

REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

O componente curricular “Projeto de Vida” em livros didáticos: a expressão da hegemonia dominante no Novo Ensino Médio

The “Life Project” curriculum component in textbooks: the expression of dominant hegemony in the New High School

Componente curricular “Proyecto de Vida” en libros didácticos: la expresión de la hegemonía dominante en la Nueva Educación Secundaria

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin
Simone de Fátima Flach

RESUMO

Sob a luz da dialética materialista histórica, este texto tem por objetivos apresentar uma análise a respeito do componente curricular denominado “Projeto de Vida”, identificar temáticas, concepções e métodos que orientam os livros didáticos e apontar como a hegemonia dominante se faz presente na organização do Novo Ensino Médio. A investigação realizada indica que o componente curricular contribui para a ausência de pensamento crítico a respeito do planejamento futuro ou escolha de uma carreira; padroniza interesses; e estimula a competitividade e o individualismo, colocando a educação a serviço da hegemonia capitalista.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Novo Ensino Médio; livro didático; hegemonia.

ABSTRACT

In the light of the historical materialist dialectics, this text aims to present an analysis regarding the curricular component called “Projeto de Vida” [Life Project], to identify themes, concepts and methods that guide textbooks, and to point out how the dominant hegemony is present in the organization of the New High School. The investigation carried out indicates that the curricular component contributes to the absence of critical thinking regarding future planning or choosing a career; it standardizes interests; and it encourages competitiveness and individualism, placing education at the service of the capitalist hegemony.

Keywords: Life Project; New High School; Textbook; Hegemony.

RESUMEN

Bajo la luz de la dialéctica materialista histórica, este texto tiene como objetivos presentar un análisis en torno al componente curricular denominado “Proyecto de Vida”, identificar temas, conceptos y métodos que orientan los libros didácticos y señalar cómo la hegemonía dominante está presente en la organización de la Nueva Educación Secundaria. La investigación realizada indica que el componente curricular contribuye a la ausencia de pensamiento crítico respecto de la planificación futura o la elección de carrera; estandariza intereses; y estimula la competitividad y el individualismo, poniendo la educación al servicio de la hegemonía capitalista.

Palabras-clave: Proyecto de Vida; Nueva Educación Secundaria; libro didáctico hegemonía.

Introdução

O modo de produção capitalista busca, incessantemente, o aumento da eficiência produtiva e a acumulação privada de capital, incorporando novas e diversificadas estratégias de extração da mais valia. Na relação de compra e venda da mercadoria força de trabalho, a flexibilidade e a polifuncionalidade não são apenas estratégias para o aumento da produtividade, mas também mecanismos que intensificam a subordinação do trabalhador ao mercado e à exploração da mão de obra assalariada.

De acordo com Marx (1989, p. 148), o “[...] trabalho não produz só mercadorias; produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral”. Assim, a concentração da posse dos meios de produção produz, de um lado, a riqueza para uma pequena minoria e, de outro, a miséria para a grande maioria possuidora de nada além de sua força de trabalho. Essa realidade cria um fosso entre capitalistas e assalariados, reproduzindo o ciclo de exploração e opressão na sociabilidade regida pelo capital.

Na hegemonia capitalista, os consensos reafirmam a ideologia dominante, criando uma base sólida para a manutenção do poder. Nesse contexto, a educação é uma prática social que não está descolada dos projetos sociais que auxiliam para a reprodução das determinações da conjuntura social, política e econômica. As políticas educacionais contemplam objetivos que visam à formação técnica da mão de obra produtiva, dotada de um corpo de competências e habilidades que atendem aos interesses de reprodução produtiva.

No bojo das políticas educacionais que seguem essa abordagem, situa-se a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que concretizou a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), o Novo Ensino Médio (NEM) anuncia o componente curricular “Projeto de Vida”, cujo objetivo é preparar jovens e adolescentes para os desafios do mundo adulto e do mercado de trabalho. Nos conteúdos e nas reflexões do componente curricular “Projeto de Vida”, a idealização de uma carreira profissional ou de projetos a serem perseguidos pelos alunos dialogam com a formação de habilidades vinculadas ao empreendedorismo, ao planejamento, à gestão do tempo, ao trabalho em equipe, à criatividade e à capacidade de resolução de conflitos. Nesse imbróglio, a previsão legal sobre o componente curricular “Projeto de Vida” se torna um desafio aos professores para o planejamento pedagógico.

Nesse contexto, torna-se importante como os encaminhamentos do poder público ocorrem para viabilizar os componentes curriculares. Com o objetivo de orientar o trabalho docente, sistematizar os objetivos e os conteúdos, o Governo Federal, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), distribui materiais e livros didáticos para as escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2011).

A implementação das previsões legais referentes ao componente curricular “Projeto de Vida” provoca a comunidade científica em desvelar as contradições desse processo. Sob tal assertiva, a partir de pesquisa básica, exploratória qualitativa, que teve investigação bibliográfica e documental como aporte empírico e, ainda, a dialética materialista histórica como método de análise, o presente texto tem a seguinte questão como propulsora para as análises empreendidas: Quais concepções orientam os livros didáticos do componente curricular “Projeto de Vida”? A partir desse questionamento, o texto tem por objetivos apresentar uma análise a respeito do componente curricular “Projeto de Vida”; identificar temáticas, concepções e métodos que orientam os livros didáticos; e apontar como a hegemonia dominante se faz presente na organização do NEM.

