

Trabalho de Graduação
Curso de Graduação em Geografia

PROTAGONISMO JUVENIL: a incorporação das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nas obras de Projeto de Vida do PNLD 2021

Robert Eduardo dos Santos Messias

Prof(a).Dr(a). Diego Corrêa Maia (orientador)

Rio Claro (SP)

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

ROBERT EDUARDO DOS SANTOS MESSIAS

**PROTAGONISMO JUVENIL: a incorporação das
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nas obras de
Projeto de Vida do PNLD 2021**

Trabalho de Graduação apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências Exatas -
Câmpus de Rio Claro, da Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para
obtenção do grau de Licenciatura em
Geografia.

Rio Claro - SP

2022

M585p

Messias, Robert Eduardo Santos

Protagonismo juvenil : a incorporação das ciências humanas e sociais aplicadas nas obras de projeto de vida do PNLD 2021 / Robert Eduardo Santos Messias. -- Rio Claro, 2022

59 p. : tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Geografia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientador: Diego Corrêa Maia

1. Ciências Humanas. 2. Projeto de Vida. 3. Protagonismo Juvenil. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ROBERT EDUARDO DOS SANTOS MESSIAS

PROTAGONISMO JUVENIL: a incorporação das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nas obras de Projeto de Vida do PNLD 2021

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de licenciatura em Geografia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Diego Corrêa Maia - UNESP/RC (orientador)

Prof^a. Dr^a. Andréia Medinilha Pancher - UNESP/RC,

Prof^a. Dr^a. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho - UNESP/RC

Rio Claro, 02 de março de 2022.

Assinatura do(a) aluno(a)

Robert E. S. Messias

Assinatura do(a) orientador(a)

Diego Corrêa Maia

Dedico este trabalho para Paulo, meu
clarão no meio da escuridão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo Paulo, que durante os momentos mais difíceis de minha vida esteve ao meu lado, me dando apoio e suporte, regando as sementes e tornando possível a germinação de minhas flores. Obrigado por sempre ter acreditado na minha capacidade de ingressar e permanecer em uma universidade pública.

Agradeço aos meus pais pela educação que me deram quando criança. Pai, obrigado por ter me feito um ser político, levando-me para votar junto contigo desde minha mais tenra infância, expressando que a democracia é o principal pilar de uma sociedade. Mãe, obrigado pela resiliência ensinada ao longo de minha jornada, através de sua história de vida e da força que carrega consigo. Tia Dulce, agradeço pelo ser humano independente que me tornou, pelo homem autônomo que semeou em minha criação, fazendo minha estadia em Rio Claro suportável. Cristiano, agracio os ensinamentos de honestidade e perseverança empenhados por você que carregarei sempre comigo.

Agradeço aos meus sogros, que na minha vida adulta foram os melhores fertilizantes para o fortalecimento de minhas raízes. Cédma, não existem vocábulos na língua portuguesa, quiçá na humana, que consiga expressar a minha gratidão e amor por você, pois às vezes os sentimentos são inexpressivos, porém, suas palavras de sabedoria me trouxeram até aqui, com paz e saúde. José, obrigado pelo investimento atribuído a minha educação e de confiar em meu potencial, me incentivando a me matricular no curso de Geografia, sempre lembrarei de quem tornou esse sonho possível.

Agradeço aos meus irmãos, que tenho a sorte de carregar características e traços semelhantes. Kaiki, obrigado por ser meu norte ao longo de 17 anos e fazer acender em mim a chama dos estudos, mostrando que a ascensão pessoal por meio da educação é o melhor caminho que um ser humano pode construir. Kauan, mesmo em outro plano, sou grato pelo amor que me ensinou a fomentar, e as memórias que demonstrou a valorizar, sobretudo as boas, sei que brilhava demais para este mundo e por isso precisou iluminar o céu, onde hoje faz morada. Lucas, você foi um dos meus maiores companheiros ao longo da vida e espero que nunca percamos essa linha invisível que mantém nossa relação acesa.

Agradeço às minhas cunhadas e concunhado, que na trajetória da vida e dos estudos foram essenciais para meu progresso acadêmico. Isabel, minha estimada matemática, obrigado por ser essa pessoa especial, que me apoia e quer meu bem acima de tudo, me amando da forma que sou. Carol, obrigado por me mostrar que é possível voar neste vasto e lindo céu azul, serei eternamente grato pela força compartilhada mesmo que remotamente. Cleyton, agradeço pelos debates filosóficos e pela introdução de filósofos que não conheceria se não fosse por você, pela ajuda nesta monografia, e principalmente pela boa vida compartilhada.

Agradeço aos diversos amigos que fiz em Rio Claro e na Moradia Estudantil, especialmente à Cintia Massaruti e ao Guilherme Maeda, que independente dos desencontros foram minha rocha-mãe ao longo destes últimos 5 anos.

Ao meu orientador Diego Corrêa Maia, agradeço pelos conhecimentos adquiridos em sala de aula e trabalhos de campo e, especialmente na humanidade do fazer docente. Obrigado por se preocupar com minha saúde mental durante nossas conversas e se demonstrar aberto ao novo, tornando possível este Trabalho de Conclusão de Curso.

Agradeço aos docentes que tive ao longo da graduação, em especial a Andreia Medinilha Pancher, Samuel Frederico, Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho, Angelita Matos Souza e Fabricio Gallo, que construíram e moldaram a minha visão geográfica.

Por fim, agradeço vocês não pelos ensinamentos individuais instituídos ao longo de minha vida, mas sim por me fazerem compreender que faz sentido continuar existindo. Obrigado.

“Quando estudei francês teria me divertido muito mais se meu livro escolar fosse esse aqui que vi. E que contém o diálogo entre o pai-cachorro e o filho-cachorro. Pai-cachorro: “Você tem estudado muito?” Filho-cachorro: “Tenho.” Pai-cachorro: “Matemática?” Filho-cachorro: “Não.” Pai-cachorro: “Ciências?” Filho-cachorro: “Não.” Pai-cachorro: “Afinal que é que você tem estudado?” Filho-cachorro: “Línguas estrangeiras.” Pai-cachorro: “E o que é que aprendeu em línguas estrangeiras?” Filho-cachorro: “Miau”.

