trabalho.

Para os autores do livro didático, o mundo se transforma, ocorrem mudanças culturais e sociais, e isso provoca novas necessidades. Eles entendem essa mudança como um processo contínuo, uma constante evolução, relacionadas com as revoluções industriais e tecnológicas. Acreditamos que faltaram comentários sobre as formas como esse processo ocorre. A mecanização do trabalho é um exemplo, assim como a criação de novas profissões vinculadas às atividades digitais ou da engenharia genética. Podemos compreender que os autores defendem que o avanço da tecnologia digital está relacionado com novas profissões e modifica outras já existentes.

Constatamos também o fortalecimento do escoamento das narrativas empresariais para o mundo escolar. Filgueiras (2021) destaca que

Apesar de as narrativas empresariais poderem e muitas fazerem, de fato, referências a problemas reais enfrentados no mundo do trabalho, isso ocorre de modo a convencer trabalhadores e instituições a aceitar soluções que, na verdade, pioram os problemas identificados. Caso evidente dessa estratégia está na apresentação do contrato de emprego (que tem sido precarizado pelas próprias empresas) como problema a ser superado não pela melhoria de suas condições, mas abrindo mão dos direitos previstos, com base na retórica do empreendedorismo. (FILGUEIRAS, 2021, p.19)

Dessa forma, podemos afirmar que identificamos – de maneira heterogênea – um processo de apropriação, pelos autores dos livros didáticos, das narrativas empresariais em voga atualmente. Por meio do PNLD, essas narrativas agora se espalham como legítimas pelas escolas brasileiras, de norte a sul.

6.1.4 Empreender como atitude a ser almejada: a defesa de uma racionalidade empresarial para a vida dos estudantes

O empreendedorismo pode ser caracterizado, segundo as obras didáticas, como a iniciativa de um negócio próprio, ou seja, está relacionado com o mundo empresarial. Entretanto, isso não é o único significado do empreendedorismo uma vez que esse processo pode ser visto como uma atitude relacionada com inovação, resiliência, proatividade e flexibilidade. Outro aspecto destacado nas obras é que o empreendedorismo pode ter um caráter “social”, ou seja, não visar apenas o lucro. Emerge, então, uma proposta na qual os sujeitos criam iniciativas para resolver

problemas socioeconômicos e ambientais de suas comunidades. Nessas discussões, não aparece o papel do Estado e das políticas públicas, nem mesmo o papel dos movimentos sociais que pressionam as governanças e organizam o povo. Em alguns casos, ocorre inclusive certa *glamourização* do empreendedorismo, são mobilizados recursos linguísticos e também trajetórias que funcionam como exemplo de como o ato de empreender é atrativo, interessante e que pode mudar vidas. No livro 08-JP-DSOPEF, existe a apresentação de teóricos, como Joseph Schumpeter, que defendem a ideia do empreendedorismo como motor da economia. Com base nesse autor e em outras ideias vinculadas à economia clássica, outros autores defendem ainda que o empreendedorismo é um conjunto de atitudes que podem ser desenvolvidas por todos, independentemente de sua carreira profissional.

Os autores da obra 08-JP-DSOPEF apresentam as seguintes definições do que é ser empreendedor: “[...] ser empreendedor é ter a ousadia de colocar suas ideias em prática” (08-JP-DSOPEF, p.166) e “[...] ser empreendedor significa ser um realizador, que produz novas ideias através da congruência entre criatividade e imaginação” (ibidem, p.166). Na mesma obra, o empreendedorismo aparece como aspecto central em uma seção, intitulada: “Todos somos empreendedores”. O capítulo 10, em que essa seção é encontrada, tem como nome “Empreendedorismo: navegar para o futuro”. A generalização é intencional, na medida em que os autores da obra defendem que o empreendedorismo não é apenas criar seu próprio negócio, mas também desenvolver um tipo de atitude que pode ser útil para a vida em geral. Os autores optam por apresentar definições mais ou menos teóricas sobre o empreendedorismo (ao citar Schumpeter, por exemplo, ainda que de forma rasa), propor a criação de planos de ação sobre alguma atividade empreendedora, propor questões de interpretação do texto, entre outras atividades, e culminam por orientar para uma visão positiva do empreendedorismo.

O empreendedorismo então se constitui como uma espécie de *ethos* para viver a vida, uma ferramenta útil para colocar em prática o Projeto de Vida: nas palavras dos autores, “trata-se de uma maneira de transformar sonhos em realidade, contribuindo para construir caminhos sólidos a fim de realizar o seu Projeto de Vida” (08-JP-DSOPEF, p.161). Repetidas vezes, o empreendedorismo é associado com mudança, transformação e resolução de problemas sociais, e não mais se constitui, nessa obra, como um conceito puramente relacionado ao individualismo. O conceito tem avançado sobre a esfera do social, muitas vezes criando um cenário em que o

Estado e as políticas públicas não precisam existir, afinal tudo de errado em uma comunidade pode ser resolvido pelos empreendedores se estes forem criativos e tiverem habilidades de planejar. Essa concepção neoliberal, em nossa avaliação, prioriza a individualização de problemas sociais estruturais causados pelo próprio sistema capitalista; assim, o empreendedorismo social se consolida como uma estratégia de convencimento para abandonar a ideia de alcançar um Estado de Bem-Estar social.

Além de se constituir como um conceito relacionado ao social, o empreendedorismo também tem sido caracterizado como atitude ousada, criativa e prática. Empreender torna-se o sinônimo de sonhar, planejar e agir. Entretanto, seres humanos fazem isso desde que se constituíram como humanos, tal processo é muito bem explicitado pelos diversos estudos e reflexões sobre o Trabalho humano. O que acontece é que, sob a ótica do empreendedorismo, as relações entre classes sociais (e suas interfaces gênero e raça) tendem a ficar invisíveis diante da afirmativa de que todos somos empreendedores, logo, a divisão entre trabalhadores e patrões fica obsoleta, ultrapassada e encoberta pelo discurso de criatividade, planejamento e inovação.

Na obra 07-MPA-KE, encontramos a seguinte definição dos chamados negócios sociais:

Os objetivos de um negócio social são causar um impacto positivo em uma comunidade, ampliar as perspectivas de pessoas marginalizadas pela sociedade e gerar renda compartilhada e autonomia financeira para indivíduos de classe baixa. De maneira simplificada, são soluções de negócios para problemas socioambientais. (07-MPA-KE, p. 170).

Nessa argumentação, o papel das políticas públicas é ignorado e não aparece nas discussões sobre Mundo do Trabalho. Em nossa análise, esse trecho específico tem como objetivo apresentar um texto que tenta convencer os jovens de que esse tipo de negócio é interessante, “legal” e positivo para eles. Da maneira como está colocado, parece muito simples criar um negócio social. Esse texto pode fazer com que os jovens acreditem que esse tipo de emprego é socialmente digno, visto que ajuda as comunidades dos bairros. Entretanto, o texto não apresenta exemplos concretos desse tipo de empresa.

Em nossa opinião, faltam clarificações acerca do que seria um modelo de gestão tradicional de um negócio, bem como a exposição de mais explicações sobre o conceito *sustentabilidade*.

Os autores da obra 02-PSA-FTD afirmam que existe um tipo de empreendedorismo em que o negócio produz lucro de forma associada com o desenvolvimento responsável com o meio ambiente e com a sociedade: “empreendedorismo sustentável consiste em um tipo de negócio no qual a geração de lucro está relacionada ao desenvolvimento responsável do meio social e do ambiente” (02-PSA-FTD, p. 127). É uma categoria ampla, que não permite compreender exatamente o que é esse desenvolvimento responsável. Toda empresa privada busca o lucro – produzido mediante exploração da força de trabalho – mas, recentemente, iniciativas diferentes vêm colocando outros aspectos em evidência, como a possível redução de problemas sociais.

Além disso, essa obra também apresenta que

[...] negócios sociais têm em seu cerne atividades que devem beneficiar pessoas de baixa renda, porém também têm o objetivo de serem lucrativos, gerando receita por meio da comercialização de produtos ou serviços que, por sua vez, remuneram os sócios ou geram capacidade de investimento para a própria empresa – acarretando a ampliação do seu potencial em ter efeito na sociedade (02-PSA-FTD, p. 136).

A ideia é, portanto, aliar lucro e benefícios às populações mais pobres. Em outras palavras, trata-se de lucrar em cima da existência concreta da pobreza. No texto, ainda encontramos a explicação de que empreendedores têm conseguido mais investimentos exatamente em função de defenderem uma causa social. O adjetivo “social” é utilizado como um apelo que auxilia ainda mais as empresas a captarem investimentos e terem uma boa reputação.

A obra 05-CF-SE apresenta a seguinte definição: “empreendedorismo social é uma forma de trazer benefícios e transformações sociais, sem necessariamente visar ao lucro, embora também possa gerá-lo aos fundadores” (05-CF-SE, p.135).

Há, em algumas obras didáticas analisadas, principalmente na 08-JP-DSOPEF um certo fetichismo do empreendedorismo. Por fetichismo, entendemos a análise demarcada por Marx, na qual as relações subjetivas de produção das mercadorias são transformadas em relações objetivadas. Segundo Anselm Jappe,

[...] os seres humanos veem as mercadorias criadas por eles e suas interações (os preços, o mercado, as crises, etc.) como divindades que os

governam. A referência irônica à religião contida no conceito de fetichismo adquire aqui todo o sentido: o homem se inclina diante de coisas sem saber que elas são seus próprios produtos. Ao mesmo tempo, não se trata de uma fatalidade: essa subordinação do homem aos seus produtos é o resultado do modo de produção capitalista (mesmo que ela prolongue formas anteriores de fetichismo, principalmente religiosas) (JAPPE, 2018).

Entendemos que, ao apresentar o empreendedorismo como bom, necessário para as profissões atuais, interessante, produtor de orgulho e realização, na verdade as obras didáticas estão contribuindo para uma visão mistificada do que é empreender na sociedade capitalista brasileira. Além disso, algumas obras aliam empreendedorismo à noção de atitudes empreendedoras, indicando que elas são essenciais para profissionais do século XXI, ou seja, o desenvolvimento dessas atitudes garantiria aos estudantes melhores performances no Mundo do Trabalho.

Ao *glamourificar* o empreendedorismo, seja como atitude ou como abertura de um negócio, existe um processo de ocultamento das condições concretas para isso e da oferta de empregos. A ideia de que ao desenvolver certas habilidades você se torna mais apto e tem mais chances de conseguir “se dar bem” no Mundo do Trabalho faz sentido, porém é incompleta quando nos confrontamos com o fato de que somos muitos e de que a próxima Revolução Digital tende a extinguir mais trabalhos/profissões. A constatação dos autores dos livros é que devemos nos adaptar para viver e isso envolve empreender como forma de trabalhar, obter renda ou maior performance. Ignora-se que o mercado de trabalho é o que define isso, não uma lei da natureza social.

Em nossa visão, o empreendedorismo é apresentado como algo ilusório por dois motivos. Primeiro: ele é colocado como um sonho a ser almejado; cabe aos jovens desenvolver habilidades que são definidas nos livros como empreendedoras (comunicar-se bem, resolver problemas, ser inovador...). Com essa passagem, afirmamos que a ilusão provocada não é no sentido de falseamento da realidade, mas sim de criação de uma visão de mundo, de regras de um jogo que os jogadores devem acolher como interessantes. Segundo: é uma ilusão porque, da forma como foi apresentado nas obras, o empreendedorismo reflete aspectos positivos em detrimento de aspectos mais problemáticos relacionados a criar negócios. Fabrica-se, assim, uma imagem simbólica/ilusória de que todos podem realizar o processo de tornarem-se empreendedores, ficando oculta a dinâmica real do capitalismo atual, que é marcado por aumento da exploração da força de trabalho via

precarização e desemprego massivo. Por exemplo, a ausência sobre dados acerca dos créditos a juros baixos ofertados pelos bancos indica que não há uma verdadeira vontade de apresentar o panorama do que é ser empreendedor no Brasil. Informações divulgadas pela Agência Brasil indicam que a taxa de ‘mortalidade’ (fechamento) de negócios do Setor de Microempreendedores Individuais (MEI) é de 29%. A pesquisa foi realizada pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Essa mesma pesquisa indica que as microempresas têm taxa de mortalidade, após cinco anos, de 21,6%. Outra contribuição da reportagem é a seguinte:

De acordo com o Sebrae, quanto menor o porte da empresa, mais difícil obter crédito para manter o capital de giro e conseguir superar obstáculos como os causados pela pandemia de covid-19. Mais de 40% dos entrevistados citaram como causa do encerramento da empresa a pandemia. Para 22%, a falta de capital de giro foi primordial para o fechamento do negócio. A pesquisa também detectou que 20% dos antigos empresários reclamaram do baixo volume de vendas e da falta de clientes. (GUERRA, 2021).

Nossa perspectiva não é a de que os empreendimentos individuais ou coletivos, como criação de negócios, devam ser eliminados do debate sobre Mundo do Trabalho e Projeto de Vida. Pelo contrário, entendemos ser essencial debater temas como empreendimentos coletivos, cooperativas e iniciativas da economia solidária. Entretanto, o empreendedorismo tem aparecido nas obras didáticas ou como um conjunto de atitudes a ser almejado por todos ou como a criação de negócios para obter renda, não como uma opção dentre as demais para inserir-se no mundo do Mundo do Trabalho. A ausência sobre uma discussão econômica mais profunda é emblemática e representa um problema, pois não existe um apontamento das diferentes visões sobre o papel do Estado, exploração do trabalho e incentivo econômico via políticas públicas. Dessa forma, ignora-se que vivemos em uma sociedade capitalista, produto de relações históricas e não fixas. Ao defender o empreendedorismo para todos, acaba-se esquecendo que produtos e serviços ainda precisam ser produzidos e oferecidos em grande escala e que a concorrência entre microempresas e oligopólios gigantescos é muito desigual.

Por fim, lembramos que nesse cenário o empreendedorismo pode ser entendido como uma estratégia da classe dominante para culpabilizar o sujeito em caso de fracassos ou dificuldades. Para finalizar esse debate, reproduzimos o curioso questionamento existente na obra 07-MPA-KE (p. 171): “afinal, quem sabe

não está no seu sangue a vocação de ser um empreendedor de sucesso e ainda trazer soluções inovadoras para resolver os problemas sociais do Brasil?”.

Sendo assim, o que percebemos, e já enfatizamos anteriormente, é a escolha deliberada em destacar o empreendedorismo como uma forma válida de ingresso e permanência no Mundo do Trabalho, em detrimento de oferecer outras modalidades de inserção, como as vagas de CLT ou serviço público, com vínculo empregatício que oferecem a garantia de direitos. Conforme afirmamos no início desta seção, existiram poucas referências aos direitos trabalhistas ou à sua consolidação nas obras didáticas analisadas.

A obra 03-VUV-MDN é, entre as que compõem nosso recorte, uma das que apresenta informações sobre esse assunto. Vale realçar, em nossa opinião, a forma com a qual o tema dos direitos trabalhistas foi articulado à discussão sobre o sistema econômico atual, o capitalismo, inserido na obra como breve discussão sobre *tipos de economia*:

O trabalho como direito e os direitos dos trabalhadores, uma vez afirmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, são válidos para todos os seres humanos. Quando detalhados nos marcos legais dos países, como no caso da Constituição brasileira, precisam ser garantidos em todos os **tipos de economia**. Vamos ver como e se isso acontece de fato? Economia capitalista é aquela baseada na busca pelo lucro e na propriedade privada. Ou seja, as relações de trabalho decorrem da diferenciação entre os que detêm os meios, os proprietários das empresas, e os que detêm a força de trabalho, os trabalhadores. Como vimos, o trabalho é um direito em qualquer que seja a economia. Como a base da economia capitalista consiste na **diferença** entre os que detêm os **meios de produção** e os que detêm a força de trabalho, para que os direitos dos trabalhadores sejam garantidos, é necessária, além do marco legal da Constituição, a **regulação** da relação entre patrões e empregados. (03-VUV-MDN, p.163, grifos nossos).

A caracterização da relação entre trabalhadores e empregadores é coerente com o referencial teórico-conceitual adotado em nossa pesquisa, conforme apresentamos no capítulo 2. A presença dessa explicação é, em nossa opinião, relevante para a discussão do tema Mundo do Trabalho.

Ao contrário da obra 08-JP-DSOP, que foi indicada como um exemplo que centralizava suas discussões apenas no empreendedorismo, temos a obra 03-VUV-MDN, que evidencia aspectos da relação entre trabalhadores e empresários, assim como explicita o sistema em que vivemos. Em nossa concepção, isso pode ter relação com a formação diversificada dos autores, visto que entre eles, como exemplos, temos uma Bacharela em Letras, uma Doutora em Ciências na área da

Sociologia, um Doutor em Geografia Humana – que inclusive estuda movimentos sociais, do campo e da cidade – e um Mestre em Educação, com especificidades em antropologia e sociologia da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação escolar indígena, mudança educacional, etnologia guarani e tecnociências. As formações e as áreas de atuação favorecem, em nossa opinião, as contribuições presentes na obra para o tema do Mundo do Trabalho. Ainda, conseguimos perceber que houve a aprovação de uma abordagem que foi politicamente posicionada de forma clara, como vemos, inclusive, no uso de conceitos presentes na obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire.

Ainda de encontro aos direitos trabalhistas, também encontramos referência à CLT na obra 09-JovProtag-SM, em uma atividade que consiste na comparação entre duas modalidades de emprego:

Em seguida, organizem um debate sobre as vantagens e as desvantagens dessas modalidades de trabalho. A turma deve ser dividida em dois grupos, um deles deve defender o trabalho com vínculo empregatício, e o outro o trabalho autônomo. (09-JP-SM, p.84).

Além disso, orientações para os professores indicam que o foco da atividade está na comparação entre ambas as modalidades para que os estudantes possam visualizar com mais facilidade a diferença entre elas.

Já na obra 06-VIV-SE, encontramos uma proposta de atividade focada no levantamento de informações de várias legislações relacionadas ao trabalho, incluindo a CLT. Além disso, atividades que solicitam opiniões dos estudantes são propostas:

Como vocês enxergam o fato de que apenas os empregados formais têm direitos expressos na CLT, enquanto aqueles que trabalham informalmente, por exemplo, não têm seus direitos trabalhistas assegurados? (06-VIV-SE, p. 164).

Dessa forma, constatamos que as três obras didáticas mencionadas tocam no tema da legislação trabalhista e o fazem por diferentes óticas, mais ou menos críticas, considerando o nosso sistema econômico e nossa situação trabalhista atual. Retomando as análises sobre as condições trabalhista de nossa época: para Antunes (2022), o cenário atual do capitalismo é o seguinte:

[...] individualização, invisibilização e a eliminação completa dos direitos do trabalho enfeixam o sonho dourado do capital, agora que o mundo digital, on-line, robotizado e automatizado pode conviver com o trabalho aviltado, desvertebrado, desorganizado, isolado, fragmentado e fraturado. Ressoa nessa fotografia nefasta do labor, uma das principais invenções “modernas” (ou “pós-modernas”?) do capital: os trabalhos uberizados, nos quais o capital pode se utilizar quase ilimitadamente da força de trabalho. Foi por isso que sugeri recentemente a hipótese de que o capitalismo de plataforma, aquele impulsionado e comandado pelas grandes corporações globais, tem algo que se assemelha à protoforma do capitalismo. (ANTUNES, 2022, p.23).

O autor argumenta que os gestores das grandes corporações têm usado de novas manipulações e léxicos para caracterizar relações trabalhistas que são semelhantes às aquelas existentes no início do capitalismo. Na obra didática 03-VUV-MDN (p.166), encontramos referência à Economia Solidária, definida pelos autores como “um conjunto de atividades de produção, distribuição, consumo, prestação de serviços, poupança e crédito que é organizado por trabalhadores de forma coletiva e autogestionária. Estas são marcadas pela cooperação e solidariedade”. Compreendemos que essa obra didática apresenta de forma clara e concisa elementos importantes acerca das possíveis atuações profissionais em diferentes organizações econômicas. A existência dessa discussão na obra mencionada e sua ausência nas demais reforça as hipóteses que iremos apresentar no capítulo Conclusões.

Num mundo caótico, sonhar é sobrevivência
União e um propósito, subir junto nesses pódios
Enfrentamo' dez leão por dia, pra zerar juntos esses jogos
Brasil, Round 6 num nível hard, mas temos coragem que enche os olhos

Quem sonha junto, sobe junto (é quente)
Sonha junto, sobe junto (por nós)
Quem sonha junto, sobe junto (é isso)
Ninguém sonha sozinho nesse mundo

Sobe junto, Canção de Drik Barbosa, Emicida e Matuê.

6.2 ATIVIDADES DIDÁTICAS PROPOSTAS EM LIVROS ANALISADOS (2ª QUESTÃO DE PESQUISA)

Um dos elementos textuais próprios da estrutura de livros didáticos são as Atividades Didáticas. Elas assumem variadas formas, como exercícios de interpretação de texto, propostas de vivências, propostas de levantamento de informações sobre condições do trabalho, dentre outras.

Para responder a essa questão de pesquisa, foram elaboradas 3 (três) categorias, a saber: 6.2.1) Gerenciando frustrações e se tornando resiliente; 6.2.2) Investigando possíveis caminhos profissionais com base no interesse; e 6.2.3) Planejando o futuro: construindo estratégias para realizar sonhos. Inicialmente, havia expectativa de categorizar as atividades didáticas de acordo com a natureza das ações propostas nos enunciados. Entretanto, ao longo das análises das outras obras, constatamos que seria mais eficaz, do ponto de vista analítico, categorizar as atividades em função de seu objetivo. Isso ocorre porque muitas vezes são propostas atividades no mesmo box ou seção que envolvem diferentes ações (refletir, pesquisar, etc.) mas que têm objetivos semelhantes.

6.2.1 Gerenciando frustrações e se tornando resiliente

Um dos tópicos frequentemente citados nas questões propostas aos estudantes diz respeito à frustração decorrente das contradições impostas aos planos elaborados. Ainda, soma-se a isto a resiliência como estratégia de enfrentamento desse processo.

Gerenciar expectativas é um processo importante na vida, e pensar sobre o que dizer a alguém que se frustrou na profissão é uma experiência mental interessante para refletir sobre isso. Uma das possibilidades é pensar que os obstáculos que podem surgir e gerar frustração temo potencial de tornarem-se disparadores de conquistas, uma espécie de trampolim ou propulsor. Para que isso ocorra, o indivíduo deve enxergar as dificuldades não apenas como coisas ruins, mas por outro viés, isto é, de maneira positiva. É isso que é proposto na obra 01-MF-FTD:

1. Elabore um texto na forma de diálogo entre você e um amigo hipotético que já tenha terminado o ensino médio e que acabou se **frustrando** em sua trajetória profissional. Aconselhe-o a superar esse momento difícil e a retomar o **caminho dos sonhos**, incentivando-o a **vencer** os obstáculos usando-os como **disparadores** para conquistar aquilo que deseja. 2. Como as expectativas têm influenciado seus pensamentos sobre o futuro profissional? 3. O que pode levar uma **expectativa** a não se concretizar, gerando **frustração**? Discuta com os colegas e anote as conclusões. (01-MF-FTD, p.161, grifos nossos).

Cabe ressaltar que a obra apresenta aos estudantes uma situação hipotética que, em nossa opinião, é fragilizada por alguns motivos: a) A própria atividade está fechada em si mesma: não há abertura para pensar outras possibilidades que não “retomar o caminho dos sonhos”, elaborado anteriormente; b) Ausência de elementos acerca da hipotética frustração: de que tipo foi (se relacionada ao campo de atuação ou a algum processo de exploração/discriminação), quais aspectos externos influenciaram, etc.; c) Utilização de uma linguagem relacionada a certa jogabilidade: em alguns jogos, seguimos caminhos e vencemos obstáculos nesse processo; entretanto, o uso dessa linguagem para tratar sobre algo tão complexo quanto a vida humana é controverso.

Em nossa opinião, o maior problema do discurso existente na questão 01 é seu foco excessivo em um sujeito-jogador⁴⁸, enquanto o contexto socioeconômico permanece afastado.

Embora a questão dois – Como as expectativas têm influenciado seus pensamentos sobre o futuro profissional? – apresenta abertura para diversas

⁴⁸ O termo sujeito-jogador tem o seguinte sentido para nós: é uma forma de sociabilidade que induz as pessoas a agirem em suas vidas como se estivessem em um jogo competitivo, enfrentando obstáculos e *conquistando* vitórias. Como em um jogo de plataforma, os sujeitos enfrentam vários monstros enquanto seguem em seu percurso, objetivando chegar até o final. Entendemos que o problema dessa forma de sociabilização emerge quando ela se relaciona com a racionalidade neoliberal, produzindo sujeitos que competem entre si e vencem sozinhos (DARDOT; LAVAL, 2016).

respostas, a orientação dada aos professores, conforme a discussão da próxima seção, está pautada em maior grau no sujeito do que no seu entorno. As análises de Dunker, Silva Junior e Safatle (2021) nos ajudam a compreender que esse tipo de atividade didática orienta os estudantes a naturalizarem a sentença de que quando algo errado ocorre em sua vida cabe ao sujeito resolver, mesmo se esse algo estiver relacionado a estruturas sociais maiores e mais complexas, as quais determinam certas condições econômicas.

Nesse sentido, “a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.331). Esse aspecto de competição individual é um marco de nossas sociedades atuais e tem aparecido em diversos discursos do campo econômico neoliberal.

Em outra obra (03-VUV-MDN), esse aspecto é apresentado de forma distinta:

1. Pare um pouco e reflita: “como lido com minhas frustrações?”. Após refletir, anote no diário de bordo quais são suas respostas às frustrações. 2. Como seus colegas costumam responder às frustrações? Será que o sofrimento causado pelas frustrações não tem origem no modo como pensamos no sucesso? Será que nos colocamos metas inatingíveis ou objetivos inalcançáveis? Será que ainda estamos demasiadamente preocupados com a eficiência e popularidade em nossas realizações pessoais? 3. Após refletir sobre seus propósitos e modos de concretizá-los, pense na importância da resiliência na realização de seu projeto de vida: de que modo você costuma responder às adversidades da vida? Em sua opinião, qual seria a forma mais adequada de se reagir aos desafios impostos pelo mundo? (03-VUV-MDN, p.140-141).

Percebemos que, nesse caso, questões importantes são levantadas, o que aponta para uma problematização sobre o que é sucesso, bem como eficiência e realizações pessoais. Nesse caso, consideramos que a reflexão proposta nas duas primeiras questões é importante para produzir questionamentos e inquietações nos estudantes. Caberia ainda, em nossa opinião, questionar os estudantes sobre quem ou o que define o sucesso, a eficiência e a popularidade; conforme já discutimos anteriormente, no capítulo 2, soma-se a isso o fato de que o neoliberalismo pode ser compreendido como um gestor e produtor do sofrimento psíquico.

Dunker (2021, p.173) aponta que “agora o sofrimento não é mais um obstáculo para o desenvolvimento da indústria, mas pode ser metodicamente produzido e administrado para aumentar o desempenho”. Para o autor, a individualização, intensificação e instrumentalização do Eu são características das

políticas de sofrimento do neoliberalismo. Isso significa que o Eu é impelido constantemente a buscar melhorias em sua vida, de forma individual. Concordamos com essa constatação e acreditamos que as exigências e o modo de vida instaurado pelo neoliberalismo gera sofrimentos profundos nos jovens, principalmente porque estes já estão em um momento de suas vidas marcado pela transição e pelo adentrar em uma etapa de novas responsabilidades.

A questão três merece ser avaliada com muito cuidado: se não encararmos a frase de um modo metafórico, podemos nos perguntar se o mundo impõe algo a nós ou se situações problemáticas emergem em meio às dinâmicas sociais que vivemos. De modo semelhante, é importante pontuar que muitas das adversidades da vida são construídas pelos modos de produção das sociedades, não sendo elas “naturais” ou estáticas. Esse aspecto é essencial para que os sujeitos comecem a pensar sobre a questão da estrutura e agência, uma vez que atuamos em um mundo social já definido e com uma série de imposições. Fernandes (2020, p. 44) discute esse processo, ao apontar que “temos escolhas, mas alguns têm mais que outros – e o leque de escolhas varia também. Essa diferença é fruto da interação entre as estruturas sociais e nossa agência dentro de um contexto que herdamos no passado”. A autora explica, então, que os seres humanos só podem agir nessa contradição agência – estrutura.

Já a obra 02-PSA-FTD (p.25) apresenta uma questão reflexiva: “Reflita sobre uma situação em que você tenha se sentido frustrado. Como teria sido se você tivesse encarado essa situação de forma positiva? O que teria sido diferente?”. Nesse trecho, aparece um pressuposto gerencialista, focado no sujeito, ou seja, cabe ao jovem encarar as situações adversas como algo mais positivo, mais aceitável. Em nossa opinião, tal proposição surge dos ditados populares “há males que vem para o bem” e “tudo de ruim pode ter algo de bom no final” e avança para uma concepção de positividade. Han (2015) argumenta que: “o plural coletivo da afirmação *Yes, we can* expressa precisamente o caráter de positividade da sociedade de desempenho. No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação” (HAN, 2015, p. 14). A generalização da questão proposta pela obra didática indica que tal processo mental pode se aplicar a qualquer frustração, inclusive as de ordem estrutural e externas ao sujeito. Entendemos que o fundamento dessa concepção está aliado à noção de uma

sociedade marcada pela positividade exacerbada e também com uma perspectiva neoliberal de gestão de si mesmo.

A síntese de Laval (2019) sobre uma perspectiva de educação neoliberal ilumina a questão ao evidenciar o que isso significa, uma vez que na era neoliberal

[...] a educação visa a formação do assalariado ou, de modo mais geral, do “ativo” cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil. Não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, ela fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar custe o que custar, excluindo a utopia de uma libertação. (LAVAL, 2019, p.61).

Sendo assim, é possível afirmar que a escola, sob uma ótica neoliberal, não mais deve emancipar os seres humanos; não deve haver espaço para reflexões que questionem a ordem socioeconômica atual, nem mesmo aquelas que mantêm a hegemonia do capitalismo. Sob essa ideologia, a escola forma “recursos humanos” capacitados para buscar sempre um aprimoramento de si. Para tanto, é preciso gerenciar bem as frustrações (internas e externas) e se tornar resiliente perante os obstáculos.

6.2.2 Investigando possíveis caminhos profissionais com base no interesse

As atividades agrupadas nessa categoria estão focadas em encontrar um caminho profissional por meio do interesse e afinidade de cada sujeito com trabalhos, áreas do conhecimento e atividade de lazer. As obras didáticas discutem com frequência (por exemplo, 01-MF-FTD e 02-PSA-FTD) sobre a existência de diversos tipos de empregos e como atualmente pode-se escolher dentre áreas do conhecimento que se tenha mais afinidade.

Além de identificar interesses já existentes, o empreendedorismo é citado em algumas obras como algo que pode produzir interesse, desafios e sentimentos de “estar realizado”. Também são propostos encontros, como feiras de profissões, eventos em que seria possível aprender sobre diversas carreiras com trabalhadores já experientes.

Os autores da obra 06-VIV-SE propõem atividades com foco em imaginar o futuro sobre o ingresso no Mundo do Trabalho, seja de um modo direto ou indireto. O modo direto envolve um processo criativo pautado pela escrita de uma carta para

o seu “eu” mais velho, falando sobre o que acha que fará no futuro. A outra atividade está voltada para identificação de interesses, de atividades de lazer e de ações que podem tanto ser trabalhos quanto *hobbies*. Abaixo, apresentamos as orientações para essa atividade na qual se propõe que, em uma folha dividida em três partes iguais, o aluno:

Na primeira, faça uma lista de **interesses pessoais** que você considera que se relacionam com um **possível trabalho**; na segunda, liste seus **hobbies, atividades** que gosta ou gostaria de praticar como forma de **lazer**; e, na última, faça uma relação dos **interesses pessoais** que podem **ser tanto um hobby quanto um trabalho**. Com base na terceira lista, pesquise atividades de trabalho que poderiam **integrar** os interesses elencados (e que sobrepõem tanto o mundo do trabalho quanto o lazer por si só). Por exemplo, se você gosta de desenhar, procure conhecer quais atividades e profissões valorizam e utilizam o desenho (06-VIV-SE, p.166, grifos nossos).

É possível afirmar que essas atividades desenvolvem nos estudantes uma conexão mais profunda com o processo de identificar-se com alguma profissão. Os estudantes são chamados a refletir sobre o que gostam de fazer, tanto no lazer quanto em outras áreas da vida humana. A ideia é que eles possam, por meio dessa reflexão, integrar os seus interesses e assim compreenderem com quais profissões eles se conectam. Entretanto, a proposta de integração pode produzir conclusões sobre profissões que não estejam tão disponíveis enquanto possibilidade real para os estudantes. Entendemos que a discussão sobre a valorização desigual de alguns trabalhos deveria ocorrer nesse momento, para que os estudantes compreendessem que existe um grande hiato entre seus sonhos e interesses mais subjetivos e o mercado de trabalho.

Os autores da obra 01-MF-FTD afirmam que, para definir possíveis profissões, é preciso antes escolher alguns perfis/áreas de interesse para então avançar na busca, usando outros critérios. Um ponto importante, segundo a obra, é a questão da remuneração: que tipo de salário pode ser considerado justo? Também é relevante pensar sobre o que já se sabe fazer bem, ou seja, que habilidades e competências já estão desenvolvidas.

Além disso, os autores propõem a realização de entrevistas com trabalhadores. A função dessas atividades é compreender mais sobre como as pessoas começaram a trabalhar, que expectativas possuíam no início, se no momento atual gostam do que fazem, etc. Propõem-se um momento de conexão

entre os jovens e as pessoas que já vivenciaram atuações profissionais e que, portanto, têm algo a dizer sobre o Mundo do Trabalho.

Abaixo, temos exemplos de atividades focadas em entrevistas de diferentes obras:

Nesta atividade, você e seus colegas vão **entrevistar** uma pessoa próxima, que começou a trabalhar recentemente no emprego em que atua, para entender o que ela espera desse trabalho. O objetivo é compreender como **os entrevistados conquistaram seus empregos** e como se **sentem** em relação a eles (01-MF-FTD, p.142, grifos nossos).

O passo seguinte é aprofundar a investigação nos empreendimentos econômicos encontrados por meio de entrevistas. Cada equipe selecionará, ao menos, um empreendimento para ser visitado e entrevistado, buscando aquele que despertou maior interesse. Segue sugestão de roteiro de perguntas. As perguntas são abrangentes, e cada uma delas deve ser explorada com outras perguntas que possibilitem identificar o empreendimento do ponto de vista de sua finalidade e de seu compromisso com o desenvolvimento local e com o bem comum (03-VUV-MDN, p.170).

Descubra com dois parentes mais velhos a definição deles para a palavra “trabalho”, qual é a profissão deles, como trabalham e a importância que dão ao trabalho. Para conseguir essas informações, uma técnica possível é a entrevista, já utilizada em outras etapas deste livro (03-VUV-MDN, p.170).

Selecione alguém de seu convívio social que você perceba que esteja **satisfeito** com a escolha profissional e solicite **uma entrevista** a ele. (02-PSA-FTD, p.149, grifos nossos).

Em todos os casos, os autores apresentam orientações sobre como fazer a entrevista, quais perguntas realizar e como interpretar essas informações para serem usadas no seu próprio Projeto de Vida. Consideramos que tais propostas são interessantes uma vez que permitem aos sujeitos conhecer experiências de pessoas que vivem ao seu redor. Atividades como essa possuem um caráter relevante porque a diversidade de relatos ajudará a turma a entender que o Mundo do Trabalho é complexo, diverso e com dificuldades e potencialidades diferentes para cada pessoa ou grupo social.

Outro recurso presente nas atividades propostas para investigar profissões é classificar profissões segundo alguns critérios. Isso porque existem muitas possibilidades e para que possamos escolher de forma qualificada, é necessário refletir muito:

Falar sobre escolhas é inevitavelmente refletir sobre um **universo de possibilidades**. **Pensar** que existe um único caminho para **definir** o futuro de uma pessoa é **limitar** muito as **opções** que o **mundo oferece**. Ao tomar uma decisão, deve-se entender que, mesmo que se tenha pesquisado

determinado assunto ou tendência a fundo, não é **possível** prever o **futuro**, e por isso há **riscos** de arrependimento, novas escolhas e futuras mudanças. (02-PSA-FTD, p.147, grifos nossos).

As pessoas costumam escolher trabalhos que não as completam, nem as deixam felizes ou realizadas, apenas promovem seu sustento. Nem sempre é fácil enxergarmos opções, já que precisamos sobreviver. Mas viver – e não só sobreviver – é necessário. Por isso, o trabalho tem de fazer sentido e nos proporcionar satisfação. (01-MF-FTD, p.138).

A necessidade de classificar as profissões para identificar melhor as afinidades aparece, por exemplo, na obra 03-VUV-MDN, quando os autores propõem uma atividade cujo objetivo é “conhecer as diferentes possibilidades de classificação das profissões e, além disso, compreender os limites e dificuldades em classificar o modo como as pessoas constroem sua existência diária” (03-VUV-MDN, p.145). Nessa atividade, são classificadas as profissões em função de três critérios: a) Tipo de trabalho; b) Caminhos possíveis de inserção; e c) Áreas do conhecimento. A saber, as áreas do conhecimento propostas pelo livro são: Profissões ligadas aos recursos naturais; Profissões de entretenimento; Profissões assistenciais; Profissões científicas; Profissões de contato comercial; Profissões culturais/artísticas; Profissões de organização, e Profissões tecnológica.

Compreendemos que tal processo analítico é interessante, porém sabemos que a tendência é que cada vez mais as áreas do conhecimento tornem-se conectadas, principalmente com a consolidação das tecnologias digitais de informação que têm sido incorporadas em muitas profissões. Dessa forma, talvez os estudantes acabem por pensar que irão encarar apenas profissões isoladas em áreas do conhecimento que não exijam conhecimentos tecnológicos digitais.

Na obra 08-JP-DSOPEF, os autores incentivam que os estudantes procurem sobre quais formas de empregabilidade têm surgido, bem como as relações trabalhistas decorrentes. Propõem ainda que os estudantes investiguem sobre que programas permitem sua inserção no Mundo do Trabalho antes dos 18 anos. Essa atividade implica em investigar processos desenvolvidos no âmbito das legislações trabalhistas e também das possibilidades de jovens menores trabalharem. Os programas mais conhecidos são o Jovem Aprendiz, do Centro de e Integração Empresa-Escola (CIEE)⁴⁹ e Jovem Aprendiz, do Serviço Nacional de Aprendizagem

⁴⁹Segundo informações do site do CIEE, ele é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, reconhecida como entidade de assistência social que, por meio de diversos programas, dentre eles o de aprendizagem e o estágio de estudantes, possibilita aos

Comercial (SENAC). Cabe destacar que esses programas são regulados pela Lei nº 10097, de 19 de dezembro de 2000, estabelecendo a idade mínima para jovens trabalharem, bem como a carga horária máxima de trabalho e os princípios educativos que devem ser considerados durante o período de aprendizagem. Entretanto, a Medida Provisória nº 1116, de 4 de maio de 2022, instituiu uma série de alterações na contratação de mulheres e jovens. Segundo análise do CIEE⁵⁰, a MP e suas alterações “precarizam o programa de aprendizagem, resultam em uma redução de cota, dificultam a fiscalização e trazem um prazo excessivo de quatro anos para empresas que já não cumpriam suas cotas o fazerem” (PORTAL CIEE).