Para tanto, foram analisados oito livros didáticos publicados no ano de 2020 pelas seguintes editoras: Moderna, Ática e Scipione. Utilizando as contribuições de Bittencourt (2008b) para embasar as análises dos livros

didáticos, foram examinados a capa, as primeiras páginas e os aspectos formais das obras selecionadas para a pesquisa. Durante essa avaliação, os seguintes temas foram categorizados: a) Orientações pedagógicas para o trabalho com o componente curricular “Projeto de Vida”; b) Enfoque no protagonismo juvenil; c) Conceito de “Projeto de Vida”. Ao explorar essas categorias e estabelecer um diálogo com o referencial marxista, foram identificados temas, concepções e métodos indicados nos materiais didáticos.

A exposição da análise está organizada em duas partes. Na primeira, são apresentadas reflexões sobre a educação como uma prática dialética, destacando seus usos políticos para a conservação do sistema societário hegemônico, de forma a pontuar como os pressupostos que reafirmam a hegemonia dominante e os interesses que orientam a formação fragmentada e flexibilizada nos itinerários formativos se fazem presentes no NEM. Na segunda parte, o componente curricular “Projeto de Vida” é debatido a partir da análise do material empírico, de forma a desvelar as ideologias orientadoras, as temáticas, as concepções e os métodos presentes.

No teor das discussões propostas, é preciso considerar que a responsabilização individual pelo futuro está no centro das orientações, sem qualquer perspectiva de compromisso coletivo pelo futuro da sociedade.

Usos políticos da educação na reforma do Ensino Médio

Ao agir sobre a natureza, o ser humano transforma-a e, ao mesmo tempo, modifica a “sua própria natureza”, pois “[...] desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (Marx, 2013, p. 255). Ao produzir sua existência, por meio do trabalho, o homem adquire um conjunto de experiências interligadas ao processo de humanização, ou seja, “[...] do animal tornado humano através do trabalho” (Antunes, 2012, p. 5). Essas experiências, além de moldarem a relação com a natureza, influenciam a composição da identidade humana e da forma como as pessoas compreendem e interpretam o mundo.

A natureza da educação é marcada pela capacidade de “[...] propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história” (Tonet, 2012, p. 69). Nessa perspectiva, o trabalho é uma

atividade que auxilia para que o “[...] indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular” (Tonet, 2012, p. 69).

Para Gramsci (2004), a educação possui a potencialidade de iluminar o pensamento crítico, desvelando as ideologias dominantes para a conquista da hegemonia subalterna. O autor compreende que os filhos da classe trabalhadora “[...] devem ter todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível” (Gramsci, 2004, p. 74).

No entanto, embora Gramsci (2014) compreenda que a educação possui um papel relevante na transformação da sociedade, não deixa de pensar a influência da conjuntura social política e econômica na escola. Assim, a educação é um processo dialético, ou seja, não é neutra, mas concebida e aplicada com o propósito de manter intocado o aparato social hegemônico.

Essa estratégia mantém o capital em funcionamento, acalmando os conflitos de classes e legitimando a submissão dos trabalhadores ao sistema produtivo, pois:

A educação institucionalizada, [...] serviu, no seu todo, ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como para também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p. 35).

As subjetividades que reafirmam a hegemonia dominante são construídas socialmente na educação formal. Segundo Gramsci (2015, p. 62), a hegemonia, ou seja, “a supremacia de um grupo social”, manifesta-se como “domínio” e “direção intelectual e moral”. Esse domínio se revela por meio de um controle, que não implica necessariamente o uso da violência e da coerção, podendo ser efetivado em práticas consensuais, aceitas por meio de ideologia¹ que legitimam

¹ A concepção aqui adotada aproxima-se da compreensão de Grespan (2015, p. 160), a qual define a ideologia como um “[...] corpo de ideias que tem a função de legitimar um estado de coisas adverso para a maioria das pessoas”. Nesse escopo, sistema capitalista “[...] forma, para construir justificativas que legitimem a alienação” (Grespan, 2015, p. 160). Trata-se, portanto, de

a subordinação dos socialmente explorados, conduzindo-os a um “mesmo modo de pensar e agir” (Gramsci, 2014, p. 94).

Nesse cenário, as políticas sociais que concedem pequenos direitos à população mantêm compromisso com o capital e, dissimulando as desigualdades sociais, criam a ilusão de que atendem as demandas da classe trabalhadora. Em meio às contradições do capitalismo, o foco é fornecer conhecimentos mínimos para que os filhos dos trabalhadores contribuam para a “reprodução do sistema capitalista” e “[...] atendam às necessidades do mercado de trabalho no contexto do capital em crise estrutural” (Santos *et al.*, 2017, p. 30).

A educação, sendo uma prática social controlada pelo Estado, que em Gramsci (2016) é constituído pela sociedade civil e política, produz e educa o consenso, gerindo, atendendo e representando os interesses do capital. É nesse quadro que a educação é pensada e sistematizada, pois o que interessa ao capital é

[...] habilitar a força laboral para servir ao mercado, negando o acesso dos trabalhadores aos benefícios produzidos pelo seu próprio trabalho, impossibilitando-os de desfrutar a cultura universal acumulada historicamente pelo conjunto da humanidade (Santos *et al.*, 2017, p. 31).

Sob os preceitos da Lei nº 13.415/2017, a reforma do Ensino Médio trouxe um conjunto de mudanças para essa etapa da Educação Básica, em termos de carga horária, currículo, qualidade e acesso à educação da juventude brasileira. Entre as principais alterações, destacam-se a divisão do currículo em um eixo comum e sua oferta nos seguintes itinerários formativos: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V – Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017), os quais serão ofertados conforme possibilidades dos sistemas de ensino.