(Todas as Crônicas, Clarice Lispector, p. 173)

RESUMO

Em 2017, a Reforma do Ensino Médio por intervenção do sancionamento da Medida Provisória (MP) 746/16 pelo então presidente Michel Temer, e posteriormente transformada na Lei 13.415/2017, ocasionou inúmeras mudanças na etapa final da educação básica brasileira. As metodologias no âmbito pedagógico foram reformuladas e adequadas com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que encontra-se presente como um documento norteador na produção dos currículos escolares desde 2020, através da sua contribuição na elaboração e desenvolvimento de Competências e Habilidades mínimas que precisam ser desenvolvidas em cada seriação. Em consequência dessas mudanças, os livros didáticos, um dos elementos mais importante em salas de aulas, foram os primeiros a serem modificados, mediante ao Edital de Convocação nº 03/2019 do Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (devorante, PNLD). Com a necessidade de adequar os dispositivos didáticos às orientações da BNCC, o plano realizado para o “Projeto de Vida” definiu condições que favorecessem um amplo desenvolvimento do Protagonismo Juvenil como requisito fundamental para as editoras e seus colaboradores. Entretanto, o Edital não deixou claro os critérios da presença das Competências Específicas das Áreas de Conhecimentos e, com isso, nos questionamos acerca da incidência das humanidades nessas obras, utilizando de uma metodologia quantitativa-qualitativa ao analisar 10 obras aprovadas de Projeto de Vida pelo PNLD 2021, mapeando e categorizando o comportamento das Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nos livros disponibilizados para consulta pelas editoras. De maneira a chegar a uma análise documental dos dispositivos com a existência ou maior ocorrência da Habilidade EM13CHS402, que para nós tenciona desenvolver um Protagonismo Juvenil consciente e crítico, analisamos como esse conteúdo foi desenvolvido pelos autores em 2 dispositivos didáticos, a fim de compreender os meandros e a aplicação da Reforma, empenhando-se em entender os caminhos escolhidos pelo PNLD e os responsáveis pela elaboração das obras.

Palavras chaves: Ciências Humanas; Projeto de Vida; Protagonismo Juvenil.

ABSTRACT

In 2017, the High School Reform of the Provisional Measure (MP) 746/16 by former president Michel Temer and later converted into Law 13415/2017, provoked many changes in the final cycle of Brazilian basic education. The methodologies pedagogical scope were reformulated and adapted with the implementation of the Common National Curricular Base (henceforth, BNCC), that is found present as a document that guides the production of the school curricula since 2020, through the contribution of the elaboration and development of the minimum Competences and Abilities that need to be developed in each grade. As a result of these changes, the school textbooks, one the main components of the classroom in Brazil, were the first to be modified, through the Contract Notice n. 03/2019 of the Textbook, Literary Works and Digital Resources Submission and Evaluation Process for the Brazilian Textbook Program(henceforth, PNLD). Arising from the need to adapt the didactic tools to the BNCC guidelines, the plan for the "Life Project" set conditions that enabled a broad development of the Youth Protagonism as a fundamental criteria for the publishers and their employees. However, the Notice didn't specify the criteria for the presence of the Specific Competences of the Knowledge Areas e, therefore, we question the incidence of the humanities in these works, using a quantitative-qualitative methodology when analyzing 10 of the approved books of the Life Project for the 2021 PNLD, mapping and categorizing the Specific Competences of the Humanities and Applied Social Sciences on the textbooks available for consultation by publishers. In order to obtain a documentary analysis of the devices with the existence or greater occurrence of the EM13CHS402 skill, wich for us intends to develop a conscious and critical Youth Protagonism, we analyze how this content was developed by the authors in 2 didactic devices, in order to understand the intricacies and the application of the Reform, striving to understand the paths chosen by the PNLD and the responsible of the elaboration of these works.

Key words: Human Sciences; Life Project; Youth Protagonism.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CHS	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNT	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Dr(a).	Doutor(a)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGG	Linguagens e suas Tecnologias
LP	Língua Portuguesa
MAT	Matemática e suas Tecnologias
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
nº	número
p.	página
PEI	Programa de Ensino Integral
PJ	Protagonismo Juvenil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
Prof(a).	Professor(a)
oPUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PV	Projeto de Vida

RC	Rio Claro
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL	16
2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	20
2.2 O livro didático nas escolas	24
2.3 PNLD 2021 do Ensino Médio	27
2.4 Protagonismo Juvenil	34
3 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	38
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50

1. INTRODUÇÃO

O Protagonismo Juvenil (PJ) foi um conceito fundamental para as discussões e modificações da estrutura do Ensino Médio realizada no território nacional, em 2017. O currículo escolar antes visto como um dispositivo inflexível, passou por uma revitalização, similar à praticada nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), que serviram como modelo para sustentação das inovações sugeridas pela reforma aprovada por Michel Temer, então presidente da República.

A concepção de PJ é classificada intrinsecamente com a adolescência, sendo um componente das culturas juvenis, isto é, tangendo a conduta de vida específica e as práticas cotidianas dos jovens brasileiros. A sua finalidade no currículo oficial é estimular a participação ativa dos estudantes como cidadãos, aumentando respectivamente sua autonomia e responsabilidade exercida na sociedade. Com objetivo de implementar estes princípios e acelerar sua disseminação, o Edital de Convocação nº 03/2019 do Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021 evidenciou mudanças significativas nas obras que seriam adquiridas para os próximos anos letivos, estabelecendo o PJ como eixo norteador dos conteúdos a serem produzidos e adquiridos.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2006) debatem o PJ como um dos objetivos no processo de ensino-aprendizagem, mas que ocorre normalmente na formulação de projetos. Assim, quando considerada a realização da Reforma do Ensino Médio de 2017, em âmbito nacional e sua aplicação nos recursos didáticos fornecidos pelo governo, detém-se o questionamento de qual modo será trabalhado, considerando que a infraestrutura escolar e a capacitação psicológica dos professores para lidarem com esses novos desafios são essenciais para a concretização do propósito inicialmente idealizado.

Inserida na área de Geografia Escolar¹, uma vez que essa monografia parte de uma problemática do âmbito do ensino geográfico e sua investigação molda-se tanto para os próprios educadores escolares, pesquisadores acadêmicos e aos propositores de políticas públicas educacionais (GONÇALVES, 2010, on-line), analisaremos os dispositivos didáticos aprovados pelo Edital supracitado, especificamente 10 Livros Didáticos (LDs) de Projeto de Vida. O propósito é analisar

¹ Disponível em < <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-905.htm> >

como as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram inseridas nos materiais selecionados, relacionando-a com o PJ defendido pela reforma e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio de uma metodologia qualitativa e quantitativa.