Além da proposta de pesquisas sobre as profissões, algumas obras apresentam a ideia de realizar feiras de profissões ou mostras de profissões para que os estudantes possam conhecer diferentes profissões em um único evento na escola.

Nas obras 04-EPV-MDN e 09-JovProtag-SM, encontramos exemplos dessa proposta:

[...] Sugerimos a criação de uma **mostra cultural de profissões** como possibilidade de compartilhamento com toda a comunidade escolar. Imagine seus colegas de turma contando a seus pais, seus amigos e vizinhos todos os aprendizados sobre as profissões que tiveram conhecimento e quais são os caminhos que eles podem escolher! Com certeza, será uma **troca muito importante** para seu projeto de vida e você ainda vai contribuir com outros jovens, que não passaram por esse processo ainda, e que **poderão ter acesso** à sua experiência de vivências nesta jornada (04-EPV-MDN, p.152, grifos nossos).

Cada grupo deve ficar responsável por fazer o levantamento das **profissões e dos profissionais existentes na comunidade** que possam participar no dia estipulado. Façam o levantamento de polos produtivos na região, universidades, escritórios, propriedades de terra, oficinas, ateliês, indústrias, etc., que possam ser parceiros da escola. Converse com o grupo gestor sobre a melhor forma de estabelecer parcerias e convidar os profissionais para o evento. Com base no que estudaram no módulo, reflitam sobre as questões do mundo do trabalho do século XXI e da preparação dos estudantes do ensino médio que desejam divulgar e aprofundar na feira. **Pesquise as profissões e decidam quais são importantes** de serem conhecidas e exploradas na feira (09-JovProtag-SM, p. 108, grifos nossos).

Consideramos que essas atividades são processos importantes para que os estudantes compartilhem o que aprenderam e troquem informações, além de

adolescentes e jovens uma formação integral, ingressando-os ao Mundo do Trabalho. Disponível em: <https://portal.ciee.org.br/institucional/o-que-e-o-ciee/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

⁵⁰Notícia disponível em: <https://portal.ciee.org.br/institucional/ciee-se-reune-com-ministerio-do-trabalho-e-previdencia-para-debater-mp-1116/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

proporcionar a eles a experiência de organizar um evento na escola. Entretanto, alguns pontos merecem atenção: 1) Devem ser apresentados não apenas as profissões existentes e/ou caminhos de formação para trabalhar em determinadas áreas, mas também estudos sobre o trabalho no Brasil, índices de desemprego, projetos de sociedade, políticas públicas, entre outros temas; 2) Não deve caber apenas aos estudantes decidirem que profissões devem estar presentes na feira, pois isso acabará limitando o acesso a outros percursos. A mesma questão aparece quando se convida apenas profissionais da comunidade onde os jovens vivem: o que acontece com aquelas profissões em que ninguém na comunidade atua? Elas não são importantes e possíveis para os estudantes? Pensamos que, caso não se tenha essa preocupação, alguns locais podem ser privilegiados em termos de experiências múltiplas, enquanto em outras escolas os estudantes sequer conhecerão algumas profissões; 3) Um evento com a temática profissões deveria, ao menos, discutir com a comunidade as saídas para as crises de emprego que possivelmente serão a marca do futuro, visto que muitas pesquisas apontam para a redução de postos de trabalho ao longo do tempo. Consideramos que um evento desse tipo deve também ser um espaço para se refletir criticamente sobre os dilemas existentes no Mundo do Trabalho e não somente um momento de ouvir palestrantes contando sobre seu dia a dia.

Atividades da obra 08-JP-DSOPEF incentivam que os estudantes investiguem ao seu redor se os empreendedores existentes exercem essa ocupação por escolha ou por necessidade, além de pesquisar sobre quais são os empreendedores existentes na cidade. Após esse trabalho inicial, é proposto que os estudantes escolham uma ação empreendedora relacionada a uma das temáticas propostas pelos autores. Abaixo podemos visualizar essa atividade:

Em grupo, escolham um dos temas a seguir para pesquisar. A) novo produto ou serviço em uma empresa já existente. B) empreendedorismo aplicado de uma empresa familiar. C) criação ou expansão de uma ONG. D) Inovações na política; E) criatividade na estruturação de associações e cooperativas. F) Resolução de problemas sociais e comunitários. 2. Amplie seu repertório sobre exemplos de empreendedorismo. A) se possível, leia o Banqueiro dos pobres, de Muhammad Yunus [...] b) Assista o documentário o Código Bill Gates. C) Por meio de entrevistas e depoimentos, os produtores mostram as razões que levaram esse grande empreendedor a criar soluções tecnológicas para a sociedade atual. 3. Com seus colegas de grupo, **pesquise uma ação empreendedora** que represente o tema selecionado e que ocorra na sua escola, bairro ou cidade. (08-JP-DSOPEF, p.164).

Já os autores da obra 01-MF-FTD sugerem uma atividade em que os estudantes devem pesquisar sobre o que é empreendedorismo e quais as principais características das pessoas empreendedoras. O empreendedorismo é um dos temas a ser pesquisado pelos estudantes, junto de outros como trabalho em aplicativos, *freelancers* e *startups*; como a atividade está na seção que trata justamente sobre esse tema, então entende-se que são todos exemplos de empreendedorismo. Os meios de informação sugeridos são: sites, revistas, jornais e pessoas inseridas no mercado de trabalho.

Na obra 07-MPA-KE, encontramos também atividades voltadas para o empreendedorismo. Os autores propõem uma roda de conversa com as seguintes perguntas “Você já tinha pensado em empreender? E agora, depois de estudar esse capítulo e realizar a atividade de montar um negócio? Como você se sente em relação a empreender? Acha que tem vocação para isso?” (07-MPA-KE, p.171). Os autores, antes dessas atividades, defenderam o empreendedorismo como a chance dos jovens para alcançar e conquistar algo de recompensador em suas vidas e, embora tenham falado das dificuldades de se empreender, tenderam a mostrar um ponto de vista otimista sobre o tema. Nesse mesmo capítulo, os autores ainda propõem aos estudantes a seguinte atividade: “registre, por exemplo, quais são suas habilidades e fortalezas para ser um empreendedor e quais são os fatores em que você precisaria melhorar ou que precisaria estudar mais” (07-MPA-KE, p. 172).

A presença dessas atividades indica que essas três obras dão atenção especial ao empreendedorismo, enquanto as demais não apresentam vivências ou tarefas que envolvem esse assunto. Em específico, as obras 07-MPA-KE e 08-JP-DSOPEF dão maior ênfase para essa temática. Os autores da obra Meu Plano em Ação são Cecília Junqueira e Eric Brandão, ambos formados em Administração pela Fundação Getúlio Vargas. Suas produções bibliográficas oriundas de pesquisas e projetos mais recentes não envolvem educação, juventudes ou Projetos de Vida. Eric é também diretor da KVK Consultoria em Negócios Ltda. Já entre os autores da obra Juventude Plural está Reinaldo Aparecido Domingos, graduado em Ciências Contábeis pela Universidade São Judas Tadeu, realizou pós-doutorado na Florida Christian University com foco em Educação Financeira e Educação Empreendedora. Ainda se intitula Educador e Terapeuta Financeiro; e Maria Elizabeth Seidl Machado, Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Sedes

Sapientiae. Suas publicações são focadas nos temas: terapias familiares e projetos socioeducativos.

Optamos por trazer as formações desses autores porque oferecem fortes indícios de que as perspectivas econômicas tradicionais, alinhadas com a hegemonia do capitalismo, que aparecem nos livros didáticos fazem parte da formação e das visões de mundo dos autores. Além disso, a obra *Juventude Plural*, foi publicada na editora DSOP Editora, focada em Educação Financeira e Empreendedorismo. Entendemos que essa editora pode exercer um papel de um Aparelho Privado de Hegemonia, uma vez que tenta construir consensos em torno de uma educação financeira focada apenas na responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso. Essa editora possui um programa para o Ensino Médio, chamado de Programa Alcançar:

O **Programa Alcançar** (Ensino Médio) tem como seu principal objetivo apresentar ao aluno um conteúdo que possibilite o conhecimento em educação financeira como base na construção de seu projeto de vida. O conteúdo ensina o aluno a agir praticando os pilares da **Metodologia DSOP**, priorizando a realização dos sonhos antes das despesas, comportamento este que o levará à autonomia e sustentabilidade financeira. Os saberes apresentados permitem que os jovens desenvolvam competências que os levarão a construir uma forma de pensar e agir conforme a educação financeira ensina, de maneira autônoma, empoderando-os financeiramente para realizar seus sonhos e propósitos, individualmente ou coletivamente (junto a sua família e comunidade). (EDITORA DSOP, s/p).

Domingos (2022) apresenta a evolução da educação financeira no Brasil, bem como sua articulação com o empreendedorismo. Em seu artigo *Educação financeira: uma ciência comportamental*, Reinaldo A. Domingos afirma que sua metodologia de quatro passos (Diagnosticar, Sonhar, Orçar e Poupar) “já é comprovada acadêmica e vivencialmente por milhares de pessoas” (DOMINGOS, 2022, p.3). Reinaldo articula, desde 2007, um amplo movimento de defesa Educação Financeira e do Empreendedorismo para a Educação Básica. Além do Grupo DSOP, Domingos idealizou a Associação Brasileira de Profissionais de Educação Financeira (ABEFIN), na qual é Diretor Nacional da instituição. Tanto a ABEFIN quanto o Grupo DSOP atuaram ativamente durante audiência pública de 29/11/2016⁵¹ sobre a inclusão de aulas sobre educação financeira na Educação Básica.

⁵¹ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/ordemdodia/integras/1512107.htm>. Acesso em: 24 jan. 2023.

6.2.3 Planejando o futuro: construindo estratégias para realizar sonhos

As atividades agrupadas nessa categoria, embora com intuitos diferentes, têm como objetivo as práticas de planejamento: criação de etapas, de metas, de estratégias. Algumas dessas atividades estão focadas em criar empreendimentos hipotéticos, enquanto outras voltam-se para sonhos gerais, como conquistar algum bem material ou projeto individual. Outras atividades focam ainda em criar um plano profissional com objetivos determinados, metas a serem cumpridas, estratégias para alcançar os resultados esperados e alternativas para contornar problemas e encontrar soluções.

Na obra 01-MF-FTD, por exemplo, encontramos as seguintes orientações para a atividade de Elaboração de Projeto de Vida Profissional:

Faça uma lista de suas **necessidades e propósitos** e eleja um **objetivo profissional**. Depois de eleger o objetivo, transforme-o em **metas** pensando no **tempo e na frequência** para alcançá-lo. Pense nas **estratégias** para alcançar seu objetivo. Seja realista, pense nas possíveis dificuldades e em um **plano B**. Se possível, pense também em um plano C. Com a orientação do professor, releia as anotações do envelope e avalie se houve mudanças no seu processo de autoconhecimento e planejamento. Em uma roda de conversa, **comparem** o antes e o depois e analisem as **transformações** pelas quais passaram. Após essa comparação, individualmente, retome todas as anotações e escreva seu Projeto de Vida Profissional com base no roteiro a seguir (01-MF-FTD, p.194, grifos nossos).

Constatamos que os autores da obra propõem uma atividade que cria o Projeto de Vida Profissional tendo em mente todas as anotações vindas de reflexões proporcionadas ao longo do trabalho pedagógico. A orientação de criar também planos “B” e “C” indica a preocupação dos autores em relação à flexibilidade necessária quando se planeja algo.

Já na obra 06-VIV-SE, os autores apresentam uma proposta que consiste em elaborar etapas de planejamento de um sonho de forma que a turma pense no que deseja realizar na escola ou na comunidade. Depois de elaborar as etapas e determinar o que precisa ser feito, é proposto que os estudantes traduzam as etapas idealizadas em ações e, durante esse processo, entendam que é preciso alcançar consensos. Esse processo de planejamento, por ser coletivo, permite uma série de aprendizados, como trabalhar em grupo, estabelecer processos de decisão, dividir tarefas, etc.

No mesmo caminho, mas com foco mais individualista, os autores da obra 02-PSA-FTD propõem as seguintes atividades:

1. Experiências do **passado podem ser usadas** como aprendizado para situações futuras. No início do ensino médio, intuitivamente, você já tinha um projeto de vida, mesmo que ainda não o tivesse **colocado no papel**. **Lembre-se** de alguns de seus **sonhos** daquela época. Agora, em seu material de registro, liste esses sonhos e reflita: **Eles ainda são** válidos? O que mudou? Você consegue **identificar por quê?** 2. Suas decisões são decorrentes do acúmulo de fatos, ações e conhecimentos vividos ao longo de sua vida e que fundamentam suas escolhas. Como você considera que esses elementos fazem **parte de seu** autoconhecimento? Escreva um parágrafo em seu material de registro como se fosse uma entrada de diário para seu eu futuro, contando um pouco sobre você hoje, o quanto se conhece e como espera estar daqui a cinco e dez anos; [...] (02-PSA-FTD, p.150, grifos nossos)

As duas atividades acima apresentam aos alunos a necessidade de levar em consideração o passado para então projetar o futuro. A proposta de escrever uma carta para o futuro exige dos estudantes certa compreensão sobre onde estão e para onde desejam ir, o que concretiza, portanto, uma estratégia de planejamento que os ajudará futuramente a organizar ações para alcançar seus objetivos.

Para os autores da obra 05-CF-SE, ao planejar um certo período de nossa vida é preciso visualizar os obstáculos para já imaginar os possíveis desvios de percurso. Desse modo, é preciso dosar a flexibilidade durante o processo de vivenciar o planejamento:

Planejamento e flexibilidade devem caminhar de mãos dadas rumo à construção do projeto de vida, ajudando você a prever possíveis desafios em sua trajetória e a criar desvios de percurso que permitam sua realização. Sendo assim, que tal planejar sua vida para os **próximos cinco anos?** Para isso, reproduza o quadro a seguir no caderno ou em seu **bullet journal**. Depois, preencha-o com seus **objetivos** relacionados às dimensões pessoal, relacional e profissional e as respectivas características. Por fim, insira os possíveis **desvios de percurso** e como usar a **flexibilidade** diante deles. (05-CF-SE, p. 119, grifos nossos).

O foco dos autores é claro: criar um equilíbrio entre planejar e flexibilizar, sendo a ideia de *desvios de percurso* o conceito-chave resultado dessa relação. Restaria, entretanto, caracterizar com maior precisão até que ponto a flexibilização do percurso é possível; ou seja, quais critérios devem ser avaliados para alterar ou desistir de metas e/ou objetivos.

Isso está em consenso com a síntese de Dunker et al. (2021) sobre o neoliberalismo:

O planejamento estratégico não é mais uma questão decidida de modo anual ou semestral, mas está em constante e permanente reconsideração. Custo, diferenciação e foco tornam-se parâmetros de ação interiorizados, moldando a capacidade deliberativa do indivíduo sempre a partir do seu parâmetro final de avaliação retrospectivamente para suas escolhas cotidianas. (DUNKER et al, 2021, p.241).

Assim, o sujeito contemporâneo não deve planejar rigidamente e marchar em direção ao futuro sem parar e reavaliar; pelo contrário, ele deve, desde o início inclusive, reavaliar suas escolhas buscando prever desvios de percurso, visto que eles são naturais e ocorrerão em algum momento.

Dessa forma, constatamos que as obras oscilam entre apresentar tarefas de planejamento coletivo e individual. Valore e Viaro (2007) concluem que os adolescentes que participaram de suas pesquisas pensam sobre profissão e Projeto de Vida de forma paradoxal: ora centralizam seus desejos de forma individualista (alinhado com orientações neoliberais), ora indicam alguns sonhos que tendem ao coletivo e que envolvem valores como solidariedade e altruísmo (alinhados com perspectivas menos neoliberais). Parece-nos que tal movimento também ocorre nas obras didáticas, uma vez que aparecem igualmente debates que vão nesse sentido.

A obra 03-VUV-MDN apresenta algumas atividades baseadas no desenho e na utilização de quadros sínteses de informações. Uma delas consiste em desenhar uma árvore dos sonhos, como forma de pensar um planejamento de inserção no Mundo do Trabalho:

Nossa proposta é que você cultive sua própria Árvore dos Sonhos. Inspirado(a) na imagem e na dinâmica biológica e sistêmica de uma árvore, você vai levantar, listar e sistematizar sonhos, metas e recursos que traduzam sua visão de futuro. Cada uma das partes de sua árvore será relacionada a uma dessas dimensões. A copa, composta de folhas, flores e frutos, representará o seu sonho, a realidade que você deseja ajudar a criar no mundo. O tronco é a parte que sustenta a árvore, representando o plano de ação (ou o projeto propriamente dito) que você precisa desenvolver para atingir seu sonho. A raiz é a parte da árvore que busca na terra os nutrientes e a água para que a árvore cresça e se desenvolva em toda sua plenitude. Nessa vivência, esses elementos representam os recursos que você já pode acessar, ou seja, tudo aquilo de que você já dispõe para fazer verdejar, frutificar e florir o seu sonho. (03-VUV-MDN, p.155).

Consideramos que essa metáfora é pertinente para estabelecer associações entre termos mais técnicos (metas, estratégias) com as partes de um organismo vivo. Fica ainda explícito que, assim como uma árvore, um Projeto de Vida necessita

ser cuidado e alimentado constantemente. Esse processo ocorre via motivação dos sujeitos para continuarem em busca de seus sonhos.

Os autores ainda propõem uma atividade que consiste em, mediante a formação de grupos, criar um plano de trabalho para um negócio hipotético, que pode ser capitalista ou solidário. O foco é exercitar as etapas necessárias para um planejamento e a percepção das diferenças entre esses dois tipos de empresas:

A proposta aqui é vocês **compararem** as economias capitalista e solidária e suas **possibilidades de inserção**, seja abrindo uma empresa capitalista seja uma cooperativa. Ao escolher uma delas, o grupo vai preparar um **plano de trabalho**: buscar todas as informações para montar o negócio, os documentos necessários e o tempo para tal. Boa parte das informações está indicada nas fontes das leituras feitas. Como montar um negócio não é fácil, a atividade principal é o **planejamento**: conhecer todas as etapas necessárias e escolher o setor produtivo em que vocês querem atuar. (03-VUV-MDN, p.167).

Consideramos que a proposta dos autores é marcante, pois enfatiza duas possibilidades de inserção no Mundo do Trabalho via criação de negócios. Além de propor essa comparação, os autores indicam que o principal é a ação de planejar. Podemos entender, então, que os autores aliaram o debate sobre cooperativas versus empresas privadas com o exercício do planejamento. Esse é um diferencial dentre as demais obras, pois muitas delas não colocam uma opção entre dois polos diferentes e, assim, a comparação não ocorria enquanto os estudantes planejavam.

Por exemplo, na obra 07-MPA-KE, o que ocorre é um foco em planejamento de um negócio do tipo capitalista:

Divididos em grupos, pensem num negócio que vocês poderiam criar. Pode ser pequeno (como vender bolos ou salgados) ou grande. Pode ser tradicional ou social, um que pudesse, por exemplo, ajudar a resolver algum problema de sua comunidade. Discutam alguns pontos como: – qual a ideia de produto ou serviço a oferecer? Por quê? Qual a oportunidade visualizada? Qual o tamanho do mercado? – Quem pode tocar cada parte do negócio (produção, marketing, vendas, finanças, etc.)? Quais as habilidades e competências necessárias para cada uma das funções? – Quanto precisa de investimento para começar esse negócio? E para mantê-lo por alguns meses (o famoso capital de giro)? – Quais os maiores fatores de risco do negócio? O que pode ser feito para mitigar ou reduzir esses riscos? (07-MPA-KE, p.170).

Notamos que os autores destacam o processo de imaginar todas as possibilidades, inclusive o valor de investimento necessário para abrir o próprio negócio. Entretanto, outras formas de atuação no Mundo do Trabalho não

aparecem, o que leva os estudantes apenas por um caminho: imaginarem-se e sentirem-se empreendedores.

Os autores da obra 08-JP-DSOPEF propõem três atividades didáticas focadas no planejamento, a saber: a) Festa de Formatura; b) Plano de Ação para o meu “eu financeiro”; e c) O meu Projeto de Vida.

Os dois primeiros planejamentos são voltados para as finanças. Por meio de um fundo para a festa, os estudantes são instigados a planejar formas de economizar, realizar uma pesquisa de preços e criar formas de arrecadar o dinheiro necessário. Já o segundo Plano de ação proposto envolve diretamente cada estudante, prevendo inclusive uma planilha de controle de gastos, conforme explicitado a seguir:

Viver um padrão de vida de acordo com o que se tem pode ser o grande diferencial para a fase adulta. Procure, após elaborar sua planilha de despesas mensais, atribuir uma porcentagem de gastos inferior aos seus gastos. Na seção anterior, você anotou três sonhos a serem realizados a curto, médio e longo prazo. Agora, estabeleça uma meta financeira para alcança-los, definindo a quantia de que você precisa para conquistar cada um deles. (08-JP-DSOPEF, p. 186).

Esse foco na educação financeira ocorre porque a editora da obra é voltada para esse tema, como podemos constatar por informações oriundas de seu website⁵²:

O grupo DSOP é uma organização dedicada à disseminação da educação financeira no Brasil e no mundo, por meio da aplicação da Metodologia DSOP, criada pelo PhD em educação financeira, educador e terapeuta financeiro, Reinaldo Domingos. Para atingir essa missão, a DSOP Educação Financeira oferece uma série de produtos e serviços para pessoas, empresas e instituições de ensino interessadas em ampliar e consolidar seus conhecimentos sobre o tema (EDITORA DSOP, s/p.).

Compreendemos que além do PNLD investir dinheiro público no setor privado, ele vem se tornando um programa que sustenta editoras voltadas especificamente para um campo de estudos, nesse caso, o da Educação Financeira e Empreendedora. Abre-se, portanto, um novo nicho de mercado para editoras que antes não podiam concorrer aos editais por não poderem “encaixar” obras nos critérios do edital.

⁵² Disponível em: <https://www.editoradsop.com.br/institucional/>. Acesso em: 10 set. 2022.

Muitas fugiam ao me ver
Pensando que eu não percebia
Outras pediam pra ler
Os versos que eu escrevia
Era papel que eu catava
Para custear o meu viver
E no lixo eu encontrava livros para ler
Quantas coisas eu quiz fazer
Fui tolhida pelo preconceito
Se eu extinguir quero renascer
Num país que predomina o preto
Adeus! Adeus, eu vou morrer!
E deixo esses versos ao meu país
Se é que temos o direito de renascer
Quero um lugar, onde o preto é feliz.

Carolina Maria de Jesus, Clíris: poemas recolhidos

6.3 ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES SOBRE ELABORAÇÃO DO PROJETO DE VIDA ENVOLVENDO O MUNDO DO TRABALHO (3ª QUESTÃO DE PESQUISA)

Historicamente, junto dos livros didáticos para estudantes, são elaborados Manuais do Professor que também são adquiridos pelo FNDE para distribuição em escolas. As informações analisadas foram coletadas na seção dos livros didáticos indicada como Manual do Professor e nos comentários presentes no livro do estudante, mas que são direcionados apenas para professores.

Para responder à questão de pesquisa de número três (3), foram elaboradas quatro (4) categorias por meio da comparação de códigos, conjuntos e trechos de informações sobre orientações para professores. São elas: 6.3.1) Orientando os professores sobre formas de autoconhecimento; 6.3.2) Atribuindo ao professor o papel de orientador do caminho profissional do aluno; 6.3.3) Explicitando dificuldades enfrentadas no Mundo do Trabalho para ultrapassar as barreiras socioeconômicas; 6.4.4) Compreendendo as dinâmicas trabalhistas produzidas pelas mudanças tecnológicas.

6.3.1 Orientando os professores sobre formas de autoconhecimento

O processo de decisão de uma carreira profissional exige que os estudantes percebam que características possuem, quais são suas identidades, desejos, sonhos e medos. Muitas vezes, ao longo de nossa existência, vivemos em um modo

de piloto automático, sem avaliar nossa história de vida ou os traços de nossa personalidade. É sobre esse processo que as orientações agrupadas nessa categoria discutem. De modo geral, elas explicitam que os professores devem estar atentos à identidade dos estudantes e aos sentimentos despertados durante atividades de reflexão ou durante debates. Isso significa que nas atividades sobre autoconhecimento e identidade os docentes devem gerenciar as emoções dos estudantes, uma vez que tais processos exigem deles muitas vezes, uma revisão de seu passado, obrigando-os a encarar traumas e vivências complexas.

Na obra 09-JovProtag-SM, a orientação principal é que os docentes incentivem o autoconhecimento dos estudantes com cuidado, pois esse é um processo complexo:

Reforce com os alunos que o autoconhecimento é um **exercício complexo** que deve ser realizado ao longo de toda a vida. Por meio do autoconhecimento identificam-se qualidades e potenciais. Esclareça que é um exercício que pode ser **desafiador**, pois o exame saudável de nossos erros e pontos a desenvolver não é incentivado em uma sociedade que pouco trata de sofrimento e do luto. Porém, destaque que se autoconhecer **ajuda no fortalecimento** para enfrentar os problemas da vida e os **impulsiona a ser protagonistas** de suas histórias. **Abra espaço** para os jovens pensarem sobre si, para que **falem de suas emoções** e sofrimentos e se sintam acolhidos e apoiados para construir seus Projetos de vida. (09-JovProtag-SM, p.19 grifos nossos).

É preciso focar na escuta dos estudantes para que estes tornem-se mais fortes e se empoderem enquanto protagonistas de suas próprias histórias. Entra em destaque o comentário de que a sociedade invalida o sofrimento e o luto em detrimento de uma visão positiva da vida, ou seja, enquanto indivíduos, geralmente nós ignoramos as dificuldades e os problemas pessoais. Essa ideia está em consonância com o conceito de excesso de *positividade* abordado por Han (2015) em sua obra *Sociedade do Cansaço*: “a crescente positividade da sociedade enfraquece também sentimentos como angústia e luto, que radicam numa negatividade, ou seja, são sentimentos negativos” (HAN, 2015, p.30).

Como atividade complementar é proposta a realização de uma obra autobiográfica para que os estudantes retratem como percebam a si mesmos. A obra 01-MF-FTD e a 05-CF-SE também explicam sobre como realizar esse procedimento, fornecendo dicas sobre aspectos artísticos e práticos de como criar um autorretrato.

Os autores da obra 06-VIV-SE explicam aos professores que o objetivo da atividade *Qualidades na ponta dos dedos* “é que os estudantes identifiquem como se autodefinem e como são percebidos pelos colegas” (06-VIV-SE, p.229). A atividade em questão consiste em desenhar as mãos de cada um e atribuir qualidades da sua personalidade. Os autores ainda orientam para que os docentes tenham atenção no momento de reflexão sobre a atividade, quando os estudantes podem sentir dificuldades em realizar a tarefa. Ainda é apresentado aos professores que os estudantes devem se apropriar de sua própria história de vida, pois foram os acontecimentos do passado que determinam quem eles são no presente.

Para Silva (2000), a identidade e a diferença são conceitos inseparáveis. Além disso, são criações sociais e culturais construídas ativamente pelos sujeitos por meio de atos linguísticos. Como a linguagem é um processo instável, a diferença e a identidade também o são. Nesse sentido, encontramos ecos dessa concepção nas obras didáticas analisadas.

Um fato interessante é a seguinte orientação:

É importante reviver com os estudantes todo o processo de aprendizagem pelo qual passaram. Se julgar pertinente, organize uma roda de conversa para a turma **lembrar vivências e atividades** que marcaram essa trajetória. Isso pode ajudá-los a iniciar o processo de reflexão e de complementação da autobiografia. (06-VIV-SE, p.255, grifos nossos).

Na terceira parte da obra é proposta uma atividade intitulada: Retomada da autobiografia (06-VIV-SE, p.201). Ao propor aos professores que realizem uma roda de conversa para rememorar o passado, dentro do percurso no componente curricular, os autores indicam que autoconhecer-se não é um processo estanque que será realizado somente no início do trabalho com Projeto de Vida, mas algo que deve ser constantemente revisto.

Entretanto, a obra 05-CF-SE é a única obra a orientar sobre a influência do contexto socioeconômico, da raça e do gênero na constituição da identidade:

A identidade é o conjunto de **atributos e características** que definem uma pessoa, distinguindo-a das demais. Ela pode ser **pessoal**, quando se refere a um indivíduo, ou **coletiva**, quando se refere a um grupo que compartilha os mesmos traços identitários, por exemplo, uma etnia. A identidade de todas as pessoas é **influenciada pelo meio** no qual elas se inserem: seu contexto social e econômico, seu gênero, sua cor, entre outras categorias (05-CF-SE, p.222, grifos nossos).

Embora ainda faltem complementações, como sugestões de estudos e bibliografias de referência, a obra é ímpar ao citar esses aspectos, uma vez que destaca elementos fundamentais da identidade dos jovens brasileiros. Aqui citamos as considerações de Silva (2000) sobre esse assunto:

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação – entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. (SILVA, 2000, p.82).

Tal concepção é importante para ressaltar que as afirmações das obras didáticas estão relacionadas diretamente com perspectivas filosóficas diversas, mesmo que estas não sejam explicitadas diretamente. Nesse caso, estamos constatando a presença de elementos da teoria pós-estruturalista.

Na obra 04-EPV-MDN, encontramos uma série de reflexões baseadas em um texto de Martha Medeiros proposto para ser lido na turma:

Após a leitura, abra espaço para as impressões dos estudantes. O que a autora quis dizer com “o máximo de **liberdade** que podemos almejar é escolher a prisão em que queremos viver”? Será que **nossas escolhas nos encarceram?** Martha Medeiros ainda constrói a metáfora da constituição. Ela nos provoca em relação à rigidez de nossa identidade, de nossos posicionamentos e crenças, como se fossem algo imutável e que deveriam ser seguidos sem discussão. Nossa **identidade está em constante transformação**, mas a mudança não é tão facilmente aceita e isso muitas vezes nos limita. A autora ainda faz um discurso direto aos estudantes. O que eles acharam? (04-EPV-MDN, p.50, grifos nossos)

Nesse trecho, os autores estão defendendo que a identidade é mutável ao longo de nossa vida, mas que esse processo não é facilmente aceito. Sales e Vasconcelos (2016) e Nascimento e Nascimento (2021) encontraram a seguinte constatação em suas pesquisas com estudantes: vivências traumáticas ou dificuldades psicobiológicas podem definir marcadamente os interesses dos jovens e influenciar inclusive nas suas percepções sobre construir um futuro.

Constatamos que ao explicar mais sobre processos de autoconhecimento, as obras didáticas apontam elementos importantes sobre os percursos históricos que confirmaram as identidades dos estudantes ao longo tempo.

6.3.2 Atribuindo ao professor o papel de orientador do caminho profissional do aluno

A maioria dos autores apontam que cabe aos professores auxiliar os estudantes no processo de identificação de um propósito ou de um sonho. Nesse sentido, o professor torna-se um auxiliador, uma espécie de guia de caminhos futuros. Esse guia deve agir de forma a tranquilizar os estudantes quanto ao tempo presente – muitos jovens acham que precisam decidir de imediato, o que produz neles certa insegurança sobre ter escolhido o caminho certo. Cabe ao professor criar um ambiente emocional seguro para o compartilhamento de experiências e aspirações. Embora todas as obras indiquem, de uma maneira ou de outro, esse papel para o professor, nas obras 01-MF-FTD, 03-VUV-MDN, 04-EPV-MDN e 09-JovProtag-SM aparecem explicações mais diretas sobre como o professor deve agir para ser essa espécie de “guia turístico” em direção ao futuro profissional.

Na obra 01-MF-FTD, os autores enfatizam aos professores a importância de que os estudantes articulem dois critérios para realizar suas escolhas: a) afinidade; e b) habilidades existentes. Além disso, compete ao professor falar sobre a formação necessária, bem como abordar as situações complexas que podem ocorrer no Mundo do Trabalho, como aquelas que envolvem contextos de opressões. O central é que, para decidir, os estudantes precisam ter acesso à diversas informações, assim como às diversas possibilidades de percursos.

Com isso, surge a ideia de gerar mais segurança nas escolhas dos estudantes, que podemos verificar no seguinte trecho: “[...] **ajudá-los a identificar** o melhor **caminho** a seguir, dando a eles mais **segurança** em suas **escolhas** para que elas façam sentido a **médio e longo** prazos” (01-MF-FTD, p. 154, grifos nossos). Os autores ainda indicam que é preciso manter a esperança e incentivar os estudantes a usarem os recursos que possuem para construir um futuro melhor.

Na obra 03-VUV-MDN encontramos as seguintes dicas:

[...] faça um levantamento sobre o que os jovens sabem a respeito de cada área de conhecimento e promova um bate-papo no qual possam ser elucidadas as **especificidades** de cada uma delas, bem como os **lugares** onde os jovens comumente encontram esse tipo de organização de profissões: **manuals e revistas de vestibulares e sites sobre carreiras e cursos**. Seria uma oportunidade para conversar com a turma sobre as opções de **itinerários formativos existentes** na escola (03-VUV-MDN, Manual do professor, p.49, grifos nossos).

Nessas discussões, o papel do professor é, portanto, sintetizar informações e apresentar fontes confiáveis sobre profissões e carreiras acadêmicas. Julgamos que essa concepção é interessante, uma vez que muitos sites e/ou guias de profissões podem ser tendenciosos – elaborados por entidades privadas para visar uma espécie de “propaganda”. Os autores também apontam que:

O professor, assim, não ocupa, em nosso modo de ver, a posição de conselheiro ou de oráculo, que tem sempre as melhores respostas. Seu papel é de orientador, é de contribuir para limpar lentes, por vezes, embaçadas pelas tensões da adolescência, por problemas emocionais ou por condições sociais de vulnerabilidade. (03-VUV-MDN, p.22).

Outro elemento importante surge em meio a esses debates: é preciso escolher conforme valores e perspectivas ideológicas. Vejamos como isso aparece nas obras: “o jovem Vitor é um exemplo de alguém que faz escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com **liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade**” (03-VUV-MDN, p.37, grifos nossos). É destacado no texto que a trajetória de Vitor pode ser um ponto de referência para os estudantes, de modo que eles devam ser convidados a escolher seu futuro com base nas mesmas perspectivas e valores desse jovem. Mas que valores são esses?

Bom, para responder a essa indagação é preciso apresentar o relato contido no livro: Vitor organizou um projeto socioambiental de plantio de árvores na região da sua escola, pois estava preocupado com as mudanças climáticas e o desmatamento. Dessa forma, entendemos que os valores que os estudantes devem se espelhar envolvem o cuidado ético com a natureza e o protagonismo em agir coletivamente, organizando mudanças nas suas respectivas comunidades.

Em orientações sobre esse assunto, encontramos a seguinte explicitação:

O relato da história do jovem Vitor e a vivência que o sucede contribuem para o desenvolvimento da competência geral 6, pois, ao apresentar a referência desse **jovem transformador**, valoriza-se a diversidade de saberes e vivências culturais, permitindo ao estudante apropriar-se de conhecimentos e experiências narradas a fim de **entender as relações próprias do Mundo do Trabalho**. O jovem Vitor é um exemplo de alguém que faz escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Inspirado e podendo se **espelhar** nessa trajetória, o estudante é convidado a fazer escolhas compatíveis com essas perspectivas e com esses valores. (03-VUV-MDN, Manual do Professor, p.37, grifos nossos).

Esse comentário está inserido no processo de histórias de pessoas propostas como referência para os estudantes. Tal trajetória juvenil sem dúvida é célebre e traz debates sobre problemas socioambientais. Entretanto, julgamos importante lembrar do problema em torno da governamentalidade neoliberal – processo que é base para a ideia de “faça você mesmo” e “não fique parado, mobilize-se!” – que nos parece presente na orientação acima. Concordamos com Miguel e Tomazetti quando estes constatam que

Dessa forma, a governamentalidade neoliberal produz uma fragmentação das responsabilidades sociais, pela qual os sujeitos parecem se constituir cada vez mais como agentes isolados do cuidado do seu bem-estar pessoal e o dos seus círculos próximos, gerando assim a contingência de haver setores da sociedade que não consigam atingir os patamares mínimos, e que fiquem sem receber o suporte que antes era fornecido pelo Estado. (MIGUEL; TOMAZETTI, 2019, p.7-8).

É exatamente nesse ponto que os autores da obra 03-VUV-MDN insistem, pois afirmam que um dos pilares da concepção da obra em questão é que todos os jovens são *transformadores*. Porém, em geral, esse processo é sempre individual e focado em ações que não produzem mudanças duradouras nos problemas em questão. Por exemplo, a trajetória juvenil de Vitor e seus amigos sem dúvida é ambientalmente consciente e relevante para os impactos causados pelo desmatamento em sua região. Porém, ao não se envolverem em debates sobre a política de desmatamento ilegal (e seu apoio por parte de setores do agronegócio) nem em como a expansão madeireira na Amazônia é um problema seríssimo, uma ação sustentável e com alta capacidade de impacto é capturada por uma lógica neoliberal.

Passemos agora a observar o que os autores da obra 04-EPV-MDN propõem sobre as escolhas. Segundo eles, muitos estudantes enfrentam na fase final do ensino médio momentos de dúvidas sobre que carreira seguir ou que cursos de profissionalização devem cursar. É importante, então, que o professor promova momentos de reflexão com a turma, percorrendo desde o momento atual que os estudantes vivenciam até as expectativas do futuro. Como surgem desafios durante esse processo, recomenda-se lembrar aos estudantes da dimensão coletiva de nossas vidas: não vivemos isolados. A afirmação de que se pode visualizar um Projeto de Vida como uma árvore dos desejos é uma metáfora: assim como uma

árvore precisa ser regada, cuidada, alimentada com nutrientes, um Projeto de Vida deve ser cuidado e sempre alimentado com novos desejos. (04-EPV-MDN, p. 87).