Além da flexibilização curricular, o NEM indica que, nos três anos do Ensino Médio, a carga horária passará a compor 3.000 horas, das quais 1.800 serão destinadas para a BNCC e 1.200, para os itinerários formativos. Essa nova composição da carga horária limita o acesso a conhecimentos artísticos,

mecanismos que “[...] mascaram a desigualdade profunda e o caráter contraditório do capital” (Grespan, 2015, p. 160).

históricos e filosóficos, em relação ao modelo anterior que previa 2.400 horas para os conhecimentos de base comum.

Outra mudança que merece destaque no NEM é a possibilidade de atuação de profissionais com “notório saber” nos componentes curriculares do ensino profissionalizante, sem indicar os critérios para que esses profissionais assumam funções de docência. Também há a previsão de firmação de convênios ou parcerias entre entidades públicas e privadas, inclusive com a previsão de aulas a distância e a ênfase na educação técnica e profissional, exposta no quinto itinerário formativo.

De acordo com Ferreti (2018, p. 26), apoiando-se na justificativa de se tornar mais “[...] atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação”, o NEM abrevia a oportunidade de acesso aos conteúdos oriundos de áreas de conhecimentos importantes para o desenvolvimento da capacidade de ler, pensar e compreender o mundo e as contradições sociais. Azevedo, Reis e Gonzaga (2018, p. 93) ressaltam que os itinerários formativos possibilitam o conhecimento “[...] de uma determinada parcela do currículo, de uma área apenas do conhecimento humano”, reforçando as desigualdades sociais, visto que os estudantes oriundos de estratos da classe trabalhadora não terão acesso a uma ampla “formação científica, cultural e tecnológica”, mas somente aos conhecimentos e às habilidades requeridas pelo sistema produtivo.

Nos “Referenciais curriculares para a elaboração dos itinerários formativos” (BRASIL, 2020), são expostos os seguintes eixos estruturantes: 1) investigação científica; 2) processos criativos; 3) mediação e intervenção sociocultural; e 4) empreendedorismo. Esses eixos contemplam a aquisição e a aplicação de um conjunto de conhecimentos e habilidades que, em tese, objetivam o desenvolvimento de ideias ou iniciativas que provoquem algum impacto na vida do indivíduo ou na sociedade.

No eixo estruturante que contempla o empreendedorismo, o foco é a formação de subjetividades, alinhadas às determinações produtivas, por meio do estímulo para a criação de “[...] empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com projetos de vida”, de modo que haja a atuação dos estudantes “[...] como protagonistas da sua própria trajetória” (BRASIL, 2020, p. 11). Para tanto, é importante que seja estimulado o desenvolvimento da “autonomia, foco e determinação” (BRASIL, 2020, p. 11) para que os estudantes “[...] consigam

planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias” (BRASIL, 2020, p. 11).

No NEM, a formação técnica, que possibilita a aquisição de um leque de competências e habilidades laborais, não garante a inserção no mercado de trabalho ou a remuneração digna para o trabalhador, visto que não considera o grande percentual de pessoas desempregadas ou inseridas no mercado informal de emprego de forma precária, sem direitos trabalhistas e com baixa remuneração.

A respeito desse debate, Netto e Braz (2012) alertam que, no desenvolvimento do capitalismo, a concentração e a centralização da riqueza não está desvinculada da constituição do que Engels denominou como “[...] exército industrial de reserva, ou seja, de um grande contingente de trabalhadores desempregados que não encontra compradores para a sua força de trabalho” (Netto; Braz 2012, p. 145). De acordo com os autores,

[...] os capitalistas valem-se da existência desse contingente de desempregados para pressionar para baixo os salários, aliás, os próprios capitalistas dispõem de meios para forçar o desemprego (entre outros, o aumento da jornada de trabalho) (Netto; Braz, 2012, p. 145).

Kuenzer (2017) compreende que a chamada pedagogia das competências, muito em voga nas políticas e nos projetos educacionais da atualidade, se configura e reconfigura em consonância com as necessidades do mercado, compondo

[...] combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário [...] (Kuenzer, 2017, p. 340).

Assim, a estratégia de “aprendizagem flexível” (Kuenzer, 2017, p. 340) permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos. Tendo em vista que a escola pública é frequentada majoritariamente por crianças e jovens, cuja origem social pertence à classe trabalhadora, é possível afirmar que o NEM foi pensado para manter a segmentação social, mantendo intocada a hegemonia dominante, na medida em que prevê uma formação rasa, flexível

e condizente com os interesses e as demandas do capital, priorizando, de um lado, a exploração e extração de mais valia e, de outro, a submissão, a passividade e o conformismo.

O componente curricular “projeto de vida” e seus usos em livros didáticos

A incorporação de práticas pedagógicas, conteúdos ou reflexões voltadas aos Projetos de Vida situam-se como componente curricular obrigatório, decorrente da reformulação posta pela Lei nº 13.415/2017. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), as práticas pedagógicas que contemplam os Projetos de Vida auxiliam para que os jovens estabeleçam metas e projetem seus futuros, pois “[...] idealizar a própria vida é ter consciência da responsabilidade de cada um em sua atuação social, descobrindo-se a si mesmo, aos outros e o meio em que vive” (BRASIL, 2022, n. p.).

A BNCC apresenta uma lista de dez competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, dentre as quais a sexta competência se destaca por trazer, em suas exposições, perspectivas que dialogam com os projetos de vida dos estudantes. De acordo com a BNCC, as instituições de ensino devem se enquadrar às demandas pragmáticas, postas pelo modo de produção hegemônico, pois:

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes, assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (BRASIL, 2018, p. 472-473).