Em uma análise qualitativa, é possível que conclusões diferentes sejam apontadas em um mesmo objeto, pois existe em cada pesquisador uma idiossincrasia, que torna possível visões singulares de uma mesma ocorrência. Sendo assim, nossa análise se baseou primeiramente em dados quantitativos, que foram coletados através de uma categorização das Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nos LDs de Projeto de Vida selecionados. Para Bardin, Reto e Pinheiro (2011, p. 149 - 150) deve possuir os seguintes elementos: “a exclusão mútua”, condição que estipula que um mesmo elemento não pode existir mais de uma vez; “a homogeneidade”, diferentes níveis de análise devem ser separadas em outras tantas sucessivas; “a pertinência”, o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, correspondendo a análise feita; “a objetividade e a fidelidade”, as diferentes partes de um mesmo material devem ser codificadas da mesma maneira e “a produtividade”, um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados produtivos.

Com essa atitude, pretendemos observar os resultados com base em uma análise documental, que pouco explorada na área de educação e em áreas de ação social, pode constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). Por consequência, pretendemos contribuir para as pesquisas a respeito de obras didáticas no Brasil e refletir acerca dos desdobramentos conceituais utilizados pelos autores nos principais LDs selecionados, filtrando as habilidades trabalhadas e a forma como se comportam nas obras.

Este trabalho está segmentado em dois capítulos, no qual o primeiro foi destinado à abordagem de um breve contexto histórico do Ensino Médio no Brasil e suas características ao longo do tempo, como as alterações acarretadas pela Reforma de 2017. A criação e a influência da BNCC e a inserção dos Itinerários Formativos foram debatidos, como forma de demonstrar os amparos legais que sustentam essas inovações. Posteriormente, propomos a abordagem dos LDs, tais como sua importância nas instituições de ensino e o PNLD, que tornou possível a distribuição e disseminação destes dispositivos pelo território nacional. Ao final do

capítulo, elaboramos uma análise sobre a concepção do PJ pelos principais pensadores da área e a definição de Culturas Juvenis, que moldaram a forma como a juventude é entendida nas obras didáticas.

No segundo capítulo, destinado para análise dos LDs selecionados, aprofundamos a metodologia utilizada neste trabalho. Fizemos uma descrição das obras que constam em nossa monografia, com os resultados do mapeamento e categorização das Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no qual foram gerados gráficos para elucidar a ocorrência dessas habilidades e, uma análise qualitativa de dois livros que abordam de maneira acentuada a EM13CHS402, considerada por nós como importante no desenvolvimento de um PJ crítico e consciente.

Nas considerações finais, retornamos aos LDs como considerável dispositivo em sala de aula em conjunto aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apontam o acesso à internet e mídias digitais nos domicílios brasileiros, demonstrando que esses materiais não se tornaram obsoletos na educação brasileira. Para finalizar o trabalho, traçamos contribuições sobre a temática e contemplamos a presença da Ciências Humanas na educação formal dos próximos anos.

2. ENSINO MÉDIO NO BRASIL

As reflexões sobre o sistema educacional brasileiro são complexas e multifacetadas. Quando tratam da percepção do Ensino Médio e sua representação na vida dos estudantes provocam debates controversos. As causas de embate são igualmente amplas, ora pelos persistentes problemas de acesso, ora pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão acerca de sua identidade (KRAWCZYK, 2008, p. 7). O Ensino Médio foi reconhecido no Brasil como segmento da Educação Básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, transformada em um direito público subjetivo efetuada em 2009, através da Emenda Constitucional nº 59/2009. Entretanto, sua obrigatoriedade não implica diretamente em sua universalização e democratização, o que gera, para a modalidade, a necessidade de superação de diversos desafios,

As atuais deficiências do ensino médio em nosso país são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, 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, 2008, p. 7).

É adequado afirmar que o Ensino Médio é particularmente sensível a esses obstáculos, tais como a seleção dos conteúdos a serem ensinados, a formação de docentes, a adequação necessária da infraestrutura escolar, a motivação para os alunos permanecerem estudando e a própria identidade e finalidade dessa etapa escolar (RAMOS e HEINSFELD, 2017, p. 289), como já mencionado, institucionalmente e na vida dos próprios estudantes. Esses entraves se expressam nos altos índices de evasão e reprovação, já que entre os anos de 2007-2010, os dados estatísticos indicaram uma abandono de aproximadamente 25% de alunos (SILVA, 2016, p. 14). Os números de evasão não melhoraram com o tempo, e conforme os apontamentos de Silva (2016), a maior parte dos jovens brasileiros não cursam o Ensino Médio,

Porcentagem de evasão que continuava em semelhante patamar ainda no ano de 2015. Outra evasão de grande proporção é a de alunos brasileiros que, ao concluírem o ensino fundamental, abandonam os estudos e nem iniciam o ensino médio. Em 2010, havia cerca de 31 milhões de alunos estudando no ensino fundamental, enquanto os que estudavam no ensino médio representavam somente 8 milhões de jovens. Em números absolutos,

apenas 30% dos jovens que deveriam fazer o ensino médio o fazem. (SILVA, 2016, p. 14 - 15).

Dentro do panorama escolar brasileiro, ao longo dos anos, foram feitas diversas alterações e transformações nessa modalidade de ensino, com a intenção de aprimorar a forma como o é ofertado e diminuir a porcentagem de abandono. Com a premissa de torná-lo mais atrativo para a juventude, uma nova Reforma do Ensino Médio foi aprovada, carregando consigo mudanças significativas no currículo e nas metodologias de ensino.

Em 2016, o então presidente Michel Temer publicou a Medida Provisória (MP) 746/2016, sob o título “Reforma do Ensino Médio”, estabelecendo uma flexibilização desse estágio de ensino e posteriormente a transformou na Lei nº 13.415/2017. A implementação da MP apresentava a reformulação do Ensino Médio regular, propiciando a renovação nas condições de ensino no país, por meio de um discurso modernizador e focado nas urgências da juventude. A reforma foi elaborada com o objetivo de fornecer aos estudantes uma perspectiva profissionalizante do ensino, rompendo com o chamado “currículo rígido” e focando nas disciplinas relatadas como cruciais para o mercado de trabalho e em avaliação de larga escala.

As matérias de Língua Portuguesa e Matemática, que são as áreas de conhecimento que detém maior incidência em avaliações de indicadores de qualidade do ensino, continuam preponderantes no currículo, do mesmo jeito que ocorria no currículo dito tradicional. Moura e Lima Filho (2017) retratam como o currículo foi modificado por um caráter ideológico sob viés neoliberal, questionando o discurso de quem considerava o currículo anterior como responsável direto do fracasso escolar,

O discurso de quem defende a “reforma do ensino médio” urgente [...] suprime o debate social e a manifestação democrática. Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral. (MOURA e LIMA FILHO, 2017, p. 119).