Para os autores da obra 09-JovProtag-SM, é relevante que os estudantes tenham acesso a informações diversas sobre carreiras profissionais, bem como percursos para construir uma carreira. Sobre o processo de escolha, o professor deve guiar os alunos para construir um equilíbrio por meio da reflexão “sobre o processo de tomada de decisões em relação aos desejos individuais e às necessidades coletivas” (09-JovProtag-SM, p.49). Nesse ponto, os autores explicitam de maneira mais clara do que as obras anteriores qual é o papel do autoconhecimento:

É importante que percebam que o **autoconhecimento** contribui significativamente para o processo **de tomada de decisões** relacionadas ao projeto de vida. É a partir do conhecimento de si que poderão **considerar** as possibilidades que melhor se **alinham** a seus objetivos e **propósitos** (09-JovProtag-SM, p.49, grifos nossos).

É após esse processo que os estudantes devem refletir sobre os impactos de suas decisões na vida dos outros e no coletivo. Portanto, entram em cena princípios éticos. Podemos constatar que além de ser um guia em direção a um futuro profissional, para esses autores, o docente deve ter conhecimento sobre moral e ética.

Em síntese, podemos afirmar que este papel de guia em direção ao futuro profissional exige que o professor: 1) organize e apresente informações sobre profissões e carreiras acadêmicas; 2) auxilie os alunos a realizarem escolhas pautadas no seu interesse e nas habilidades que possuem; e 3) discuta aspectos éticos das decisões individuais.

6.3.3 Explicitando dificuldades enfrentadas no Mundo do Trabalho para ultrapassar as barreiras socioeconômicas

As orientações ressaltam a importância de ter uma análise crítica da realidade – tanto do trabalho quanto das desigualdades sociais –, quando os professores realizarem atividades sobre os sonhos dos estudantes, e exortam os educadores para que não permitam que os estudantes se acomodem, como se a realidade fosse imutável. Algumas orientações contidas nas obras acercam-se sobre a resiliência e

se voltam para o desenvolvimento dessa capacidade. Isso se torna mais evidente quando os autores apontam a necessidade de acompanhar as trajetórias de jovens transformadores (pessoas famosas na sociedade por se envolverem em alguma causa social, ambiental, etc.).

No livro 09-JovProtag-SM, os autores do livro indicam a necessidade de que os professores desenvolvam uma consciência crítica sobre os fenômenos observados no Mundo do Trabalho. Junto disso, aparece a importância de enfatizar em sala de aula os direitos trabalhistas, compreender as precarizações e auxiliar os estudantes a evitarem trabalhos não dignos:

Isso amplia o repertório deles sobre seus **direitos**, gerando uma **formação crítica que os fortaleça** para buscar **oportunidades** de emprego **adequadas** e **escapar da precarização**, informalidades e **exploração**. Reforce com os alunos que **todas** as profissões podem **contribuir** para uma sociedade **mais justa e igualitária**, desde que exercidas com base em princípios **éticos e na cidadania** (09-Jov-Protag-SM, Manual do Professor, p. 53, grifos nossos).

Os autores, nesse caso, estão escrevendo a respeito de uma atividade didática que envolve pesquisar sobre legislações trabalhistas e profissões que “de alguma maneira, contribuam para transformar comunidades e promovam uma sociedade mais justa e igualitária” (09-JovProtag-SM, p.85).

Porém, em nossa opinião, a premissa dos autores não é válida de maneira satisfatória ou completa, pelos seguintes motivos: 1) conhecer os direitos trabalhistas não garante que os estudantes trabalhem em ocupações dignas; e 2) a orientação coloca os estudantes no papel ativo de buscar oportunidades e de escapar da precarização e exploração. Isso se conecta com a discussão que realizamos anteriormente sobre a governamentalidade neoliberal, o que faz com que constatem que essa forma de gerir os sujeitos esteja dispersa em várias partes das obras didáticas. Falar sobre precarização e não orientar os professores a discutirem dados oficiais é uma decisão que demarca mais uma vez a invisibilização de alguns temas. As conclusões de Bernardim e Silva (2016) apontam que os jovens estudantes de um curso de Educação Profissional Integral

[...] buscam na escola a formação que lhes assegure um futuro que rompa com a realidade presente, e que se esquivam do destino que lhes foi reservado pela meritocracia capitalista: de ter que trabalhar precocemente para viver, de fazer um esforço sobre-humano para poder estudar e, por fim,

de ter que buscar motivações pessoais para não ser abandonado pela escola. (BERNARDIM; SILVA, 2016, p. 233)

Essa constatação, oriunda de uma pesquisa empírica com 41 estudantes que participaram de grupos focais, indica que os jovens atribuem à escola o papel de auxiliá-los a romper com um ciclo de pobreza e dificuldades. As conclusões de Faleiro, Puentes e Aragão (2016) também vão nesse sentido, já que percebem certo senso comum sobre a contribuição da escolarização para que os estudantes tenham mais garantia de empregabilidade futura.

Em nossa opinião, esse debate deveria aparecer nas orientações para docentes, pois é preciso que os jovens entendam até que ponto a qualificação para o Mundo do Trabalho garante realmente uma melhoria de vida.

Na opinião dos autores da obra 01-MF-FTD, cabe ao professor auxiliar que os estudantes entendam as diferenças que existem entre contextos sociais e econômicos e que os resultados a respeito dos sonhos são influenciados por esse contexto. Isso fica explícito nos seguintes trechos sobre possíveis respostas em atividades didáticas:

[...] Espera-se que os estudantes comecem a adquirir consciência de suas oportunidades socioeconômicas e busquem seus objetivos com base nelas, tendo em mente que nem todas as pessoas se encontram nas mesmas condições que eles [...] Espera-se que os estudantes **explorem suas opções** e, caso a **realidade** que os cerca **não** seja **favorável** para que deem continuidade aos estudos, **questionem** o que podem fazer de diferente, sem ficar ancorados, por exemplo, na ideia de que não **têm condições financeiras** para estudar (01-MF-FTD, p.166, grifos nossos).

Além disso, é proposto que o professor evite produzir nos estudantes a ideia de aceitarem as dificuldades como imutáveis, mas sim saberem que podem ir além de sua realidade. Os autores indicam que o professor deve compartilhar com os estudantes sites importantes, como do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). Dessa forma, fica entendido que tais iniciativas são caminhos possíveis para se estudar sem ter que pagar pelo curso de ensino superior.

Vale salientar que, em função de nossa organização metodológica para responder as três questões de pesquisa, alguns debates aparecem em seções diferentes. Entretanto, como o foco desta seção é analisar as orientações para

professores, optamos por não cruzar informações advindas de outras partes do livro, como atividades didáticas ou textos sugeridos.

A obra 02-PSA-FTD apresenta a seguinte orientação sobre atividades envolvendo o tema vulnerabilidades:

Podemos considerar vulnerabilidades sociais as condições de fragilidade material ou moral que indivíduos ou grupos enfrentam diante dos riscos produzidos por seu contexto socioeconômico. Podemos citar como exemplos: falta de saneamento básico, moradia inadequada e **desemprego**. São fatores que compõem um estágio de risco social, em que o indivíduo deixa de usufruir dos mesmos direitos e deveres de outros cidadãos. Vencer esse tipo de situação nem sempre **depende do indivíduo** ou do grupo, muitas vezes são questões socioeconômicas que demandam a **implantação de políticas públicas**. (02-PSA-FTD, p. 34, grifos nossos).

Essa afirmação é importante porque traz para o debate a noção de políticas públicas como possível resolução de problemas socioeconômicos. Porém, quando falam sobre o Mundo do Trabalho de forma mais direta, os autores propõem que “o importante é eles perceberem que os obstáculos podem ser superados com planejamento e dedicação” (02-PSA-FTD, p.175). Esses obstáculos são problemas financeiros, pessoais e tecnológicos que perpassem suas trajetórias profissionais. Entretanto, consideramos que nem todos os obstáculos são resolvidos facilmente. Um dos problemas, nesse caso, está na generalização realizada pelos autores em alguns momentos da obra, pois anteriormente citaram o quanto algumas vulnerabilidades são constituídas pela estrutural socioeconômica. O outro problema é que caso os estudantes não consigam superar seus obstáculos, a conclusão é a de que faltaram planejamento e dedicação.

Também encontramos comentários sobre problemas sociais, em que autores de diferentes livros argumentam que:

É preciso desnaturalizar os problemas sociais, ou seja, entender que, ao contrário dos fenômenos da ordem da natureza, eles não são dados, fixos e imutáveis e podem ser modificados pela ação das pessoas. Achar que os problemas sociais são naturais e imutáveis torna muito difícil dar vazão à nossa potência, nos conectar com nossos desejos e agência (ninguém tem vontade de transformar algo que crê ser impossível) e, por consequência, criar e ter autoria. (03-VUV-MDN, Manual do Professor, p. 49).

Apesar de sua liderança e determinação, as mudanças não foram conquistadas por ele individualmente, mas resultaram da mobilização de um coletivo de seringueiros, o que indica que mudanças sociais e políticas significativas dificilmente são alcançadas pela mobilização de apenas um indivíduo. Caso Chico Mendes não tivesse lutado por melhores condições

de vida para si e para a coletividade, é possível que não tivessem sido (ou demorassem a ser) criadas as Reservas Extrativistas. (05-CF-SE, p.190).

Nessas obras, entra em foco a capacidade dos sujeitos de possuir *agência*: os seres humanos podem agir de forma independente dos demais, realizando suas escolhas de forma livre. Mas notemos que enquanto na primeira obra citada isso acontece de forma mais individual, no segundo extrato observamos a citação ao conceito de coletividade. Destacamos que, em nossa compreensão, é sempre necessário levar em conta as categorias de agência e estrutura para entender como os sujeitos podem agir e escolher o futuro de suas vidas. Sobre a referência à *desnaturalização dos problemas sociais*, julgamos pertinente relembrar a perspectiva de Marx⁵³ sobre esse assunto:

A Natureza não produz de um lado possuidores de dinheiro e de mercadorias e, do outro, meros possuidores das próprias forças de trabalho. Essa relação não faz parte da história natural nem tampouco é social, comum a todos os períodos históricos. Ela mesma é evidentemente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da decadência de toda uma série de formações mais antigas da produção social. (MARX, 1996a, p.287).

Tal constatação elaborada pelo autor evidencia que, sendo essa divisão social entre classes um processo histórico e específico, não há uma justificativa plausível para defender a manutenção da dicotomia entre possuidores e despossuídos de dinheiro.

Ou seja, podemos perceber que as obras trabalham também questões que envolvem mudanças coletivas e que exigem um olhar crítico e otimista acerca da possibilidade de realizar as mudanças. Isso aponta para uma constatação obtida em outros momentos nesse trabalho: *o conjunto de obras didáticas diverge em aspectos socioeconômicos estruturais, e eventualmente, uma mesma obra didática apresenta discursos contraditórios.*

6.3.4 Compreendendo as dinâmicas trabalhistas produzidas pelas mudanças tecnológicas

⁵³ Essa referência é do volume 1, Tomo I: O processo de produção do capital.

Os autores dos diversos livros didáticos orientam que os professores deem atenção especial aos conceitos de Quarta Revolução Industrial, Revolução Tecnológica, Revolução Digital. De modo geral, são destacadas as mudanças produzidas nas profissões e o quanto os jovens terão que se adaptar. Os autores também orientam aos professores que deem uma atenção considerável para o conceito de Revolução Digital e o de cultura da convergência. Além disso, no campo profissional, a Revolução Digital é marcada pela automatização e pelo uso das inteligências artificiais, o que pode fazer com que os estudantes tenham que mudar os seus planos.

Ao comentar as respostas de atividades e questões propostas, os autores da obra 02-PSA-FTD indicam a relevância de compreender os desafios colocados pela Revolução Digital para as diferentes profissões. É importante que os estudantes entendam a importância de se capacitar para as novas profissões:

Respostas pessoais. O objetivo é que os estudantes apresentem **hipóteses ou informações** sobre a Revolução Digital, aprofundem o assunto e a relacionem ao tema deste capítulo: profissões. Eles deverão se dar conta de que **fazem parte** dessa revolução e que ela está presente no dia a dia de todos. Incentive os estudantes a **refletirem sobre as profissões** que deixarão de existir daqui a cinco, dez ou quinze anos. Peça a eles que façam uma lista com essas profissões, quais habilidades elas requerem e, então, imaginem como será o cenário de trabalho para os profissionais que **perderem esses empregos**. É importante que os estudantes tenham consciência de que as profissões relacionadas às **novas tecnologias** exigem mão de obra especializada e **capacitada**, por isso, é preciso **se preparar para** ocupar postos de trabalho relativos a elas. (02-PSA-FTD, p.166, grifos nossos).

Estimule a reflexão por meio de perguntas: Como será que essas **automatizações** impactarão o **mercado de trabalho**? Essas previsões **afetam diretamente o projeto de vida** de vocês? Os estudantes que desejam se formar em Direito, por exemplo, podem não conseguir começar a carreira como assistentes jurídicos e terão de definir outros caminhos para iniciar o trabalho na área. Também haverá grandes **revoluções na área financeira**, uma vez que a **inteligência artificial** será capaz de analisar dados de maneira muito mais rápida e mais precisa que o ser humano pode realizar. Por isso é necessário sempre se atualizar, não só sobre a área de interesse, mas também sobre as **tendências globais**. (02-PSA-FTD, p.179, grifos nossos).

As áreas ligadas à tecnologia, **em constante expansão**, geram **novos** postos de trabalho e a **necessidade de novas profissões que** há poucos **anos não existiam** e que vão substituindo outras. Algumas profissões, inclusive, já estão extintas, ou quase, como a de telefonista ou a de engenheiro de voo, função hoje exercida pelo computador. A globalização trouxe **vantagens e desvantagens para** o mundo do trabalho. A internet e a expansão do **mercado virtual encurtaram** as distâncias. Grandes corporações começaram a **contratar funcionários** para trabalhar em casa (home office), **estando ou não** ambos no mesmo país. Com isso, as

empresas buscam, cada vez mais, reduzir custos com o espaço e com a estrutura administrativa. (01-MF-FTD, p.170, grifos nossos).

Novas funções serão necessárias para, justamente, gerenciar essas tecnologias, uma vez que elas não podem ser criadas nem funcionar sozinhas. Entre as novas ocupações citadas no estudo, estão: gerente de desenvolvimento de negócios de inteligência artificial (IA), técnico de assistência médica monitorada por IA, analista de cibercidades, analista de aprendizado de máquina quântica, construtor de viagem de realidade aumentada (RA), mestre em computação de bordo, gerente de equipes ser humano-máquina, chefe de confiança oficial, corretor de dados pessoais e treinador de bem-estar financeiro. (02-PSA-FTD, p.184).

A utilização do período “dar conta de que fazem parte dessa revolução” mobiliza um aspecto participativo, como se os estudantes constituíssem sujeitos ativos nesse processo. Bom, assim como todos os humanos, sim, eles fazem parte da Revolução Digital, mas além disso, são impactados positivamente e negativamente por ela. Além disso, ao concluir que os jovens precisam se capacitar para ocupar os postos de novos trabalhos, o discurso da empregabilidade entra em cena novamente. Oriunda da teoria do capital humano, a noção de que é por ausência de qualificação que o desemprego ocorre é uma falácia, uma vez que o desemprego é uma estratégia utilizada pelos capitalistas para coagir e desestruturar a classe trabalhadora. Para Coan (2011, p. 462), autores que concordam com essa posição acabam por passar “a ideia de que bom nível educacional garante posto de trabalho, ou mesmo que existe posto de trabalho para todos, bastando para isso estarem qualificados”.

Da forma como está colocado, ao capacitarem-se, automaticamente os jovens poderão ocupar empregos “novos”; porém, sabemos que não é assim que funciona o capitalismo. Drewinski (2009) constata que:

[...] na aparência imediata, o sujeito é autônomo e pode se tornar empreendedor e protagonista de sua história. Sem os elementos para reconhecer o desemprego como um problema estrutural, inerente à lógica capitalista, ele assume o deslocamento da resolução do problema do desemprego das condições econômicas para si, responsabilizando-se por sua formação e inserção produtiva na economia formal ou informal. (DREWINSKI, 2009, p.145).

Constatamos, portanto, que aparecem nessa obra orientações que são conectadas com a Teoria do Capital Humano⁵⁴, indicando atitudes a serem

⁵⁴ Segundo o verbete do Glossário do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), essa teoria tem como principal origem a obra de Theodore W. Schultz, O valor

cultivadas pelos estudantes. Nesse sentido, o caminho para enfrentar as mudanças no Mundo do Trabalho não envolve, segundo as obras analisadas, organizar-se nem na sociedade civil nem em associações de trabalhadores: envolve, sobretudo, adaptar-se individualmente para possíveis cargos em um futuro no qual o não-trabalho será predominante.

A seguinte síntese é encontrada no verbete do Glossário elaborado por Lalo Watanabe Minto:

[...] A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas) [...] (TEORIA DO CAPITAL HUMANO, 2006).

Na mesma direção, os autores da obra 01-MF-FTD orientam que professores discutam em sala de aula sobre as mudanças no Mundo do Trabalho e seus impactos sociais para os jovens. Além disso, é proposto o seguinte: “promova um debate sobre como seria a reinserção no mercado de trabalho de profissionais que desenvolviam atividades extintas” (01-MF-FTD, p.253).

Já na obra 03-VUV-MDN, encontramos a seguinte afirmação no Manual do professor:

A atividade reflexiva tem o objetivo de apropriar-se de, pelo menos, duas perspectivas teóricas sobre a importância do conhecimento no mundo do trabalho do século XXI para construir um posicionamento equilibrado e qualificado sobre o assunto. Daniel Bell demonstrou, em seu livro, que as atividades produtivas posteriores aos anos 1950 centralizaram suas ações na informação e no conhecimento. Tal fato produziu efeitos concretos na vida dos trabalhadores: a exigência maior por formação e conhecimento. Esperamos que a turma encaminhe suas reflexões para esse caminho. Preparar-se para os imprevistos é outra possibilidade para essa atividade,

aspecto ressaltado pelo livro de Klaus Schwab, já que novas profissões surgirão e exigirão, dos trabalhadores, competências e habilidades cada vez mais flexíveis. (03-VUV-MDN, p.53).

Os autores, portanto, apresentam aos estudantes duas perspectivas que defendem tanto a teoria do capital humano quanto a teoria da sociedade do conhecimento. Da mesma forma, segundo eles “vale a pena salientar que a necessidade de aprendizagem constante e permanente é um requisito atual para transitar no Mundo do Trabalho de forma qualificada” (03-VUV-MDN, p. 186).

Vale citar aqui Han (2015), que nos esclarece que

A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever. Assim o inconsciente social do dever troca de registro para o registro do poder. O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência. O poder, porém, não cancela o dever. O sujeito de desempenho continua disciplinado. Ele tem atrás de si o estágio disciplinar. O poder eleva o nível de produtividade que é intencionado através da técnica disciplinas, o imperativo do dever. Mas em relação à elevação da produtividade não há qualquer ruptura; há apenas continuidade. (HAN, 2015, p.15).

Portanto, ao associar a ideia de aprendizagem constante e permanente com a inserção no Mundo do Trabalho, os autores da obra Valor de Uma Voz expressam um *imperativo do dever*: estar sempre em constante aprendizagem, nunca parar. Associado à educação, esse dever apresenta-se como algo positivo, nos termos de Han, mas que exatamente por isso impulsiona o sujeito a perseguir sua qualificação.

Já os autores da obra 04-EPV-MDN afirmam ter em consideração as dificuldades enfrentadas pelos jovens em função de mudanças nas sociedades:

Sabemos que as mudanças na configuração econômica e das relações de trabalho nas sociedades atuais, aliadas à intensificação tecnológica, têm trazido desafios enormes para os jovens, provocando estagnação, medo, paralisando-os e subordinando-os a situações vulneráveis de confinamento social, causando um gargalo na garantia de direito à educação. Por isso, a necessidade de uma escola que acolha esses jovens e os faça projetar ideias, desejos e vontades. Uma escola que os faça acreditar e construir um projeto de vida. Uma escola que os faça sonhar. (04-EPV-MDN, p.8).

Essa posição é mais crítica que as demais obras porque indica aos professores que as mudanças econômicas e trabalhistas produzem desafios como medo e situações de confinamento social. Porém, a saída para esse problema socioeconômico é colocada à cargo da escola. Os autores desse livro, em outro momento, defendem também a ideia de que vivemos na sociedade do conhecimento

e que por isso cabe às escolas uma postura diferente ao formar “recursos humanos” no século XXI. Novamente, a velha teoria do capital humano está por detrás dessas orientações. Ainda no manual do professor, os autores defendem que existe certa obsolescência do humano em relação à máquina e ao meio ambiente. Conforme podemos ver no trecho a seguir, os autores consideram que o advento das máquinas é inevitável: “veja, não se trata de uma mensagem messiânica fatalista, mas uma análise sobre o que os diversos indícios apontam. A internet revolucionou as relações humanas [...]” (04-EPV-MDN, p. 53).

Sem dúvida caminhamos a passos largos para a ausência de uma série de empregos e com certeza a internet modificou muito as relações humanas. Porém, tomar isso como um fato naturalizado e defender que somos “obsoletos” em relação às máquinas é mais um exemplo eficaz da ideologia neoliberal. Isso porque nega-se a história da humanidade, que é preenchida de mudanças de sistemas de produção e reprodução sociais. A mesma obra afirma que

Somos testemunhas de uma sociedade que passa por grandes transformações: para alguns estudiosos, chegamos à Quarta Revolução Industrial, em que a convergência de tecnologias e o desenvolvimento da inteligência artificial levarão à criação de fábricas totalmente automatizadas, onde não haverá espaço nem para a mão de obra nem para o controle humanos. Outros pesquisadores evidenciam a revisão de direitos e da estabilidade no emprego com o crescente número de pessoas trabalhando de forma autônoma para aplicativos de transporte de pessoas e de entrega de uma série de produtos. O cenário, portanto, é de ruptura e de inovação pautada pela cultura digital. Nesse contexto, ter clareza sobre os desafios do mundo do trabalho sem perder de vista seus anseios e suas habilidades é fundamental (04-EPV-MDN, p.113).

O termo “Quarta Revolução Industrial” é associado a dois processos: ruptura (quebra de paradigmas, direitos trabalhistas, etc.) e inovação (criação de novos produtos, novas profissões, etc.).

“A Quarta Revolução Industrial é um processo marcado pela descentralização completa de controle de processos produtivos, por conta da expansão de dispositivos inteligentes” (09-JovProtag-SM, Manual do Professor, p.54). É assim que a obra apresenta um texto sobre a revolução industrial escrito por Valeria Perasso, publicado na BBC News. Esse texto sintetiza a seguinte preocupação: as elites tecnocratas ignorem os problemas e desigualdades produzidos pela Quarta Revolução Industrial. Consideramos que esse texto sugerido aos professores é importante, pois traz um contraponto à ideia de que a evolução tecnológica-

informativa é positiva e que seus resultados são um fato natural e impossíveis de serem resolvidos. Os autores da obra comentam sobre algumas atividades, afirmando que o professor deve pensar “com os estudantes em alternativas do que fazer com essa massa de desempregados do mundo” (09-JovProtag-SM, Manual do professor, p.54). Cabe aqui lembrarmos as constatações de Marx acerca do exército industrial de reserva:

O exército industrial de reserva pressiona durante os períodos de estagnação e prosperidade média, o exército ativo de trabalhadores e contém suas pretensões durante o período de superprodução e paroxismo. A superpopulação relativa é, portanto, o pano de fundo sobre o qual a lei da oferta e da procura de mão-de-obra se movimenta. Ela reduz o raio de ação dessa lei a limites absolutamente condizentes com a afeição de explorar e a paixão por dominar do capital. (MARX, 1996b, p. 269).

O contingente de indivíduos que precisam trabalhar, mas não encontram emprego é uma estratégia central para a ampliação dos lucros dos capitalistas, visto que: a) os trabalhadores ativos têm receio de lutar por seus direitos e ser rapidamente substituídos; e b) os salários podem ser rebaixados de acordo com o necessário para o empregador manter suas taxas de lucro.

Constatamos que essa obra didática oscila entre defender a *adaptação de escolhas profissionais em função das mudanças tecnológicas e refletir sobre os impactos e problemas da revolução industrial em andamento*. Dessa forma, encontramos um discurso híbrido a respeito do que fazer diante das mudanças tecnológicas que interferem no Mundo do Trabalho.

Em suas pesquisas, Sales e Vasconcelos (2016) concluíram que os jovens não têm conseguido empregos em áreas em que se formaram ou possuem afinidade; assim, são jogados em uma série de subempregos que não refletem de fato seus sonhos. Entretanto, as autoras salientam (e concordamos com elas) que a precarização dos postos de empregos e o crescente desemprego são as origens desse fenômeno, e não apenas a falta de qualificação ou de autoconhecimento.

Se a obra didática analisada anteriormente é marcada pelo hibridismo, não é o que ocorre na obra 08-JP-DSOPEF. Os autores apenas orientam os docentes a discutirem as principais profissões que devem desaparecer ao longo do tempo, ressaltando habilidades como “flexibilidade cognitiva, criatividade, capacidade de gerir pessoas, criatividade, capacidade de trabalhar em equipe, **inteligência**

emocional, tomada de decisão, negociação” (08-JP-DSOPEF, Manual do Professor, p.246, grifos nossos).

Constatamos, então, que existem divergências entre as obras didáticas acerca de como proceder diante das transformações que ainda irão ocorrer no Mundo do Trabalho. Enquanto algumas apostam na revitalização da Teoria do Capital Humano, outras obras apresentam orientações mais críticas sobre os impactos das mudanças tecnológicas na oferta de empregos.

6.4 RELAÇÕES ENTRE PROJETO DE VIDA E MUNDO DO TRABALHO: ESCOLHER RUMOS PARA O FUTURO E COMPREENDER AS CONSTRUÇÕES SOCIOECONÔMICAS DAS SOCIEDADES

Nesta seção, buscaremos responder ao nosso problema de pesquisa: Que relações costumam ser estabelecidas entre o Mundo do Trabalho e as propostas de elaboração de Projetos de Vida de estudantes de Ensino Médio existentes em obras didáticas “Projeto de Vida”, recomendadas no âmbito do PNLD 2021?

Para essa tarefa, apresentaremos um Quadro Síntese com as respostas de cada questão de pesquisa. Esse quadro auxiliará no processo de articulação entre os resultados, de modo que, ao fim desta seção, possamos ter respondido ao problema de pesquisa:

Quadro 7 - Respostas encontradas para as questões de Pesquisa

QUESTÕES DE PESQUISA	RESPOSTAS ENCONTRADAS
<p>Questão 1 - Que aspectos específicos sobre o Mundo do Trabalho são apresentados em Obras Didáticas recomendadas no Edital do PNLD 2021?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Afirma-se que o trabalho é definido como um processo transformador da natureza e da sociedade; 2. Afirma-se que o trabalho é uma categoria mutável determinada pelo contexto histórico; 3. Aponta-se a diferença entre emprego e trabalho; 4. Discute-se a origem da palavra trabalho; 5. Apresenta-se certa linearização de uma visão de mundo – ao ignorar a existência de teorias e pesquisas que investigam a realidade do trabalho atual, os autores contribuem para evitar o pluralismo de visões; 6. Destaca-se que a escolha de caminhos no Mundo do Trabalho é um processo marcado por dilemas, influências externas e pela elaboração de critérios; 7. É explorado o fato de que se vive hoje em uma sociedade em que, supostamente, a informação é mais importante do que a produção de mercadorias; 8. Caracterizam-se os impactos causados pelo avanço das tecnologias; 9. Realiza-se uma caracterização do impacto causados pelo avanço das tecnologias; 10. Reafirma-se o papel da escola em relação às mudanças causadas pela Revolução Digital; 11. Expõe-se a necessidade do indivíduo tornar-se flexível para adaptar-se às mudanças exigidas pela sociedade; 12. Apresenta-se o empreendedorismo como atitude almejada: um <i>ethos</i> empresarial para a vida dos alunos. O Empreender é caracterizado como proatividade, inovação e resiliência e as atitudes empreendedoras são encaradas como uma garantia de melhor performance no Mundo do Trabalho e ainda como forma de resolver problemas socioeconômicos nas comunidades em que se vive;
<p>Questão 2 - Que tipos de atividades didáticas envolvendo o Mundo do Trabalho são propostas nessas obras para auxiliar os estudantes na elaboração de seus Projetos de vida?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades sobre gerenciamento da frustração decorrente das contradições impostas aos planos elaborados, bem como a resiliência como uma estratégia de enfrentamento a esse processo; 2. Questões para refletir sobre maneiras de encarar as situações adversas como algo mais positivo, mais aceitável; 3. Atividades para encontrar um caminho profissional por meio do interesse e afinidade de cada sujeito com trabalhos, áreas do conhecimento, dentre outros aspectos; 4. Encontros como feiras de profissões, considerados como eventos para aprender com trabalhadores mais experientes; 5. Entrevistas com trabalhadores da comunidade ou familiares para compreender suas opiniões sobre o trabalho; 6. Classificar as diferentes profissões segundo critérios; 7. Praticar o planejamento: criar etapas, metas, estratégias;

QUESTÕES DE PESQUISA	RESPOSTAS ENCONTRADAS
<p>Questão 3 – Quais as orientações para os professores sobre a elaboração do Projeto de Vida envolvendo o Mundo do Trabalho constam nessas obras?</p>	<p>8.Desenvolver planos de ação para alcançar objetivos; 9.Pesquisar sobre empreendedorismo na sua comunidade;</p> <p>1. Aponta-se que cabe aos professores auxiliar os estudantes no processo de identificação de um propósito, de um sonho. 2.Os professores devem organizar e apresentar informações sobre profissões e carreiras acadêmicas; 3. Auxiliar os alunos a realizar escolhas pautadas no seu interesse e nas habilidades que possuem 4.Discutir aspectos éticos das decisões individuais; 5.Cabe ao professor criar um ambiente emocional seguro; 6.Orienta-se, em grande parte das obras, que os professores conduzam os alunos a pensar sobre formas de produzir mudanças ao seu redor por meio de projetos. A lógica por detrás dessas orientações é a governamentalidade neoliberal. 7.Análise crítica da realidade – tanto do trabalho quanto das desigualdades sociais – durante a realização de atividades sobre os sonhos dos estudantes; 8.Não permitir que os estudantes se acomodem, como se a realidade fosse imutável; 9.Oferecer atenção especial aos conceitos de quarta revolução industrial, revolução tecnológica, Revolução Digital; 10.Explicitar as mudanças produzidas nas profissões e o quanto os jovens terão que se adaptar; 11.Auxiliar os estudantes a gerenciar os próprios planos, realizando mudanças necessárias em função das transformações do Mundo do Trabalho; 12.Refletir sobre impactos na vida dos jovens em função da revolução tecnológica;</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Podemos perceber, conforme apresentado no quadro, dois elementos que sintetizam ainda mais nossas categorias; esses elementos, a partir deste ponto da discussão, serão chamados de categorias relacionais, funcionando como dois grandes pontos de conexão entre o assunto Mundo do Trabalho e propostas de elaboração do Projeto de Vida.

Ao nos depararmos com inúmeras passagens nas obras didáticas que se dedicavam exclusivamente ao debate a respeito de quais processos estariam envolvidos na tomada de decisão dos estudantes quanto ao próprio futuro, decidimos sintetizar a discussão em uma categoria. Sendo assim, começaremos a expor nossos resultados considerando essa primeira relação estabelecida, a qual denominamos: *Definir critérios para a escolha do futuro profissional*.

Em nossa perspectiva, é importante ressaltar que, durante o processo analítico, percebemos que essa primeira categoria se amplifica e se conecta com o Mundo do Trabalho e com as propostas de elaboração de Projeto de Vida. Com isso, foi possível constatar que, para além das razões indicadas nas obras didáticas, no processo de escolha sobre o futuro, os jovens irão se fiar inicialmente em aspectos mais individuais, associados com a própria identidade, com seus interesses e com suas habilidades e, posteriormente, eles precisarão considerar

ainda processos e conceitos que estão articulados com a nossa segunda categoria central: *Compreender a sociedade em que se vive*.

Para realizar suas escolhas, os estudantes necessitam enfrentar os dilemas que surgirão ao ensaiar sua entrada no mercado de trabalho. Dúvidas diversas surgirão, assim como sentimentos de angústia e de estar perdido em meio a tantas possibilidades. Para isso, os jovens devem estabelecer critérios de escolha, como: a) habilidades que já possuem e que precisarão desenvolver; b) interesses (*hobbies*, atividades de lazer, atividades que motivam); c) valores e princípios (trabalhar com atividades sociais). Esse processo ocorrerá através da mediação realizada pelo professor que, nessa situação, será uma espécie de orientador do caminho profissional do estudante. Isso exige que o professor construa conhecimentos sobre estratégias de autoconhecimento ou seja, que ele saiba como guiar os estudantes em um processo de reflexão sobre si mesmo.

Escolher os caminhos para o futuro também envolve a realização de algumas tarefas por parte dos estudantes, segundo as obras didáticas. Nossa análise apontou para três tipos principais: a) Criar estratégias para atingir um ou mais objetivos; b) Investigar sobre empreendedorismo na comunidade e em outros contextos; c) Investigar caminhos profissionais considerando os critérios estabelecidos. O primeiro conjunto de tarefas envolve mobilizar os estudantes em atividades focadas em imaginar metas associadas com prazos, conforme o que é proposto nessa atividade:

Prosseguindo com seu Projeto de Vida, você criará, em seu diário, uma **representação** para auxiliá-lo na construção de um **caminho** que o levará em direção à sua **realização pessoal**. Trata-se de um método conhecido como Diagrama Espinha de peixe. Você o usará para construir o caminho até seu propósito. Para isso, abra em seu diário uma página com o título Diagrama Espinha de peixe. A cada mês, você o completará com novos tópicos, conforme as demandas forem surgindo. (01-MF-FTD, p.155).

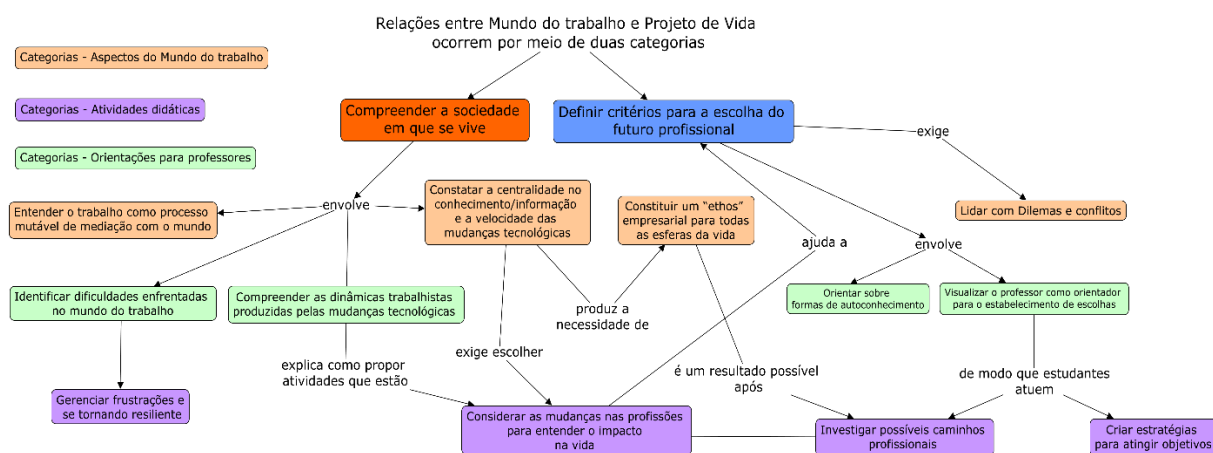
Os outros dois conjuntos de tarefas envolvem atividades focadas em realizar levantamentos sobre possíveis caminhos profissionais. Destacamos o empreendedorismo porque tal possibilidade apareceu em diversas obras didáticas. O último tipo de tarefa aglutina as diferentes propostas ao abranger levantamentos em sites sobre profissões, entrevistas com trabalhadores e realização de eventos, como Feiras de profissões.

E é nesse ponto que deslocaremos nossa exposição para a outra relação estabelecida: *Compreender a sociedade em que se vive*. Enquanto a primeira relação se associa mais propriamente à individualidade, a segunda volta-se para aspectos humanos, coletivos e sociais. Em síntese, as principais construções socioeconômicas apresentadas nos livros didáticos que envolvem o Mundo do Trabalho são: a) Trabalho como mediação mutável com o mundo; b) Barreiras e dificuldades existentes no Mundo do Trabalho; e c) Dinâmicas trabalhistas produzidas pelas mudanças tecnológicas.

Em muitas das obras didáticas encontramos atividades e questões sobre frustrações no Mundo do Trabalho e na vida em geral. Entendemos que existem conexões entre essas atividades e as orientações para professores que discutem sobre as barreiras e dificuldades socioeconômicas. Lembramos que, nas orientações para professores, autores apresentam aos professores possíveis influências das desigualdades socioeconômicas na realização dos sonhos dos estudantes. Já para os estudantes, encontramos atividades didáticas que produzem reflexões sobre como gerenciar melhor nossas frustrações e desenvolver uma capacidade de ser resiliente perante obstáculos. Mediante um cenário difícil, cabe aos estudantes tornarem-se gerenciadores da sensação de derrota para que continuem no jogo, ultrapassando os obstáculos encontrados.

Os autores que caracterizam o estágio atual da sociedade globalizada afirmam que vivenciamos uma Sociedade da Informação, marcada por transformações tecnológicas constantes. É por meio dessa caracterização que conectamos as relações estabelecidas, conforme a Figura 3 demonstra. Isso porque para que os estudantes possam escolher os rumos de seu futuro, é preciso que considerem as mudanças nas profissões que estão ocorrendo neste período e que ainda ocorrerão. Para isso, os livros didáticos realizam uma tentativa de caracterizar a sociedade atual e propõem atividades pedagógicas focadas em imaginar impactos futuros e pensar (antecipadamente) no que se poderá fazer mediante a extinção de certas profissões.

Figura 3– Relações entre Mundo do Trabalho e Projeto de Vida



Constatamos, portanto, que duas relações distintas podem ser estabelecidas entre os assuntos definidos em nosso problema. Salientamos que os dois processos descritos se conectam porque a construção de um Projeto de Vida envolve considerar aspectos sociais e individuais (ARAÚJO, ARANTES; PINHEIRO, 2020). Podemos afirmar, portanto, que as obras didáticas, de modo geral, utilizam discussões sobre sociedade, economia, transformações tecnológicas (aspecto macro) e também atividades e orientações para professores focadas no processo de escolha de cada estudante (aspecto micro).

As maneiras como a apresentação de discussões ocorrem são múltiplas. Algumas obras didáticas não apresentam discussões sobre os impactos das mudanças tecnológicas, nem sobre o quanto a desigualdade estrutural afeta as perspectivas de futuro de jovens, enquanto outras apresentam esse tema e indicam, inclusive, que os jovens devem ser resilientes e que não devem ficar estagnados apenas em suas oportunidades.