Nessa proposta, as instituições de ensino possuem papel relevante na tarefa de “[...] auxiliar os estudantes a aprender[em] a se reconhecer[em] como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 473). Essa perspectiva ampara-se na compreensão de que é “[...] no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada

e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro” (BRASIL, 2018, p. 473)

Em contraposição a uma educação humanizadora que poderia auxiliar na construção do pensamento crítico, por meio do estudo e contato com o conjunto de conhecimentos acumulados pela humanidade, na sociabilidade capitalista, o componente curricular em análise possui vínculos estreitos com a definição de papéis sociais e objetivos para o desenvolvimento de competências para que os jovens sejam “[...] capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2018, p. 466).

A concepção orientadora dos projetos de vida visa o mundo produtivo, pois contribui para que os jovens incorporem os cenários do mercado de trabalho, se apropriem de informações, desenvolvam habilidades socioemocionais e conhecimentos, para que, assim, planejem uma carreira profissional. Para Sanfelice (2013, p. 74), a formação “[...] para o mercado de trabalho é a palavra de ordem que se impõe às juventudes” e, com isso, as políticas e os programas “[...] se alicerçam nos princípios da inclusão social, nas oportunidades educacionais [...] e na empregabilidade flexível” e imediata.

Sob esse escopo, os projetos de vida falseiam o real e, embora louvados como estratégias que contemplam “[...] aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14), promovem uma formação comprometida com os interesses do mercado e com a inserção (seja imediata ou não) do jovem no mundo produtivo.

A reprodução dessa perspectiva faz-se amplamente presente em livros e materiais didáticos, os quais, na medida em que incorporam as propostas definidas pelas políticas educacionais, são sistematizados para reproduzir os valores socialmente definidos, visões e interpretações sobre a história, a ciência, a filosofia etc., convertendo-se em instrumentos que contribuem para um tipo de formação, almejada pelos detentores dos meios de produção.

De acordo com Bittencourt (2008a, p. 298), o processo de escolha de materiais didáticos é uma “questão política”, que “[...] envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno”. Tomando como referência essas questões, a autora enfatiza que se torna

“[...] importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino” (Bittencourt, 2008a, p. 298), atentando para o fato de que

[...] existem os que são confeccionados para privilegiar trabalhos individualizados dos alunos e favorecem a criação de técnicos competentes, os quais também se podem transformar apenas em indivíduos possessivos e competitivos (Bittencourt, 2008a, p. 298).

Confrontar os conteúdos, as concepções e as propostas inseridas nos livros didáticos, de modo a problematizar as suas visões de mundo, buscar inseri-las na teia de relações sociais e demarcar os elementos políticos e ideológicos que sustentam a primazia por determinada temática ou atividade de ensino, é um processo complexo e desafiador, mas essencialmente importante para a construção do pensamento crítico e autônomo, pois o “[...] exercício da crítica é a nossa principal ferramenta na luta cotidiana pela reconstrução da História” (Fonseca, 2003, p. 107).

Buscando identificar as temáticas, as concepções e os métodos presentes em livros didáticos do componente curricular “Projeto de Vida” no NEM, foram analisados, neste estudo, oito livros, dos quais sete dispõem de uma seção com o manual do professor. Os dados básicos para a identificação dos livros didáticos analisados foram sistematizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Dados básicos de identificação dos livros didáticos selecionados para a pesquisa: título, autor, ano e editora

Título	Autor/ano	Editora	Observações
<i>Educação para a vida</i>	Severiano <i>et al.</i> (2020)	Moderna	Livro didático e manual do professor
<i>Expedição futuro</i>	Moderna (2020) ²	Moderna	Livro didático e manual do professor
<i>Guia do protagonismo no século XXI</i>	Amendola (2020)	Moderna	Livro didático e manual do professor
<i>Se liga na vida</i>	Ormundo, Siniscalchi e D’Agostini (2020)	Moderna	Livro didático e manual do professor
<i>Valor de uma voz</i>	Ladislau <i>et al.</i> (2020)	Moderna	Livro didático e manual do professor

² A Editora Moderna afirma que a obra “Expedição futuro” foi concebida, desenvolvida e produzida pela própria editora.

Título	Autor/ano	Editora	Observações
<i>Você no mundo</i>	Rosa, Valentini Jr. e Botasso (2020)	Moderna	Livro didático
<i>Projeto de Vida: construindo o futuro</i>	Danza e Silva (2020)	Ática	Livro didático e manual do professor
<i>Vivências: Projeto de Vida</i>	Alchorne e Carvalho (2020)	Scipione	Livro didático e manual do professor

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2023).

O material analisado é organizado em conteúdos, atividades, projetos e metodologias para o trabalho com o componente curricular “Projeto de Vida”, de acordo com as mudanças previstas pela Lei nº 13.415/2027 e em consonância com as orientações curriculares definidas pela BNCC.