O currículo escolar, na perspectiva crítica, é constituído por elementos conceituais e de interesses explícitos e implícitos, que recorrentemente se

confrontam (ALVES e OLIVEIRA, 2020, p. 22), incidindo na finalidade e identidade que a educação básica deve possuir. A Reforma de 2017, falha ao atribuir uma responsabilidade exclusiva ao currículo precedente a causa dos altos índices de evasão escolar, omitindo no processo os elementos indissociáveis ao ambiente escolar e a composição de um currículo de ensino.

Em paralelo a Base Comum Curricular (BNCC), um novo currículo foi produzido e divulgado, assim como os Itinerários Formativos, que são constituídos pelas áreas do conhecimento comuns presentes na educação básica. São eles: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica Profissional. A reportagem produzida pelo portal “Passa Palavra”² em 2016 de antemão nos indicava a hierarquização que ocorreria entre as disciplinas, já que haveria a preservação do máximo de hora/aula de Língua Portuguesa e Matemática, produzindo a integração das outras matérias em um núcleo comum, que se transformaram em eletivas, possibilitando a escolha pelos estudantes de suas grades curriculares, como um reforço ao Protagonismo Juvenil (PJ) e Projeto de Vida (PV).

No decurso dos debates realizados em território nacional e com a aprovação da Lei nº 13.415/2017 a execução do novo currículo foi aprovada isto pois, a BNCC para o Ensino Médio, divergente do Ensino Fundamental, não indica habilidades a serem desenvolvidas por seriação ou disciplinas e não estabelece uma sequência ou simultaneidade entre os conteúdos (LOPES, 2019, p. 62), tornando a possibilidade da criação ajustável e moldável. Os constantes diálogos entre o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) com o setor empresarial, que propuseram ao Ministério da Educação (MEC) a flexibilização, foi crucial para o processo. Lopes (2019) em suas pesquisas sobre a temática declara que o conceito de Itinerários Formativos não é novo nas discussões teóricas,

A noção de itinerários formativos não é inédita na história do currículo e faz parte de discursos que tentam propor a individualização do percurso formativo em nome de uma pedagogia diferenciada, entendida como capaz de combater o fracasso escolar. Mais recentemente, por exemplo, vem fazendo parte das propostas de educação profissional. (LOPES, 2019, p. 66).

² Disponível em < <https://passapalavra.info/2016/10/109597/> >

Em algumas teorias pedagógicas os Itinerários Formativos eram vistos como uma forma de conter o fracasso escolar e beneficiar organizações curriculares distintas, possibilitando o reconhecimento de saberes e certificações de atividades capacitantes no âmbito formal e não-formal. Com a sua aplicação em roteiros de estudos e em modalidades de ensino profissionalizantes, a Reforma do Ensino Médio de 2017 o integrou em seu arranjo curricular, como forma de atender os contextos locais e possibilitar o ensino nas suas articulações com as práticas profissionais.

Não efetuaram, entretanto, um aprofundamento de como essas possibilidades seriam atendidas ou consideradas as dificuldades de como as atividades propostas seriam realizadas em instituições de ensino distintas, ou que, se uma mesma escola possuiria condições de ofertar todos Itinerários Formativos (LOPES, 2019, p. 64). Essas orientações abriram espaço para reflexões sobre a disparidade entre o ensino oferecido pelas redes de ensino público e pelas instituições de ensino privada, uma vez que os colégios com melhor infraestrutura e arrecadação possuem meios para se adequarem ao que está sendo proposto. O que manteve-se acordado como uma das medidas a serem tomadas pelas instituições foi o caráter curricular, no qual os documentos oficiais enfatizam a importância da escolha associada à predileção do discente.

A possibilidade do aluno organizar sua própria grade curricular, atrelada ao desenvolvimento do PJ, é amplamente questionada no momento que o mesmo está submetido às possibilidades da instituição em ofertar os itinerários. Deste modo, a juventude não possui o poder e a influência de interferir diretamente (LOPES, 2019, p. 67) no modo de fazer e concretizar a educação, tornando-se um receptáculo das decisões tomadas pelo seu município, o responsável pela oferta de mais de um Itinerário Formativo. Assim, nossa juventude poderá enfrentar dificuldades a depender das condições oferecidas em sua localização geográfica, já que a desigualdade social e econômica são adversidades presentes nos 5.568 municípios brasileiros e o Distrito Federal.

Com isso, é importante questionar a função exercida pela BNCC e os ajustes executados para assistência e demanda de tamanha modificação, dado que estamos nos referindo a um dos documentos vigentes mais importantes no direcionamento da educação nacional. Consistindo na referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e orientações pedagógicas para a Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil, sendo assim, entendeu-se como fundamente examinar neste trabalho o seu contexto histórico e sua inserção nas políticas públicas.

2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC é um documento de fundamentação teórica idealizado com o intuito de padronizar as redes de ensino, as instituições públicas e privadas, com instruções para produção e implementação de conteúdos pertinentes ao currículo. Em seu aspecto programático, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece o que as redes e as unidades escolares devem ofertar aos estudantes da Educação Básica. A sua concepção teve início em 2015, com o desenvolvimento aprofundado de documentos curriculares brasileiros, realizado por cerca de 120 profissionais da educação (AGUIAR e DOURADO, 2018, p. 11). Esses profissionais foram indicados pelas secretarias municipais e estaduais de educação e universidades, convidados pelo MEC, para elaborar um documento que resultou na “primeira versão” do documento, ocorrendo uma grande mobilização nacional durante sua elaboração, a respeito dos conteúdos que iriam compor seu conteúdo. A disponibilização para o público gerou uma grande repercussão, que nas palavras de Aguiar e Dourado (2018) teve os seguintes efeitos,

Essa versão foi colocada em consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão”. (AGUIAR e DOURADO, 2018, p.11).

Em 2016, foi elaborada a “segunda versão” do documento, também amplamente discutida e analisada, com especialistas focando na metodologia de análise das áreas de estudos e em seus componentes curriculares. Com as propostas deste encontro lapidadas e desenvolvidas, uma “terceira versão” foi elaborada e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que atua na avaliação de política nacional de educação, que ficou responsável pela

regulamentação, instituição e orientação na implementação da BNCC. Sua homologação ocorreu em 20 de dezembro de 2017, pelo então ministro da educação Mendonça Filho.