O ponto em comum em todas as obras didáticas analisadas se concentra nas discussões frágeis sobre economia, trabalho e o futuro das profissões. As caracterizamos enquanto frágeis devido ao fato de que apresentam conceitualizações ou pesquisas recentes do campo da sociologia sobre as condições da classe trabalhadora. Além disso, o próprio jovem emerge como sujeito central, atuante e resolvidor dos problemas do mundo. Nesse ponto, as obras se

dividem: algumas defendem *um viés adaptativo*, ou seja, defendem que os jovens devem se adaptar para as mudanças que ocorrerão no futuro. Outras obras defendem uma espécie de *ativismo individual* que é apresentado como a solução para encarar o Mundo do Trabalho – se tornar protagonista, empreendedor, mobilizar-se para resolver dilemas socioeconômicos de sua comunidade. Em contrapartida à defesa ferrenha do empreendedorismo enquanto prática quase que milagrosa, são raros os textos que apontam a importância das políticas públicas e do papel do Estado e de instituições para resolverem efetivamente as demandas sociais a longo prazo. Na medida em que esse debate não aparece, o ativismo presente nas obras didáticas é individual e focado apenas na ação que o sujeito pode realizar, sem pensar em aspectos macroestruturais.

Constatamos, então, que existe um paralelo com a análise de Alves e Oliveira (2020) sobre as políticas educacionais brasileiras e a constituição do Projeto de Vida. As autoras concluem que, pelo viés defendido por atores sociais vinculados ao campo econômico, cabe ao jovem decidir e alcançar o sucesso perante uma sociedade excludente. Nas palavras dos autores, o Projeto de Vida torna-se “uma perspectiva ilusionista que não encontra possibilidade de materialização e culpabiliza os jovens por seu fracasso” (ALVES; OLIVEIRA, 2020).

CONCLUSÕES

Assim como introduzir um trabalho é uma tarefa complexa, entendemos que concluir também é uma atividade que exige certo cuidado. Dessa forma, o primeiro passo na jornada de apresentação das conclusões desta pesquisa é revisitar nosso objetivo inicial: caracterizar as formas pelas quais Obras didáticas de “Projeto de Vida”, recomendadas no âmbito do PNLD 2021, incorporam discussões sobre o Mundo do Trabalho. Anteriormente, apresentamos as relações encontradas entre o assunto Mundo do Trabalho e as propostas de elaboração de Projeto de Vida – essa foi nossa resposta ao problema elaborado, via articulação das respostas às nossas questões de pesquisa.

Ao longo do capítulo anterior, algumas caracterizações das obras didáticas emergiram; entretanto, o panorama apresentado até o momento foi fragmentado e de certa forma, multifocalizado. Isso porque apresentamos categorias sobre elementos do Mundo do Trabalho presentes nas obras didáticas, sobre orientações para professores e também sobre as atividades didáticas propostas aos estudantes. Durante a síntese realizada na seção em que respondemos ao problema de pesquisa, conectamos as categorias construídas e discutimos alguns impactos estabelecidos nas relações internas das obras didáticas acerca de escolhas profissionais e questões socioeconômicas estruturais.

Para explicitar as formas pelas quais as obras didáticas integram as discussões sobre o Mundo do Trabalho, é importante que revisitemos alguns pontos centrais da análise.

Em primeiro lugar, constatamos que foi um ponto comum entre as obras didáticas o aparecimento de textos e referências sobre a origem etimológica do termo trabalho, bem como a abordagem a respeito das mudanças ocorridas nos modos de produção da vida humana. Essas apresentações geralmente são curtas, sintéticas e com frequência não trazem elementos sobre o período das primeiras revoluções industriais, como a resistência dos trabalhadores e o alto grau de exploração decorrente do modo de produção capitalista. Junto dessa temática, os direitos trabalhistas aparecem de modo tímido nas obras, sendo que somente uma obra didática apresenta certa preocupação com o tema ao apresentar orientações aos professores e atividades específicas abordando esse assunto.

Em segundo lugar, encontramos a temática da Sociedade da Informação em muitas orientações para professores e em textos para os estudantes. Os autores dos livros elencam com frequência a relevância da adaptação dos estudantes frente às mudanças que ocorrem no Mundo do Trabalho em função das evoluções tecnológicas.

Outro ponto importante de ser lembrado é que as atividades didáticas que envolvem o Mundo do Trabalho giram em torno das seguintes propostas: a) Identificação de profissões potenciais para o futuro; b) Compreensão do empreendedorismo como possibilidade de atuação; c) Elaboração de planos estratégicos para atingir objetivos.

A primeira forma de integrar discussões sobre Mundo do Trabalho utilizada pelos autores nas obras didáticas é a **articulação entre sociedade da informação e mudanças nas profissões**.

Ao discutir sobre Projeto de Vida de jovens, emerge a preocupação com a decisão profissional: e se os estudantes sentirem afinidade com alguma profissão que corre risco de desaparecer? Essa questão aparece em alguns livros, pois ao apresentar a evolução do Mundo do Trabalho, os autores indicam como as profissões foram sendo modificadas ao longo do tempo, com algumas inclusive desaparecendo enquanto outras surgiram.

Dessa maneira, os autores mobilizam conceitos e teorias sobre a existência de uma sociedade pós-industrial focada no conhecimento para justificar e explicar o caos profissional que se apresenta como o futuro do Mundo do Trabalho. Isso aparece, por exemplo, na obra 02-PSA-FTD: os autores descrevem a cultura da convergência e da interatividade e afirmam que esses são elementos presentes atualmente na sociedade da Informação. Outros autores, como na obra 04-EPV-MDN, afirmam que “o cenário, portanto, é de ruptura e de inovação pautada pela cultura digital” (04-EPV-MDN, p. 113).

Ao fazer esse debate, os autores incorporam o aspecto do impacto das tecnologias sobre as discussões acerca do trabalho. Entretanto, como os autores não caracterizam o atual modo de produção como capitalista, o papel das tecnologias na ampliação da extração de mais-valor não é exposto pelas obras. Como o Estado também não aparece nas obras didáticas como uma instituição forte e com função social, as obras didáticas não apresentam soluções estruturais para a crise do trabalho que poderemos vivenciar em um futuro breve.

A principal solução apresentada envolve o binômio *adaptação – ativismo individual*: os estudantes devem adaptar-se, qualificando-se para ocupar profissões novas e profissões modificadas pela presença das IAs, como ocorre nas obras 02-PSA-FTD e 09-JovProtag-SM.

Em nossa opinião, esse tipo de afirmação caminha paralelamente a uma percepção que naturaliza a forma com que a oferta de emprego vem sendo afetada. Chama a atenção que ao falar sobre Mundo do Trabalho o protagonismo juvenil *desaparece* quando se pensa na organização de jovens na luta por direitos trabalhistas e por desenvolvimento socioeconômico potencializado pelo Estado. Isso se exemplifica em afirmações como, a dos autores da obra 02-PSA-FTD:

Em uma realidade de constantes mudanças, **saber adaptar-se é fundamental!** É uma habilidade **indispensável** para a execução de um projeto de vida. Pessoas **flexíveis ou adaptáveis**, geralmente: • consideram a opinião do outro sem desvalorizar as suas; • estão dispostas a aprender com o outro; • identificam oportunidades de aprimoramento e desenvolvimento; • elaboram estratégias para lidar com desafios e dificuldades visando alcançar seus objetivos. (02-PSA-FTD, p. 67, grifos nossos).

Cabe ressaltar que o protagonismo reaparece na proposta do empreendedorismo social, mas não ocorre quando se fala sobre os problemas do Mundo do Trabalho. Lembramos da presença do termo flexibilidade no edital, de forma que podemos concluir o seguinte: provavelmente o documento orientador para a seleção dos livros didáticos ajudou a consolidar uma perspectiva de Projeto de Vida associada a uma lógica neoliberal e conectada com a Teoria do Capital Humano.

Ainda, sob a ótica das obras analisadas, cabe aos estudantes mobilizarem-se, sozinhos ou com mais pessoas, para *dar conta* dos problemas socioeconômicos de suas comunidades ou desenvolver consciência crítica sobre os empregos precarizados. Citamos como exemplo:

O objetivo da atividade é **ampliar a consciência crítica** dos alunos sobre o mundo do trabalho, reconhecendo as *desigualdades e a precarização*, que afeta especialmente os **jovens**. Isso amplia o repertório deles sobre seus **direitos**, gerando uma **formação crítica que os fortaleça** para buscar **oportunidades** de emprego **adequadas** e escapar da **precarização**, informalidades e **exploração**. Reforce com os alunos que **todas** as profissões podem **contribuir** para uma sociedade **mais justa e igualitária**, desde que exercidas com base em princípios **éticos e na cidadania**. (09-JovProtag-SM, p.53, Manual do Professor, grifos nossos).

Outras obras, como a 04-EPV-MDN trazem recomendações sobre incentivar pesquisas sobre coletivos juvenis e lançam as seguintes orientações aos professores: “é importante lembrá-los de que suas ações têm impacto, e que pequenas mudanças em seus cotidianos já possuem um enorme impacto à sua volta” (04-EPV-MDN, Manual do Professor, p. 52). A obra 09-JP-SM, da mesma forma, em um texto voltado para professores, elenca a importância de problematizar os resultados negativos da revolução industrial em andamento:

“No jogo do desenvolvimento tecnológico, sempre há perdedores. E uma das formas de desigualdade que mais me preocupa é a dos valores. Há um risco real de que a elite tecnocrática veja todos as mudanças que vêm como uma justificativa de seus valores”, disse à BBC Elizabeth Garbee, pesquisadora da Escola para o Futuro da Inovação na Sociedade da Universidade Estatal do Arizona (ASU). “Esse tipo de ideologia limita muito as perspectivas que são trazidas à mesa na hora de tomar decisões (políticas), o que por sua vez aumenta a desigualdade que vemos no mundo hoje”, diz. (09-JP-SM, Manual do Professor, p.54).

Chamamos esse processo de binômio porque entendemos que ambas as ações (adaptação e ativismo) estão conectadas pelo mesmo objetivo: uma visão simplista e individualista do problema, que ignora condições produzidas pelo sistema socioeconômico em que vivemos.

Outra forma utilizada pelas obras didáticas para integrar discussões próprias do mundo laboral é **a identificação de interesses/motivações e sua articulação com a criação de objetivos vinculados ao Mundo do Trabalho**. Uma vez que elaborar um Projeto de Vida exige que o sujeito perceba suas potencialidades e afinidades para criar objetivos para seu futuro, os autores das diversas obras didáticas usam de ferramentas e discussões para que os jovens reflitam sobre o que mais gostam de fazer (tanto no lazer quanto de forma mais produtiva). Na obra 01-MF-FTD, aparece essa noção em uma atividade

Agora é o momento de pensar em sua vocação, em suas habilidades e, também, se elas dialogam e estão de acordo com as ofertas e os interesses do mercado de trabalho. Para isso, você vai fazer uma representação gráfica para encontrar seu ponto de intersecção entre três conjuntos. (01-MF-FTD, p. 149).

Esse processo, intitulado como autoconhecimento pelas obras didáticas, é voltado, quando se articula com a questão do trabalho, para a percepção de que objetivos podem ser traçados em relação a possíveis profissões. Trata-se, portanto,

de um planejamento dividido em etapas: inicialmente, percebe-se aquilo que se gosta de fazer para então delinear possibilidades de atuação profissional dentro de áreas amplas. Em algumas obras, aparece ainda a necessidade de avaliar as habilidades que os estudantes possuem:

No final da Educação Básica, é importante que você tenha ações mais definidas e voltadas a sua continuidade nos estudos e/ou inserção no mercado de trabalho. Sendo assim, faça, em seu material de registro, as atividades a seguir. a) Liste **algumas opções de carreira** que você gostaria de seguir. b) Indique quais **habilidades** são necessárias para o desenvolvimento dessas carreiras. Analise se elas correspondem às habilidades que você tem e, caso não correspondam, como pode desenvolvê-las. c) Converse com o professor sobre os possíveis **obstáculos** que você acredita que enfrentará em cada carreira listada. (02-PSA-FTD, p.131, grifos nossos).

Nesses textos e atividades didáticas, os autores tendem a apresentar um panorama positivo sobre a oferta de vagas de empregos, sobressaindo-se a área de tecnologias digitais como a que mais emprega.

O problema do desemprego permanente em sociedades capitalistas não foi abordado pelas obras didáticas de forma crítica, uma vez que esse tema é apenas contextualizado, mas nunca destrinchado em suas origens. Exemplo disso é a obra 09-JovProtag-SM, em que se propõe a seguinte atividade complementar:

Os alunos pesquisam na internet sobre o termo “empregabilidade”, apresentando os prós e os contras desse novo conceito do capitalismo na fase da Quarta Revolução Industrial. Em seguida, debatem em sala: a) A ideia de empregabilidade está gerando aumento do desemprego? b) Por que o mercado pede cada vez mais novas qualificações ao trabalhador? c) Quais são os pontos positivos e negativos de ter de estar constantemente preparado para as exigências do mercado? (09-JovProtag-SM, Manual do Professor, p.59)

Notamos que o tema aparece relacionado à noção de empregabilidade. Tal elaboração teórica propõe que os sujeitos devem sempre buscar uma melhor formação profissional para estarem “adequados” às necessidades do mercado de trabalho. Essa conceituação tem relação com a Teoria do Capital Humano, tema recorrente nas obras didáticas analisadas. Apenas uma obra, a 06-VIV-SE, apresenta informações sobre a precarização do emprego no Brasil. *Planejando suas futuras profissões com base em seus interesses atuais*: essa é, em síntese, a proposta apresentada nas obras didáticas analisadas.

Empreender como conjunto de atitudes para o Projeto de Vida dos estudantes é outra forma de integração de debates sobre o Mundo do Trabalho em algumas obras. A forma como esse assunto apareceu no recorte analisado indica que há divergências quanto à relevância desse tema para o Projeto de Vida de jovens estudantes do ensino médio. Em alguns livros, entra em cena a criação de empreendedorismo social como uma possibilidade para enfrentar as mazelas socioeconômicas das comunidades onde os jovens vivem. Em outros, a criação de planos de negócios e de empresas fictícias também é mobilizado para levar os estudantes a perceber que *podem se tornar donos de negócios próprios (empreendedores!)*. Em uma obra didática em específico, 08-JP-DSOPEF, esse assunto foi incorporado de forma intensa como um valor, uma atitude a ser cultivada para todas as esferas da vida.

A obra didática 07-MPA-KE defende o empreendedorismo de forma sistemática, induzindo os leitores a focarem nas características positivas em detrimento das dificuldades enfrentadas para empreender. Ao utilizar a frase “ter uma empresa é como ter um filho” (07-MPA-KE, p. 169) para indicar que esse é um processo difícil, mas que traz orgulho e realização para as pessoas, entendemos que os autores mobilizam argumentos do campo subjetivo relacionado à família, uma instituição ainda com influência na sociedade atual.

Nossa conclusão, nesse caso, é de que a defesa do empreendedorismo como um valor importante para a vida dos estudantes é, além de objetiva – no caso de defender o empreendedorismo social e explicitar que a sociedade atual é incerta –, também subjetiva ao apelar para aspectos emocionais e atribuir características humanas – um filho – à uma empresa, que por definição é um ambiente de trabalho.

Quanto às ausências de temas caros à relação entre trabalho e Projeto de Vida, levantamos algumas hipóteses:

- a) Os autores, em conjunto das editoras, evitaram discutir temas em função dos critérios estabelecidos no edital;
- b) As formações acadêmicas⁵⁵ dos autores e/ou seus posicionamentos políticos socioeconômicos, bem como suas experiências profissionais parecem ter conduzido suas propostas e discussões nos livros;

⁵⁵Essa discussão já foi realizada em nosso capítulo de Encaminhamentos Metodológicos, no qual indicamos a elaboração do Apêndice G, que reúne informações sobre os perfis de atuação dos autores.

c) Os autores, em conjunto com as editoras, entenderam como não relevante a discussão sobre direitos trabalhistas, precarização do trabalho, capitalismo, entre outros assuntos (porém não apresentaram justificativas).

Concluimos que algumas discussões são privilegiadas nas obras didáticas, como o foco no empreendedorismo, presente de forma majoritária em duas obras, as discussões sobre a sociedade do conhecimento/informação ou Quarta Revolução Industrial, e a apresentação do histórico da palavra trabalho. O debate sobre capitalismo pós-industrial é inexistente assim como as formas de organização dos trabalhadores. Enquanto isso, temas como os direitos trabalhistas e o que fazer diante da crise do emprego são poucos debatidos.

Diante desse cenário, e considerando o referencial teórico-conceitual adotado neste trabalho, concluimos que nossas hipóteses presentes no capítulo 2 confirmaram-se: grande parte das obras didáticas analisadas contribuem, em níveis diversos, para uma visão de Projeto de Vida alinhada às noções neoliberais e empresariais acerca da educação escolar. Lembramos as contribuições de Dardot e Laval (2016): em sua análise sobre a sociedade neoliberal constatam que, em tal contexto, os sujeitos são levados a tornarem-se empresas em um sentido simbólico. Conforme Díez-Gutiérrez (2015, p.170, tradução nossa), “neste modelo neoliberal a empresa é promovida à categoria de modo de subjetivação: cada um é uma empresa a ser gerenciado e um capital que deve dar frutos”. Observamos ainda que a ausência de discussões aprofundadas sobre a *uberização* do trabalho e a nova morfologia do trabalho, temas fortemente debatidos por Antunes (2020), indicam um ocultamento da real condição da classe trabalhadora brasileira.

Entretanto, nem tudo se resume a aspectos pessimistas. Em geral, as atividades e discussões sobre escolhas de profissão e identificação de interesses, em nossa opinião, são propostas interessantes para convidar os estudantes à reflexão sobre quem são e quem se tornarão. Conforme Arantes, Pinheiro e Gomes (2019), a articulação entre valores, circunstâncias socioeconômicas e projeções do futuro permitem que os estudantes singularizem suas trajetórias e construam de maneira mais assertiva sua identidade. Entendemos que tal preocupação esteve presente nas obras didáticas. Além disso, algumas obras destacam as influências culturais e sociais que afetam nossas motivações, fato que deve ser destacado, ainda que coubesse uma maior elaboração sobre os temas.

Finalizamos este trabalho com a exposição de algumas questões polêmicas acerca do PNLD e de sua atual formatação. Conforme apresentado no capítulo 4, foram investidos mais de R\$ 54 milhões somente nos livros de Projeto de Vida, sem considerar os livros de Projetos Integradores. Conforme discutido, em primeiro lugar aparece o grupo Somos Educação, pertencente à companhia Cognia. A companhia Cognia tem ações da empresa Eleva Educação, cujo acionista principal é Jorge Paulo Lemann⁵⁶. Lembramos que a Fundação Lemann faz parte da organização Todos pela Educação, que vem influenciando os rumos da educação pública brasileira. Para Freitas (2014), o campo empresarial vem sistematicamente ampliando sua influência na educação pública, com objetivo de

[...] abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de big data entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola. (FREITAS, 2014, p.1092).

Em seguida temos a editora FTD, pertencente ao Grupo Marista – instituição vinculada à Igreja Católica – que arrecadou sozinha cerca de 24% dos valores investidos em livros de Projeto de Vida. A editora Moderna, do grupo espanhol Santillana, soma 19% – quase o mesmo valor do somatório das demais editoras. Percebemos a continuidade de um oligopólio empresarial que vem recebendo somas consideráveis de dinheiro público para elaborar livros e materiais didáticos, conforme apontam os dados de investimento dos anos anteriores, também disponíveis no portal do PNLD.

Sintetizamos em dois pontos as problemáticas envolvidas na formação desse oligopólio: 1) o escoamento de dinheiro público para o setor privado – montante que poderia ser aplicado de outra forma na educação básica. Os novos livros didáticos recomendados no edital de 2021 aumentam ainda mais os valores necessários para a compra de material didático, pois além de livros de Projeto de Vida e Projetos Integradores, foram criados livros de formação continuada e para gestores e

⁵⁶ Jorge Paulo é Lemman um economista e empresário suíço-brasileiro. Em 2019 foi considerado pela Forbes o segundo homem mais rico do Brasil, com uma fortuna estimada em US\$ 22,8 bilhões. A Fundação que leva o sobrenome de Jorge atua em dois pilares estratégicos, Educação e Lideranças, com objetivo de impulsionar o desenvolvimento do país. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>

coordenadores pedagógicos. O ponto (2) envolve os objetivos da alta rotatividade de livros didáticos e a previsão de materiais consumíveis. Em nossa opinião, o PNLD acaba se transformando, de uma política de Estado para dinamizar o acesso ao conhecimento, para um programa de transferência de verbas para o mercado privado de livros.

Finalizamos nosso debate proposto neste trabalho destacando a necessidade de reorganização dos próximos editais do PNLD, uma vez que, conforme apontado por nossa análise, a pluralidade de concepções e visões de mundo não foi respeitada, visto que prevaleceu em grande parte das obras didáticas uma visão neoliberal, que por sua vez atribui ao mercado de trabalho características de uma espécie de entidade divina, vítima das transformações tecnológicas. Além disso, diversas obras não problematizam quais os papéis das políticas públicas e da organização da sociedade civil para evitar o colapso da oferta de empregos na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Após o encerramento deste trabalho, ainda restam algumas indicações importantes a serem feitas. Nesta seção, iremos sintetizar nossos posicionamentos acerca do que analisamos ao longo do processo, bem como apontaremos nossas recomendações e ideias acerca do trabalho didático com “Projeto de Vida e Mundo do Trabalho”.

Primeiramente, é importante salientar o papel dos educadores e dos coletivos organizados para que diferentes decisões político-educacionais ocorram em torno do PNLD. Entendemos que enfrentamos um momento de crise prolongada de hegemonia que não atinge apenas o campo político, mas também o educacional. Não somente pelo fenômeno da “crise” da escola, como aponta Canário (2006), mas também pela ausência de um projeto unitário para o Ensino Médio Brasileiro (NOSELLA, 2015).

Consideramos, portanto, essencial que o campo democrático-popular dispute, de forma mais enfática, uma nova forma para o financiamento público do PNLD. Além disso, é preciso retomar o debate sobre as finalidades e os princípios desse programa, bem como seu futuro perante o avanço inexorável da “sociedade da informação”. Ao nosso ver, é importante refletir porque a complexa rede de Editoras Universitárias existentes em nosso país historicamente não participa dos editais do PNLD.

Em segundo lugar, consideramos que outra disputa hegemônica tende a se acirrar em torno de concepções ideológicas inseridas no trabalho pedagógico envolvendo Projeto de Vida e Mundo do Trabalho. Conforme apontamos anteriormente em nossas análises, para que os estudantes comecem a elaborar seu Projeto de Vida são necessárias diversas discussões anteriores. Em nossa síntese, constatamos que os principais temas discutidos nas obras podem ser agrupados nas categorias: *Compreender a sociedade em que se vive* e *Definir critérios para a escolha do futuro profissional*. Isso significa que dependendo da perspectiva adotada por cada obra, conclusões diferentes serão apresentadas aos estudantes.

É necessário, então, que esse “nó ideológico” que envolve os termos “Trabalho” e “Projeto de Vida” seja desatado já no edital, caso exista continuidade de livros didáticos focados em Projeto de Vida. O edital de 2021 afirma que as obras didáticas devem adotar o princípio do pluralismo de ideias para evitar qualquer

doutrinação, porém tal afirmação é ampla demais para indicar o que seria essa tal doutrinação. Em nossa opinião, é imprescindível que os livros didáticos, ao abordarem o assunto Trabalho, apresentem como se deu, por exemplo, a consolidação dos direitos trabalhistas ao longo da história, bem como a consolidação dos diferentes sistemas de produção.

Recomendamos que as futuras pesquisas envolvendo essa temática aprofundem a compreensão acerca de como o trabalho pedagógico com Projeto de Vida afeta as perspectivas futuras dos estudantes. Em nosso trabalho, percebemos certas tendências no que tange à compreensão das características de nossa Sociedade e do Mundo do Trabalho. Entretanto, o estudo do desdobramento dessas orientações, a reutilização das atividades e o uso dos textos na esfera da prática pedagógica ficou, obviamente, como uma demanda futura.

Entendemos também que futuras pesquisas podem partir de questionamentos como: É necessário que o trabalho didático com Projeto de Vida seja feito em um componente curricular? Que relações existem entre os projetos educativos em disputa e as práticas pedagógicas envolvendo Projetos de Vida?

Além de contribuir para destrinchar o fenômeno educativo em questão, estudos empíricos desenvolvidos em Escolas de Educação Básica permitirão identificar como os estudantes encaram o processo de elaborar seus Projetos de Vida. Em nossa opinião, ouvi-los é essencial para compreendermos potencialidades e limites do trabalho didático com Projeto de Vida e Mundo do Trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização e juventude periférica: desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 39, n. 03, p. 579-597, set. 2020.
- ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, [S.L.], v. 21, n. /, p. 121-139, 2011. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2229/2064>. Acesso em: 14 set. 2021.
- ABRANTES, Pedro. Socialização: onde a sociologia e as neurociências se encontram. **Sociologia, Problemas e Práticas**, [s. /], n. 82, p. 11-25, 12 out. 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/spp/2443>. Acesso em: 15 out. 2021.
- ACHERBERG, Guilherme Baumann; CENTA, Fernanda Gall; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. ENTRE A MEMORIZAÇÃO E A INTERAÇÃO: a construção do perfil dos estudantes de ensino médio. **E-Mosaicos**, [S.L.], v. 10, n. 23, p. 85-106, 7 jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2021.52885>. Acesso em: 21 out. 2021.
- ACHERBERG, Guilherme Baumann; CENTA, Fernanda Gall; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Diversificação de recursos didáticos e o cotidiano de estudantes: preferências durante situações de aprendizagem. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-19, Não é um mês valido! 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3317>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ALCHORNE, Isabella; CARVALHO, Sofia. #Vivências: projeto de vida. São Paulo: Scipione, 2020.
- ALEXANDRE, N. M. C; COLUCI, M. Z, O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciênc. saúde coletiva**. 2011, v.16, n.7, p.3061-3068. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232011000800006>. Acesso em 15 jun. 2021.

ALVES, Míriam Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, [s. l.], v. 7, n. 8, p. 20-35, mar. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, Campinas, v. 81, n. 28, p. 39-53, jun. 2014.

ANTUNES, Ricardo. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 229-237, jun. 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços da era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. Recurso digital.

APPLE, Michael W. Reestruturação educacional e curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista. [online]. **Currículo sem fronteiras**. v.1. n.1. janeiro/junho, 2001. p.5-33. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/apple.htm>. Acesso em 15 fev. 2021.

AQUINO, Júlio Groppa. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 131-154.

ARANTES, Valéria Amorim; PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães; GOMES, Maria Aparecida Gonçalves. O valor da escola para os jovens. **International Studies on Law and Education**, [s. l.], p. 165–176, 2019.

ARAÚJO, Ulisses F. Prefácio a edição brasileira. In: DAMON, Willian. **O que o Jovem quer da Vida?**: como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009. p. 20-31.

ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020. 120 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 211-234, mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698142703>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Leticia Carneiro. LDB - projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, 15 fev. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703/705>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BONAFÉ, Jaume Martínéz; RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre presente. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. São Paulo: Penso, 2013. p. 209-225.

BRAGA, Maria José; XAVIER, Flavia Pereira. Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 245-259, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/tZh9nFv4WthpdJCK34RRgbk/?lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum – 1ª versão**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum – 2ª versão**. Versão preliminar. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum – Ensino Médio**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaix_a_site_110518.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em 22 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Marco legal: Saúde, um Direito de Adolescentes**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação n. 03/2019/CGPLI**. Brasília, DF. Ministério da Educação, 27 de novembro de 2019. Assunto: 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. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 6 out. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 3/2018, aprovado em 8 de novembro de 2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN32018.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 16 dez. de 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 07 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2023.

CAMPOS, Anderson. Mercantilização da juventude, consumo e degradação do trabalho. In: MARTIN, Laura; VITAGLIANO, Luís Fernando (org.). **Juventude no Brasil**. São Paulo: Fundação Persamo Abreu, 2019. p. 67-82. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2019/05/Juventude-Final.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed. 2006.

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ANADON, Simone Barreto. A reforma do ensino médio no RS: problematizações a partir da experiência de uma escola piloto. In: KÖRBES, Cleci *et al.* (org.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. p. 203-214.

CATINI, Carolina de Roig. Para a crítica da educação neoliberal: entrevista com Christian Laval. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 04, p. 1031-1040, out. 2020.

CHARLOT, Bernard. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-15, ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wBJC4X4xMX9t4S3bcLxNJtk/>. Acesso em: 08 abr. 2021.

CHARLOT, Bernard. Les Fondements Anthropologiques d'une Théorie du Rapport au Savoir. **Revista Internacional Educon**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 1-17, 21 abr. 2021. Revista Internacional Educon. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.47764/e21021001>. Acesso em 14 mar. 2021.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. 2011. 540 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94847/298002.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 set. 2022.

COGEAM. **Informações sobre o Edital do PNLD 2021**. [mensagem pessoal], mensagem recebida em 24 jun. 2021.

COLLINS, Suzane Marie. **Jogos Vorazes**. São Paulo: Rocco Jovens Leitores, 2012.

COPATTI, Carina. Olhares ao programa nacional do livro e do material didático: relações entre estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. **Perspectivas em Políticas Públicas**, [s. l.], v. 14, n. 17, p. 1-32, jul. 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/5795/3695>. Acesso em: 05 out. 2021.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil**: Adolescência, Educação e Participação Democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?**: como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009. Tradução de Jackeline Valpassos.

DANZA, Hanna Cebel; SILVA, Marco Antonio Morgado da. **Projeto de Vida: construindo o futuro**. São Paulo: Ática, 2020. 256 p.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. Tradução de Mariana Echalar. Recurso Eletrônico.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rqhzvRzXfWjTT4kqS7Swzfn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2021.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

DI GIORGI, C. Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ABL), 2004.

DIAS, Luana Renata Pinheiro. **Na encruzilhada entre diretrizes e teoria: é possível um livro didático interdisciplinar?** 2020. 111 f. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

DÍEZ-GUTIÉRREZ, Enrique Javier. La educación de la nueva subjetividad neoliberal. **Revista Iberoamericana de Educación**, S/L, v. 68, n. 2, p. 157-172, jul. 2015. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/176936/v.68%20n.2%20p%20157-172.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 out. 2022.

DOMINGOS, Reinaldo Aparecido. Educação financeira uma ciência comportamental. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**. [s/l], v. 3, n.4, p. 1-21, abr. 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1217>. Acesso em: 16 jan. 2023.

DOMINGOS, Reinaldo Aparecido. O novo empreendedorismo vitorioso focado nos sonhos e lucros. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**. v.2, n.5, p. 1-16, jun. 2021. Disponível em:

<https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/299>. Acesso em: 15 jan. 2023.

DOMINGOS, Reinaldo; MACHADO, Maria Elizabeth Seidl Machado. **Juventude Plural**: manual do professor, volume único. São Paulo: Editora DSOP, 2020.

DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. **Empreendedorismo**: o discurso pedagógico no contexto do agravamento do desemprego juvenil. 2009. 157 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_drewinski.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.

DUNKER, Christian *et al.* Para uma arqueologia da psicologia neoliberal brasileira. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. S/L: Autêntica, 2021. p. 206-247.

DUNKER, Christian. A hipótese depressiva. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. S/L: Autêntica, 2021. p. 206-247.

EDITORA DSOP. Institucional. Disponível em:

<https://www.editoradsop.com.br/institucional/>. Acesso em 23 jan. 2023.

EDITORA DSOP. **Programa Alcançar** – Ensino Médio. Disponível em:

<https://www.editoradsop.com.br/programa-alcançar-ensino-medio/>. Acesso em 02 jan. 2023.

EMPREENDEDEDORISMO. In: **Michaelis**, Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa.

[S/l]: Editora Melhoramentos Ltda., 2015. Disponível em: <

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empreendedorismo/>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**: segundo as observações do autor e fontes autênticas. São Paulo: Boitempo, 2008. Traduzido por B. A. Schumann e Edição de José Paulo Netto.

FALEIRO, Wender; PUENTES, Roberto Valdes; ARAGÃO, Milena Cristina. Influências do Ensino Médio nas perspectivas de futuro de seus estudantes. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 21, p. 411-424, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19030>. Acesso em: 07 out. 2021.

FARIAS, Adriana Medeiros. Conglomerado de aparelhos privados de hegemonia empresariais Lemann e sócios. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 735-765, ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i2.44302>. Acesso em 28 jul. 2021.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1976.

FERNANDES, Sabrina da Fonseca Borges. **Se quiser mudar o mundo**: um guia político para quem se importa. São Paulo: Planeta, 2020.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M.L.; TARTUCE; Gisela Lobo B.P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 34, p. 411–423, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007>. Acesso em 15 mar. 2021.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a COLTED e a FENAME. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 19, n. 45, p. 85-102, abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/44800>. Acesso em: 07 out. 2022.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo *et al.* **Levantamento sobre o Trabalho dos Entregadores por Aplicativos no Brasil**. 2020. 35 p. Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relato%CC%81rio-de-Levantamento-sobre-Entregadores-por-Aplicativos-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo. **“É tudo novo”, de novo**: as narrativas sobre grandes mudanças no mundo do trabalho como ferramenta do capital. São Paulo: Boitempo, 2021. (Coleção Mundo do Trabalho).

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin e. **Pensar, sentir e agir**: ensino médio: volume único. São Paulo: Ftd, 2020. 259 p.

FRANKL, Victor. **Em busca de um sentido**: Um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Vozes, 1988.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relação entre educação e estrutura econômico social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. PERSPECTIVAS SOCIAIS E POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, S/L, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zmF7QPkJ6yJB9wYpyHysNYD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, Artmed; 2009.

GIOVINAZZO JUNIOR, Carlos Antônio. Crítica ao debate em torno das finalidades do ensino médio. **Dialogia**, São Paulo, n. 23, p. 33-44, jan./jun. 2016

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015. Tradução de Enio Paulo Giachini.

HANSEN, Taís Regina; BALDONI, Andrielli Rodrigues; ZAMBON, Luciana Bagolin. Pesquisas sobre livro didático no Brasil: panorama dos estudos recentes publicados em periódicos da área de educação em ciências. In: ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo; GAMA, Maria Eliza Rosa. **Livros Didáticos: escolha, utilização e implicações nas práticas pedagógicas**. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 33-48. Coleção: Políticas públicas na educação básica: contextos e efeitos - Vol. 3.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HIDALGO, Juliana M.; ALVES, Jardes M.; SOUZA, Fábio de A.; QUEIROZ, Daniel de M. A História da Ciência (Distorcida ou Ausente) em Livros Didáticos: o conteúdo sobre o experimento de Torricelli como estudo de caso. **Alexandria: R. Educ. Ci. Tec.**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 101-124, maio 2018.

JAPPE, Anselm. O fetichismo da mercadoria. **IUH Online: Revista do Instituto Humanitas Unissinos**, [s/l], n. 525, p. 70-73, jul. 2018. Traduzido por Vanise Dresch, publicado originalmente na revista francesa Alternatives Economiques. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/525>. Acesso em: 14 jul. 2022.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valéria Amorim. Projetos de Vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/frpccyjHNKGM5sHbg8GvYbt/?lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2021.

KÖRBES, C. et al. (org). **Ensino médio em Pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. E-book. 304 p.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 41, n. 144, p. 752-768, set. 2011. Disponível em:

http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/issue/view/5/pdf_42. Acesso em: 07 maio 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302000000100003>. Acesso em: 22 ago. 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. TRABALHO E ESCOLA: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>. Acesso em: 12 jan. 2023.

LA TAILLE, Yves de. Autoridade na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 9-30.

LADISLAU, Douglas et al. **Valor de Uma Voz: manual do professor**. São Paulo: Moderna, 2020. 200 p.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: Do Projeto à Implementação**. Porto Alegre/BR: Artmed. 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019. Tradução de Mariana Echalar.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 32, n. 117, p. 1067–1084, 2011.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005. Tradução de Norberto Luiz Guarinello. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/3p3mXn5TfgkkGSnWsXZ3zxr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 124 p.

LIMA, Denise de Oliveira. **Diálogo entre a sociologia e a psicanálise: o indivíduo e o sujeito**. Salvador: EDUFBA, 2012. 286 p. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Di%C3%A1logo_entre_a_sociologia_e_a_psican%C3%A1lise/ViZjCgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 10 ago. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. Currículo Sem Fronteiras, S/L, v. 17, n. 3, p. 555-573, set. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022

MACHADO, Lucília Regina de S. O “Modelo de Competências” e a regulamentação da Base Curricular Nacional e de Organização do Ensino Médio. **Trabalho & Educação**, v. 4, p. 79-95, 1998.

MACHADO, Nilson José. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras Editora, 2009. 207 p.

MACHADO, Nilson José. **A vida, o jogo, o projeto**. 2005. Disponível em: <https://www.nilsonjosemachado.net/20050805.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

MACHADO, Nilson José. **Ensaio Transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. 98 p.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. [s. l.], p. 62–84, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2021.46754>. Acesso em 27 jun. 2022.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *In: Educação*. Santa Maria [online]. v.36, n.01, p.43-56, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464442910>. Acesso em 24 mar. 2021.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da Economia Política. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996a. Volume 1, Tomo 2. Coleção Os Economistas.

MARX, Karl. **O capital**: Para a crítica da Economia Política. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996b. Volume 1, Tomo 1. Coleção Os Economistas.

MEC. **Resolução Nº 12, de 07 de outubro de 2020**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13844-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-12,-de-07-de-outubro-de-2020>. Acesso em 20 dez. 2022.

MEDINA, Gabriel; WASSERMAN, Maria Clara. **Jovem Protagonista**: projeto de vida. São Paulo: Edições SM, 2020.

MELONI, Reginaldo Alberto; LOPES, Alice Casimiro. Produção de Sentidos pelas Imagens em Livros Didáticos de Química. *Ciência & Educação* (Bauru), [S.L.], v. 26, p. 1-15, maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200052>. Acesso em: 15 out. 2022.

MIGUEL, Iván Gregorio Silva; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. #Zikazero: o empreendedorismo na educação como estratégia produtora de governamentalidade neoliberal. **Acta Scientiarum. Education**, [S.L.], v. 41, n. 1, p. 1-10, 2 jan. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.35321>. Acesso em: 12 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29. (Coleção Temas Sociais).

MUCH, Liane Nair. **Desafios e possibilidades para a implementação do novo ensino médio em escolas públicas da região de santa maria/rs**. 2021. 284 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23606/TES_PPGEDUCACAO_2021_MUCH_LIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 03 jan. 2023.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037>. Acesso em: 11 out. 2022.