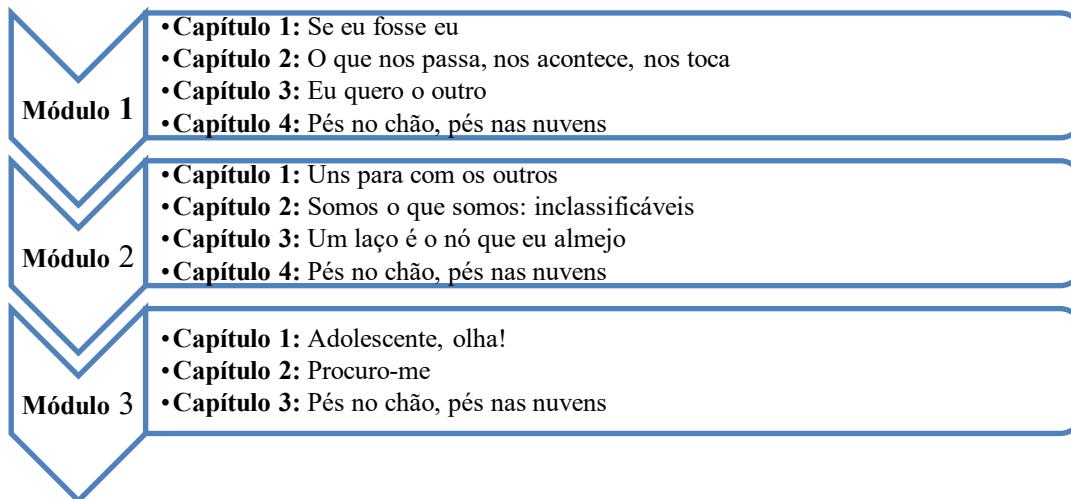
Recorrendo às reflexões de Bittencourt (2008b) sobre os elementos fundamentais que podem subsidiar a análise de livros didáticos, foi avaliado o material empírico, em busca de estabelecer categorias de análise. Bittencourt (2008b, p. 312) ressalta que a análise da (a) *Capa do livro didático* fornece indícios interessantes para identificar as propostas e as concepções curriculares vinculadas à obra; das (b) *Primeiras páginas* auxiliam a identificar os grupos ou as pessoas que participaram de sua confecção; dos (c) *Aspectos formais*, que dizem respeito aos “diferentes tópicos característicos” como “introdução ou apresentação da obra, índice, glossários, bibliografia”, constituem elementos para identificar os pressupostos orientadores dos livros didáticos.

De modo geral, as *capas dos livros didáticos* recorrem a elementos visuais coloridos, com figuras, imagens, frases ou palavras que objetivam atrair o leitor, especialmente do leitor/aluno jovem, público-alvo do Ensino Médio. As imagens exercem a função de captar a atenção do leitor e estabelecer uma conexão com o mundo do jovem ou adolescente, com seu vocabulário, seus estilos de vida, suas vestimentas e seus comportamentos.

As *primeiras páginas* contêm informações sobre os autores, orientações gerais para os professores, aspectos organizativos da obra, elementos curriculares da BNCC etc. As orientações para a sistematização das atividades e dos projetos contemplam as dimensões pessoal, social e profissional. Essas dimensões encontram-se interligadas ao componente curricular “Projeto de Vida”, de modo a vincular os conhecimentos práticos e teóricos que possibilitem o autoconhecimento, a participação social e a escolha de uma carreira.

Em relação aos *aspectos formais*, foi possível identificar perspectivas, conceitos e orientações em textos introdutórios, de apoio e glossários. Já no sumário dos livros, há pistas dos conteúdos e das concepções presentes ao longo das demais páginas, conforme indica a Figura 1, criada a partir de análise do livro didático de autoria de Ormundo, Siniscalchi e D’Agostini (2020).

Figura 1 - Sistematização do sumário do livro didático *Se liga na vida*



Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Ormundo, Siniscalchi e D’Agostini (2020).

No livro didático analisado, é possível identificar que os conteúdos sobre o componente curricular “Projeto de Vida” se articulam com as dimensões pessoal, social e profissional. As temáticas, apresentadas em três módulos indicam conceitos, abordagens, relatos e informações para trabalhar o componente curricular “Projeto de Vida”. As atividades e as propostas pedagógicas objetivam o desenvolvimento de habilidades pessoais e competências para a intervenção tanto no espaço local como na escola, na comunidade ou em espaços mais amplos.

A partir dessas análises, foi possível elaborar categorias temáticas para a investigação, conforme sistematização no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias temáticas presentes em livros didáticos sobre o componente curricular “Projeto de Vida”

Categoria temática	Total de livros que se enquadra na categoria
Orientações pedagógicas para o trabalho com o componente curricular “Projeto de Vida”	8
Enfoque no protagonismo juvenil	8

Conceito de “Projeto de Vida”	5
-------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2023).

O conjunto das categorias temáticas faz-se presente nos textos de apoio, sugestões de atividades, projetos e ações pedagógicas, conceitos e justificativas, tendo como apoio a BNCC.

No que se refere à categoria temática “Orientações Pedagógicas para o trabalho com o componente curricular Projeto de Vida”, há um conjunto de orientações e sugestões sobre a utilização do material nas turmas de Ensino Médio. As orientações seguem as diretrizes da BNCC, portanto possuem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades definidas pela base.

O componente curricular “Projeto de Vida” é introduzido por meio do trabalho com temáticas que visam: a) autoconhecimento: Quem sou eu? Qual é a minha identidade? Quais são os meus desejos, habilidades e desafios?; b) convívio social: Como posso conviver em harmonia com a família, na escola e na sociedade? Como eu posso resolver conflitos? Quais são as experiências e os projetos que podem me inspirar? Como aprender com o outro?; c) planejamento de ações: Como posso planejar o meu futuro? Quais são os meus projetos a curto prazo? Qual é o meu plano de vida?; d) protagonismo juvenil: Como eu posso ser protagonista das transformações na sociedade? O que eu posso fazer para melhorar a escola, o bairro e a comunidade?

A sugestão é que essas temáticas sejam trabalhadas por meio de atividades com o uso de metodologias ativas de aprendizagem, colocando o estudante em posição de centralidade no processo de construção do conhecimento, conforme se observa a seguir:

As denominadas metodologias ativas para a educação são um conjunto de estratégias pedagógicas que, de distintos modos, colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem. Nesse sentido, toda a engrenagem que movimenta a construção de conhecimento depende da postura ativa do educando. Isso, no entanto, não pode significar ausência de intencionalidade pedagógica, tampouco recaídas em discursos que tornam elásticas as noções de autonomia e curiosidade. [...]. Na formação sobre projetos de vida que aqui propomos, buscamos valorizar exatamente o espaço relacional configurado entre estudantes e professores, capaz de estimular a curiosidade sobre si e sobre os outros. Tal postura curiosa atua como condicionante para a construção de saberes e ‘sentidos para os saberes’ (Severiano *et al.*, 2020, p. 16).