O texto introdutório da BNCC e as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental não contemplam o Ensino Médio, abrindo margem para outros debates em âmbito acadêmico e escolar, pois não delimitam os componentes curriculares desta modalidade, apenas os específicos de cada área. Os detalhamentos das habilidades de Língua Portuguesa e Matemática possuem maior destaque no documento, já que devem ser oferecidos ao longo dos três anos do Ensino Médio, demonstrando a diferenciação de tratamento com as outras áreas de conhecimento. Com sua oficialização, as redes de ensino público e privada implementaram a BNCC em seus currículos em 2020, na medida que o documento é um orientador escolar para as aprendizagens essenciais. O objetivo geral de seu estabelecimento destinou-se a auxiliar a fragmentação das políticas educacionais e fortalecer o regime de colaboração das três esferas de governo na sustentação da qualidade do ensino.

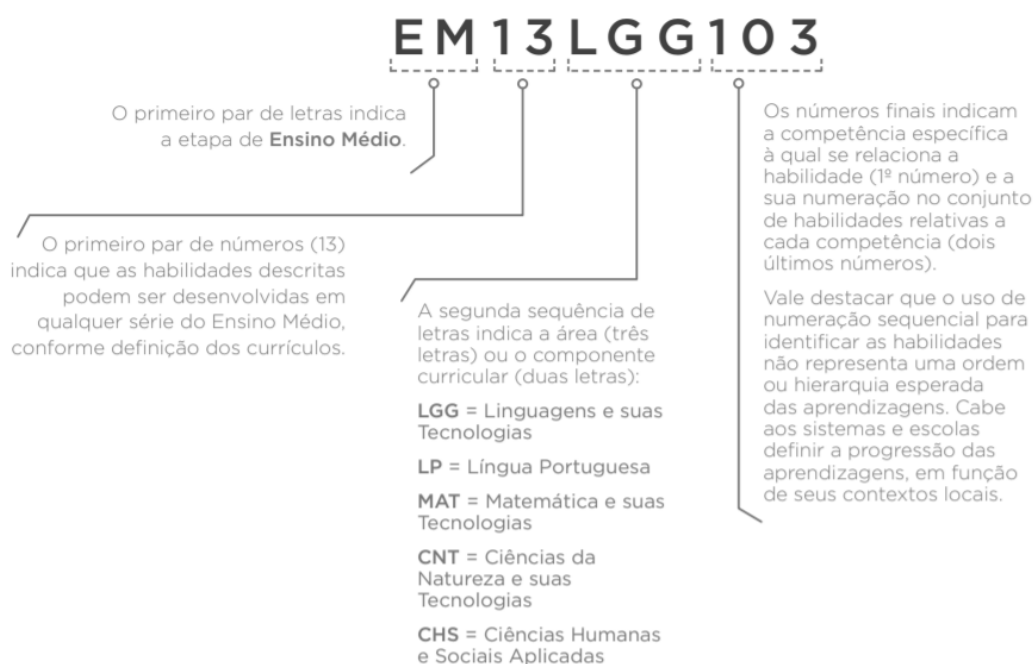
A Base Comum Curricular é considerada de extrema relevância na orientação e formação escolar dos estudantes em países como França, Portugal, África do Sul, Peru, Coreia do Sul e Austrália (ROMEIRO, APOLINÁRIO, MELANI e JUNQUEIRA, 2020, p. V), que também o possuem como um condutor de seus sistemas de ensino. Desta forma, sua produção precisa atender os contextos históricos e econômicos de uma nação, tornando-a um documento singular, que deverá auxiliar os educadores no desafio intrínseco de se fazer educação. No Brasil, é necessário que dez competências gerais no âmbito pedagógico sejam desenvolvidas, e delineadas como a mobilização de conhecimento, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017b, p. 8).

A viabilização dos projetos pedagógicos mediante as Competências e Habilidades, que expressam os saberes fundamentais a serem assegurados aos alunos nos diferentes contextos escolares, foram criadas para as áreas de conhecimentos, agregadas em componentes curriculares que compartilham conceitos, processos e procedimentos de ensino-aprendizado. É o caso da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que para o Ensino Médio, compreende as Ciências

de Filosofia, Geografia, História e Sociologia (VICENTINO, CAMPOS e SENE, 2020, p. 165), potencializando a generalização dos conteúdos de cada disciplina.

Segundo a BNCC, a fusão dessas áreas de conhecimento têm como propósito ampliar e aprofundar os conteúdos desenvolvidos durante o Ensino Fundamental, por meio de uma abordagem ética, que habilitem o estudante a observar os princípios e a sociedade de forma panorâmica. É com a flexibilidade da Base Curricular elaborada para o Ensino Médio que os arranjos temáticos dessas ciências permitem uma organização e um método diferenciado, pois os discentes podem “planejar” formações que atendam suas necessidades, mesmo estando suscetíveis aos itinerários oferecidos pela unidade escolar matriculada.

Figura 1. Estrutura da BNCC



Fonte: BRASIL (2017, p. 34).

Vicentino, Campos e Sene (2020) analisam essas modificações de maneira otimista, declarando que o currículo de fato é específico e particular, porém com a expectativa de todos os matriculados nesta modalidade de ensino conseguir desenvolver o mínimo das competências e habilidades prevista,

[...] o currículo efetivamente desenvolvido por cada estudante do Ensino Médio no Brasil ou numa mesma escola é bastante singular, porém, ao final do segmento, é esperado que todos tenham desenvolvido um conjunto mínimo e comum de competências e habilidades (aquilo que está compreendido nas 1800 horas das 3 mil previstas). (VICENTINO, CAMPOS e SENE, 2020, p. 168).