MUNIZ, Bianca; CICERO, José. **Aplicativos de delivery**: a nova faceta do trabalho infantil. a nova faceta do trabalho infantil. 2021. Reportagem da Agência Pública. Disponível em: <https://apublica.org/2021/10/aplicativos-de-delivery-a-nova-faceta-do-trabalho-infantil/>. Acesso em: 19 out. 2021.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio. **EccoS – Revista Científica**, [s. l.], n. 31, p. 83–100, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n31.4328>. Acesso em: 24 ago. 2021.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; NASCIMENTO, Lourival. Jovens cegos tateando os seus projetos de vida um estudo sobre suas representações. **Etd-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 03, p. 716-738, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8657625>. Acesso em: 10 out. 2021.

NOBILE, Mariana. La escuela secundaria obligatoria en argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. **Proyecto Juventudes**, Buenos Aires, v. 1, n. 44, p. 109-131, jul. 2016.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y5qfVvNPmY8s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2021.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 20, n. 60, p. 121-142, mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782015206007>. Acesso em: 14 jul. 2022.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 22-33, ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v15i2.20180>. Acesso em: 15 set. 2021.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos.** 2017. 321 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7623>. Acesso em: 15 set. 2021.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro.** 4. ed. [s/l]: Edições Machado, 2016. 329 p .

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!!: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: Seminário trabalho, formação e currículo, 1999, São Paulo. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola.** São Paulo: Xamã, 1999. p. 1-17.

PERINI-BONFADA, Kauana Martins. **Aprender a aprender: aspectos mobilizados na aprendizagem de alunos do ensino médio.** 2019. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999. Este artigo foi publicado originalmente em *Résonances, Mensuel de l'école valaisanne*, n. 3, Dossier Savoirs et compétences, novembre 1998, p. 3-7: "Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?".

PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane, PEREGRINO, Monica. School and work: elements to discuss youth in Brazil. **Sociology International Journal**. [s. l.], v. 2, n. 5, p. 349–353, 2018. Disponível em: <https://medcraveonline.com/SIJ/school-and-work-elements-to-discuss-youth-in-brazil.html>. Acesso em: 13 jul. 2021.

PROCHAZKA, Luana de Souza; FRANZOLIN, Fernanda. A genética humana nos livros didáticos brasileiros e o determinismo genético. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 111-124, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/QvfHJFRzjYprKbndwvvhc6v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

QUINTEIRO, Jucirema. **Sobre a emergência de uma sociologia da infância:** contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137- 162, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 21 jan. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e superfícies dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade:** Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 23, n. 80, p. 400-421, set. 2002. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-2SF/Jos%E9/2-Ramos_2002.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. TRABALHO, CULTURA E COMPETÊNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE: do conhecer ao saber-ser. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 1-13, jan. 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23942/16915>. Acesso em: 24 jan. 2023.

RODRIGUES, Larissa Zancan; WESENDONK, Fernanda Sauzem. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) através dos tempos: elementos para análise crítica. In: ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo; GAMA, Maria Eliza Rosa (org.). **Livros Didáticos:** escolha, utilização e implicações nas práticas pedagógicas. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 13-32. Coleção: Políticas públicas na educação básica: contextos e efeitos - Vol. 3.

RODRIGUES, Larissa Zancan; MOHR, Adriana. O livro didático é um material central para o ensino? Em foco o papel do livro didático para a preparação e o desenvolvimento de aulas de professores de Biologia. In: X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – X ENPEC, 2015, Águas de Lindóia- SP. **Processos e materiais educativos na Educação em Ciências.** Águas de Lindóia- SP: Abrapec, 2015. p. 1-8.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** [S.L]: Autêntica, 2021. 288 p.

SALES, Celecina Vera; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuros. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Y89F6GJRDjRmG7jJPTHxvVC/?lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SASSI, Fernanda Celeste de Oliveira Martins; SASSI JUNIOR, Erlei. **#MeuFuturo: Ensino Médio: projeto de vida**. São Paulo: FDT, 2020. 255 p.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio. 1989. Versão do texto disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/2972/livro/Sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>. Acesso em 24 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. [s/l], vol.12, n.34, p.152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2019. Livro eletrônico.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SEVERIANO, Ana Paula (org.). **Educação para a vida: manual do professor**. São Paulo: Moderna, 2020. 244 p.

SILVA SANTOS, K.; BRAZ FERREIRA GONTIJO, S. Ensino Médio e Projeto de Vida: Possibilidades e Desafios. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 19–34, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36732/riep.v2i1.52>. Acesso em 24. jun. 2022.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da Ufscar**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 87-106, jun. 2009. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/100>. Acesso em: 06 jun. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente. **Revista Retratos da Escola**, [s. l.], v. 13, n. 25, p. 123–135, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.965>. Acesso em 26 dez. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. Cap. 2. p. 73-102.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001

SPOSITO, M. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. In: **Educação & Realidade**, v. 38, n. 2, p. 83-104, jul.-dez. 2008.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, p. 129-148, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Indagações sobre as Relações entre Juventude e a Escola no Brasil. **Revista de Estudios sobre Juventud**, México, ano 9, n. 22, p. 201- 227, jan./jun. 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n., p. 93-104, jan. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/VBNtmgt3MYnSwYS8HFM9LSJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

TAROZZI, M. **O que é Grounded Theory**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TENTI FENFANI, E. La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. In: TENTI FENFANI, E. (org). **Educación media para todos: Los desafíos de la democratización del acceso**. São Paulo: Altamira, Unesco, Fundación Osde, 2003.

TEORIA DO CAPITAL HUMANO. *In*: Glossário HISTEDBR. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em 22 set. 2022.

THURLER, Mônica G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001. Tradução de Jeni Wolff.

VALORE, Luciana Albanese; VIARO, Renee Volpato. Profissão e sociedade no Projeto de Vida de Adolescentes em Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 55-70, dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203016901006>. Acesso em: 12 maio 2022.

VENDRAMINI, Célia Regina *et al.* Escola, trabalho e perspectiva de futuro de jovens estudantes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2155-2176, 1 dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8839/6948>. Acesso em: 10 set. 2022.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 197 p. Traduzido por Carlos Henrique Lucas Lima.

ZAMBON, Luciana Bagolin. **Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular do ensino médio da SEDUC/RS**. 2015. 359 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

ZAMBON, Luciana Bagolin. **Seleção e utilização de livros didáticos de física em escolas de educação básica**. 2012. 285 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ZAMBON, Luciana Bagolin; GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **Políticas e Práticas no Ensino Médio**: contradições, desafios e possibilidades. Curitiba: CRV, 2020. 186 p.

ZANOTTI, Cecília Junqueira Sallowicz; MIFUNE, Eric Brandão Machado. **Projeto de Vida - Meu Plano em Ação**. São Paulo: Kit'S Editora, 2020.

BILBIOGRAFIA CONSULTADA

ALBUQUERQUE, Cristina Pinto; FERREIRA, José Soares; BRITES, Graça. Educação holística para o empreendedorismo: uma estratégia de desenvolvimento integral, de cidadania e cooperação. **Revista Brasileira de Educação**, Lisboa, v. 21, n. 67, p. 1033-1056, out. 2016). 1978.

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, jul. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROCHICK, José Leon. Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-22, maio 2021.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: A escola das oportunidades**. Tradição Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez. 2008.

GAMA, Maria Eliza R.; TERRAZZAN, Eduardo A. **O trabalho docente em uma escola pública de educação básica: entre a complexidade e a simplificação**. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas. 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2.ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro/BR: Civilização Brasileira. (Coleção "Perspectivas do Homem").

MACIEL, Antonio Carlos; JACOMELI, Mara Regina Martins; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 473-488, abr. 2017.

MAGALHÃES, Jonas; AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Claudio; FRIGOTTO, Gaudencio; MOREIRA, Valéria; NEPUMUCENO, Vera (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: LPP, 2021. 504 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007. Tradução de Newton Ramos de Oliveira.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2007, v.12, n.34, p.137-181.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane; AGOSTINI, Ana Caroline C D'. **Se Liga na Vida: manual do professor**. São Paulo: Moderna, 2020. 208 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA (ERLE)

Artigos Identificados, Selecionados e Amostrados de Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC)

(VrsF07- GuilhermeBA - 21.fev.19)

ASSUNTO	PERÍODO DE ABRANGÊNCIA	TERMOS DE BUSCA	TIPO (NATUREZA) DO ARTIGO
Projeto de Vida de Estudantes do Ensino Médio	2016-2021	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de vida; • Expectativa de futuro 	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de Pesquisa Empírica: RPE • Ensaio Teórico-Conceitual - ETC

Nº	TÍTULO DO PAC	ENTIDADE/ INSTITUIÇÃO	ISSN	CLASSIFICAÇÃO QUALIS CAPES (Quadriênio 2013-2016)		QUANTIDADE DE ARTIGOS POR TERMO DE BUSCA											
				Área Educação (38)	Qualis 2017- 2020	IDENTIFICAÇÃO PRELIMINAR			Selecionados (1º Redução)			Selecionados (2º Redução)			Amostrados (3º Redução)		
						PV	EF	TOTAL	ETC	RPE	TOTAL	ETC	RPE	TOTAL	ETC	RPE	TOTAL
1.	Cadernos de Pesquisa	Fundação Carlos Chagas	1980-5314	A1	A1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
2.	Cadernos do CEDES	UNICAMP	1678-7110	A1	A1	1	3	4	1	1	2	1	1	0	0	0	
3.	Educação e Sociedade	Centro de Estudos, Educação e Sociedade	1678-4626	A1	---	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	
4.	Educação e Pesquisa	Faculdade de Educação/USP	1678-4634	A1	---	2	2	4	0	1	1	0	0	0	0	0	
5.	Educação e Realidade	UFRGS	2175-6236	A1	A1	2	0	2	0	2	0	0	2	0	2	2	
6.	Educação em Revista	Faculdade de Educação/UFMG	1982-6621	A1	A1	1	2	3	0	2	1	0	2	2	0	0	
7.	Educação	Cento de Educação/UFMS	1984-6444	A1	A1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	
8.	Educar em Revista	Setor de Educação/UFPR	1984-0411	A1	A1	1	1	2	0	1	1		1	1		1	

Nº	TÍTULO DO PAC	ENTIDADE/ INSTITUIÇÃO	ISSN	CLASSIFICAÇÃO QUALIS CAPES (Quadriênio 2013-2016)		QUANTIDADE DE ARTIGOS POR TERMO DE BUSCA											
				Área Educação (38)	Qualis 2017- 2020	IDENTIFICAÇÃO PRELIMINAR			Selecionados (1º Redução)			Selecionados (2º Redução)			Amostrados (3º Redução)		
						PV	EF	TOTAL	ETC	RPE	TOTAL	ETC	RPE	TOTAL	ETC	RPE	TOTAL
9.	Pró-Posições	Faculdade de Educação/UNICAMP	1980- 6248	A1	A1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
10.	Revista Brasileira De Educação	ANPEd	1809- 449x	A1	A1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
11.	ETD	UNICAMP		A1	A1	2	0	2	0	1	1	0	1	1	0	1	

QUANTIDADE DE ARTIGOS POR TERMO DE BUSCA				
	IDENTIFICAÇÃO PRELIMINAR	PROJETO DE VIDA	PROJETO DE VIDA DE ESTUDNTES	PROJETO DE VIDA DE ESTUDNTES DO ENSINO MÉDIO
		Selecionados (1º Redução)	Selecionados (2º Redução)	Amostrados (3º Redução)
		TOTAL	TOTAL	TOTAL
Total	20	08	05	05

APÊNDICE B

Roteiro de Análise Textual Reduzido para Estudos de Revisão de Literatura Especializada (ERLE)

(continua)

IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					
CÓDIGO	PAC <ul style="list-style-type: none"> • Título abreviado • volume • número • ano • ISSN 	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	OBSERVAÇÕES
	• •				

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
		• Extratos originais, com indicação de localização no texto, ou seja, página (p.00) e parágrafo (§.0)	• Resumo dos extratos/Síntese da ideia principal (Elaboração do usuário)	• Comentários • Notas • Lembretes • Esboço/proposta de categoria
1.	Temática de estudo/pesquisa			
2.	Foco da pesquisa (Objeto de estudo)			
3.	Justificativas			
4.	Relevâncias (em diversos âmbitos)			
5.	Pressupostos			
6.	Aportes conceituais (teóricos e práticos) referenciados			
7.	Objetivo da Pesquisa (Intenção principal da pesquisa)			
8.	Problema de pesquisa e/ou Questões de pesquisa			
9.	Aportes metodológicos (teóricos e práticos) referenciados			
10.	Fontes para coleta/construção de informações			
11.	Instrumentos para coleta/construção de informações			
12.	Recortes			
13.	Amostras			
14.	Processo de coleta/construção das informações			
15.	Processo de organização e de tratamento das informações coletadas/construídas			
16.	Constatações			
17.	Resultados			
18.	Conclusões			

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto, ou seja, página (p.00) e parágrafo (§.0) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumo dos extratos/Síntese da ideia principal (Elaboração do usuário) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas • Lembretes • Esboço/proposta de categoria
19.	Considerações finais/ Recomendações/ Perspectivas futuras			

Fonte: elaborado no âmbito do grupo Inovaeduc, coordenado pelo prof. Eduardo A. Terrazzan.

APÊNDICE C

QUADRO SÍNTESE DOS CRITÉRIOS ESPECÍFICOS PARA OBRAS DIDÁTICAS PROJETO DE VIDA

(VrsF01 - Guilherme BA- 06.out.21)

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE / QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

(continua)

QUADRO PRINCIPAL	
CRITÉRIOS ESPECÍFICOS PARA OBRAS DIDÁTICAS PROJETO DE VIDA	COMENTÁRIOS/OBSERVAÇÕES
<p>✓ 1.2.1. Portanto, para tornar a construção dos projetos de vida dos estudantes como parte fundante de uma escola que acolhe as juventudes, é preciso considerar a formação desses sujeitos em três dimensões distintas interligadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 1.2.1.1. Autoconhecimento (descoberta de aspirações, interesses, potenciais e desafios pessoais): o encontro consigo, com ênfase na dimensão pessoal. ● 1.2.1.2. Expansão e exploração (reflexão sobre relações sociais e ampliação de horizontes e possibilidades): o encontro com o outro e o mundo, com ênfase na dimensão cidadã. ● 1.2.1.3. Planejamento (construção de caminhos para a vida pessoal, profissional e a ação cidadã): o encontro com o futuro e o nós, com ênfase na dimensão profissional 	<ul style="list-style-type: none"> ● Um dos primeiros critérios que o edital estabelece é a existência de três dimensões distintas e interligadas: 1) Autoconhecimento; 2) Expansão e exploração e 3) Planejamento. ● Percebemos que, para cada dimensão, existe uma ênfase solicitada: pessoal, cidadã e profissional, respectivamente. ● Este critério influenciou na organização dos livros em três partes e, em nossa opinião, induziu uma separação de cada dimensão para cada ano do ensino Médio.
<p>✓ 1.2.2. As obras de Projetos de Vida devem desenvolver as três dimensões supracitadas de forma concatenada ao longo da obra e interligá-las por atividades específicas de transição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Nesse trecho, consta-se que as três dimensões devem ser desenvolvidas na obra de forma articulada e que cada uma deve ser conectada por atividades específicas de transição.
<p>✓ 1.2.4. De forma ampla, na primeira dimensão, deve ser abordada:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 1.2.4.1. A investigação sobre si mesmo por meio de vivências (práticas individuais e coletivas) com enfoque nos sonhos, interesses e motivações dos estudantes no âmbito individual e na interação com os demais. <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1.2.4.1.1. O autoconhecimento deve ser entendido como busca contínua pela compreensão de si mesmo, o que envolve aprender a se aceitar, a se valorizar, desenvolvendo assim a capacidade de confiar em si, de se apoiar nas próprias forças e de crescer em situações adversas, sendo resiliente e autônomo, estabelecendo objetivos, de forma planejada, para a sua vida. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ao separar dessa forma, por dimensões, novamente verificamos uma tendência de que isso organize os livros. ● Autoconhecimento como busca da compreensão de si mesmo poderia ser explicitado como as autobiografias dos estudantes, já que o termo autoconhecimento está associado muitas vezes a autoajuda e ao coaching motivacional. Destacamos os termos resiliência e autônomo, associados a formas específicas de agir no mundo atual.
<p>✓ 1.2.5. Ainda na primeira dimensão, de forma específica, as obras devem trazer vivências que</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Dentre os dez critérios citados sobre as vivências, destacamos

QUADRO PRINCIPAL	
CRITÉRIOS ESPECÍFICOS PARA OBRAS DIDÁTICAS PROJETO DE VIDA	COMENTÁRIOS/OBSERVAÇÕES
<p>possibilitem o jovem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●1.2.5.1. Identificar os próprios interesses e necessidades. ●1.2.5.2. Estabelecer significado às experiências na escola e fora dela. ●1.2.5.3. Conhecer-se como estudante, identificando por que, com quem e como estudar e aprender. ●1.2.5.4. Estabelecer objetivos e metas, entendendo a necessidade da persistência para alcançá-los. ●1.2.5.5. Vivenciar, refletir e dialogar sobre as maneiras como se relaciona com o outro e com o bem comum. ●1.2.5.6. Conhecer-se, compreendendo as próprias emoções e como lidar com elas. ●1.2.5.7. Ser aberto às novas culturas, pessoas e ideias. ●1.2.5.8. Reconhecer as próprias forças e apoiar-se nelas, reconhecendo também a importância do convívio com o outro. ●1.2.5.9. Identificar caminhos e estratégias para superar as dificuldades e alicerçar a busca da realização dos sonhos. ●1.2.5.10. Olhar para o futuro sem medo. <p>✓1.2.6 De forma ampla, na segunda dimensão, devem ser abordadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●1.2.6.1. A necessidade do bem comum (princípios éticos necessários à construção da cidadania) e de questões relacionadas à coexistência e à atuação coletiva (convívio social republicano). ●1.2.6.2. A compreensão de si como parte de um coletivo e como parte interdependente de redes locais e virtuais, considerando o status planetário no qual estamos todos inseridos. 	<p>o conceito de persistência, superação de dificuldades e ausência de medo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Essa tríade, se não bem especificada, pode levar os autores dos livros a criar vivências desconectadas das condições estruturais do mundo material: Tomemos como exemplo a realidade pós-pandemia: é desejável que jovens não tenham medo do futuro coletivo do mundo, ou ainda encarem a necessidade de superar-se sempre? ●O item 4, 9 e 10, portanto, guiam as atividades de vivência em direção a perspectiva de tornar-se empreendedor de si mesmo (DARDOT e LAVAL, 2016). <p>●Conforme indicado já anteriormente, a dimensão 2 tem como ênfase a cidadania.</p>
<p>✓1.2.7. Ainda na segunda dimensão, de forma específica, as obras devem trazer vivências que possibilitem o jovem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●1.2.7.1. Conhecer e compreender direitos e deveres perante a si mesmo e à sociedade. ●1.2.7.2. Reconhecer a força de agir coletivamente. ●1.2.7.3. Agir com empatia, sendo capaz de assumir a perspectiva dos outros, compreendendo as necessidades e sentimentos alheios, construindo relacionamentos baseados no compartilhamento e abertura para o convívio social republicano. ●1.2.7.4. 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. ●1.2.7.5. 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. 	<p>●Não julgamos, em nossa opinião, existir algum critério nessa parte que seja problemático.</p>

QUADRO PRINCIPAL	
CRITÉRIOS ESPECÍFICOS PARA OBRAS DIDÁTICAS PROJETO DE VIDA	COMENTÁRIOS/OBSERVAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ●1.2.7.6. 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. ✓1.2.8. De forma ampla, na terceira dimensão, devem ser abordados: <ul style="list-style-type: none"> ●1.2.8.1. O entendimento do Mundo do Trabalho como um dos elementos-chave que permite vários níveis de sociabilidade, ligados à mobilidade social (aumento de renda), mas também à construção de relações afetivas com os colegas de trabalho e à contribuição com a sociedade em geral a partir do fazer produtivo. ●1.2.8.2. A ação no mundo a partir de uma profunda reflexão sobre si mesmo, o outro e o nós, com vistas a um rigoroso planejamento estratégico e cidadão para o presente e o futuro, levando em consideração necessidades individuais e coletivas. ●1.2.8.2.1. Nessa última dimensão, deve-se apoiar os jovens a planejar passos presentes e futuros para orientar a sua caminhada no final do ensino Médio e após o seu término. O foco é desenvolver a capacidade de estabelecer metas ancoradas em estratégias, com intuito explícito de fortalecer a flexibilidade, a perseverança, a autonomia e a resiliência para lidar com obstáculos e frustrações. ●1.2.8.2.2. Além disso, devem ser trazidas provocações mais específicas para que o estudante reflita sobre a sua inserção no Mundo do Trabalho, sem desconsiderar a competitividade e as idiosincrasias que existem nesse mundo, mas sempre sensibilizando-o para perseguir a sua autorrealização. 	<ul style="list-style-type: none"> ●Ao centrar o Mundo do Trabalho como elemento que permite mobilidade social, fica implícito que existe desigualdades socioeconômicas. Por que esse critério não é complementado com esse ponto, enquanto as relações de afeto com colegas sim? ●A presença da temporalidade presente é interessante, já que os estudantes planejam no agora, envolvidos em muitas situações concretas e limitadoras. ●Novamente surgem os termos flexibilidade, perseverança, autonomia e resiliência; nos questionamos: em relação ao que? ●Existe uma ausência em torno de apontar as problemáticas que existem no Mundo do Trabalho. O verbo perseguir novamente surge: cabe aos sujeitos correrem atrás de sua autorrealização no Mundo do Trabalho. Essa visão é individualizante e novamente associada a necessidade de formar jovens que sejam empreendedores de si mesmos.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 1.2.9. Ainda na terceira dimensão, de forma específica, as obras devem trazer vivências que possibilitem o jovem: <ul style="list-style-type: none"> ●1.2.9.1.1. 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. ●1.2.9.1.2. Identificar, valorizar e fortalecer sonhos, aspirações, conhecimentos, habilidades e competências de cada jovem estudante, desenvolvidos ao longo da sua trajetória escolar, familiar e comunitária. ●1.2.9.1.3. Reconhecer-se como estudante no final da Educação Básica, identificando os caminhos de desenvolvimento até o momento, necessidades de melhorar e possíveis continuidades de estudos para o futuro. ●1.2.9.1.4. Apropriar-se de habilidades pessoais, estratégias mentais e instrumentos práticos para planejamento de metas e estratégias para alcançá-las. ●1.2.9.1.5. Sistematizar interesses, identificar habilidades, conhecimentos e oportunidades que correspondem às aspirações profissionais, abrindo caminho sólido à elaboração escalonada de metas e estratégias viáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> ●Percebemos que de todos os critérios sobre as vivências, apenas a primeira volta-se para compreender desafios sobre o trabalho no século XXI. Falta, ainda, um critério sobre o que significa a categoria trabalho: afinal, o trabalho é um termo polissêmico.

QUADRO PRINCIPAL	
CRITÉRIOS ESPECÍFICOS PARA OBRAS DIDÁTICAS PROJETO DE VIDA	COMENTÁRIOS/OBSERVAÇÕES
<p>✓ 1.2.10. Em toda transição de uma dimensão para outra, a comunidade escolar deve ser chamada a participar em uma vivência coletiva destinada especificamente para esse fim.</p> <ul style="list-style-type: none"> ●1.2.10.1. Deve ser esclarecido aos estudantes e professores que a efetividade da construção dos Projetos de vida no Novo Ensino Médio depende da comunidade escolar compartilhar o entendimento acerca das juventudes nela presente. ●1.2.10.2. Nessa perspectiva, essas vivências coletivas na transição das dimensões devem ser finamente planejadas a fim de possibilitar a escutatória dos estudantes (ou seja, escuta ativa e responsiva), por meio de ações pedagógicas baseadas em metodologias ativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ●As vivências coletivas devem movimentar toda escola;
<p>✓ 1.2.11. O livro do estudante deve apresentar de forma destacada os seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●1.2.11.1. As vivências e/ ou atividades a serem trabalhadas em cada dimensão. ●1.2.11.2. Objetivo(s) a ser(em) desenvolvido(s) no âmbito de cada vivência e/ ou atividade. ●1.2.11.3. Justificativa da pertinência desse(s) objetivo(s). ●1.2.11.4. Identificação de todas competências gerais, competências específicas e habilidades que serão trabalhadas nessas vivências e/ ou atividades. ●1.2.11.5. Informações precisas sobre as atividades e os materiais que serão utilizados no desenvolvimento de cada vivência e/ ou atividade (com possibilidades de adaptações ou trocas). ●1.2.11.6. Explicações claras e precisas de como realizar o planejamento dos passos presentes e futuros. ●1.2.11.7. Referências bibliográficas comentadas e complementares para pesquisa ou consulta (sites, vídeos, livros, etc.). ●1.2.11.8. Conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e atrativa para os jovens. 	<ul style="list-style-type: none"> ●---
<p>✓ 1.2.12. O manual do professor deve apresentar de forma destacada os seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●1.2.12.1. As vivências e/ ou atividades a serem realizadas em cada dimensão. ●1.2.12.2. A abordagem teórico-metodológica que embasa cada dimensão e respectivas transições. ●1.2.12.3. Objetivo(s) a ser(em) desenvolvido(s) no âmbito de cada vivência e/ ou atividade. ●1.2.12.4. Justificativa da pertinência desse(s) objetivo(s). ●1.2.12.5. Identificação de todas competências gerais, competências específicas e habilidades trabalhadas nessas vivências e/ ou atividades. ●1.2.12.6. Texto introdutório que explique como, a partir da abordagem teórico-metodológica(s), se articulam a concepção de Projeto de Vida da obra com as dimensões e as respectivas vivências e/ou atividades propostas, ressaltando os principais objetivos e justificativas, assim como as principais competências e habilidades que serão trabalhadas. ●1.2.12.7. Informações precisas sobre os procedimentos e os materiais que serão utilizados no desenvolvimento de cada vivência e/ ou atividade (com possibilidades de adaptações ou trocas). 	<ul style="list-style-type: none"> ●Todos os livros devem apresentar a abordagem teórica que embasa cada dimensão. ●Também devem apresentar um Texto introdutório explicando como a abordagem escolhida articula Projeto de Vida, as três dimensões e as competências e habilidades;

QUADRO PRINCIPAL	
CRITÉRIOS ESPECÍFICOS PARA OBRAS DIDÁTICAS PROJETO DE VIDA	COMENTÁRIOS/OBSERVAÇÕES
<ul style="list-style-type: none">●1.2.12.8. Explicações claras e precisas de como realizar o planejamento dos passos presentes e futuros.●1.2.12.9. Diferentes propostas de avaliação condizentes com as características específicas da obra de Projetos de Vida.●1.2.12.10. Sugestões de cronogramas (bimestral, trimestral, semestral e/ou anual).●1.2.12.11. Explicações claras e precisas sobre as vivências e/ou atividades que deverão ser realizados e de como ajudar os estudantes a experienciá-las, em linguagem de fácil entendimento, inclusive, para aqueles professores que não estão habituados a trabalhar com obras de Projetos de Vida.●1.2.12.12. Referências bibliográficas comentadas e complementares para pesquisa ou consulta (sites, vídeos, livros, etc.) diferentes das do livro do estudante.●1.2.12.13. Conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e atrativa para os professores.	

Fonte: Edital do Ciclo do PNLD 2021.

APÊNDICE D

QUADRO COMPARTIVO DE SUGESTÕES DE AVALIADORES DO COMITÊ DE JUÍZES

QUADRO PRINCIPAL					
ITEM ORIGINAL DO RAT PARA LDPV	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 01	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 02	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 03	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 04	ITEM APÓS MODIFICAÇÕES
1.Desenvolver o senso crítico acerca do mercado de trabalho e da exploração de sua força do trabalho;	Minha sugestão é inverter a ordem de alguns itens, começar pela conceituação de trabalho e de Mundo do Trabalho, historicidade das relações trabalhistas, distintas concepções de trabalho, para depois trazer a questão sobre o desenvolvimento do senso crítico. o item 1 iria mais abaixo e o item 2 sobre cidadania também, pois ele fica no meio de itens que se referem ao trabalho e aos Projetos de vida. Uma possibilidade é partir de aspectos sobre trabalho, depois os itens sobre Projetos de vida e depois relacionar Projetos de vida, trabalho e cidadania	Item relevante, mas expresso em termos algo confusos: seria mais claro focar-se no “desenvolver o sentido crítico acerca dos mecanismos de exploração e de exclusão que produzem desigualdades no mercado de trabalho.	Critério muito relevante para avaliação das obras, principalmente para perceber se as concepções de Projeto de Vida estão alinhadas com interesses empresariais e de empregadores.	Sugestão de divisão: O livro proporciona o desenvolvimento sobre (ou a reflexão do) senso crítico acerca do mercado de trabalho? O livro proporciona a reflexão sobre a força de trabalho?	Discussões sobre os mecanismos de exploração que produzem desigualdades no mercado de trabalho.
2.Propor discussões sobre cidadania no âmbito da constituição de Projetos de vida	---	Será importante definir “cidadania”	Além disso, é preciso investigar quais concepções de cidadania estão presentes nas obras?	O livro proporciona discussões (ou reflexões) sobre a importância da cidadania para a construção de Projetos de vida?	Removido porque não tem relação direta com as questões de pesquisa
3.Possibilitar que os estudantes entrem em contato com diferentes perspectivas sobre o	---	---	Conceitos como trabalho, emprego, “bico”, empreendedorismo podem ser analisadas nas obras. Diante	---	Diferentes teorizações sobre o trabalho.

QUADRO PRINCIPAL					
ITEM ORIGINAL DO RAT PARA LDPV	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 01	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 02	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 03	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 04	ITEM APÓS MODIFICAÇÕES
conceito trabalho;			de um contexto neoliberal com poucas chances de vinculação trabalhista de médio/longo prazo é preciso identificar como e se esse cenário é discutido.		
4.Proporcionar ferramentas de autoconhecimento sobre sua identidade;	---	Será importante definir "identidade"	Considero bastante relevante um olhar para biografia conjugado a história. Mas, tenho ressalvas sobre a ideia de autoconhecimento como forma de autoajuda e de um excesso de responsabilização individual tão presente na vida contemporânea.	---	Apresentação de ferramentas ao professor para que estudantes entendam as relações entre a construção de suas biografias e identidades construídas;
5.Proporcionar aos estudantes reflexões profundas sobre felicidade, motivos e finalidades de projetar;	o que seria uma reflexão profunda? Penso que poderia ser reflexões mais amplas e complexas sobre motivos e finalidades de projetar.... penso que a felicidade não cai muito bem nesse item	Será importante definir "felicidade"	Assim como o item anterior, minha ressalva a esse item se relaciona às ideologias sobre busca de felicidade sem considerar as dimensões macroestruturais de violação de direitos.	Dividir o item; rever termo profundo e verificar relação com as questões de pesquisa	Removido porque não tem relação direta com as questões de pesquisa.
6.Incentivar os estudantes a pesquisar sobre o contexto atual do trabalho no Brasil e na América Latina;	considerando as dinâmicas do trabalho, influências econômicas, sociais e políticas (é uma sugestão de complementação).	Sugere-se abordar os níveis de escala local, nacional e internacional, sem referir especificamente a América Latina.	Muito relevante e pertinente. Aqui lembro como esse é um conteúdo que poderia estar presente em disciplinas como História, Geografia e Sociologia e como a Reforma do Ensino Médio e BNCC diminuem a importância dessas discussões.	O livro incentiva que os estudantes pesquisem (ou se interessem) sobre contexto atual do trabalho no Brasil? O livro incentiva que os estudantes pesquisem (ou se interessem) sobre contexto atual do trabalho na América Latina?	Realizada a divisão do item conforme sugestões;
7.Proporcionar	Este não se relaciona com o item 3?	Semelhante ao item 3	Não percebi diferenças	Unir com item 3.	Eliminado por ser

QUADRO PRINCIPAL					
ITEM ORIGINAL DO RAT PARA LDPV	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 01	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 02	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 03	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 04	ITEM APÓS MODIFICAÇÕES
diferentes perspectivas sobre o Mundo do Trabalho;	Concepções sobre conceito de trabalho e Mundo do Trabalho...		substanciais com o item 3.		muito semelhante ao 3.
8.Discutir sobre a trajetória histórica dos direitos trabalhistas;	Sugiro complementar e relacionar com Projetos de vida..... “E sua importância na construção de Projetos de vida” (isso porque é difícil pensar em construção de Projetos de vida desconsiderando a necessidade de um olhar social com relação às relações trabalhistas e ao Mundo do Trabalho atual).	A discussão deve apoiar-se num conhecimento sobre essa trajetória.	Vejo muitas relações com o item 6.	Padronização para a seguinte forma: O livro possibilita reflexões sobre...?	Trajectoria histórica da construção dos direitos trabalhistas
9.Diversificar e aprofundar os conceitos e princípios sobre o trabalho nas sociedades contemporâneas;	O item 9 se relaciona também ao 3 e ao 7... quem sabe seja interessante organizar em um mais amplo.	Será importante uma formulação que deixe clara a diferença face ao item 3 (e 7)	Novamente, discussão pertinente à sociologia do trabalho, História, neoliberalismo.	Evitar utilizar o verbo aprofundar; rever o uso do termo conceito	Unido com o item 3.
10.Apresentar os diferentes modos de empregos nas sociedades contemporâneas	Atividades empregatícias (porque da forma como está parece emprego de algo)	O que designa como “modos de emprego”?	Minha dúvida é se realmente temos uma pluralidade de possibilidades de emprego na contemporaneidade. O que tenho visto é uma ênfase (ideológica, inclusive) sobre empreendedorismo e quase que como “única” maneira de sobreviver na contemporaneidade.	O livro apresenta as diferentes profissões das sociedades contemporâneas?	Contextos socioeconômicos relacionados as diferentes profissões das sociedades contemporâneas;
11.Apresentar orientações objetivas (estratégias, exemplos de organização curricular, metodologias de ensino, entre outros) sobre como discutir o tema “Mundo do Trabalho”;	---	Este item parece ser mais sobre a orientação didática do livro do que sobre o modo como são entendidos os Projetos de vida.	Há um risco dos materiais didáticos apresentarem “receita”.	Acho que os livros não fazem isso. Não com todo esse detalhamento do item. Rever pertinência de manter o item.	Ferramentas metodológicas para discutir o tema “Mundo do Trabalho” em sala de aula;

QUADRO PRINCIPAL					
ITEM ORIGINAL DO RAT PARA LDPV	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 01	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 02	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 03	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 04	ITEM APÓS MODIFICAÇÕES
12.Expor soluções detalhadas das atividades e exercícios, além de ferramentas para mediar com qualidade os debates sobre as vivências;	Vivências dos estudantes ou vivências de trabalho?	O mesmo que a 11. Creio que o mais relevante seria saber em que conteúdos os livros adotam uma posição prescritiva e em que conteúdos adotam uma posição de promover o debate e a exploração	Mais uma vez, vejo um risco dos materiais didáticos apresentarem “receita”, com pouca chance para a agência e criatividade docente.	Separar em dois itens e rever a questão da qualidade.	Soluções e comentários sobre as atividades propostas;
13.Estimular, de forma recorrente, o pluralismo de ideias e a investigação científica.	---	Em vez de “investigação científica”, eu colocaria uma formulação mais aberta como “estimular o pluralismo de ideias e a busca de dados objetivos (ou informação fiável) sobre a realidade”	---	---	Item removido, já que durante a análise das informações podemos constatar se existe pluralismo de ideias e investigação científica
14.Propor como criar metas e objetivos para compor o Projeto de Vida;	Propor maior protagonismo no sentido de criar metas... ou orientar para a criação de metas.....	---	Aqui considero que há uma concepção fechada sobre Projeto de Vida como estabelecimento de metas a serem alcançadas. Consequentemente, a ideia de sucesso ou fracasso está intimamente relacionada à capacidade individual, sem relações com o contexto de violação de direitos, pobreza, machismo, racismo, etc.	O livro possibilita o desenvolvimento de metas para a composição/construção do Projeto de Vida? Rever se mantém termos Metas e Objetivos, ou apenas um deles.	Atividades que envolvem estratégias de planejamento em direção a objetivos;
15.Auxiliar na identificação da profissão com a qual se tem afinidade;	<ul style="list-style-type: none"> •Das profissões (fiquei pensando se fechar em apenas uma é adequado) •Auxiliar na identificação de profissões com a que tem mais afinidade, compreendendo suas características e contribuindo para 	---	---	O livro auxilia na identificação de afinidades/características pessoais que podem levar à escolha de uma profissão?	Identificação de profissões com as quais os estudantes têm mais afinidade;

QUADRO PRINCIPAL					
ITEM ORIGINAL DO RAT PARA LDPV	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 01	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 02	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 03	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 04	ITEM APÓS MODIFICAÇÕES
	identificar com qual mais se identifica.				
16.Sugerir como encontrar motivação e ter persistência perante os obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> ●Eu repensaria esse item, pois envolve distintos aspectos. Poderia mudar também o verbo. ●Dialogar sobre motivação, felicidade e persistência, reconhecendo as dificuldades do Mundo do Trabalho atualmente e aspectos inerentes à vida, aos desafios e às dificuldades/obstáculos que perpassam as trajetórias da vida humana. 		Novamente, precisamos de sensibilidade para compreender como os conteúdos são apresentados e com enorme peso nas responsabilidades individuais, sem levar em conta os desafios estruturais enfrentados pelos indivíduos em um cenário de intensa e plural desigualdade.	Dividir em duas questões: <ul style="list-style-type: none"> ●O livro possibilita que o estudante encontre motivação para a construção de seu Projeto de Vida? ●O livro possibilita que os estudantes reflitam sobre a importância da persistência perante os objetivos na construção de seu Projeto de Vida? 	Item reelaborado para "Atividades que envolvem a resiliência", pois constatamos que esse termo aparece no edital.
17.Estabelecer os diferentes conceitos existentes sobre Projeto de Vida;	Esse item poderia vir antes ainda, junto aos itens voltados aos Projetos de vida	Que conceitos? Trata-se de uma questão prescritiva ou algo de explorar.	---	Dividir em duas: <ul style="list-style-type: none"> ●O livro apresenta uma definição de Projeto de Vida? ●Que definições sobre Projeto de Vida baseadas na literatura os livros apresentam? 	Item removido por não ter relação com o foco definido ao longo do projeto.
18.Item a ser criado	Sugiro um item relacionando trabalho/Mundo do Trabalho, Projeto de Vida e cidadania (poderia ser algo que no decorrer da tua pesquisa seja algo mais abrangente, para entender se o Projeto de Vida analisado considera a dimensão cidadã, e não se refere apenas a processos procedimentais de organização voltada ao Mundo do Trabalho, que é tão incerto atualmente , contribuindo para pensar as vivências sociais de	---	---	---	Discussão sobre atuação para transformação da realidade do Mundo do Trabalho;