Essa proposta metodológica aproxima-se dos fundamentos da Escola Nova³, tendo sustentáculo em estratégias que partem de experiências individuais e colocam o aluno no centro dos processos de ensino e de aprendizagem. A concepção metodológica proposta nas obras analisadas “[...] dialoga com sua concepção curricular, ou seja, favorece o aprendizado daquilo que é vivido” (Ladislau *et al.*, 2020, p. 6), compreendendo que esse aprendizado é o que sustenta uma formação integral, pois contempla as “[...] dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural do desenvolvimento humano” (Ladislau *et al.*, 2020, p. 6).

A proposta de formação integral de estudantes de Ensino Médio, presente no livro didático de Amendola (2020), acompanha as orientações do Relatório Delors, elaborado a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no ano de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, conforme explicita a citação:

Para proporcionar essa formação integral, a obra fundamenta-se nos conceitos de Educação ao longo da vida e nos Quatro pilares da Educação (aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser) propostos no Relatório da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI: Educação – um tesouro a descobrir (2010), da Unesco, organizado por Jacques Delors. O texto parte da visão de Educação como meio para se atingirem os ideais de paz, liberdade e justiça social — demandas do século atual por meio do desenvolvimento contínuo das pessoas e da sociedade. Nesse sentido, aborda as tensões atuais entre global e local, moderno e tradicional, curto e longo prazos, competição e igualdade de oportunidades, entre outros dilemas sociais e econômicos recentes (Amendola, 2020, p. 9).

Tendo como norte os quatro pilares da educação da Unesco, Amendola (2020, p. 9) defende uma educação ao longo da vida, a qual visa a formação de “indivíduo hábeis”, dotados de um leque de saberes que os tornem “cidadãos produtivos integrantes da sociedade”. Nessa perspectiva, a orientação pedagógica é que sejam trabalhados conteúdos e temas, por meio de projetos e práticas de ensino que contribuam para a formação do trabalhador flexível,

³ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino se contrapondo às bases tradicionais da educação. Tendo como fundamento as ideias de John Dewey, o escolanovismo pautava uma educação centrada no aluno, no individualismo, no experimentalismo, na formação para as mudanças sociais, na democratização da educação etc. No Brasil, a perspectiva da escola nova ganhou projeção nas ideias de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

dotado de um conjunto de habilidades, competências e talentos, essenciais para o mundo da produção.

A categoria temática “Enfoque no protagonismo juvenil” aparece no conjunto dos livros didáticos em atividades, projetos ou textos que objetivam estimular o protagonismo em jovens e adolescentes que frequentam o Ensino Médio. Destaca-se que o conceito de protagonismo juvenil não está descolado da perspectiva do jovem como “ator principal” da sociedade, a quem cabe o desenvolvimento de ações que auxiliem na resolução dos problemas presentes na comunidade, conforme pode ser observado neste fragmento:

Em filmes, livros e novelas, por exemplo, o protagonista é o personagem principal da história, ou seja, ele é o centro da narrativa, em torno do qual a história acontece. Não por acaso, a educação apropriou-se desse termo para se referir a jovens que tomam suas próprias decisões e fazem a história acontecer mediante suas ações. Assim, o protagonismo juvenil é a ação de um jovem sobre seu entorno, produzindo transformações no meio, na cultura, na sociedade, na ciência e, é claro, na história. Essa forma de protagonismo, que também deve ocorrer pelo envolvimento em decisões coletivas, forma pessoas autônomas e comprometidas com a superação de problemas da atualidade, sejam elas direta ou indiretamente afetadas por esses problemas, além de contribuir para a inserção das juventudes no mundo adulto. Por isso, é importante conhecer e compreender os direitos e os deveres perante si mesmo e a sociedade (Danza; Silva, 2020, p. 128).

Para Silva e Moraes (2007, p. 35), o protagonismo juvenil

[...] designa participação das/os jovens na construção e implementação de soluções para problemas reais com os quais se deparam no dia a dia de suas escolas, de suas comunidades e da sociedade de que são parte, vivendo plenamente a sua cidadania.

De acordo com Costa (2001, p. 58), o protagonismo juvenil orienta-se por um conteúdo que objetiva o desenvolvimento de competências e habilidades que “[...] mais tarde serão fundamentais para o desempenho no mundo do trabalho”, compondo, assim, uma “educação profissional *strictu senso*” que “[...] induz o jovem numa realista e autêntica cultura da trabalhabilidade, ou seja, numa visão inovadora de como ver, viver e conviver com o novo mundo do trabalho” (Costa, 2001, p. 58).

Ao contemplar ações de intervenção social, de cunho assistencialista/reformista ou atitudes empreendedoras, o protagonismo juvenil

contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a adaptação do jovem à sua realidade e para a formação da mão de obra para o mundo produtivo. Portanto, o protagonismo juvenil falseia a realidade, imputando aos jovens a responsabilidade pela solução de problemas sociais, que são consequência direta da divisão social em classes e da dualidade capital e trabalho.

Na categoria temática “Conceito de ‘Projeto de Vida’”, há a definição de “o que é Projeto de Vida”, buscando convencimento sobre a relevância dos conteúdos, dos projetos e das atividades, orientadas para o trabalho com esse componente curricular. No Quadro 3, são apresentados fragmentos sobre essa questão.