Incorporado à essa nova lógica de ensino, o campo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas terá ao longo de seu desenvolvimento o compromisso de reconhecer os processos sociais, por meio de evidenciação da realidade e dos resultados das ações dos sujeitos históricos (ROMEIRO, APOLINÁRIO, MELANI e JUNQUEIRA, 2020, p. VIII). Esses objetivos deverão ser alcançados através do trabalho realizado no Ensino Fundamental com as ciências de História e Geografia, que deverá garantir ao aluno metodologias para lidar e problematizar as contradições presentes em seu cotidiano, como também auxiliar na compreensão de conteúdos e conceitos de disciplinas no âmbito escolar, posteriormente desenvolvendo pesquisas. A respeito da pesquisa no ensino básico e o contato dos alunos com os métodos científicos, Romeiro, Apolinário, Melani e Junqueira (2020) aprofundam a importância das Ciências Humanas no fazer científico,

Os conceitos estudados em História e Geografia ao longo do Ensino Fundamental [...] devem garantir que o aluno seja capaz de lidar com as metodologias de cada componente curricular [...] Progressivamente, esses conceitos e procedimentos devem integrar-se com os componentes afins e com as demais áreas de conhecimento, para garantir que o aluno se torne competente para reconhecer as contradições presentes no fazer científico, questionar os saberes instituídos, criar hipóteses e argumentos a partir de dados, da dúvida sistemática, do diálogo e do respeito ao outro. Essas proposições exigem um posicionamento solidário, crítico, resultante de uma postura indagativa e problematizadora frente ao mundo, fundamentada no uso dos conceitos e das categorias essenciais para o componente e para a área. (ROMEIRO, APOLINÁRIO, MELANI, JUNQUEIRA, 2020, p. IX).

Entre outras recomendações feitas pela BNCC, a indispensável para formação do estudante na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é o desenvolvimento das seguintes categorias: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade; Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Como indicado na Imagem 1, essas categorias foram exemplificadas em siglas e pensadas como competências específicas, não havendo a necessidade de seguir uma linearidade no ensino, fazendo que os LDs aprovados pelo Edital de Convocação nº 03/2019 do Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Plano Nacional Livro Didático (PNLD) de 2021 sigam

caminhos distintos. Desta forma, é possível observar a implementação das Ciências Humanas nos livros de Projeto de Vida, que por meio de análises, poderemos verificar como as competências específicas estão inseridas, principalmente a Competência Específica 4, que apresenta maior potencialidade em desenvolver um PJ consciente e crítico. Entretanto, primeiro é preciso verificar como atuam as políticas públicas dos LDs no Brasil e a maneira como as culturas juvenis se comportam.

2.2 Livro didático nas escolas

Os LDs inserem-se como importantes linguagens de apoio pedagógico, proporcionando aos docentes técnicas que facilitam a compreensão dos conteúdos em sala de aula, introduzindo-se na jornada estudantil como notável ferramenta de acesso das temáticas tratadas, seja no ambiente propriamente escolar ou mesmo domiciliar. Em nossa sociedade, os LDs são eixos centrais na difusão e apropriação do conhecimento (LAJOLO, 1996, p. 4), sendo capaz de desempenhar um papel importante quando bem utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, concebemos o professor como meio de transmissão do conhecimento historicamente acumulado, representando a mediação dos conteúdos que constam nos LDs à disposição da unidade escolar, construindo concomitante os saberes e ideais de mundo com os alunos e estabelecendo o uso desses dispositivos didáticos como um dos caminhos possíveis para construção do processo formativo.

A Psicologia Histórico-Crítica é a principal responsável pela concepção do docente como conciliador do conhecimento firmado e a produção, estabelecendo intervenções intencionais e conscientes entre o professor e aluno para apropriação dos conteúdos no currículo formal. Assim, o docente deve conduzir o processo de ensino-aprendizagem de seus discentes, mesmo que exista uma desigualdade no ponto de partida (PASQUALINI e EIDT, 2013, p. 40), tornando-se seu compromisso amenizar o máximo possível essas diferenças. Deste modo, os LDs executam uma função crucial no processo de mediação desse conhecimento, independente da visão pedagógica adotada pelo sistema de ensino, e especificamente na sociedade brasileira, eles fornecem embasamento na formação crítica dos cidadãos que frequentam as instituições escolares.

Os dispositivos didáticos são indispensáveis nas escolas brasileiras, correspondendo como fonte de informação para os alunos e pesquisas aos professores no preparo de suas aulas. Em relação aos conteúdos que o compõem, os LDs são considerados como veículos de relevante propagação de significados e representações (SOUZA, 2019, p. 263) sendo, portanto, fundamentais para análises e estudos sobre os ideais utilizados na transmissão de conceitos e na linguagem adotada pelos autores na suas elaborações. Em vista disso, é significativo questionar a seleção feita pela Política Nacional dos Livros Didáticos (PNLD), motivando a criação de diversos tópicos de pesquisas em campos educacionais, na medida que a qualidade do produto implica diretamente na execução do constructo social e teórico e geralmente desconsidera a subjetividade dos sujeitos e dos espaços que o livro é destinado.

O PNLD é um programa de esfera pública federal e tem como intenção garantir a produção e distribuição de materiais didáticos, que contribuem para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas públicas (ZAMBON e TERRAZZAN, 2013, p. 587). É reconhecido pela distribuição gratuita de obras didáticas de forma sistemática e regular aos alunos, que possuem um período de utilização de quatro anos. Anteriormente a essa mudança, a troca era feita a cada três anos, uma vez que informações presentes em diversos conteúdos tornam-se desatualizados com a passagem do tempo, dado ao mundo globalizado e marcado pelo desenvolvimento acelerado das técnicas, como também a qualidade física das obras (COPPATI e ANDREIS, p. 4) que são constantemente manuseadas. A respeito da criação e desenvolvimento do PNLD ao longo dos anos, Zambon e Terrazan (2013) contribuem,

O PNLD foi criado por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, em substituição ao programa anterior em vigor até então, denominado Programa do Livro Didático (PLID) [...] Outro marco importante nesse período é o estabelecimento, a partir da Resolução nº 6, de julho de 1993, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de recursos para a aquisição de livros didáticos para alunos das redes públicas de ensino fundamental, ficando assegurado um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição dos livros [...] Já na década de 2000, assistimos a uma ampliação do PNLD, com a perspectiva de expandir a universalização da distribuição de livros para o ensino médio e para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) [...] Já na década de 2000, assistimos a uma ampliação do PNLD, com a perspectiva de expandir a universalização da distribuição de livros para o ensino médio e para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) [...] (ZAMBON e TERRAZZAN, 2013, p.587 - 589).

A ampliação do PNLD como política pública produziu efeitos na operacionalização das seleções das obras, que atualmente constituem de uma avaliação por níveis de ensino, realizado por especialistas educacionais, na qual analisam as obras inscritas e verificam se atendem o edital característico do respectivo programa cadastrado. Em suas diversas modificações ao longo de sua história, a seleção dos LDs para as unidades escolares fica a cargo dos professores de cada unidade escolar, que são os responsáveis diretos pelas escolhas das obras, incumbidos de considerarem o mais apto perante o perfil de sua unidade. O portal do MEC (2018) na internet expressa que para serem contempladas pela PNLD, as escolas públicas necessitam participar do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e realizar a adesão formal ao programa, conforme a Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012³, com o cadastro regularmente atualizado para serem contempladas pelo programa.