QUADRO PRINCIPAL					
ITEM ORIGINAL DO RAT PARA LDPV	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 01	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 02	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 03	COMENTÁRIOS DO AVALIADOR 04	ITEM APÓS MODIFICAÇÕES
	modo integrado, participativo...				
19.Item dividido	---	---	---	---	Atividades que incentivem os estudantes a pesquisar sobre contexto atual do trabalho no Brasil;

Informações sobre o Comitê de Juízes

Nº	NOME DOS AVALIADORES	CURRÍCULO E ÁREA DE ATUAÇÃO	
		RESUMO DO CURRÍCULO	LINK DE ACESSO
1.	Carina Copatti	<p>Professora efetiva da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Centro de Educação, Departamento de Educação, Política e Sociedade. Pós-doutoranda, bolsista PNPd Capes na linha de pesquisa Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação - UFFS, campus Chapecó. Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ (2019). Graduada em Geografia pela Universidade de Passo Fundo-UPF (2010) e Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo-UPF (2014). Graduada em Pedagogia Pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER, 2020). Foi avaliadora no Programa Nacional do Livro Didático nas seguintes edições: PNLD 2017 - Geografia - Anos Finais do Ensino Fundamental; PNLEM 2018 - Geografia - Ensino Médio; PNLD 2019 - Geografia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental; PNLD 2020, anos finais do Ensino Fundamental; PNLD 2021 - objeto 1 - Projetos Integradores; PNLD 2021 - objeto 2 - Obras por grande área do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Foi coordenadora adjunta na avaliação dos livros didáticos - PNLD 2019, versão de adequação à BNCC. Concentra suas pesquisas na área de Geografia e Educação, principalmente nos seguintes temas: Políticas educacionais, livro didático, diversidades, educação geográfica e pensamento geográfico de professor. Trabalhou durante dez anos em escola do campo, atuando no ensino de Geografia para alunos do campo e indígenas, construindo pesquisas que envolvem ensino de Geografia, educação escolar indígena e educação do campo. É integrante do grupo de pesquisa Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais (EMGEOCS, UNIJUÍ), do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF), do Graduada em Geografia pela Universidade de Passo Fundo-UPF (2010) e Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo-UPF (2014). Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul -UNIJUÍ (2019). Graduada em Pedagogia Pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER, 2020). Atualmente é Pós-doutoranda, bolsista PNPd Capes na linha de pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Chapecó. Foi avaliadora no Programa Nacional do Livro Didático nas seguintes edições: PNLD 2017 - Geografia - Anos Finais do Ensino Fundamental; PNLEM 2018 - Geografia - Ensino Médio; PNLD 2019 - Geografia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental; PNLD 2020, anos finais do Ensino Fundamental; PNLD 2021 - objeto 1 - Projetos Integradores; PNLD 2021 - objeto 2 - Obras por grande área do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Foi coordenadora adjunta na avaliação dos livros didáticos - PNLD 2019, versão de adequação à BNCC. Concentra suas pesquisas na área de Geografia e Educação, principalmente nos seguintes temas: Políticas educacionais, livro didático, diversidades, educação geográfica e pensamento geográfico de professor. Trabalhou durante dez anos em escola do campo, atuando no ensino de Geografia para alunos do campo e</p>	<p>http://lattes.cnpq.br/6743856187041578</p>

Nº	NOME DOS AVALIADORES	CURRÍCULO E ÁREA DE ATUAÇÃO	
		RESUMO DO CURRÍCULO	LINK DE ACESSO
		indígenas, construindo pesquisas que envolvem ensino de Geografia, educação escolar indígena e educação do campo. É integrante do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF), do Grupo de estudos e pesquisas sobre currículo, ensino e formação de professores de Geografia (GECEF) e do Grupo de Investigadores Iberoamericanos em Educação Geográfica (IIEG).	
2.	Pedro Antônio da Silva-Abrantes	Pedro Abrantes é professor auxiliar do Departamento de Ciências Sociais e Gestão da Universidade Aberta e professor convidado do Mestrado em Educação e Sociedade, do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), instituição onde se licenciou e doutorou em Sociologia. Especializou-se nas áreas da educação, desigualdades sociais e percursos de vida. Durante os últimos quinze anos, tem participado em diversos projetos e atividades do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL), tendo sido vogal da direção entre 2006 e 2012. Lecionou também nos Institutos Politécnicos de Santarém e Leiria, na Universidade de Lisboa e na <i>Universidad Iberoamericana</i> (México). Foi consultor em programas do Ministério da Educação e da Fundação Aga Khan, assim como investigador visitante da <i>Universidad Complutense de Madrid</i> (Espanha) e do <i>Centro de Investigación en Estudios Superiores en Antropología Social</i> (México). É membro da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e da Associação Portuguesa de Sociologia, tendo nesta última coordenado a secção de Sociologia da Educação e sido membro da direção. Foi presidente de uma ONG e representante português numa rede europeia de organizações de comércio justo. É autor de 12 livros, 32 capítulos e 45 artigos científicos (20 em revistas internacionais). Foi, entre 2016 e 2020, Técnico Especialista do Gabinete do Ministro da Educação. Desde 2020, é Subdiretor-Geral da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.	https://ciencia.iscte-iul.pt/authors/pedro-antonio-da-silva-abrantes/cv
3.	Juliana Batista dos Reis	Graduada em Ciências Sociais (Bacharelado/Licenciatura) pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (2009). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais com estágio sanduíche na Universidade do Porto (2014). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Compõe a coordenação do Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão Observatório da Juventude da UFMG (http://observatoriodajuventude.ufmg.br). Atua nas áreas da Sociologia da Educação e Sociologia da Juventude, com ênfase nos temas: processos de socialização e individualização contemporâneos, relações juventude/escola, ensino Médio, culturas juvenis, territórios urbanos, cibercultura.	http://lattes.cnpq.br/4298711727488088
4.	Letícia Lovato Dellazzana-Zanon	É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e titular da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) desde 2015. É pesquisadora do grupo de pesquisa Psicologia da Saúde e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. É membro do grupo de trabalho Avaliação em Psicologia Positiva e Criatividade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). É colaboradora do Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética (LAPEGE/UFRGS). É Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014) e Mestre pela mesma instituição (UFRGS, 2008). É Especialista em Psicologia Clínica (Conselho Federal de Psicologia, 2005), Especialista em Terapia de Família e Casal (Domus, 2004) e Psicóloga pela PUCRS (2001). Foi coordenadora adjunta da avaliação das obras didáticas de Projeto de Vida do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021. É Editora Associada da Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa (Universidade de Brasília) desde 2019 e da Revista Estudos de Psicologia (Campinas) desde 2020 e Membro do Corpo Editorial da Revista Pensando Famílias desde 2009. É supervisora de estágio de Psicologia Escolar desde 2017 e desenvolve projetos de intervenção com adolescentes e professores da rede pública de ensino. Atua na área de Psicologia do Desenvolvimento, com ênfase em desenvolvimento do adolescente e construção do Projeto de Vida, família e maternidade. Mãe de três filhos, esteve em licença maternidade em 2012 e 2016 e 2021.	http://lattes.cnpq.br/7738167015455111

APÊNDICE E

Roteiro de Análise Textual (RAT) para Livros Didáticos de Projetos de Vida

BLOCO 1 – TEXTOS DOS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE MUNDO DO TRABALHO			
ITENS	REFERÊNCIAS [Para Descrição e/ou Análise: Extratos do texto analisado, com indicação de localização nesse texto.]	CÓDIGO INICIAL [Para codificação inicial: deve resumir e representar o trecho; Elaboração do usuário/analista]	OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS • Comentários • Notas • Lembretes
1. Discussões sobre os mecanismos de exploração que produzem desigualdades no mercado de trabalho.			
2. Diferentes teorizações sobre o trabalho;			
3. Trajetória histórica da construção dos direitos trabalhistas			
4. Contextos socioeconômicos relacionados as diferentes profissões das sociedades contemporâneas.			
5. Discussão sobre atuação para transformação da realidade do Mundo do Trabalho;			
6. Discussões sobre atuação para adaptação à realidade do Mundo do Trabalho;			

BLOCO 2 - ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES			
ITENS	REFERÊNCIAS [Para Descrição e/ou Análise: Extratos do texto analisado, com indicação de localização nesse texto.]	CÓDIGO INICIAL [Para codificação inicial: deve resumir e representar o trecho; Elaboração do usuário/analista]	OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS • Comentários • Notas • Lembretes
7. Apresentação de ferramentas ao professor para que estudantes entendam as relações entre a construção de suas biografias e identidades construídas;			
8. Soluções e comentários sobre as			

atividades propostas;			
9.Comentários sobre textos e/ou imagens apresentadas aos alunos;			
10.Ferramentas metodológicas para discutir o tema "Mundo do Trabalho" em sala de aula;			
11.Sugestões de aprofundamento de estudos sobre a construção de Projeto de Vida;			
12.Sugestões de aprofundamento de estudos sobre o Mundo do Trabalho;			
13.Importância da cidadania para a construção de Projetos de vida;			
14.Motivações para/no planejamento do futuro;			

BLOCO 3- ATIVIDADES PROPOSTAS AOS ESTUDANTES

ITENS	REFERÊNCIAS [Para Descrição e/ou Análise: Extratos do texto analisado, com indicação de localização nesse texto.]	CÓDIGO INICIAL [Para codificação inicial: deve resumir e representar o trecho; Elaboração do usuário/analista]	OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS • Comentários • Notas • Lembretes
15.Atividades que envolvem a resiliência;			
16.Atividades em que os estudantes pesquisem sobre o contexto atual do trabalho nos países externos ao Brasil;			
17.Atividades que incentivem os estudantes a pesquisar sobre contexto atual do trabalho no Brasil;			
18.Identificação de profissões com as quais os estudantes tem mais afinidade;			
19.Atividades envolvendo diferentes instâncias do tempo futuro em relação a objetivos construídos pelos estudantes.			
20.Atividades que envolvem estratégias de planejamento em direção a objetivos;			

Fonte: elaborado pelo autor.

APÊNDICE F

QUADRO SÍNTESE DE OBRAS DIDÁTICAS DO PNLD 2021

PROJETO DE VIDA

(VrsF15 - Guilherme BA - 04.ago.21)

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE / QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

QUADRO PRINCIPAL					
Nº	Identificação da Obra				Análise da obra segundo o Guia do PNLD
	Código (no âmbito do PNLD)	Nome	Autores e/ou organizadores	Editora	
1.	0115P21509	Meu Projeto de Vida: uma aventura entre sonhos e desafios	●Alexandre Barbosa Pereira	Tulipa Editora Eireli	Uma característica essencial de uma obra voltada para o PV do estudante é apresentar uma abordagem propositiva. Nesse sentido, embora apresente um diagnóstico da sociedade contemporânea, a obra possui uma referência positiva e estimulante para os jovens, uma vez que, além do diagnóstico apresentado, os trata como fundamentais para se pensar em soluções e alternativas. Além disso, a obra traz propostas de reflexão, ação e planejamento do futuro, de modo a contemplar caminhos possíveis, sem deixar de assinalar os eventuais obstáculos, os quais são tomados, inclusive, como parte da rota a ser traçada pelos jovens. No entanto, a obra é mais rica na apresentação de textos do que na proposição de atividades. Observa-se que está embasada teoricamente sobre a discussão do PV, mas, a despeito da boa fundamentação teórica, atende minimamente a necessidade de atividades didático-pedagógicas para dar suporte ao docente no contexto de sua prática escolar. Nessa direção, o professor precisará elaborar um planejamento com atividades paralelas, a fim de que a leitura dos textos não se torne muito cansativa para o estudante. Por fim, a obra abre a possibilidade para reflexões e debates acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda do combate à violência contra a mulher e a promoção da igualdade entre os gêneros. Essa obra pode ser trabalhada por um professor de diversas áreas do ensino Médio, embora haja uma prevalência de atividades voltadas ao docente da área de Língua Portuguesa.
2.	0111P21509	Projeto de Vida: Histórias que inspiram	●Tomas Mendonca Da Silva Prado	Editores da Ponte Soluções Em Educação - Eireli	A obra tem por objetivo levar o estudante a refletir sobre ensaios de obras da filosofia e da literatura de modo a torná-los significativos para pensar o presente e o futuro. As vivências propostas sempre incluem um momento coletivo para experiências de troca na comunidade escolar e desenvolver sentimento de pertencimento reconhecimento e a valorização da diversidade e da pluralidade. No seu conjunto, a obra enfatiza a importância de se trabalhar coletivamente e de se levar em conta o bem comum, pensando criticamente sobre as consequências que seus interesses podem ocasionar na comunidade, para isso são utilizados textos filosóficos, literários e obras de arte consagradas na tradição ocidental. Nas dimensões, são acionados textos visuais da esfera cotidiana e textos multimodais, como as tirinhas, os infográficos, dentre outros. A partir da leitura desses textos o estudante tem contato com temas relativos ao universo

					juvenil, como a identidade, o papel da família dentro e fora da escola, a empatia entre outros. Há atividades que perpassam todas as dimensões, como o diário e o portfólio individual, possibilitando ao estudante a produção de materiais representativos dos conteúdos estudados. Desse modo, o produto final projetado é o portfólio, passível de futuras alterações. As atividades mobilizam o estudante a expor o que sente, permitindo a reflexão sobre o seu potencial em diálogo com a comunidade. Reforça-se a importância de o professor atentar para eventuais dificuldades que o estudante possa apresentar, colocando-se à disposição para conversas particulares ou em conjunto com a escola, de modo que o aluno se sinta acolhido e respeitado. No seu conjunto, a obra colabora efetivamente para a formação do estudante como protagonista, tendo em vista o número de atividades e vivências disponibilizadas. O estudante é levado a pensar sobre seu passado, presente e futuro, com fins à construção do PV cujo objetivo é sua inserção no Mundo do Trabalho. Valoriza-se, na obra, o papel do professor-mediador no processo de aprendizagens. Nesse sentido, a obra propõe que o aluno seja protagonista de seu processo aprendizagem, principalmente por trazer o olhar sobre situações reais com uma atitude questionadora. Os videotutoriais cumprem a função de retomar orientações dadas no MP.
3.	0020P21509	Valor de Uma Voz	<ul style="list-style-type: none"> ●Luana de Medeiros Botelho; ●Marcelo Gomes Justo; ●Julciane Castro Da Rocha; ●Douglas Ladislau Dos; ●Flavio Bassi Junior; Helena Singer; 	Editora Moderna Ltda	A obra tem o mérito de ser estruturada a partir da concepção de que o estudante deve ser o protagonista no processo. Longe de limitar este protagonismo ao campo abstrato, a obra consegue conjugar a reflexão e a ação propondo em alguns momentos práticas que podem tornar o espaço escolar mais democrático, participativo e, portanto, mais atrativo aos jovens. Embora não aprofunde algumas temáticas, a obra tem o mérito de possibilitar que eles estejam presentes em sala de aula. É nítida também a contextualização das propostas, bem como a valorização da diversidade. Nas metáforas utilizadas na obra, também nos títulos dos capítulos e das vivências, identifica-se a intenção de que tudo é voltado para que o estudante alcance determinados fins.
4.	0097P21509	#MEUFUTURO	<ul style="list-style-type: none"> ●Erlei Sassi Junior; ●Fernanda Celeste de Oliveira Martins Sassi. 	Editora FTD SA	A obra desenvolve as três dimensões de maneira clara e contínua no LE, no MP e nos videotutoriais, promovendo a consolidação dos conteúdos por meio de atividades e vivências. As atividades de transição, aqui denominadas atividades integradoras, além de fazer a passagem de um módulo para outro e de reunir a comunidade escolar, sintetiza os conhecimentos que o estudante deverá ter adquirido. Pode-se identificar o desenvolvimento de habilidades e competências específicas de outras áreas e outras competências gerais além das competências 6 e 7. Observa-se a preocupação com as diferentes tipologias textuais assim como com a indicação de livros e filmes que valorizam autores brasileiros, abordando temas relativos ao Mundo do Trabalho em contexto globalizado.
5.	0107P21509	Projeto de Vida: Vivências e Possibilidades	<ul style="list-style-type: none"> ●Denise Guedes Condeixa; ●Rui Condeixa Xavier de Oliveira; ●Caio Condeixa Xavier de Oliveira; ●Maria Cecilia Guedes Condeixa. 	Joaninha Edições Ltda ---	Considerando as partes que compõem a obra, compreende-se que, nos módulos, as três dimensões estão concatenadas e recebem um tratamento equilibrado, o que significa que a obra apresenta vivências e atividades voltadas para as três dimensões. Essas vivências e atividades permitem a interação entre os estudantes e entre eles e a comunidade do entorno, oportunizando o protagonismo juvenil, bem como o convívio entre os pares, o que estimula o respeito às diferenças. A abordagem teórico-metodológica presente na obra apresenta coerência com a proposta da BNCC, no que tange ao desenvolvimento das competências gerais 6 e 7 e ao PV. Com efeito, por se ajustarem aos princípios éticos e aos marcos legais que orientam o respeito às diferenças, as atividades e as vivências propostas na obra voltam-se para a formação cidadã.
6.	0013P21509	Educação para a vida	<ul style="list-style-type: none"> ●Anna Helena de Almeida Pires; ●Altenfelder Silva; ●Renata de 	Editora Moderna Ltda	A obra faz opção pelas metodologias ativas, por meio de alguns procedimentos, como a análise de contexto, a escuta e observações criteriosas, a elaboração de registros que documentem os percursos e as reflexões. A integração dessas estratégias oferece possibilidades para o desenvolvimento da consciência de si e do outro, como também oportunidades para aperfeiçoar as habilidades interpessoais, a capacidade

			Alencar Teixeira; ●Danilo Eiji Lopes; ●Ana Paula Bezerra Severiano; ●Giselle Vitor Da Roch.		de resolver problemas e a postura diante da vida. A obra também enfatiza os procedimentos de investigação por meio de estudos de caso e de imagens, bem como propõe o desenvolvimento de análises por meio do pensamento computacional, com as estratégias de decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e pensamento algorítmico. Deve-se destacar que a obra propõe uma atividade denominada "Para guardar e progredir", que realiza a transição entre as dimensões do PV, fomentando a escolha de uma das atividades realizadas na Unidade para apresentá-la aos familiares e/ou à comunidade escolar. Seu conteúdo fomenta a centralidade do estudante no processo de ensino e aprendizagem. De uma forma geral, as atividades estimulam o protagonismo e a responsabilidade, bem como promovem o exercício da pesquisa, buscando estimular os alunos a refletir e tecer análises sobre a realidade. A obra destaca o respeito à liberdade e o combate a formas de discriminação, porém nota-se uma lacuna em relação aos povos indígenas, bem como uma carência acentuada de referências bibliográficas de produtores culturais afrodescendentes e de povos originários do território brasileiro.
7.	0012P21509	Ser Em Foco	●Angela Maria Montico Cruz; ●Monica de Cassia Vieira Waldhelm	Editora do Brasil SA	A obra possui como diferencial o investimento em atividades que articulam discussão teórica, trabalho coletivo, protagonismo juvenil, autonomia e reflexão sobre si, sobre o outro e a sociedade, incluindo o planejamento do futuro e os interesses profissionais. Essas atividades aproximam os jovens de problematizações sobre o autoconhecimento, questões ambientais, desenvolvimento tecnológico, planejamento pessoal e profissional e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho cada vez mais ligado às novas tecnologias. A obra assume o termo "juventudes" no plural, na perspectiva de que existem muitas formas de ser e de se constituir enquanto jovem no mundo contemporâneo. Assim, estabelece um diálogo mais próximo dos estudantes, utilizando-se de músicas, artistas, imagens e abordagem de recursos tecnológicos de interesse dessa categoria social. A obra incentiva que os estudantes se aproximem das comunidades em que residem, através de atividades de investigação e com a participação da comunidade em um evento organizado pelos estudantes, com a supervisão do professor. Em cada atividade, há objetivo, justificativa e as competências e habilidades a serem desenvolvidas, garantindo maior compreensão dos passos a serem dados durante as aulas. As discussões propostas e as imagens presentes na obra contemplam e promovem a diversidade étnico-racial, social e cultural do nosso país, expandindo o olhar dos estudantes acerca da pluralidade que nos enriquece e constitui. As referências complementares oferecidas no decorrer das discussões estão no box "Conecte-se!" e também em "Para saber mais". As orientações gerais e específicas presentes no MP estão claras e oferecem suporte para planejamento, estudo, condução e mediação das discussões e atividades junto aos estudantes, ressaltando a autonomia pedagógica docente para realizar as adequações necessárias. O MP ainda aborda com clareza a organização e a proposta da obra, mostrando os objetivos gerais e os objetivos específicos de cada unidade, além de explorar a articulação da obra com a BNCC, focando nas competências gerais que são desenvolvidas durante as discussões e atividades. As juventudes também são trabalhadas no MP, pensando, sobretudo, na sua relação com as tecnologias digitais de informação e comunicação, a articulação com a comunidade escolar, o cuidado com a saúde mental e a diversidade.
8.	0104P21509	Planejando a Jornada: Um Guia para seu Projeto de Vida	●Beatriz Helena Bastos Monteiro da Cunha	FBF Cultural Ltda	A obra convida o aluno a refletir sobre desafios, transformações e possibilidades que a escolha de uma carreira promove. Trata-se, portanto, do entendimento de que a dimensão do trabalho demandará, incluindo-se a abertura do próprio negócio, aquelas habilidades, vivências e atitudes relacionadas às adversidades que o estudante encontrará ao sair do ensino Médio. A abordagem pelas metodologias ativas se revela no ensino por competências, em uma organização integrada, fomentando o trabalho dos aspectos cognitivos, socioemocionais e psicomotores, que se expressam na proposição de atividades denominadas "Pensar", "Sentir", "Fazer", "Registrar". Esses diferentes aspectos são mobilizados em atividades de leitura e em procedimentos diversos que fomentam a reflexão sobre como conduzir as transformações que estão ocorrendo em benefício da humanidade, bem como outros pontos, quais sejam: a avaliação da satisfação das necessidades básicas e formas de atendê-las; o reconhecimento das carências individuais e a promoção da empatia e solidariedade; reflexão sobre sonhos pessoais, coletivos e o bem comum;

					observação de aspectos da realidade que influenciam nas escolhas profissionais; reflexão sobre as consequências sofridas pelas vítimas de bullying; promoção do desenvolvimento de relacionamentos éticos; divulgação e conscientização sobre direitos humanos; observação das possibilidades de ascensão econômica e social; reflexão sobre categorias profissionais economicamente mais promissoras com maiores possibilidades de ascensão financeira. De um modo geral, a obra fundamenta-se na metáfora do "ikigai", um conceito da cultura japonesa, que pode ser compreendido como razão de viver. Esse ponto volta-se para a compreensão do mundo, do jeito de ser de cada um, suas aspirações, habilidades e capacidades para definir metas próprias. A partir dessa metáfora, o livro se organiza por meio de três grandes perguntas: Quem sou e como posso ser melhor, mais livre e feliz? Vivo em sociedade; então, como colaborar para torná-la mais justa e generosa? Ao refletir sobre esses temas, qual o trabalho que me realizará e me capacitará para contribuir com a construção do mundo que eu desejo? Essas questões permeiam toda a organização do conteúdo, que está atravessado pelos Temas Contemporâneos Transversais da Cidadania, Meio Ambiente e Trabalho. Por fim, deve-se destacar que a obra contempla o pluralismo de ideias e o apreço à tolerância, porém nota-se uma lacuna em relação ao protagonismo e ao papel dos povos indígenas na cultura brasileira, bem como há carência de referências bibliográficas de produtores culturais afrodescendentes e indígenas.
9.	0110P21509	Eu Posso	•Iris Stern	Michelle Candido Da Silva (Pipoca Doce)	O LE traz uma variedade de atividades, uso de recursos verbo-visuais, trabalho com temáticas relevantes para o público-leitor, como questões afetivas, sobre saúde, sobre o autoconhecimento, o respeito às diferentes culturas, como as indígenas, apresentando esses povos de modo afirmativo e positivo, permitindo e reforçando a pluralidade do povo brasileiro. A obra, ainda, enfatiza o convívio republicano, sobretudo, através do combate à discriminação, promovendo o pluralismo de ideias. O exemplo mais notável disso é o trabalho com a diversidade das formações familiares no mundo contemporâneo e o debate aberto e responsável sobre o tema do bullying e da homofobia, dando ênfase à pluralidade como princípio, já que pensa ela a partir de um tema muito sensível que é a sexualidade. Evidencia-se, também, propostas de planejamento e estabelecimento de metas consistentes e sugestões de leituras complementares. No MP há a indicação das finalidades do ensino Médio; competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); relação da BNCC com o PV; sugestões de leituras extras, assim como indicação de todas as competências a serem trabalhadas no âmbito de cada leitura, vivência ou atividade. Em suma, a obra traz considerações importantes, como a fundamentação teórico-metodológica, a integração entre a BNCC e o PV, bem como a indicação das competências trabalhadas em atividades e textos, destacando a ação protagonista do estudante nas vivências e atividades e no planejamento e construção de seu Projeto de Vida.
10.	0099P21509	Pensar, Sentir e Agir	•Leonardo de Perwin e Fraiman	Editora FTD S A	A obra considera a formação do sujeito nas três dimensões: Autoconhecimento (o encontro consigo), Expansão e exploração (o encontro com o outro e o mundo) e Planejamento (o encontro com o futuro e o nós), contemplando atividades específicas a partir da reflexão pessoal, cidadã e profissional. Auxilia o estudante na construção do Projeto de Vida, por meio de atividades de reflexão e autoanálise, o entendimento sobre o Mundo do Trabalho e o planejamento estratégico, considerando trabalhos individuais e coletivos, além de contemplar o uso das metodologias ativas, contribuindo para que o estudante tenha autonomia e exerça o protagonismo. Diversos gêneros textuais e temas contemporâneos transversais são contemplados com atividades interdisciplinares e textos multimodais, como fotografias, ilustrações, gráficos e infográficos, contribuindo para o desenvolvimento da competência leitora. Além disso, a obra promove a conscientização da relação com o outro, apresentando exemplos de superação, bem como a diversidade social, cultural e étnica brasileira por meio de textos e fotografias. Há também a presença de atividades cujo objetivo é desenvolver as habilidades argumentativas dos estudantes e outras que visam a transição entre as dimensões do trabalho com Projeto de Vida. Nessas atividades de transição a comunidade escolar e a comunidade externa são convidadas a participar. A atividade coletiva "Eu e o espelho: quem sou?", por exemplo, propõe a exposição de autorretratos; a atividade "Ampliando o olhar" sugere a organização de

					<p>uma mostra de vídeos sobre um dos três temas propostos: "a importância do agir coletivamente no desenvolvimento social", "A relação entre acessibilidade e respeito à dignidade humana" e "Escolha profissional, uma importante decisão". A atividade coletiva final, intitulada "Construindo caminhos", orienta a apresentação do Projeto de Vida no formato de uma história em quadrinhos. A obra respeita a legislação, as diretrizes e as normas relativas à Educação. No que se refere à fundamentação teórico-metodológica as filosofias essencialista e existencialista estão presentes, mas pouco delimitadas. Isso ocorre porque a obra propõe, a um só tempo, o Projeto de Vida como uma construção pautada nos aspectos sociais da existência, mas também afirma o reconhecimento da essência humana como a fonte da felicidade. Este aspecto merece a atenção do professor para o desenvolvimento do trabalho.</p>
11.	0019P21509	Se Liga na Vida	<ul style="list-style-type: none"> ●Wilton de Souza Ormundo; ●Cristiane Escolastico Siniscalchi; ●Ana Carolina Correa D'agostini. 	Editora Moderna Ltda	<p>Os pressupostos teórico-metodológicos da obra contribuem para o alcance das competências gerais da BNCC, com ênfase nas 6 e 7, que se referem ao desenvolvimento dessas competências de forma consistente por meio de textos e sugestões de atividades bem concebidos e articulados, promovendo a autonomia do estudante e oferecendo condições para que o discente consiga argumentar, reconhecer e respeitar a pluralidade de ideias, a diversidade humana, a questão socioambiental e o consumo responsável, de forma crítica e ética. Os textos verbais dispõem de linguagem e terminologia coerentes com o nível de escolaridade e estão em harmonia com as ilustrações. A estrutura editorial e o projeto gráfico da obra são adequados ao ensino Médio. A obra busca fomentar a necessidade de se estabelecer objetivos e metas, bem como destaca a importância da persistência para sua realização. Os temas contemporâneos transversais propostos estão contemplados com profundidade e contextualização. A obra aborda temas como: saúde física e financeira, tecnologias digitais, meio ambiente e cidadania. As vivências propostas são diversificadas e criativas, partindo muitas vezes de obras de arte contemporâneas. As culturas juvenis são trabalhadas de forma consistente, de um lado, ao apresentar profissionais da vida real, das mais variadas origens e de diferentes formações, atuando em vários contextos sociais e culturais, que dialogam com o "universo juvenil"; de outro, ao propor discussões sobre questões sociais e culturais espelhadas na contemporaneidade em variadas atividades de leitura e fruição de obras. A obra motiva o autoconhecimento como estratégia para o planejamento e estabelecimento de metas para o enfrentamento dos novos desafios acadêmico e/ou profissional, como também propõe várias vivências e atividades, com intuito de o jovem aprender a viver consigo e com o outro em uma cultura da paz, em que a empatia, o afeto e o respeito funcionem como condutores-chave da construção do seu Projeto de Vida.</p>
12.	0065P21509	Projeto de Vida: Construindo o Futuro	<ul style="list-style-type: none"> ●Hanna Cebel Danza; ●Marco Antonio Morgado da Silva; 	Editora Ática S.A.	<p>A obra é bem organizada, planejada, funcional e disponibiliza subsídios para a autonomia do professor e para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Contempla textos multimodais de diversos gêneros textuais/discursivos, como fanfics, filmes, tirinhas, cartuns, músicas, que se articulam com a construção do PV dos estudantes. Há atividades interdisciplinares com temas diversos, como combate à violência contra a mulher, assédio moral no trabalho, sustentabilidade, redes sociais, desigualdade social, conflitos amorosos, empatia, responsabilidade afetiva, cidadania, empreendedorismo, padrões de beleza, diversidade, identidade, valorização do idoso, direito da criança e do adolescente e vida familiar, contemplando os temas contemporâneos transversais e propiciando o desenvolvimento da capacidade crítica. O conhecimento prévio dos estudantes é levado em consideração e a obra oportuniza a participação dos estudantes, o diálogo e as reflexões acerca dos assuntos contemplados, o que corrobora para o desenvolvimento das competências gerais, específicas e habilidades específicas indicadas na obra, sobretudo no que se diz respeito às competências gerais 6 e 7 da BNCC. São propostas atividades de transição entre as três dimensões que constituem o PV, quando a comunidade escolar e a comunidade externa são convidadas a participar. A Vivência Coletiva I propõe a organização de um evento inspirado no Museu da Pessoa, quando os estudantes terão a oportunidade de compartilhar o que descobriram sobre si mesmos por meio de um estande de apresentação. A Vivência Coletiva II orienta a realização de uma Feira de Empreendedorismo e Inovação, onde os estudantes apresentarão ao público planos de negócios e protótipos de produtos ou serviços que atendam demandas sociais reais. A última atividade de transição é</p>

					intitulada Conferência Final, sugerida como evento de encerramento do ensino Médio. Nessa conferência os estudantes apresentarão, em formato de palestra, seus Projetos de Vida. No que se refere à apresentação de imagens e textos que retratem adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país, a presença de textos e imagens que abordem os povos indígenas brasileiros, sua cultura e tradições, bem como sua promoção social, é quase lacunar.
13.	0117P21509	Projeto de Vida: Meu Plano em Ação	<ul style="list-style-type: none"> •Eric Brandao Machado Mifune; •Cecilia Junqueira Sallowicz Zanotti; 	Kit's Editora Comercio E Industria Ltda	A obra apresenta projeto editorial e gráfico compreensível e acessível ao público a que se destina, assim como a linguagem é de fácil apreensão e compreensão. A abordagem teórico-metodológica se baseia em três conceitos ou metodologias. Nesse caso, o professor deve buscar o aprofundamento na compreensão dessa proposta, a fim de garantir a coerência no desenvolvimento das atividades e vivências apresentadas no LE. No MP há sugestão de cronograma e modos de organização das atividades em número de aulas, porém, não há orientação sobre o planejamento do PV em bimestre, trimestre, semestre ou ano. A obra trabalha com as três dimensões previstas na BNCC, sendo a pessoal, cidadã e profissional. A busca é por relacioná-las às vivências dos estudantes, direcionando-os para a elaboração dos PV a serem executados em etapas posteriores ao ensino Médio. Em vista disso, nas atividades propostas é possível ao estudante realizar reflexão sobre si mesmo, o outro e o nós, embora as atividades apresentem conotação mais direcionada para o plano individual. Do ponto de vista imagético, a obra explora as múltiplas funções e significados das diferentes imagens, as quais são significativas no contexto de ensino e de aprendizagem. Cumpre destacar, no entanto, que as imagens retratam parcialmente a diversidade étnica, social e cultural da população brasileira.
14.	0002P21509	#Vivencias - Projeto De Vida	<ul style="list-style-type: none"> •Isabella Moreira de Avelar Alchome; •Ana Sofia Carvalho Oliveira 	Editora Scipione S.A.	Nas três dimensões da obra, são acionados textos visuais da vida cotidiana e textos multimodais, como as tirinhas, os infográficos, dentre outros. A partir da leitura desses textos, o estudante tem contato com temas relativos ao universo juvenil, como a identidade, o papel da família dentro e fora da escola, a empatia, etc. Há atividades que perpassam todas as dimensões, como o diário e o portfólio individual, possibilitando ao estudante a produção de materiais representativos dos conteúdos estudados. Desse modo, o produto final, para o estudante, é justamente o portfólio, passível de futuras alterações. As atividades mobilizam o estudante a expor o que sente, permitindo a reflexão sobre o seu potencial pessoal, em diálogo com a comunidade. Ademais, ao compartilhar aspectos da vida com os outros, reforça-se a importância de o professor atentar para eventuais dificuldades que o estudante possa apresentar, colocando-se à disposição para conversas particulares ou em conjunto com a escola, de modo que o aluno se sinta acolhido e respeitado. No seu conjunto, a obra colabora efetivamente para a formação do estudante como protagonista, tendo em vista o número de atividades e vivências disponibilizadas. O estudante é levado a pensar sobre seu passado, presente e futuro, vislumbrando a construção de um PV para o futuro e o Mundo do Trabalho. Um aspecto adicional é a valorização do papel do professor enquanto mediador das aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, a obra propõe que o aluno seja protagonista de seu processo de aprendizagem, principalmente por trazer o olhar sobre situações reais com uma atitude questionadora.
15.	0106P21509	Projeto de Vida: Um Projeto Vital	<ul style="list-style-type: none"> •Paulo Jorge Storace Rota; •Paulo Edison de Oliveira 	Hedra Educação Ltda	A obra busca articular teoria e prática a partir de atividades distribuídas em três seções: Mobilização, Problemática e Criação. As atividades e vivências (individuais e colaborativas) propostas nessas seções são variadas, consideram o uso de ambientes físicos e digitais e estão entrecruzadas com as três dimensões do PV, como por exemplo, estações de aprendizagem, rodas de conversa, elaboração de painéis, webfólio ou portfólio, leitura de textos, pesquisas, debate regrado, técnica do Aquário, escrita do PV, eventos de culminância. Estas atividades têm como fundamentação teórico-metodológica a teoria da experiência (John Dewey), a metodologia de projetos (William H. Kilpatrick), Conectivismo (George Siemens), a teoria do ator-rede (Bruno Latour), além de estudos de Stuart Hall, William Damon e Edgar Morin. Além disso, a BNCC, em especial as Competências Gerais 6 e 7, são trabalhadas na obra em atividades que buscam valorizar a diversidade de saberes e culturas e/ou argumentar com base em um ponto de vista fundamentado e coerente. A disposição de textos atuais na obra pode vir a colaborar com as

					discussões a serem propostas pelos professores no dia a dia da sala de aula. Obras de arte, trechos de obras de literatura, emojis, selfies, apontamentos filosóficos, tiras, discussões sociais e reflexões individuais pautam o trabalho com textos diversos na obra e induzem reflexões a partir das dimensões pessoal, cidadã e profissional. As atividades propostas são simples, objetivas e baseadas no dialogismo e na aprendizagem em pares, que consistem em fortes pontos metodológicos nesta obra e permeiam a maior parte das vivências propostas. Isto permite que a obra seja trabalhada por um profissional de qualquer área do conhecimento. Em todas as dimensões, as atividades culminam com a produção de portfólio ou webfólio. Aspectos como cultura afro-brasileira, indígenas, respeito às mulheres diversidade de gêneros, idosos, alimentação, meio ambiente e comunidades quilombolas, necessitam ser ampliados pelos professores, vislumbrando sua realidade local. Os videotutoriais podem levar para o professor uma visão inicial da obra e dos tópicos abordados nela, assim como sobre as Competências Gerais da BNCC, com ênfase nas competências 6 e 7, assim como o MP, em suas orientações gerais e específicas. Nestas orientações, por exemplo, o professor encontra sugestões de respostas para as questões propostas na obra, assim como quadros-síntese de cada capítulo que funcionam como uma descrição inicial dos conteúdos ali abarcados, no entanto, tal seção precisa ser ampliada pelo professor a partir do contato com os textos das obras e levando em consideração a avaliação específica de seus estudantes.
16.	0018P21509	GPS - Guia de Protagonismo no Século XXI	●Roberta Amendola	Editora Moderna Ltda	Como um todo, a obra cumpre com a proposta de colaborar com a construção do PV dos estudantes ao abordar em suas três Rotas as dimensões pessoais, cidadã e profissional, necessárias para a construção de um PV. Na abordagem teórico-metodológica, a obra traz a Concepção de Educação ao longo da vida, quatro pilares da educação (Delors, 1999), metodologia ativa de aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e aprendizagem entre pares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial as Competências Gerais 6 e 7, também se encontra como suporte teórico na obra, na promoção de atividades que busquem valorizar a diversidade de saberes e culturas e/ou argumentar com base em um ponto de vista fundamentado e coerente. Além disso, observa-se no escopo teórico-metodológico noções claras de protagonismo juvenil, cultura juvenil e educação integral. Em relação aos componentes curriculares e ao perfil do professor, no MP, a obra explicita competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas tecnologias, o que permite a inferência de que a obra pode ser melhor trabalhada por professores desta área. A disposição de textos atuais, obras de arte, trechos de obras de literatura, emojis, selfies, tiras, leitura de imagens, discussões sociais e reflexões individuais pautam o trabalho com textos diversos e induzem reflexões a partir das dimensões pessoal, cidadã e profissional. A linguagem das explicações e dos conceitos na obra é fluida e dinâmica. As atividades propostas são objetivas e baseadas no dialogismo e na aprendizagem em pares. O caráter prático e dinâmico da obra também se destaca, visto se ter a produção de Projeto e de Oficinas em todas as Rotas, o que pode trazer mais protagonismo para a aprendizagem dos estudantes. Aspectos como cultura afro-brasileira, indígenas, respeito às mulheres e a diversidade de gênero encontram alguns poucos ganchos na obra que necessitam ser ampliados pelos professores. Do mesmo modo, questões como idosos, alimentação, meio ambiente e comunidades quilombolas, dentre outros possíveis exemplos, necessitam ser ampliados no trabalho cotidiano com a obra, de acordo com a realidade local de cada estudante e professor. Os videotutoriais podem auxiliar o professor a ter uma visão inicial da obra e dos tópicos abordados, bem como complementar as orientações gerais e específicas do MP com sugestões de respostas para as questões propostas na obra, assim como discussões que possam vir a ampliar o trabalho ali proposto.
17.	0039P21509	Tecer o Futuro - Você, Os Outros, o Mundo ao Redor - Projeto de Vida	●Maria Tereza Rangel Arruda Campos	Saraiva Educação S.A.	A obra sugere, de forma contextualizada, diversidade de textos e fontes de informação para professores e estudantes. Essa seleção textual está em diálogo com as culturas juvenis, com experiências de leitura, através de atividades com debates diversos que podem estimular o interesse dos estudantes e nos quais eles são estimulados a estabelecer relações com seus próprios desafios cotidianos, refletindo e relacionando com a realidade que vivenciam, de maneira que possam identificar-se. As representações através de ilustrações exploram as múltiplas funções e são significativas no contexto de ensino e de