Quadro 3 – Conceito de “Projeto de Vida” apresentado nos livros didáticos

Projeto de Vida – conceito
“Projeto de vida, num sentido amplo, é tornar conscientes e avaliar nossas trilhas de aprendizagem, nossos valores, competências e dificuldades e também os caminhos mais promissores para o desenvolvimento em todas as dimensões. É um exercício constante de tornar visível, na nossa linha do tempo, nossas descobertas, valores, escolhas, perdas e também desafios futuros, aumentando nossa percepção, aprendendo com os erros e projetando novos cenários de curto e médio prazo. [...]. Projeto de Vida é a construção do caminho pessoal, social e profissional a ser percorrido pelo aluno; é a ponte entre o ‘querer ser’ e o ‘ser’. [...]. O Projeto de Vida é um processo de planejamento cujo objetivo é contribuir para verdadeiramente formar o cidadão autônomo, solidário e competente, capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade para responder aos contextos, desafios, limites e possibilidades trazidos pelo século XXI” (AMENDOLA, 2020, p. 5).
“[...] O projeto de vida ajuda a suprir uma necessidade básica dos seres humanos: viver uma vida que faça sentido. [...]. O projeto de vida é uma intenção estável, com sentido pessoal e ético, vinculada a um planejamento que permita conquistá-la. Uma intenção é algo que você deseja, que quer que se realize. Também podemos chamar as intenções de sonhos. Elas são a fonte dos projetos de vida. Sem elas, nada pode ser almejado. [...]. Para que você possa considerar que tem um projeto de vida, precisa planejar como essa intenção pode se concretizar” (DANZA; SILVA, 2020, p. 8-9).
“Na adolescência, espera-se que os jovens realizem escolhas conscientes e coerentes com o que são e com o que sonham, especialmente no que diz respeito a uma possível carreira a ser seguida. Esse processo de escolhas tem relação com a construção de seu Projeto de Vida, ou seja, com a identificação de potenciais, de interesses e com o estabelecimento de estratégias para alcançar objetivos. [...]. Diante disso, a escola – nos moldes da Educação Integral, ocupa um lugar central na construção dos Projetos de Vida por parte dos jovens, proporcionando experiências no presente que os guiem na reflexão sobre o já vivido e os orientem a ter consciência e intencionalidade sobre as possibilidades futuras de continuação dos estudos, da profissão a seguir e da atuação como cidadãos (ROSA; VALENTINI JR.; BOTASSO, 2020, p. 7).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2023).

Os conceitos atribuídos para “Projeto de Vida” estão vinculados às projeções ou idealizações para o futuro dos alunos, às escolhas profissionais, à descoberta de uma vocação, ao autoconhecimento, à capacidade de planejamento para os desafios futuros, à construção de uma visão de futuro e

ao estabelecimento de metas para a vida profissional. Esses elementos estão entrelaçados a uma educação interessada com a reprodução dos saberes úteis para o modelo social vigente. A pedagogia do “aprender a aprender”, orientadora desse modelo educativo, estrutura-se na perspectiva de que a

[...] classe trabalhadora precisa adquirir qualificação e competência para ser incluída num mercado de trabalho que demanda mudanças e evoluções constantes [...] sem necessariamente absorver os conteúdos clássicos produzidos ao longo da história (Santos *et al.*, 2017, p. 24).

Diante disso, a palavra de ordem é fragmentar o conhecimento e concentrar esforços em conteúdos úteis para moldar “[...] um novo modelo de homem capaz de se responsabilizar pelas crises do capital, tornando-se um importante instrumento econômico e ideológico” (Santos *et al.*, 2017, p. 24) na reprodução do sistema produtivo. A formação técnica alia-se à formação ideológica, sendo essencial para que a classe dominante continue hegemônica.

É nesse sentido que, a partir do conceito de “Projeto de Vida”, busca-se estabelecer consensos sobre as “concepções de mundo” que legitimam a hegemonia dominante. O consenso estabelecido é passivo, buscando o convencimento de que “[...] o mundo caminha em certa direção” e, com isso, esvazia a luta e a ação política (Gramsci, 2014, p. 449) e a formação da consciência de classe.

Por meio da reforma na consciência que decorre de concepções de mundo hegemônicas, a classe dominante gerencia o pensamento e as ações dos trabalhadores, conduzindo-os à passividade e ao conformismo, diante de sua condição de classe. A supremacia do grupo social dominante não ocorre descolada da legitimação de concepções e conceitos amplamente presentes no currículo do NEM.

Considerações finais

A influência burguesa na sociabilidade capitalista ultrapassa o âmbito da economia e reflete-se nas demais esferas da vida social, interfere nas relações políticas, jurídicas e culturais, contribuindo para a reprodução do sistema hegemônico do capitalismo. Esse processo de dominação é alcançado por meio de consenso ativo, no qual as pessoas assimilam e difundem crenças valores e

concepções que legitimam as ideologias que mantêm intocada a hegemonia dominante.

A difusão cultural, que mantém intocada a condição de classe, faz-se em valores, conhecimentos, filosofias de mundo difundidas por meio da educação institucionalizada, sendo transmitida às novas gerações, de forma a moldar pensamentos e ações. Diante disso, a classe trabalhadora não percebe as condições de opressão e exploração que vivencia em seu cotidiano, adequando-se à ideologia dominante, mantendo-se passiva e controlada.

A análise indica que o componente curricular “Projeto de Vida” não é isento de interesses e perspectivas que legitimam a ideologia dominante, pois prioriza a formação de competências e habilidades extremamente valorizadas pelo mercado.