Portanto, como podemos observar, os editais de convocação dos LDs são pilares essenciais na disseminação de concepções previamente elaboradas, incluindo os novos elementos aprovados institucionalmente, adequando-se e aplicando mudanças feitas na educação brasileira. As editoras se inscrevem no programa embasadas nos critérios de aprovação presentes nos documentos, e em momentos de reformas, tais como, a do Ensino Médio de 2017, os elementos pedagógicos existentes nos materiais didáticos são os primeiros a serem alterados e adaptados.

Em vista disso, a rotatividade dos LDs no Brasil não concentra-se apenas em uma demanda produtiva, no momento que somos o maiores compradores de livros didáticos do mundo (ZAMBON e TERRAZZAN, p. 587), mas também atende as necessidade e mudanças do campo educacional, produzindo um demanda de caráter ideológica. É desta maneira que ao investigar os editais do PNLD, em especial de 2021, podemos constatar a sua influência na agilização das mudanças educacionais.

³ A resolução considera importante a participação dos docentes no processo de escolha dos livros, em função do conhecimento da realidade dos seus alunos e das suas escolas.

2.3 PNLD 2021 do Ensino Médio

O Edital de Convocação nº 03/2019 do Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o PNLD de 2021 possuía como finalidade convocar os interessados na participação do processo de elaboração de materiais didáticos designados aos estudantes, professores e gestores do Ensino Médio de escolas públicas. Em conformidade com a BNCC, as obras didáticas foram segmentadas em “Projetos Integrados”, “Áreas do Conhecimento” ou Itinerário Formativo, e “Projeto de Vida”, considerando as mudanças ocorridas desde de 2017.

Os LDs por área do conhecimento, para serem aprovados, precisavam ser compostos por seis volumes do livro de estudante e desenvolver todas as competências gerais, específicas e habilidades de cada área do conhecimento, devendo ocorrer uma explicitação da articulação realizada com os temas contemporâneos e as culturas juvenis (BRASIL, 2017, p. 5). Os volumes não deveriam ser compostos de forma sequencial, necessitando ser autocontidos à progressão das abordagens pedagógicas, cada volume não podendo passar de 160 páginas no livro do estudante impresso e 248 páginas no manual do professor impresso. Entre os principais critérios eliminatórios de todas as áreas de conhecimento, vale ressaltar os relevantes das Ciências Sociais e Humanas Aplicadas, uma vez que essa monografia enquadra-se nos estudos da Geografia Escolar (Quadro 1).

Quadro 1. Critérios Eliminatórios Específicos da Obra Didática da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

1. Consolidar e aprofundar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos no Ensino Fundamental relacionados às duas áreas.
2. Assegurar o desenvolvimento da análise crítica, criativa e propositiva de temas afeitos aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano a partir da integração das duas áreas.
3. Explorar conceitos das duas áreas para resolver problemas na vida cotidiana do estudante, oferecendo sistematicamente subsídios claros e precisos para a tomada de decisão cientificamente informada.

continuação

4. Garantir o desenvolvimento do pensamento computacional, de forma metódica e sistemática, por meio de diferentes processos cognitivos.
5. Garantir o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal não linear, privilegiando o estudo de fenômenos contemporâneos que contemplem, concomitante, o passado e projeções futuras, à luz de múltiplas percepções de espaço.
6. Ganha-se destaque a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira contemporânea.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em BRASIL, 2017, p. 86 - 89.

A respeito das obras de “Projeto de Vida”, os critérios de aprovação implementados no documento seguiram outro rumo, tendo de ser composta de um volume único com um total de 208 páginas no livro do estudante impresso e 256 páginas no manual do professor impresso. As considerações gerais feitas no Edital sobre a inserção dessa modalidade no Ensino Regular seguem o seguinte fundamento, sendo descrito,

[...] o ensino médio passa por um amplo processo de reformulação que tem como propósito promover uma trajetória escolar que faça mais sentido, gere maior engajamento, dialogue com o projeto de vida dos estudantes e desenvolvam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os empoderem para lidar com os desafios da sociedade contemporânea. As mudanças propostas orientam-se por um conjunto de documentos legais produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação em 2017 e 2018, entre eles a Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e os Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos. (BRASIL, 2017, p. 49).

Amparados na Lei nº 13.415/2017 que alterou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e os Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos, o Edital prossegue,

Outro diferencial importante dessa reformulação do ensino médio é o posicionamento do estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem. A intenção é assegurar que a escola se organize de forma a acolher as culturas juvenis e os estudantes em suas singularidades e pluralidades, respeitando os seus direitos e considerando suas diferentes características, interesses, ritmos, aspirações e papéis sociais. O propósito

também é promover o desenvolvimento integral desses jovens, contemplando as dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural, promovendo assim uma formação para resolver demandas complexas do cotidiano, exercer a cidadania e atuar no mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 50).

Deste modo, o Projeto de Vida adentra no currículo escolar como forma de assegurar aos alunos um posicionamento perante a seu ensino e aprendizagem, trabalhando concomitantemente seu protagonismo. Como analisado com a Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é importante ressaltar os principais critérios eliminatórios das obras inscritas na categoria, visto que esses recursos irão desempenhar um papel fundamental na vida dos discentes até 2024.

A construção das obras de Projeto de Vida precisou desenvolver três dimensões próprias da juventude, mediante apresentado no Quadro 2, como maneira de transformar a vida dos estudantes parte fundante da escola que acolhe as juventudes e suas culturas juvenis. Com isso, o Edital conduziu os interessados na produção dessas obras a criarem um material que utilizasse essas dimensões de forma associada ao longo do LD, a fim de interligá-las por atividades específicas de transição.