				<p>aprendizagem, estando relacionadas aos textos escritos que as seguem ou às temáticas desenvolvidas nos módulos, unidades ou seções, bem como de suas atividades, destacando-se: figuras, gráficos, fotografias, reproduções de pinturas e tabelas. A obra possui uma estrutura demarcada por seções com finalidades pedagógicas e formas de trabalho bem definidas, o que potencializa os Projetos de vida. A seção "provocações" reforça a concepção de diferentes gêneros textuais, com perguntas sobre a sociedade atual. A seção "Falar de si mesmo" contém perguntas que incentivam os estudantes a refletirem sobre os temas discutidos até aquele momento e olharem para si, traçando paralelos e diálogos com sua vivência. "Para fazer junto" e "#nocoletivo" propõe discussões em grupo, e reflexões com atividades que reforçam a capacidade de trabalhar coletivamente estimulando a empatia. A última contribui diretamente no desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes, ao provocá-lo a se posicionar, apresentar e defender ideias, além de ter um comportamento ético em relação à sua comunidade e suas necessidades. Já a seção "#nomundodotrabalho" tem o objetivo de relacionar a unidade ao Mundo do Trabalho, sendo um tópico direcionado a atuação profissional e ao conhecimento de variadas áreas. Ela é fundamental na obra pois contribui para que o estudante amplie seus horizontes, entenda a importância de diferentes agentes na sociedade e pense sobre seu futuro. No entanto, quanto à formação cidadã, cabe observar a fragilidade no trabalho com a questão étnico-racial brasileira, que possui baixa representatividade em espaços de protagonismo e valorização de suas histórias e seus saberes. Quanto aos povos indígenas os exemplos são mínimos, com propostas de atividades que não problematizam a amplitude da realidade brasileira, e podem gerar estigmas quanto à inexistência de indígenas que vivenciam o espaço urbano. Os territórios quilombolas e os povos do campo não são apresentados ou discutidos durante a obra, o que pode prejudicar professores que se utilizem da obra no trabalho com os estudantes que moram nesses espaços. A obra trabalha com temas contemporâneos transversais, estimulando a consciência de sua discussão, seja na escola, seja na sociedade em geral, e incentivando a convivência em coletividade, além de entender as relações que são próprias do Mundo do Trabalho e se diferenciam de outras relações que possam estabelecer em seus diversos meios sociais, atuando com responsabilidade frente à essas necessidades. Dessa maneira, favorece o trabalho interdisciplinar, especialmente na área de Linguagens e suas Tecnologias e de algumas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no qual várias áreas do conhecimento estão interligadas, e o conhecimento é desenvolvido de forma plural. Assim, o professor pode dialogar transversalmente com outras áreas, ampliando o conhecimento de mundo dos estudantes, e fomentando a descentralização dos saberes. Porém, vale destacar que o material não deixa explícito a proposta de um trabalho interdisciplinar, apenas convites pontuais para o trabalho de professores em mais de uma área. As referências bibliográficas comentadas no LE complementam as propostas e objetivos da obra e no MP traz indicações consistentes, baseada em teóricos contemporâneos das áreas da filosofia, psicologia, sociologia e educação, além de indicações de site, filmes e documentos.</p>
18.	0044P21509	Caminhar e Construir - Projeto de Vida	<ul style="list-style-type: none"> ●Eduardo Campos; ●Andre Meller Ordonez De Souza 	<p>Saraiva Educação S.A.</p> <p>O MP, ao tratar da argumentação oral e escrita, afirma que competências de diferentes áreas podem auxiliar na construção de habilidades argumentativas: Linguagens oferece as ferramentas linguísticas e retóricas; Matemática auxilia na interpretação e análise de dados; Ciências da Natureza e as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas oferecem a perspectiva da pesquisa científica, dos dados e das evidências. Contudo, não há indicações explícitas de planejamento coletivo, envolvendo as áreas. Por exemplo, na escrita de poemas, indicam-se as habilidades da Área de Linguagens e Tecnologias, cabendo ao professor inferir que pode convidar outros colegas para o planejamento de ações em sala de aula. A obra possibilita a autonomia do professor, haja vista a abertura para que reflita sobre os temas das três dimensões à luz da realidade vivida com os alunos. Por exemplo, a seção "Trocando Ideias" leva os estudantes a retomarem seus conhecimentos acerca das tradições praticadas em suas comunidades, para que assim reflitam e analisem as que possam ser prejudiciais a algum grupo social, aos animais ou ao meio ambiente. Eles devem escolher uma dessas situações e planejar uma ação para sensibilizar a comunidade, de modo que o professor pode conduzir as atividades à luz da realidade local. As atividades de transição dialogam entre si,</p>

					tendo em vista que culminarão na organização da Jornada de Profissões e do Trabalho na escola (módulo 3). Desse modo, inicialmente, o estudante é levado a produzir um curta-metragem, com foco nas juventudes (módulo 1) e, posteriormente, sugere-se a apresentação pública sobre o que gostaria de fazer no futuro, ao término do ensino Médio (módulo 2). O módulo 3 é o mais abrangente da obra com foco no planejamento, destoando, em certa medida, das reflexões a respeito do autoconhecimento, das emoções, da saúde física e mental dos estudantes. Ao tratar do planejamento, os Percursos apresentam discussões sobre o trabalho e a identidade; os caminhos de formação; a transformação do trabalho; o planejamento do futuro. Discussões importantes são levantadas: o fato de muitos alunos trabalharem enquanto estudam; o real sentido da escola para esses estudantes; as formas de abrir um próprio negócio; o impacto da escolaridade na vida social das pessoas; as tecnologias disruptivas que trazem acoplados a esses elementos a precarização do trabalho, etc.
19.	0064P21509	(Des)Envolver e (Trans)Formar - Projeto de Vida	<ul style="list-style-type: none"> ●Itale Luciane Cericato 	Editora Ática S.A.	A coleção possui uma abordagem dialógica, relacionando seu projeto gráfico ao universo juvenil e inserindo o estudante nas mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio e pela BNCC. Apresenta diversidade de gêneros textuais/discursivos (principalmente na seção Texto e Contexto) e incentiva os estudantes a refletirem a partir de seu próprio repertório cultural, fazendo referência à produção de artistas consagrados em diálogo com as culturas juvenis. Apresenta referências a livros, filmes, sites e discos variados e, alguns lançados em 2019, propiciando ao jovem estudante formação cultural ampla, diversificada e atual. O tema do multiculturalismo perpassa a obra e está vinculado à exploração da diversidade das culturas juvenis, evidenciando a diversidade cultural brasileira e mundial. Entretanto, nota-se que a representação dos povos do campo, dos quilombolas e dos povos indígenas não se dá no mesmo patamar da representação de outros povos. Os povos indígenas, por exemplo, aparecem em apenas uma imagem da obra, sendo também mencionada apenas uma vez a obra de um pensador indígena. A argumentação é estimulada em diferentes momentos, possibilitando a apreensão e o desenvolvimento de conteúdos de forma crítica e reflexiva. As Vivências são uma característica positiva da coleção, articulando conteúdos e temáticas com sua dimensão prática, por meio de dinâmicas individuais e coletivas. Merecem destaque as Vivências de transição de um módulo a outro e a Vivência final, por seu caráter integrador, inserindo a comunidade escolar no processo. Em relação aos aspectos temáticos, a coleção aborda temas como "educação financeira", inserindo o estudante no mundo da economia planejada, e "escolha profissional", instruindo o estudante a escolher sua profissão por meio de suas características pessoais, aliando a dimensão do autoconhecimento com a inserção no Mundo do Trabalho. O MP articula a abordagem teórico-metodológica com os documentos legais que embasam o Novo Ensino Médio, proporcionando ao professor visão integrada da proposta político-pedagógica da coleção. Merece destaque a importância dada à formação docente nas seções "Para Saber Mais" e "Atividades Extras", que propõem referências complementares diversificadas e atualizadas, além de possibilidades de atividades que extrapolam o LE. Sobre o processo de avaliação, apresenta diferentes propostas: avaliação docente, autoavaliação do estudante, roda de conversa (debate entre o professor e os estudantes sobre aspectos das avaliações realizadas) e avaliação atitudinal. Dessa forma, a estrutura do MP fornece subsídios para a autonomia do docente. Entretanto, é importante destacar que, embora a linguagem seja sugestiva, apresentando conteúdos, temas e avaliações como sugestões ao professor, a estrutura fechada e concatenada do LE restringe a possibilidade de diferentes modos de apresentação e de ordenação de conteúdo.
20.	0058P21509	Ser Protagonista: Projeto de Vida	<ul style="list-style-type: none"> ●Taciana Ferreira Vaz; ●Maria Lucia Voto Alves Dos Santos; ●Eliane de Abreu Maturano Santoro; 	Edições SM Ltda.	A obra reforça a necessidade de respeitar a diversidade de conhecimento e o pluralismo de ideias, apresentando diferentes visões sobre os temas abordados, concentrando-se em auxiliar o estudante a desenvolver seu PV em consonância com sua identidade e suas raízes. As atividades distribuídas ao longo de todas as seções e capítulos apresentam um equilíbrio entre propostas de trabalho coletivo e individual, exercícios de linguagem oral, escrita e artística. São sugeridas leituras e pesquisas em grupo, rodas de conversa, realização de seminários, diálogos com os colegas e com o professor sobre as questões

			<ul style="list-style-type: none"> ●Valeria Aparecida Vaz da Silva. 		<p>propostas, produção textual individual e coletiva e eventos artísticos. Ao longo da obra, especialmente as competências 6 e 7 da BNCC são exploradas nestas atividades. Além disso, contempla vários temas contemporâneos transversais, tais como meio ambiente, economia, saúde, multiculturalismo, ciência e tecnologia e cidadania e civismo. No MP estão elencados recursos das metodologias ativas para que as propostas disponíveis no LE possam ser conduzidas de modo a permitir o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Também são mencionadas no manual as competências socioemocionais que deverão ser desenvolvidas com os estudantes durante o percurso formativo e há um esclarecimento sobre o pensamento computacional, tema relevante no trabalho com o Ensino Médio. Os videotutoriais dão destaque aos projetos finais das unidades 1 e 2, frisando a importância de se valorizar a autonomia dos estudantes nesses momentos</p>
21.	0112P21509	Juventude Plural: Projeto De Vida: Volume Único	<ul style="list-style-type: none"> ●Reinaldo Aparecido Domingos; ●Maria Elizabeth Seidl Machado. 	DSOP Educação Financeira Ltda	<p>Trata-se de uma obra coerente e coesa com seus objetivos e metodologia, com linguagem clara e visual atrativo aos jovens. A obra apresenta-se com ilustrações, imagens, fotografias, textos e uma distribuição gráfico-editorial agradável e condizente com o público a que se destina. As orientações contidas no MP têm linguagem clara e objetiva, assim como o LE. A obra contribui para o trabalho do professor com o PV ao longo das três séries do ensino Médio de maneira aprofundada, utilizando-se, para isso, metodologias ativas que colocam o jovem como protagonista de suas escolhas, com respeito à pluralidade de ideias e valorizando a vida em comunidade e sociedade. Contempla-se as Competências Gerais da BNCC, com ênfase nas Competências 6 (Trabalho e Projeto de Vida) e 7 (Argumentação), abordadas de maneira a evidenciar o PV atrelado às dimensões do Autoconhecimento, Expansão e Exploração e Planejamento, juntamente com Temas Transversais, como, Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia. A obra potencializa o sentido de agência dos estudantes, já que há muitas atividades/vivências propostas que podem contribuir para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos estudantes. Também se destaca a seleção de textos, indicação de filmes, séries televisivas, palestras e vídeos, os quais dialogam positivamente com o universo do jovem contemporâneo.</p>
22.	0017P21509	Expedição Futuro	<ul style="list-style-type: none"> ●Roberta Amaral Sertorio Gravina ●Luciano Vieira Francisco ●Andyara De Santis Outeiro ●Rita Helena Brockelmann 	Editora Moderna Ltda	<p>O aspecto forte da obra é a ênfase em metodologias de planejamento e organização de ambientes corporativos, decorrendo daí a possibilidade de transposição de tais metodologias para a vida dos estudantes, considerando-se a inserção no Mundo do Trabalho e crescimento pessoal. Nesse processo, a obra propõe as metodologias corporativas, associando-as à racionalidade dos métodos e procedimentos científicos a partir das quais jovens das mais diversas origens, regiões, orientações e etnias podem vir a construir seus Projetos de Vida, aplicando, para isso, princípios de desempenho e performance de organizações empresariais na esperança de analisar criticamente a realidade, exercitar a cidadania e conviver de maneira republicana com os outros membros da sociedade a qual se pertencem. Deve-se atentar, contudo, para certa atitude lacunar quanto aos elementos conceituais importantes para a primeira dimensão do autoconhecimento. O "Quadro dos Sentimentos", por exemplo, apresenta uma lista de distinções conceituais importantes às quais une-se a ideia de valor, cara à competência geral 6. Inicialmente, o plano conceitual de valor aparece como um dos verbetes do Dicionário Aurélio e, posteriormente, é reforçado pela visão empresarial e gerencial predominante na obra. Todavia, nesse campo metalinguístico, não se encontram alternativas conceituais para vincular valor e princípios éticos, valor e diversidade ou valor e gosto, conforme preconiza a BNCC.</p>
23.	0021P21509	Você No Mundo	<ul style="list-style-type: none"> ●Sandro Vimer Valentini Junior ●Lais Cardoso Da Rosa ●Vanessa Bottasso Valentini 	Editora Moderna Ltda	<p>A obra apresenta linguagem clara e o conteúdo numa sequência lógica bem articulada. As instruções e a base teórica apresentam informações suficientes para que professores, com diferentes formações, possam conduzir o trabalho na escola. A obra respeita a legislação vigente e promove positivamente a imagem de afrodescendentes e mulheres, contribuindo para o reconhecimento da diversidade humana e para a formação para a cidadania. Além disso, apresenta densidade teórica adequada ao desenvolvimento do PV no ensino Médio. As ilustrações estão diretamente ligadas aos temas específicos e ajudam na compreensão do texto. Discussões sobre temas atuais são apresentadas de forma atrativa aos jovens.</p>

					Diferentes fontes bibliográficas são sugeridas e comentadas e a abordagem pedagógica é adequada. Contudo, a obra apresenta fragilidades na apresentação e valorização de diferentes realidades sociais que compõem a diversidade brasileira e, a partir disso, sua relação propositiva e comparativa com outros países.
24.	0055P21509	Jovem Protagonista Projeto de Vida	<ul style="list-style-type: none"> ●Maria Clara Wasserman; ●Gabriel Medina De Toledo 	Edições SM Ltda.	A obra atende aos princípios éticos, ao marco legal e às competências da BNCC. Há no LE, no MP e no MDP interface e diálogo construtivo. Na obra o tema PV perpassa todas as disciplinas e, portanto, o diálogo entre metodologia e conteúdo é muito importante na construção do conhecimento. Nesse sentido, a obra deixa claro que as seções "Percepção" e "Interação" abordam diferentes disciplinas que se integram metodologicamente, acontecendo, assim, a multidisciplinaridade. A obra também disponibiliza subsídios para o planejamento individual e coletivo. Em vários momentos enfatiza a autonomia do professor para trabalhar com as competências gerais, a partir de exemplos concretos da obra, de forma consistente, oferecendo esclarecimentos sobre o trabalho com conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, procurando desenvolver as competências socioemocionais dos jovens, como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, estabelecendo e atingindo objetivos, tomando decisões e enfrentando diferentes situações. A obra como um todo estimula o pluralismo de ideias e a investigação científica, objetivando a assimilação da perspectiva, sentimentos e necessidades dos outros, agindo com empatia e construindo relacionamentos baseados na abertura para o convívio social republicano, bem como contempla abordagem teórico-metodológica que permite a aquisição eficiente de competências gerais por estudantes com perfis diferentes. Além disso, apresenta organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica, da estrutura editorial e do projeto gráfico.

Fonte: Guia do PNLD 2021.

APÊNDICE G

QUADRO SÍNTESE DE INFORMAÇÕES SOBRE AUTORES DE OBRAS DIDÁTICAS DE PROJETO DE VIDA

QUADRO PRINCIPAL			
Obra: 01-MF-FTD			
	AUTOR/ORGANIZADOR	Erlei Sassi Junior	Fernanda Celeste de Oliveira Martins Sassi
FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO	GRADUAÇÃO	Graduação em Medicina.	Graduação em medicina.
	POS-GRADUAÇÃO	Especialização - Residência médica.	Especialização - Residência médica.
	ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL	Faculdade de Medicina do ABC: Médico psiquiatra.	Supervisora de residentes no AITP-NUFOR IPq HCFMUSP
	PRODUÇÕES RECENTES (ÚLTIMOS 5 ANOS)	SASSI, F. M. ; SASSI Jr, Erlei. ; ZYTO, D. M. . A Clínica do Dificil Acesso. NEUROCIÊNCIAS (RIO DE JANEIRO), v. 15, p. 92-103, 2019	ZITO, D. M. ; Sassi, F.M. ; Sassi Jr,E. . A clínica do difícil acesso. NEUROCIÊNCIAS (RIO DE JANEIRO), v. 15, p. 92-103, 2019.
CURRÍCULO LATTES	RESUMO	Médico Psiquiatra pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP); Coordenador do Ambulatório Integrado - Transtornos de Personalidade e do Impulso do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP; Coordenador do Grupo de Estudo de Abordagens Psicoterápicas em Pacientes de "Difícil Acesso"; Coordenador do Grupo de Reflexão para Pacientes TPB e Familiares, PES (Pensamento, Emoção e Sentimentos); Terapeuta Especialista em Transtorno de Personalidade Borderline (TPB) em Clínica Particular; Supervisor de Psicoterapia; Supervisor de Atendimento em Psicoterapia de Família; Supervisor de Médicos Residentes do IPq-HCFMUSP;	Médica Psiquiatra pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC_CAMPINAS); Psiquiatra através do programa de residência médica do Hospital Celso Pierro- PUC-Campinas. Coordenadora do Ambulatório Integrado - Transtornos de Personalidade e do Impulso do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP; Coordenadora do Grupo de Estudo de Abordagens Psicoterápicas em Pacientes de "Difícil Acesso"; Coordenadora do programa PES (Pensamento, Emoção e Sentimentos); Terapeuta e médica Especialista em Transtorno de Personalidade Borderline (TPB) em Clínica Particular; Supervisor de Psicoterapia; Supervisora de Médicos Residentes do IPq-HCFMUSP;
	LINK	http://lattes.cnpq.br/4414367688990182	http://lattes.cnpq.br/4510317933125039

Obra: 02-PSA-FTD		
	AUTOR/ORGANIZADOR	Leonardo de Perwin e Fraiman
FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO	GRADUAÇÃO	Graduação em Psicologia.
	PÓS-GRADUAÇÃO	Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
	ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL	Empresário: atua no Treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial
CURRÍCULO LATTES	PRODUÇÕES RECENTES (ÚLTIMOS 5 ANOS)	<ul style="list-style-type: none"> •FRAIMAN, L. P.. Pensar, Sentir e Agir: Ensino Médio: volume único - Professor. 1. ed. São Paulo: FTD Educação, 2020. v. 1. 256p . •FRAIMAN, L. P.. Superação e Equilíbrio Emocional: 35 caminhos para enfrentar os novos tempos. 1. ed. São Paulo: Gutenberg, 2020. v. 1. 174p . •FRAIMAN, L. P.. Como Escolher a Sua Profissão: guia prático para uma decisão consciente. 1. ed. São Paulo: Metodologia OPEE, 2020. v. 1. 333p . • FRAIMAN, L. P.. Síndrome do Imperador: pais empoderados educam melhor. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. v. 1. 174p . •[O autor possui diversos livros didáticos sobre Projeto de Vida e empreendedorismo, publicados pela editora FTD]
	RESUMO	Psicoterapeuta. Especialista em Psicologia Escolar. Mestre em Psicologia Educacional e do Desenvolvimento Humano pela USP. Master em programação Neurolinguística. Autor da Metodologia OPEE adotada hoje em mais de 1.500 escolas pelo Brasil com aproximadamente 150.000 alunos. Consultor em programas de rádio e televisivos. Palestrante internacional. Integrante do Conselho Mundial de Educação para a Autonomia da Danone, em Paris. Conferencista na ONU pelo Simpósio Internacional ? Formando lideranças para o desenvolvimento futuro, em Genebra/Suíça
	LINK	http://lattes.cnpq.br/4188901338160631

Obra: 03-VUV-MDN							
	AUTOR/ORGANIZADOR	Luana de Medeiros Botelho	Marcelo Gomes Justo	Julciane Castro da Rocha	Douglas Ladislau dos Santos	Flavio Bassi Junior	Helena Singer
FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO	GRADUAÇÃO	Graduação em Letras - Português.	Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais.	Graduação em Letras - Licenciatura em Português.	Graduação em Ciências Sociais.	<ul style="list-style-type: none"> •Graduação em Ciências Biológicas. •Graduação em Ciências Sociais. 	Graduação em Ciências Sociais.
	PÓS-GRADUAÇÃO	---	Doutorado em Geografia	Doutorado em andamento em Tecnologias da Inteligência e Design Digital	Doutorado em andamento em Educação	Mestrado em Ciência Social (Antropologia Social)	Doutorado em Sociologia.
	ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL	Com formação em Constelações Familiares Sistêmicas pelo Instituto Imensa Vida e pelo Instituto Nêphesh Criações Sistêmicas, atua a partir dessa abordagem desde 2018 em contextos terapêuticos e	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP - Pesquisador associado	Diretora em Redesenho Educacional	Faculdade de Educação - USP, FEUSP – Pesquisador	Ashoka Empreendedores Sociais - Diretor	<ul style="list-style-type: none"> •Ashoka Brasil – Participante •Instituto Paul Singer – Presidente do conselho

		educacionais. [Observação: Constelações familiares sistêmicas é parte de uma pseudociência criada por um autointitulado psicoterapeuta].					
CURRÍCULO LATTES	PRODUÇÕES RECENTES (ÚLTIMOS 5 ANOS)	---	<p>•JUSTO, Marcelo Gomes. Agroecologia E Agricultura Urbana Na Cidade De São Paulo: Movimentos Socioespaciais E Socioterritoriais/ Agroecology and urban agriculture in Sao Paulo city: sociospatial and socioterritorial movements/ Agroecología y agricultura urbana en la ciudad de Sao Paulo: movimientos socioespaciales y socioterritoriales. REVISTA NERA (UNESP), p. 218-242, 2020.</p> <p>•JUSTO, Marcelo Gomes. Agroecology and urban agriculture in the city of São Paulo: sociospatial and socio-territorial movements. REVISTA NERA (UNESP), v. 55, p. 218-242, 2020.</p> <p>•SANSOLO, D. G. ; JUSTO, Marcelo Gomes ; SCHIAVINATTO, Mônica ; VILANI, G. G. ; FERNANDES, Silvia A. S. . Tecnologias socioterritoriais, soberania e segurança alimentar e nutricional. In: Davis Gruber Sansolo; Felipe Addor; Farid Eid. (Org.). Tecnologia social e reforma agrária popular. 1a.ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021, v. 1, p. 99-125.</p> <p>•JUSTO, Marcelo Gomes. Gestão pública de assentamento de reforma agrária como aprendizado. In: Marcelo Gomes Justo. (Org.). Invenções Democráticas: a dimensão</p>	<p>•BACICH, L. ; ROCHA, Julciane Castro da . Diretrizes de formação de professores para o uso de Tecnologias - EfeX. 1. ed. São Paulo: Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2017. v. 1. 150p .</p> <p>•ROCHA, Julciane Castro da. Design Thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação. In: Lillian Bacich; José Moran. (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. 1ed.Porto Alegre: Penso, 2018, v. , p. 153-174.</p>	<p>•LADISLAU DOS SANTOS, Douglas. O fenômeno aula entre os Guarani Mbya: as arma(dilhas) da escola. REVISTA CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO JCR, v. 13, p. 146-163, 2018.</p> <p>•DOS SANTOS, DOUGLAS LADISLAU. A escola indígena como arma(dilha): reflexões a partir de uma pesquisa etnográfica entre os Guarani Mbya da capital paulista. HORIZONTES (EDUSF), v. 36, p. 157-167, 2018.</p> <p>• LADISLAU DOS SANTOS, Douglas. A atividade educativa escolar como processo de trabalho. Pergaminho: Revista discente de Estudos Históricos, v. 1, p. 87-91, 2017.</p>	<p>•Bassi, F.; FRANZIM, R. (Org.) ; LOVATO, A. S. (Org.) . Criatividade: mudar a educação, transformar o mundo.. 1. ed. São Paulo: Instituto Alana/Ashoka, 2019. v. 1. 175p .</p> <p>•Bassi, F.. A licenciatura intercultural indígena como ponte entre domínios ontológicos: reflexões a partir dos modos de conhecer Paiteer.. In: VI ReACT - Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia, 2017, São Paulo. Anais da VI ReACT - Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia. São Paulo: ReACT, 2017. v. 3. p. 217-241.</p>	<p>•SINGER, Helena. Educação fora da escola é educação dentro de muitos lugares. REVISTA E, v. 26, p. 50-51, 2020.</p> <p>•SINGER, Helena. Território educativo: Como se tornar uma escola transformadora?. revista Educatrix, v. 8, p. 63-67, 2019.</p> <p>• SINGER, P. (Org.) ; SINGER, Helena (Org.) ; SINGER, A. (Org.) ; SINGER, S. (Org.) . Economia solidária: introdução, história e experiência brasileira. 1. ed. SÃO PAULO: Editora Unesp / Fundação Perseu Abramo, 2022. v. 1. 253p .</p> <p>•SINGER, Helena. Resistir, reconhecer as contradições e promover a mudança. In: Bernard Charlot; Celso dos S. Vasconcellos; José Carlos Libâneo; Valdo José Cavallet. (Org.). Por uma educação democrática e humanizadora. 1ed.São Paulo: UniProsa, 2021, v. 1, p. 69-72.</p> <p>• Arruda, Felipe ; SINGER, Helena . Por um mundo em que todos os territórios sejam educativos e todas as pessoas sejam transformadoras. In: Felipe Arruda. (Org.). Prêmio Territórios: Ideias sobre educação integral e a relação escola-território. 1ed.São Paulo: Instituto</p>

			social da saúde. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 2, p. 89-98.				Tomie Ohtake, 2020, v. , p. 79-85.
	RESUMO	<p>Educadora, Artista, Editora/Revisora, Terapeuta. Experiência de 20 anos no setor social, notadamente nas áreas de educação, cultura, saúde e mobilização política. Bacharela em Letras, estudou Pedagogia e iniciou especialização em Arte-Educação, todas pela Universidade de São Paulo. Em 2000 iniciou-se profissionalmente nas artes e setor social com a Companhia Teatral Manicômicos (atual Brava Companhia), atuando em espetáculos que percorriam teatros, praças, parques e escolas de São Paulo e cidades vizinhas. Com atividade destacada na periferia da zona sul de São Paulo, ministrou oficinas e cursos de teatro, atuando em mobilizações políticas pela cultura. Atuou como educadora, artista e coordenadora em ONGs, projetos e coletivos ligados a educação infantil, alfabetização de adultos, narração de estórias, teatro-educação, educação especial e inclusão. Uma dos membros fundadores da Associação Ocareté , trabalhou por mais de dez anos desenvolvendo projetos com equipe multidisciplinar junto a povos e comunidades tradicionais, com atuação destacada na introdução, pesquisa e sistematização da abordagem de educação popular e teatro-educação. Editora/revisora autônoma especializada</p>	<p>Possui bacharelado em Ciências Sociais (1990), licenciatura em Ciências Sociais (1993), mestrado em Geografia Humana (2000) e doutorado em Geografia Humana (2005), sendo todas as titulações pela Universidade de São Paulo (USP). A área de especialização é geografia agrária. Tem atuação acadêmica no seguintes temas: campesinato; cultura popular; justiça social; relação campo-cidade; violência no campo; luta pela terra; MST; MTST; mediação de conflitos; desenvolvimento local sustentável; educação democrática; movimentos jovens urbanos. Foi consultor na Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT/MDA) pelo Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura - IICA - OEA. Realizou Pós-Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe - TerritoriAL/IPPRI/UNESP com pesquisa sobre Agroecologia e Comunas da Terra na Região Metropolitana de São Paulo, de 2017 a 2018. Atualmente, é pesquisador credenciado junto ao Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais - IPPRI/UNESP (desde setembro de 2019).</p>	<p>Doutoranda em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela PUC/SP e membro do grupo de pesquisa internacional Competências Digitais Docentes (PUC/SP). Mestre em Educação: Currículo pela PUC/SP, pós-graduada em gestão educacional, design educacional e educação inovadora. Licenciada em Letras pela USP. Diretora e Fundadora da Redesenho Educacional, assessoria dedicada a idealização e implementação de processos pedagógicos inovadores, envolvendo aprendizagem ativa, integração de tecnologias digitais e currículos conectados às necessidades do século XXI. Atua há mais há mais de 15 anos na área. Desenvolve materiais pedagógicos, desenvolvimento profissional para educadores , idealização/desenvolvimento de projetos para instituições de ensino, fundações do terceiro setor e empresas do ramo educacional. Já desenvolveu projetos em diversas instituições como Instituto Paulo Freire, Parceiros da Educação, Microsoft, Fundação Lemann, Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura e Secretaria do Estado da Educação de SP (Centro de Mídias SP).</p>	<p>Doutorando em educação pela Faculdade de Educação da USP. Mestre em educação pela Faculdade de Educação da USP (2017), bacharel em ciências sociais pela Universidade de São Paulo (2010) e licenciado em sociologia (2013). Foi bolsista no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de antropologia e sociologia da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação escolar indígena, mudança educacional, etnologia guarani e tecnociências.</p>	<p>Mestre em Antropologia Social (Etnologia Indígena) pela Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Estudos Ameríndios, na área de Educação, com ênfase em Educação Popular e na área Socioambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: circulação de saberes e conhecimentos, povos e comunidades tradicionais, povos indígenas, comunidades quilombolas, educação popular, educação e saúde indígenas e direitos socioambientais. Tem trajetória de atuação profissional nas áreas socioambiental, de educação e de inovação social em organizações da sociedade civil no Brasil e no exterior, onde ocupou cargos de direção executiva, coordenação de projetos sociais e pesquisas. Possui bacharelado em Ciências Sociais (2015) e em Ciências Biológicas (2004), ambos pela Universidade de São Paulo.</p>	<p>Vice-presidente da Ashoka América Latina e coordenadora do Movimento de Inovação na Educação. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1990), mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1995), doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2000) e realizou pós-doutorado junto ao Laboratório de Estudos e Pesquisa sobre Ensino e Diversidade da Universidade Estadual de Campinas (2008). É autora de "República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência" (Campinas, 2010), "Discursos Desconcertados: Linchamentos, Punições e Direitos Humanos" (Prêmio Jovem Cientista em Língua Portuguesa, 2003), organizadora da coleção "Territórios Educativos: experiências em diálogo com o Bairro-escola" (São Paulo, 2014), entre outros livros e artigos publicados no Brasil e no exterior. Atua principalmente com os temas de inovação social, democracia, educação, juventude e direitos humanos.</p>

		em publicações voltadas ao setor social e temas ligados à educação desde 2000. Com formação em Constelações Familiares Sistêmicas pelo Instituto Imensa Vida e pelo Instituto Néphesh Criações Sistêmicas, atua a partir dessa abordagem desde 2018 em contextos terapêuticos e educacionais.		Autora de materiais didáticos pela Santillana. É uma das autoras do livro ?Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática?, da editora Penso (2018), organizado por Lillian Bacich e José Moran. Como Microsoft Educator Fellow, representou o Brasil em dois eventos internacionais (E2 ? Education Exchange) pelas suas experiências exitosas na educação brasileira: em Singapura (2018) e Paris (2019).			
LINK	http://lattes.cnpq.br/8527887815324198	http://lattes.cnpq.br/1912934050110811	http://lattes.cnpq.br/4139207552773973	http://lattes.cnpq.br/3464398369329234	http://lattes.cnpq.br/6690845580532850	http://lattes.cnpq.br/1117415451022512	

Obra: 04-EPV-MDN					
	AUTOR/ORGANIZADOR	Ana Paula Severiano	Daniilo Eiji Lopes	Giselle Rocha	Renata Alencar
FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO	GRADUAÇÃO	Comunicação Social Com Habilitação em Jornalismo	Graduação em História (Licenciatura e Bacharelado)	Graduação em Letras e em Comunicação Social	Comunicação social (PUC Minas)
	PÓS-GRADUAÇÃO	----	Mestrado em História Social (USP)	Mestrado em Letras (UFMG)	Doutorado em Artes (UFMG)
	ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL	Professora de Língua Portuguesa no ensino Médio e leciona em instituições de ensino privadas	Atualmente, é pesquisador e coordenador de projetos pelo Instituto Museu da Pessoa (SP); é professor do Senac - Nações Unidas de ensino Médio de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; também é membro do Laboratório de Ensino e Material Didático do Departamento de História da Universidade de São Paulo	Atualmente é da equipe técnica do Centro de Estudos, Pesquisas, Educação e Ação Comunitária (Cenpec). Atua também como formadora - Museu da Pessoa	Desde 2006, coordena o Programa de pós-graduação Lato sensu "Processos criativos", no IEC - PUC Minas
CURRÍCULO LATTES	PRODUÇÕES RECENTES (ÚLTIMOS 5 ANOS)	SEVERIANO, A. P. B.; CARVALHO, A. C. . Memórias da Literatura Infantil e Juvenil: Edição do Educador. 1. ed. São Paulo: Museu da Pessoa, 2009. v. 1. 92p . SEVERIANO, A. P. B.. Além da gramática. Revista Educação, São Paulo.	LOPES, D. Eiji. Atividades extramuros da escola e estudos do meio em ensino de História. REVISTA ANGELUS NOVUS, v. Ano X, p. 1-190, 2020.	ROCHA, G. V.. Magia de ler - um projeto de leitura na escola - Ensino Fundamental - 9 ano. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.	ZANELLI, F. F. ; SANTOS, W. A. ; ALENCAR, R. ; MELO, Tailze . Itinerário para as juventudes e a educação integral em Minas Gerais - Parte 1: Concepções e metodologias. 1. ed. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2017. v. 2. 112p .
	RESUMO	Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2009). Atualmente, é professora de Língua	Daniilo Eiji Lopes é doutorando em História Social pela Universidade de São Paulo. Possui graduação em História (bacharelado, 2005; licenciatura, 2006) e mestrado em	Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), graduação em Comunicação Social - Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de	Renata Alencar é doutora em Artes pela UFMG, Mestre em Comunicação Social pela UFMG e graduada em Comunicação Social pela PUC Minas. Desde 2006, coordena o Programa de

	Portuguesa no ensino Médio e leciona em instituições de ensino privadas. Tem experiência em mediação de leitura, criação e gestão de bibliotecas comunitárias, formação de professores, elaboração e edição de material didático, entrevistas de história de vida e projetos de memória oral. Como jornalista, já colaborou para as revistas Nova Escola, Educação, Superinteressante, Galileu e Bravo!	História Social igualmente pela Universidade de São Paulo (2014). Atuou como professor substituto de Fundamentos da Educação, Didática em História e Laboratório de Ensino de História pela Universidade Federal de Alfenas (MG) em 2016. Atualmente, é pesquisador e coordenador de projetos pelo Instituto Museu da Pessoa (SP); é professor do Senac - Nações Unidas de ensino Médio de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; também é membro do Laboratório de Ensino e Material Didático do Departamento de História da Universidade de São Paulo (LEMAD/USP) e do GT de Ensino de História da ANPUH, seção São Paulo.	Minas Gerais (2001) e mestrado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). Atualmente é da equipe técnica do Centro de Estudos, Pesquisas, Educação e Ação Comunitária (Cenpec). Atua também como formadora - Museu da Pessoa. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, texto memorialístico, história oral, memória e formação de professores.	pós-graduação Lato sensu "Processos criativos", no IEC - PUC Minas, do qual também é responsável pelo projeto pedagógico. É coordenadora também das especializações "Educação criativa" e "Metodologias ativas para a educação" (à distância), ambos na PUC Minas. Seus estudos transitam nas áreas de interface entre Comunicação, Artes e Educação, pela via dos estudos dos processos de criação. É consultora em projetos educacionais na elaboração de metodologias de aprendizagem ativa e na sistematização de conhecimento em diversas mídias. Atualmente, é consultora em Educação do Instituto Iungo onde coordena a Residência para Educadores e produz materiais formativos.
LINK	http://lattes.cnpq.br/5172394924085276	http://lattes.cnpq.br/7132826262825116	http://lattes.cnpq.br/8000295042510280	http://lattes.cnpq.br/5224173742829130