A amostra empírica, composta pelos oito livros didáticos analisados, constituída por um conjunto de orientações didáticas e pedagógicas para o trabalho com componente curricular “Projeto de Vida”, estimula o protagonismo juvenil, o desenvolvimento de idealizações e projeções para uma carreira, atitudes empreendedoras, autoconhecimento, criatividade, capacidade de resolver conflitos, trabalhar em grupo etc. No entanto, é possível identificar que há ênfase nos projetos das classes dominantes e não nos da juventude que frequenta o Ensino Médio, visto que prioriza uma visão de mundo única, tendenciosa e representativa de um modelo de mundo e sociedade, estranho aos jovens e às classes sociais subalternizadas.

A reprodução dessa perspectiva ocorre de modo camuflado, passando a impressão de que o engajamento dos estudantes na construção de seus projetos de vida pode prepará-los para os desafios futuros do mercado de trabalho, sem explicitar que a sociabilidade capitalista é dinâmica e extremamente seletiva. Nem todos terão as oportunidades almejadas no mercado de trabalho e o fato de, frequentemente, serem implementados mecanismos mais sofisticados para a produção de mercadorias para a expansão dos lucros requer uma formação constante, o que nem sempre é possível para a maioria dos jovens, principalmente aqueles vinculados à classe trabalhadora que não dispõe de tempo ou condições econômicas para investir em uma formação ampla e aprofundada.

Do modo como está posto nos livros didáticos, o componente curricular “Projeto de Vida” contribui para a ausência de pensamento crítico a respeito do planejamento futuro ou escolha de uma carreira; padroniza interesses; e estimula a competitividade e o individualismo, colocando a educação a serviço da hegemonia capitalista. Com isso, colabora-se para a manutenção de um ciclo de exclusão social, no qual os jovens, oriundos de estratos subalternizados, têm oportunidades limitadas no mundo do trabalho.

A escrita das considerações finais deve expressar a relação entre os objetivos do trabalho e os resultados encontrados.

Referências

- ALCHORNE, I.; CARVALHO, S. **Vivências**. São Paulo: Scipione, 2020.
- AMENDOLA, R. **Guia do protagonismo juvenil no século XXI: projeto de vida**. São Paulo: Moderna, 2020.
- ANTUNES, C. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- AZEVEDO, J. C de; REIS, J. T.; GONZAGA, L. A. Caminhos da educação dos trabalhadores: reformas, processos e resistências no Ensino Médio. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). **Políticas educacionais no Brasil pós golpe**. Porto Alegre: Metodista, 2018. p. 79-110.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008a.
- BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis Nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Funcionamento. **Gov.br**, Brasília, 1 jan. 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt->

O componente curricular “Projeto de Vida” em livros didáticos: a expressão da hegemonia dominante no Novo Ensino Médio

br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares para a elaboração dos itinerários formativos.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2020. Disponível em: <https://novo-ensino-medio.saseducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Referenciais-Curriculares-para-elaboracao-dos-Itinerarios-Formativos.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de vida:** ser ou existir. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>. Acesso em: 8 jan. 2023.

COSTA, A. C. G da. **Tempo de servir:** o protagonismo juvenil passo a passo. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001.

DANZA, H. C.; SILVA, M. A. M. da. **Projeto de vida:** construindo o futuro. São Paulo: Ática, 2020.

FERRETI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-41, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

FONSECA, S. G. **Didática e prática do Ensino e história:** experiências, reflexões e aprendizagens. Campinas: Papirus, 2003.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**, vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 1: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 5: o Risorgimento, notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRESPLAN, J. Crítica da economia política, por Karl Marx. *In*: NETTO, J. P. (Org.). **Curso livre Marx- Engels:** a criação destruidora. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 139-163.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: flexibilização do ensino médio no contexto de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LADISLAU, D.; BASSI, F.; SINGER, H.; ROCHA, J. C da; MEDEIROS, L de; JUSTO, M. G. **Valor de uma voz**. São Paulo: Moderna, 2020.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: o processo global da produção capitalista. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MODERNA. (org.). **Expedição Futuro**. São Paulo: Moderna, 2020.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C.; D'AGOSTINI, A. C. **Se liga na vida**: projeto de vida. São Paulo: Moderna, 2020.

ROSA, L.; VALENTINI JR., S. V.; BOTTASSO, V. **Você no mundo**: projeto de vida. São Paulo: Moderna, 2020.

SANFELICE, J. L. Breves reflexões sobre juventude educação e globalização. *In*: MACHADO, L. O. (org.). **Juventudes, democracia, direitos humanos e cidadania**. Frutal: Prospectiva, 2013. p. 67-88.

SANTOS, D.; SEGUNDO, M. das D. M.; FREITAS, M. C. C.; LIMA, T. V. A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. *In*: NOMERIANO, A. S.; SILVA, R. C.; GUIMARÃES, V. J. B. (org.). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017. p. 35-55.

SEVERIANO, A. P.; LOPES, D. E.; ROCHA, G.; ALENCAR, R. **Educação para a vida**: projeto de vida. São Paulo: Moderna, 2020.

SILVA. M. R da; MORAES. R. L de. (org.). **Protagonismo juvenil**: desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007.

TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

Recebido em: 23/01/24

Aceito em: 16/07/24

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora/Pedagoga do Quadro Próprio do Magistério do estado do Paraná. Dedicase às pesquisas sobre Juventude e Movimento Estudantil. Integrante do Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais (GPCATE). Bolsista Pós-Doutorado Júnior Fundação Araucária.

✉ audiboutin@hotmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/4588203608522474>

 <https://orcid.org/0000-0002-0564-8290>

Simone de Fátima Flach

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Dedicase às pesquisas na área de Políticas Educacionais, com ênfase na Educação Básica e gestão de sistemas de ensino e da escola. Líder do Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais (GPCATE). Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq

✉ sfflach@uepg.br

 <http://lattes.cnpq.br/0412260083540737>

 <https://orcid.org/0000-0002-9445-0111>