Obra: 05-CF-SE			
	AUTOR/ORGANIZADOR	Hanna Cebel Danza	Marco Antonio Morgado da Silva
FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO	GRADUAÇÃO	Graduação em Licenciatura plena em Ciências Biológicas.	<ul style="list-style-type: none"> •Licenciatura em Ciências Biológicas – Mackenzie; •Bacharel em Ciências Biológicas, Mackenzie; •Pedagogia, UNINOVE.
	PÓS-GRADUAÇÃO	Doutorado em Educação (USP)	<ul style="list-style-type: none"> •Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, USP.
	ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL	Atua como professora do curso de "Projetos de Vida" do Instituto Singularidades, como consultora em diversas escolas e grupos educacionais e como autora de materiais didáticos	Atualmente é professor convidado de pós-graduação no Instituto Singularidades, coordenador de área e professor de Projetos Sociais na Escola Alef Peretz, editor chefe da revista Educação Básica em Debate, além de consultor pedagógico e autor de materiais didáticos
CURRÍCULO LATTES	PRODUÇÕES RECENTES (ÚLTIMOS 5 ANOS)	<ul style="list-style-type: none"> •DANZA, H. C.; ARANTES, V. A. . Young people from São Paulo and their desire to change (or not) the world: a study on Moral Education. REVISTA INTERNACIONAL D'HUMANITATS, v. 44, p. 25-36, 2018. •ARAUJO, U. F. ; DANZA, H. C. ; PINHEIRO, V. P. G. ; GARBIN, M. . Principles and methods to guide education for purpose: a brazilian experience. JOURNAL OF EDUCATION FOR TEACHING, v. 1, p. 1, 2016. •DANZA, H. C.; ARANTES, V. A. . Juventude e as "mudanças do mundo". In: Luciana Maria Caetano; Sandreilane Cano da Silva. (Org.). Psicologia para pais e educadores: desenvolvimento moral e social. 1ed.Curitiba: Juruá, 2019, v. , p. 29-40. •ARANTES, V. A. ; DANZA, H. C. ; PINHEIRO, V. P. G. ; 	<ul style="list-style-type: none"> • SILVA, M. A. M.; ARAUJO, U. F. . Aprendizagem por Projetos Sociais: integração de conteúdos morais à representação de si de jovens. ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL JCR, v. 23, p. 1061-1078, 2021. • SILVA, M. A. M.; ARAUJO, U. F. . Self Moral e Identidade Moral: integração entre perspectivas. Psicologia-Universidade de SP-USP (Impresso), v. 31, p. 1-10, 2020. •SILVA, M. A. M.; ARAUJO, U. F. . Aprendizagem-Serviço e Fóruns Comunitários: articulações para a construção da cidadania na Educação Ambiental. AMBIENTE & EDUCAÇÃO: REVISTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, v. 24, p. 257-273, 2019. •ARANTES, V. ; ARAUJO, U. F. ; SILVA, M. A. M. . Josep Maria Puig: uma vida dedicada à Educação em Valores. EDUCAÇÃO E PESQUISA, v. 45, p. 1-24, 2019. •SILVA, M. A. M.; ARAUJO, U. F. . A Metodologia da Problemática como estratégia para a Educação Moral. REVISTA EDUCAÇÃO E LINGUAGENS JCR, v. 5, p. 25-41, 2016. •SILVA, M. A. M.; ARAUJO, U. F. . A práxis de Educação Ambiental para a

		<p>PATARO, C. S. O. . Dos Projetos de vida à Educação Moral: caminhos para a intervenção educativa. In: Tardeli, D. D. A.. (Org.). Estudos sobre adolescência: vários contextos, vários olhares. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2017, v. , p. 111-134.</p> <p>DANZA, H. C.; ARANTES, V. A. . Funcionamiento psicológico y la integración de valores morales a los proyectos de vida de jóvenes brasileños:: presentación de un método exploratorio bajo la Teoría de los Modelos Organizadores del Pensamiento. In: 44th Annual Association for Moral Education Conference, 2018, Barcelona. 44th Annual Association for Moral Education Conference - Book Abstracts, 2018.</p>	<p>Cidadania e a construção de valores morais. AMBIENTALMENTE SUSTENTABLE, v. 2, p. 1061-1081, 2015.</p> <p>SILVA, M. A. M.; ARAUJO, U. F. . Identidade moral e aprendizagem-serviço. In: Luciana Maria Caetano; Sandrei Cano. (Org.). Psicologia para pais e educadores. 1ed.Curitiba: Juruá, 2019, v. 2, p. 55-67.</p> <p>●SILVA, M. A. M.. Aprendizagem Serviço e Fóruns Comunitários: estratégias para a construção da cidadania na Educação Ambiental. In: Rigoberto Rodríguez Quirós. (Org.). Tierra: naturaleza, biodiversidad y sustentabilidad. 1ed.San José: Jade, 2017, v. 1, p. 354-362.</p> <p>●SILVA, M. A. M.; ARAUJO, U. F. . Valores Morais na Educação Ambiental: marcos conceituais para a construção da cidadania. In: Giovanni Seabra. (Org.). Educação Ambiental - O Capital Natural na Economia Global. 1ed.Ituiutaba: Barlavento, 2016, v. 1, p. 115-129.</p> <p>●SILVA, M. A. M.; Fávero, O. A. . Avaliação da Qualidade Ambiental de Assentamentos na Bacia Hidrográfica da Represa Billings (Município de São Bernardo do Campo/SP). In: Giovanni Seabra; José Antonio da Silva; Ivo Thadeu Mendonça. (Org.). A Conferência da Terra: Aquecimento global, sociedade e biodiversidade. 1ed.João Pessoa: Editora Universitaria da UFPB,</p>
	RESUMO	<p>Doutora e Mestra em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com estágio na Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona. Atua como professora do curso de "Projetos de Vida" do Instituto Singularidades, como consultora em diversas escolas e grupos educacionais e como autora de materiais didáticos. Foi supervisora de Projetos nos cursos de Licenciatura em Biologia, Ciências Naturais e Matemática da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, professora da disciplina "Projetos de Vida" no ensino Médio e assistente de coordenação e professora tutora do curso de pós-graduação em Gestão do Currículo do programa Redefor- USP</p>	<p>Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) na área de concentração Psicologia e Educação, com estágio de um ano na Universidade de Barcelona (UB). Mestre na mesma área e instituição. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Mackenzie e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Foi professor na rede municipal de São Paulo e atuou como professor-tutor no curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática, oferecido pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) bem como no curso de pós-graduação em Ética, Valores e Cidadania na Escola, oferecido pela USP em parceria com a UNIVESP. Lecionou Ciências e projetos no Ensino Fundamental I e II e projetos de monografia no ensino Médio da Escola Alef Peretz. Atualmente é professor convidado de pós-graduação no Instituto Singularidades, coordenador de área e professor de Projetos Sociais na Escola Alef Peretz, editor chefe da revista Educação Básica em Debate, além de consultor pedagógico e autor de materiais didáticos. Estuda e trabalha com os seguintes temas: Educação em Valores, Projeto de Vida, Psicologia Moral, Psicologia da Aprendizagem e Metodologias Ativas de Aprendizagem</p>
	LINK	http://lattes.cnpq.br/9568617110740355	http://lattes.cnpq.br/0090405661199385

Obra: 06-VIV-SE			
	AUTOR/ORGANIZADOR	Isabella Moreira de Avelar Alchorne	Ana Sofia Carvalho Oliveira
FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO	GRADUAÇÃO	Graduação em Pedagogia. Graduação em Direito.	●Graduação em Serviço Social. ●Graduação em Pedagogia.
	PÓS-GRADUAÇÃO	---	Especialização em andamento em Gestão e Projetos em Organizações do Terceiro Setor. (Carga Horária: 360h).
	ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL	Atualmente, é cofundadora e Vice-Presidente da Associação Movimento Futuro, uma Associação sem fins lucrativos que trabalha com habilidades socioemocionais e projeto de vida com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Além disso, realiza assessoria, pela Associação Movimento Futuro, ao Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio Solidario	Atualmente, é co-fundadora e Presidente da Associação Movimento Futuro, organização sem fins lucrativos com o propósito de desenvolver habilidades socioemocionais e projeto de vida com crianças, adolescentes, jovens e adultos.

		(CLAYSS) a escolas públicas do Brasil para a difusão de projetos de aprendizagem solidária nas artes	
CURRÍCULO LATTES	PRODUÇÕES RECENTES (ÚLTIMOS 5 ANOS)	<ul style="list-style-type: none"> • OLIVEIRA, A. S. C. ; ALCHORNE, I. M. A. . #Vivências. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione S.A., 2020. v. 1. 256p . • ALCHORNE, I. M. A., Para especialista, propriedade intelectual é prejudicial ao desenvolvimento de medicamentos para AIDS. Justificando, 07 dez. 2015. • ALCHORNE, I. M. A.. A legalização das drogas é um grande passo para o desencarceramento feminino. Justificando, 03 dez. 2015. 	<ul style="list-style-type: none"> • ALCHORNE, I. M. A. ; CARVALHO, Sofia . #Vivências. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione S.A., 2020. v. 1. 256p .
	RESUMO	<p>Possui graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016) e em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação - Singularidades (2021). Como membro do Comitê Executivo da Rede Brasileira de Aprendizagem Solidária, realiza formações de aprendizagem solidária pelo Brasil, bem como foi avaliadora do 1º Prêmio de Aprendizagem Solidária - experiências que transformam. Atualmente, é cofundadora e Vice-Presidente da Associação Movimento Futuro, uma Associação sem fins lucrativos que trabalha com habilidades socioemocionais e projeto de vida com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Além disso, realiza assessoria, pela Associação Movimento Futuro, ao Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio Solidario (CLAYSS) a escolas públicas do Brasil para a difusão de projetos de aprendizagem solidária nas artes e é coautora do livro didático aprovado pelo PNLD 2021 #Vivências (Editora Scipione), bem como do livro Crie seu Caminho (Arco Educação), para as redes COC e Dom Bosco . Por fim, faz parte do Grupo de Estudos sobre Paulo Freire, realizado no Instituto Superior de Educação - Singularidades (desde 2020).</p>	<p>Pós-graduanda em Gestão e Projetos em Organizações do Terceiro Setor pela PUC/SP. Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo - Singularidades (2019) e em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social do Porto (2011). Atualmente, é co-fundadora e Presidente da Associação Movimento Futuro, organização sem fins lucrativos com o propósito de desenvolver habilidades socioemocionais e projeto de vida com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Além disso, é co-autora do livro #Vivências aprovado pelo PNLD (2021) no componente curricular projeto de vida.</p>
	LINK	http://lattes.cnpq.br/8823022608585221	http://lattes.cnpq.br/4882071993400638

Obra: 07-MPA-KE

	AUTOR/ORGANIZADOR	Eric Brandão Machado Mifune	Cecilia Junqueira Sallowicz Zanotti
FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO	GRADUAÇÃO	Bacharelado em Administração Pública pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo - FGV	Graduada em Administração de Empresas FGV
	PÓS-GRADUAÇÃO	---	---
	ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL	Atualmente é diretor da KVK Consultoria em Negócios Ltda..	Consultora para organizações de impacto social
CURRÍCULO LATTES	PRODUÇÕES RECENTES (ÚLTIMOS 5 ANOS)	MIFUNE, E. B. M.. Construção de metodologia de avaliação de iniciativas de recuperação florestal e montagem de portfólio para recuperar 100.00ha. 2020. (Estudo)	ZANOTTI, C. J. S.; ZANOTTI, C. J. S. . Liderança Criativa para Mulheres. 2019. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
	RESUMO	<p>Possui graduação em Bacharelado em Administração Pública pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo - FGV(1998). Atualmente é diretor da KVK Consultoria em Negócios Ltda.. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Empresas.</p>	<p>Possui graduação em Administração de Empresas pela Escola de Administração do Estado de São Paulo Fundação Getulio Vargas(1998). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem</p>
	LINK	http://lattes.cnpq.br/2775070351449378	http://lattes.cnpq.br/9286435710719101

Obra: 08-JP-DSOPEF

	AUTOR/ORGANIZADOR	Reinaldo Aparecido Domingos	Maria Elizabeth Seidl Machado
FORMAÇÃO	GRADUAÇÃO	Graduação em Ciências Contábeis.	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Pedagogia. • Graduação em Letras Português e Francês.

ACADÊMICA E ATUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	Doutorado em Administração	Especialização em Pós Graduação em Terapia Sistêmica Familiar
	ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL	<ul style="list-style-type: none"> •Presidente da DSOP Educação Financeira •Presidente da Confirp Assessoria Contábil LTDA 	Atua como psicopedagoga e terapeuta familiar em consultório particular.
CURRÍCULO LATTES	PRODUÇÕES RECENTES (ÚLTIMOS 5 ANOS)	<ul style="list-style-type: none"> •DOMINGOS, REINALDO APARECIDO. Educação financeira uma ciência comportamental. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, v. 3, p. e341217, 2022. •RIZZO, MARÇAL ROGÉRIO ; RIBEIRO, SILVIO PAULA ; DOMINGOS, REINALDO APARECIDO ; AQUINO, ALINE ALVES ANDRADE DE . Analisando crenças e concepções de educação financeira sob a ótica dos pilares da metodologia dsop: um estudo junto aos artesãos da associação costa leste de artesão de mato grosso do sul (aclams). REVISTA GESTÃO EM ANÁLISE (REGEA), v. 10, p. 62, 2021. •DOMINGOS, REINALDO APARECIDO. O novo empreendedorismo vitorioso focado nos sonhos e lucros. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, v. 2, p. e25299, 2021. •[Diversos livros foram publicados em sua editora] 	---
	RESUMO	Reinaldo Domingos é PhD pela Florida Christian University com teses sobre Educação Financeira e Educação Empreendedora embasadas na Metodologia DSOP e reconhecidos no Brasil em 2020 pela Universidade da Amazônia UNAMA. Educador e terapeuta financeiro, autor com mais de 5 milhões de livros vendidos sobre o tema Educação Financeira, que contemplam o long-seller Terapia Financeira e os livros Porque Enfrentamos crises e não estamos preparados, Nome sujo pode ser a solução; Empreender Vitorioso com Sonhos e Lucro em Primeiro Lugar; Mesada não é só Dinheiro; Livre-se das Dívidas; Eu Mereço ter Dinheiro; Sabedoria Financeira; Ter Dinheiro Não tem Segredo; Coleção Dinheiro Sem Segredo; ABCD da Educação Financeira	Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985) e graduação em Letras - Português e Francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1972). Pós graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Sedes Sapientiae. Pós graduação em Terapia Familiar Sistêmica pelo Instituto Familiaie. Capacitada em Mediação de Conflitos pelo Instituto Familiaie e pela Escola Superior de Advocacia do Brasil, seção e São Paulo (OAB). Capacitada em Práticas de Justiça Restaurativa pela Justiça em Círculo. Atua como docente e assessora de programas e projetos na interface educação, educação social e justiça nas áreas de formação , gestão e implementação de projetos. Atua como psicopedagoga e terapeuta familiar em consultório particular
	LINK	http://lattes.cnpq.br/6380868273230044	http://lattes.cnpq.br/4246357045264491

Obra: 09-JovProtag-SM

FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO	AUTOR/ORGANIZADOR	Maria Clara Wasserman	Gabriel Medina de Toledo
	GRADUAÇÃO	Graduação em História	Graduação em Psicologia
	PÓS-GRADUAÇÃO	Mestrado em História	---
CURRÍCULO LATTES	ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL	<ul style="list-style-type: none"> •Escola Fábrica de Espetáculo •Junior Achievement – Coordenadora de programass 	<ul style="list-style-type: none"> •Cooperativa do Vale do Matutu •Instituto Unibanco – Analista Sênior
	PRODUÇÕES RECENTES (ÚLTIMOS 5 ANOS)	•----	TOLEDO, G. M. Jovem Protagonista: projeto de vida: livro do aluno. 1. ed. São Paulo: SM Educação, 2020. v. 1. 112p .
	RESUMO	Possui graduação em História pela Universidade Federal do Paraná (1989) e mestrado em História pela Universidade Federal do Paraná (2002). Atualmente é coordenadora de programas - Junior Achievement - Rio de Janeiro. É formadora, autora de materiais didáticos e paradidáticos. Atua principalmente nos seguintes temas: Projeto de Vida, História da Cultura, Educação, História da música popular brasileira, samba e MPB.	Graduado em Psicologia pela Universidade São Marcos (2005). Trabalha com a temática de juventudes, no contexto nacional e internacional, há mais de 17 anos. Ativista e engajado em questões sociais, sempre atuou no campo das políticas públicas e no terceiro setor com projetos que tenham como objetivo transformar territórios, realidades e trajetórias de vidas. Possui larga experiência no campo da formação de profissionais e agentes dos setores da educação, segurança pública, cultura e temas transversais das juventudes. Foi Secretário Nacional de Juventude (2015-2016). Hoje está na área de implementação dos programas e

		projetos, em parceria com redes estaduais de educação, atuando na articulação e coordenação das iniciativas. Desenvolveu formações, coordenou publicações, desenvolveu metodologias transformadoras. É autor do livro didático "Jovem Protagonista", do Plano Nacional de Livro Didático de 2020, que trabalha o desenvolvimento do Projeto de Vida no novo Ensino Médio
LINK	http://lattes.cnpq.br/0988548943561220	http://lattes.cnpq.br/2916303682158684

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações disponíveis no Currículo Lattes.

APÊNDICE H

QUADRO COMPARATIVO ENTRE CÓDIGOS INICIAIS

IDENTIFICAÇÃO DA OBRA		
Nome da obra	Editora / Grupo Editorial	Código
Construindo o Futuro	Somos Educação	05-CF-SE

BLOCO I			
Nº	CÓDIGOS FOCAIS	CÓDIGOS INICIAIS	DEFINIÇÃO DO CÓDIGO FOCAL
1.	Trabalho como expressão de uma performance capaz de criar projetos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho como definição de uma forma de viver; Construindo projetos de sociedade e de vida por meio do trabalho 	<p>O trabalho é um processo muito importante na vida dos seres humanos, porque ele é capaz de explicitar a maneira como as pessoas “estão” e vivem no mundo. Isso significa que é por meio do fenômeno <i>trabalho</i> que as diferentes maneiras de se viver no mundo – as formas sociais de produção e reprodução da vida humana – <i>são definidas</i>. É um fenômeno porque os autores não explicitam se veem o trabalho como processo, uma vez que usam o termo “aspecto” em sua definição. O trabalho é ainda um fenômeno capaz de permitir uma dupla construção: 1) construção do projeto de vida e 2) construção de um projeto societal. Isso significa que o trabalho pode ser entendido como um fenômeno que conecta dois aspectos da vida de cada sujeito: pessoal e coletivo.</p>
2.	Direitos das crianças e adolescentes – mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho infantil; • Direitos das crianças; • Combate às desigualdades; ECA e direito a infância e adolescência 	<p>O trabalho infantil não foi devidamente caracterizado. Pode-se afirmar que as crianças e adolescentes muitas vezes acabam sendo empurradas para situações de trabalho indevidas porque estão em situações de vulnerabilidade social. Para evitar o trabalho infantil, torna-se importante investir no combate às diferentes desigualdades socioeconômicas bem como na educação. O ECA defende o direito a infância e adolescência, pois esse período é crucial, importante para a formação da personalidade dos futuros adultos.</p>
3.	Satisfação no trabalho / “Não se contentar apenas com o retorno financeiro”	<ul style="list-style-type: none"> • Realização pessoal por meio do trabalho; • Empreender a si mesmo para construir uma carreira; • Sentir paixão pela atividade; Defendendo que o trabalho deve ter sentido para o outro e a sociedade; 	<p>Trabalhar deve, além de trazer um retorno financeiro, produzir certa realização pessoal. Para isso, é preciso que se entenda a noção de uma vida com propósitos como uma vida que permite satisfação como seres humanos. Nesse sentido, construir uma carreira com significado para si mesmo é um empreendimento pessoal, um processo de criar “condições para que a vida profissional contribua para a realização de nosso propósito maior (p.148)”. Para que isso seja possível, é necessário criar uma conexão entre a paixão pelo que se faz e o sentido social do trabalho, ou seja, aquilo que nossas atividades laborais impactam no coletivo.</p>

4.	Profissionalismo como aspecto importante na construção do projeto de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Competência; • Saber conviver; • Mercado de trabalho e habilidades; • Habilidades técnicas e comportamentais; • Dedicação contínua e treino; Autoconhecimento, experiências e amadurecer; 	O termo profissionalismo é usado para defender que os estudantes precisam desenvolver competências e habilidades para ingressarem e manter-se no mercado de trabalho. Diferentes habilidades são citadas, divididas em dois grupos: técnicas e comportamentais.
5.	Realizando escolhas de forma criteriosa	<ul style="list-style-type: none"> • Enfrentamos muitas escolhas no dia-a-dia; • Enfrentando dificuldades para decidir; • Apresentando dicas para escolher coisas; • Criando critérios de escolhas; • Lidando com a incerteza de não saber o futuro; • O futuro é muito determinado pelas escolhas; • Identificando o que é importante; 	A escolha é um processo complexo, e ocorre a todos dias em nossas vidas. Para realizar de modo mais proveitoso esse processo, é preciso estabelecer critérios bem estabelecidos. O futuro, embora seja muito incerto, é determinado por nossas escolhas. Estas devem ser baseadas em critérios e devem se pautar pelo que é mais importante para nós.
6.	Defendendo a flexibilidade como característica importante para o projeto de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Afastamento do planejado e Abertura ao novo; • Driblar obstáculos e remodelar os projetos; • Desvios de percursos: Criatividade e improviso; • Flexibilidade, ser maleável e se adaptar; • Mudanças; • Ser resiliente; • Tornar o objetivo viável; <p>Conquistar os objetivos;</p>	A abertura ao novo é definida como uma característica intrínseca do projeto de vida, tanto porque só novo permite abertura para surpresas da vida quanto porque isso permite flexibilidade. Ser flexível é ser adaptável ao que acontece em nossas vidas.
7.	Agindo para mudar a realidade: engajamento em projetos sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Alcançando a mobilidade social potencializada pela Educação; • Agindo para mudança da realidade; • Projetos sociais são 	Transformar a realidade exige atuação, organização em coletivos. Muitas coisas problemáticas existem no mundo atualmente e o engajamento em projetos sociais permite que a transformação ocorra.

	potencializadores de mudanças; Defendendo o Engajamento social em projetos de vida;	
--	--	--

BLOCO II			
Nº	CÓDIGOS FOCAIS	CÓDIGOS INICIAIS	DEFINIÇÃO DO CÓDIGO FOCAL
1.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexões sobre persistência para mobilidade social; 	<ul style="list-style-type: none"> •----- 	<ul style="list-style-type: none"> A questão envolvida proporciona reflexões sobre maneiras de conexões entre alcançar a mobilidade social e ser persistente. O exercício está relacionado diretamente com um texto anterior sobre o tema.
2.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecendo mais sobre profissões 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisando Grades curriculares de cursos pós médio; Pesquisando informações sobre profissões; Analisando e comparando com as afinidades; Carreiras da atualidade Decisão responsável; Muitas oportunidades; Investigação pessoal sobre o estilo profissional; Fórum das profissões: evento para convidados falarem sobre seus trabalhos Criando um cardápio de profissões; 	<ul style="list-style-type: none"> Essas atividades consistem em criar uma espécie de cardápio de profissões e de cursos associados a elas, bem como realizar uma feira de profissões na escola. O principal foco é aliar a noção de afinidade/interesse com as possíveis escolhas pós ensino médio. A feira de profissões tem como foco trazer pessoas externas à escola para contextualizar com os estudantes sobre os trabalhos que exercem. A ideia é que se fale sobre a rotina dos trabalhadores convidados, sobre competências e habilidades exigidas, auxiliando os educandos a decidirem sobre seu futuro.
3.	<ul style="list-style-type: none"> Experimentando a rotina do pós-ensino médio 	<ul style="list-style-type: none"> Experimentar profissões ou cursos por um dia; Desenvolvendo um olhar investigativo; Criando relatórios de atividade; Testando antes de realizar escolhas; Refletindo sobre necessidades de experimentar outras coisas 	<ul style="list-style-type: none"> Essa atividade tem como objetivo inserir os estudantes em situações concretas de trabalho laboral, acompanhando alguém ou ainda a dinâmica de algum curso profissionalizante ou de cursos superiores. Esse processo é proposto para que os estudantes possam “testar” antes de escolher, ou seja, houve a prévia construção do cardápio e agora os estudantes, antes de “escolherem”, devem ter a oportunidade de experienciar e refletir sobre essa vivência.
4.	<ul style="list-style-type: none"> Motivação, competências e valores: definindo profissões “destaque” 	<ul style="list-style-type: none"> Completando frases sobre trabalho e motivação; Escolhendo profissões em função do interesse; Percebendo competências para escolha da profissão; Percebendo valores éticos da profissão; Constatando em que profissões teria “bom desempenho” 	<ul style="list-style-type: none"> Atividades voltadas para refletir sobre motivações, interesses e profissões conectadas com o perfil de cada estudante. Por meio da identificação de competências necessárias (já desenvolvidas e ainda por desenvolver), de profissões de interesse e dos valores éticos próprios da profissão, o estudante deve constatar quais profissões ele desempenharia de forma eficaz, boa.

BLOCO II			
Nº	CÓDIGOS FOCAIS	CÓDIGOS INICIAIS	DEFINIÇÃO DO CÓDIGO FOCAL
5.	<ul style="list-style-type: none"> • Construir um planejamento flexível 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de vida para um período; • Desvios de percurso; • Antever a necessidade da flexibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao planejar um certo período de tempo de nossa vida, é preciso visualizar os obstáculos para criar os desvios de percurso. Desse modo, é preciso dosar a flexibilidade durante o processo de vivenciar o planejamento.
6.	<ul style="list-style-type: none"> • Diagramas e tabelas sobre escolhas profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensões para escolher a profissão do futuro; • Critérios importantes para o sujeito 	<ul style="list-style-type: none"> • São atividades focadas na produção de diagramas, tabelas e recursos gráficos para triangular informações acerca de profissões, incluindo interesses, habilidades já desenvolvidas, etc. O objetivo é que o estudante identifique profissões mais conectadas com seus critérios.
7.	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos sobre o Futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimentos para atingir um objetivo; • Medo do futuro e Preocupação com o futuro; • Persistência; • Planejar o futuro distante; • Contratempos • Planejamento e rigidez; • Surpresas da vida; 	<ul style="list-style-type: none"> • Essas atividades são de natureza reflexiva, indicando aos sujeitos importantes conexões sobre futuro, medos, persistência e planejamento. A persistência surge porque muitos contam tempos irão surgir ao longo da vida, mesmo com o planejamento.
8.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisando mudanças de rotas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudar de rota como alteração de planos; • Emoções ao mudar de rota; • Descrevendo Metas e estratégias para lidar com a Frustração; 	<ul style="list-style-type: none"> • Essa atividade é de cunho reflexivo, onde os sujeitos são levados a refletir sobre que sentimentos são despertados quando precisamos mudar de rota, fazer desvios, enfim, criar novos planos. Portanto, tem um foco grande em analisar as emoções sentidas durante esses eventos, onde os planos são frustrados por motivos diversos. Por fim, propõe compartilhar estratégias de enfrentamento à frustração.
9.	<ul style="list-style-type: none"> • Criando um plano de negócios para empreender! 	<ul style="list-style-type: none"> • Levando em conta a inovação; • Levando em conta a viabilidade; • Levando em conta o interesse social; 	<ul style="list-style-type: none"> • Essa atividade envolve trabalho em grupo com objetivo de criar um plano de negócios. A ideia é empreender com inovação e responsabilidade social. Nota-se a influência de termos criados no contexto norte-americano. A ideia é simular mesmo um plano para um negócio de empreendedorismo social real.
10.	<ul style="list-style-type: none"> • Planejando a curto prazo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborando metas para a vida escolar; • Criando metas para alcançar sonhos 	<ul style="list-style-type: none"> • Essas atividades consistem na elaboração de planejamentos, onde se definem: tempos de duração, objetivos a serem alcançados, natureza das ações necessárias (individual ou coletiva), os recursos necessários, etc.

BLOCO III		
CÓDIGOS FOCAIS	CÓDIGOS INICIAIS	DEFINIÇÃO DO CÓDIGO FOCAL
<ul style="list-style-type: none"> • Percebendo a identidade: quem sou eu e por que? 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de uma linha do tempo; • Identidade como conjunto de atributos; • Reconhecendo a Influência do meio na identidade • Reconhecimento de si para construir o PV; • Correspondendo o PV aos nossos valores e interesses; • Usando oportunidades do meio; • Superando as dificuldades; • Informando um trabalho interdisciplinar; • Criando uma obra artística de si; 	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de criação do projeto de vida envolve reconhecer a si mesmo para traçar metas e objetivos para o futuro. Sendo a identidade um conjunto de atributos e características que distinguem as pessoas, é preciso reconhecer a origem disso: o contexto social e cultural em que vivemos. A ideia de atividade proposta é compor uma obra autobiográfica com elementos simbólicos relacionados à identidade de cada estudante.
<ul style="list-style-type: none"> • Refletindo sobre condições para alcançar objetivos traçados 	<ul style="list-style-type: none"> • Propondo diversas possíveis respostas; • Esperando uma reflexão crítica sobre condições; • Refletindo sobre condições para realizar os sonhos; • Reconhecer desafios e oportunidades; • Contatando que desvantagens não impedem realizações; • Diferentes desafios de acordo com os privilégios 	<ul style="list-style-type: none"> • É preciso, ao elencar objetivos, conseguir perceber como as condições socioeconômicas impactam na possibilidade de realizar os objetivos. Conclui-se que é preciso saber dos privilégios, mas não desistir de alcançar os objetivos.
<ul style="list-style-type: none"> • Sonhar para projetar: o início do projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Sonhos como motivadores das ações; • Orientando os alunos sobre a inexistência de sonhos; • Sonhos originam projetos de vida; • Identificando porque não agir em direção ao sonho; • Percebendo que fatores afetam os sonhos; • Refletindo sobre a desigualdade de oportunidades para realizar sonhos; • Sonhos são muito determinados pela realidade socioeconômica; • Condições externas podem atuar como obstáculos; • Refletindo sobre igualdade de acesso à direitos básicos; • Percebendo como a defasagem educacional afeta sonhos; • Compreendendo porque acessar o ensino superior não é um sonho generalizado; 	<ul style="list-style-type: none"> • O sonho consiste naquilo que desejamos: as orientações para professores focam em mostrar para os estudantes que sonhar é importante; não no sentido de imaginar algo fantasioso, mas sim almejar um objetivo ou mais. O cuidado com as reações dos estudantes também aparece, sendo recomendada que não se generalize os sonhos, e que sua ausência seja naturalizada também (mas só se for transitória). É recomendado aos professores manter uma certa atenção sobre o que impede, influencia ou facilita que os sonhos tornem-se realidade.

Fonte: elaborado pelo autor.

APÊNDICE I

QUADRO COMPARATIVO ENTRE CÓDIGOS FOCAIS

LISTA DE CATEGORIAS CONSTRUÍDAS - BLOCO II			
Nº	CÓDIGOS FOCAIS	DEFINIÇÃO	CATEGORIAS
1.	<ul style="list-style-type: none"> •Explicitando como trabalhar o autoconhecimento com os estudantes (09-JovProtag-SM) •Propondo a elaboração de um autorretrato (01-MF-FTD) •Identificando as características que definem identidade(06-VIV-SE) •Percebendo a identidade: quem sou eu e por quê? (05-MF-SE) 	<p>Essas orientações explicitam que os professores devem estar atentos à identidade dos estudantes, aos sentimentos despertados durante atividades de reflexão ou durante debates. São propostas desde produções de autorretratos até a elaboração de textos autobiográficos.</p>	<p>Orientando os professores sobre formas de autoconhecimento</p>
2.	<ul style="list-style-type: none"> •Explicitando objetivos de atividades sobre a escolha profissional (09-JovProtag-SM) •Reconhecendo o papel do professor: auxiliar a encontrar o caminho (01-MF-FTD); •Acolhendo as manifestações emocionais dos estudantes: incentivar o otimismo; •Escolhendo profissões: alinhando habilidades, valores (03-VUV-MDN); •Discutindo diferentes formas de atuação no mundo do trabalho (03-VUV-MDN); •Pensando sobre escolhas, expectativas e certezas (04-EPV-MDN) 	<p>Os autores apontam que cabe aos professores auxiliar os estudantes no processo de identificação de um propósito, de um sonho. Nesse sentido, o professor torna-se um auxiliador, uma espécie de guia de caminhos futuros. Esse guia deve agir de forma a tranquilizar os estudantes quanto ao tempo presente – muitos jovens acham que precisam decidir agora, produzindo neles certa insegurança sobre estar certo. Cabe ao professor criar um ambiente emocional mais seguro.</p>	<p>O professor como orientador do caminho profissional do aluno</p>

LISTA DE CATEGORIAS CONSTRUÍDAS - BLOCO II			
Nº	CÓDIGOS FOCAIS	DEFINIÇÃO	CATEGORIAS
3.	<ul style="list-style-type: none"> •Demarcando posições críticas acerca dos desafios do mundo do trabalho (09-JovProtag-SM) •Ressaltando a influência do contexto socioeconômico na dificuldade de realizar sonhos (01-MF-FTD) •Reafirmando a existência de precariedade no mundo do trabalho (06-VIV-SE) •Orientando sobre a importância de levar em conta o contexto social econômico para elaborar Projetos de vida (06-VIV-SE) •Desenvolvendo olhares críticos sobre a desigualdade social e mantendo-se resiliente (03-VUV-MDN); •Aprofundando reflexões sobre resiliência (03-VUV-MDN) •Refletindo sobre condições para alcançar objetivos traçados (05-CF-SE) 	<p>As orientações ressaltam a importância de ter uma análise crítica da realidade – tanto do trabalho quanto das desigualdades sociais – quando os professores realizarem atividades sobre os sonhos dos estudantes. É orientado ainda não deixar os estudantes acomodarem-se, como se a realidade fosse imutável. As orientações contidas acerca da resiliência voltam-se para o desenvolvimento dessa capacidade. Isso torna-se mais evidente quando os autores apontam a necessidade de acompanhar as trajetórias de jovens transformadores (pessoas famosas na sociedade por se envolverem em alguma causa);</p>	<p>Explicitando dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho: ultrapassando as barreiras socioeconômicas</p>
4.	<ul style="list-style-type: none"> •Defendendo a ideia de adaptar-se a 4ª revolução industrial (09-JovProtag-SM) •Ressaltando a influência da revolução tecnológica nas profissões (02-PSA-FTD) •Apresentando características da Revolução Digital (02-PSA-FTD) •Características da Revolução Digital (02-PSA-FTD) 	<p>Os autores dos diversos livros didáticos orientam que os professores deem atenção especial aos conceitos de: quarta revolução industrial, revolução tecnológica, Revolução Digital. De modo geral, são destacadas as mudanças produzidas nas profissões e o quanto jovens terão que se adaptar. Os autores também orientam aos professores uma atenção importante para o conceito de Revolução Digital e o de cultura da convergência. Além disso, no campo profissional, a Revolução Digital é marcada pela automatização e uso das inteligências artificiais, o que pode fazer com os estudantes tenham que mudar de planos.</p>	<p>Compreendendo as dinâmicas trabalhistas produzidas pelas mudanças tecnológicas</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

APÊNDICE J

EXEMPLO DE MEMORANDO

IDENTIFICAÇÃO DA OBRA		
Nome da obra	Editora / Grupo Editorial	Código
Juventude Plural	DSOP Financeira	08-JP-DSOPEF

EVOLUÇÃO DO TRABALHO NA HISTÓRIA

A obra, inicialmente, contextualiza com o termo *tripallium* e o significado ruim da palavra trabalho, como esforço, cansaço, tortura, etc. outros livros também fazem essa referência.

Antes disso, os autores afirmam que na atualidade o trabalho está relacionado com autoestima, autoimagem e identidade – um “lado” desse processo – e também a inserção social – o outro lado do processo. Portanto, visualizamos aqui uma visão otimista de trabalho, que não apontou a perspectiva exploratória do capitalismo e sua extração de mais-valor por meio do trabalho alienado. Podemos imaginar que em outro momento aparecerá essa perspectiva também, amplamente comprovada por estudiosos do campo da sociologia do trabalho.

Após essa definição etimológica, os autores usam um termo de contradição – “entretanto” – como conectivo da oração. Ou seja, o trabalho não deve ser reduzido a sua origem etimológica, mas sim pelo processo de evolução pelo qual passou durante a história da humanidade. Chama a atenção a ausência de referências, indicações de obras histórias e estudos paleontropológicos, etc. Também não há a demarcação dos períodos históricos, como a era pré neolítica, o neolítico, a era feudal, etc. Nesse sentido, existe uma fragilidade histórica porque os autores não apresentam a atual fase da organização social hegemônica – o capitalismo - embora explicitem o feudalismo e sua visão sobre o trabalho. Portanto, podemos afirmar que essa forma de apresentar uma suposta evolução do processo de trabalho é tendenciosa e levará os estudantes e/ou professores a entenderem as mudanças do mundo do trabalho de forma desconectada da realidade. Nota-se, na seguinte frase, a ausência de uma explicação mais detalhada das relações de classes: o trabalho, depois da revolução industrial, “passou a ocupar uma posição central na vida das pessoas, de tal forma que o não trabalho ou desemprego começou a ser visto de uma maneira negativa”. O desemprego foi mal visto por quem? Por que existem desempregados? Aqui não entra em cena a principal característica desse período: a formação de duas classes antagônicas – os trabalhadores e os burgueses. O trabalho não passou a ocupar uma posição central na vida daqueles que só tinham o trabalho para sobreviver - ELE SEMPRE OCUPOU ESSA CENTRALIDADE. Acontece que a partir da consolidação do capitalismo, ele se tornou exploratório e produtor de riquezas que ficam concentradas em poucas mãos. Os autores estão dizendo que não existe – ou que não levam em conta- essa realidade quando pensam o mundo do trabalho e projeto de vida. Os autores vão ainda mais longe, quando afirmam que o sujeito agrega fatores econômicos ao gerar riqueza para si próprio. Essa afirmação nos leva ao seguinte pressuposto dos autores: não há exploração atualmente, o trabalho é algo que apenas agrega coisas positivas.

Percebemos claramente aqui um processo de fragilização da história enquanto ciência, já que precisamos acreditar nos autores porque não há referências; um processo de escolha de elementos para que após a revolução industrial o trabalho seja visto como algo positivo apenas, ignorando a contradição que vivem aqueles somente podem viver vendendo sua força no mercado de trabalho. Uma das consequências disso é uma visão “perfeita”, idealizada do mundo do trabalho – ele é pintado como algo desafiador, agregador de fatores interessantes. Outra consequência é a linearização de uma visão de mundo – ao ignorar a existência de teorias e pesquisas que investigam a realidade do trabalho atual, os autores contribuem para evitar o pluralismo de visões. Isso significa que os sujeitos que acessam esse livro não têm uma ampla e diversificada visão sobre o que é/pode ser o mundo do trabalho, nem das origens do atual sistema capitalista (esse termo nem aparece no texto).

Fonte: elaborado pelo autor.