Quadro 2. Critérios Eliminatórios Específicos Da Obra Didática De Projeto De Vida

continua

DIMENSÃO 1: AUTOCONHECIMENTO
• Estabelecer significado às experiências na escola e fora dela. • Conhecer-se como estudante, identificando por que, com quem e como estudar e aprender. • Estabelecer objetivos e metas, entendendo a necessidade da persistência para alcançá-los. • Conhecer-se, compreendendo as próprias emoções e como lidar com elas. • Ser aberto às novas culturas, pessoas e ideias. • Identificar caminhos e estratégias para superar as dificuldades e alicerçar a busca da realização dos sonhos.
• DIMENSÃO 2: EXPANSÃO E EXPLORAÇÃO
• 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. • Conhecer e compreender direitos e deveres perante a si mesmo e à sociedade. • 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. • 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. • 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.
DIMENSÃO 3: PLANEJAMENTO
• 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. • 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 idiossincrasias que existem nesse mundo, mas sempre sensibilizando-o para perseguir a sua autorrealização.

continuação

DIMENSÃO 3: PLANEJAMENTO
• 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. • Identificar, valorizar e fortalecer sonhos, aspirações, conhecimentos, habilidades e competências de cada jovem estudante, desenvolvidos ao longo da sua trajetória escolar, familiar e comunitária. • Reconhecer-se como estudante no final da Educação Básica, identificando os caminhos de desenvolvimento até o momento, necessidades de melhoria e possíveis continuidades de estudos para o futuro. • Sistematizar interesses, identificar habilidades, conhecimentos e oportunidades que correspondem às aspirações profissionais, abrindo caminho sólido à elaboração escalonada de metas e estratégias viáveis. • 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. • 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.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em BRASIL, 2017, p. 65 - 68.

Além disso, o livro do estudante impresso e o manual do professor precisaria apresentar os seguintes itens, expostos no Quadro 3, esses de consenso com tópicos da BNCC e do processo editorial.

Quadro 3. Critérios Eliminatórios Específicos Da Obra Didática De Projeto De Vida: Itens A Serem Destacados No Livro

LIVRO DO ESTUDANTE
• As vivências e/ ou atividades a serem trabalhadas em cada dimensão. • Objetivo(s) a ser(em) desenvolvido(s) no âmbito de cada vivência e/ ou atividade. • Justificativa da pertinência desse(s) objetivo(s).

continuação

LIVRO DO ESTUDANTE
• Identificação de todas competências gerais, competências específicas e habilidades que serão trabalhadas nessas vivências e/ ou atividades • 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). • Explicações claras e precisas de como realizar o planejamento dos passos presentes e futuros. • Referências bibliográficas comentadas e complementares para pesquisa ou consulta (sites, vídeos, livros etc.). • Conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e atrativa para os jovens.
MANUAL DO PROFESSOR
• As vivências e/ ou atividades a serem realizadas em cada dimensão. • A abordagem teórico-metodológica que embasa cada dimensão e respectivas transições. • Objetivo(s) a ser(em) desenvolvido(s) no âmbito de cada vivência e/ ou atividade. • Justificativa da pertinência desse(s) objetivo(s). • Identificação de todas competências gerais, competências específicas e habilidades trabalhadas nessas vivências e/ ou atividades. • 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. • 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). • Explicações claras e precisas de como realizar o planejamento dos passos presentes e futuros. • Diferentes propostas de avaliação condizentes com as características específicas da obra de Projetos de Vida. • Sugestões de cronogramas (bimestral, trimestral, semestral e/ou anual).

continuação

MANUAL DO PROFESSOR
• Explicações claras e precisas sobre as vivências e/ou atividades que deverão ser realizadas 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. • Referências bibliográficas comentadas e complementares para pesquisa ou consulta (sites, vídeos, livros etc.) diferentes das do livro do estudante. • Conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e atrativa para os professores.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em BRASIL, 2017, p. 68 - 69.

Portanto, ao reparar os critérios eliminatórios da obra de Projeto de Vida do Edital de Convocação nº 03/2019 do PNLD 2021, é possível constatar que o conceito de protagonismo está intrinsecamente ligado ao conceito de projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 64), visto que a juventude é inserida de forma relevante e predominante no Edital. No momento em que transformamos protagonismo em PJ verificamos conflitos ideológicos, pois Ferrett, Zibas e Tartuce (2006) afirmam que o conceito é complexo, e sua imposição tem como pretensão impor diretrizes centralizadoras, que não consideram os processos internos de releitura e ressignificação, enfraquecendo os princípios de qualquer iniciativa oficial sobre a temática.

É evidente que o Edital dispunha de outros critérios que eliminaria as obras, caso o não seguissem, porém na análise deste trabalho o assunto que cercam os LDs de Projeto de Vida adquirem um valor mais significativo, devendo ser aprofundado, pois é o elemento com maior preponderância na nova orientação, fazendo paralelos com as Ciências Humanas e o PJ. Em síntese, não iremos mais poder desassociar PV de PJ e por isso, devemos investigar as formas que as juventudes se comportam no Brasil e as culturas que a compõem.

2.4 Protagonismo Juvenil

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define que o período da adolescência no Brasil transcorre dos 12 aos 18 anos de idade, existindo uma distinção sobre esse período entre autores que realizam pesquisa na Psicologia do Desenvolvimento e na Educação, pois o conceito de adolescência não possui uma compreensão amplamente aceita na sociedade científica. Apesar disso, independente do recorte feito para análises desse grupo, é de fundamental importância a observação das inter-relações de informações das diferentes fontes para um estudo mais detalhado (DA ROCHA RABIN e BACICH, 2018, p. 42), considerando que o tema possui um escopo de vinculações que se modificam no espaço e tempo.

Rocha e Da Bacich Rabin (2018) analisam o PJ, desde seus primórdios no Brasil, de forma política e o relacionam com a participação dos jovens nos Movimentos Abolicionistas à Semana de Arte Moderna. A mobilização estudantil que aconteceu em 2016, feita principalmente pelos estudantes secundaristas, ocupando escolas em diversos estados do Brasil, também é compreendida como dinâmica do PJ pelas autoras. Dentro deste contexto, o PJ é resultado direto do indivíduo exercendo seu papel de ator social, assumindo responsabilidades e lutando pelos direitos humanos, que devem ser continuamente assegurados pelo Estado.

No entanto, para que esses atores sociais possuam a capacidade de questionar a realidade que encontram-se inseridos e consigam reivindicar seus direitos, precisam sobretudo desenvolver esse raciocínio por meio de conteúdos e conceitos que relacionam-se com suas vivências. A escola converte-se na mediadora principal que, além de tornar possível o contato do cidadão com outras visões de mundo, assegura sua participação na sociedade, garantindo a relação direta do discente com ciências questionadoras, como é o caso de Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Linguagens (Língua Portuguesa) e todas as outras que compõem o currículo oficial da educação básica.

O PJ também é considerado por diversos autores como uma maneira de construir um ser humano independente e com maior qualificação para as necessidades do mercado de trabalho, pois transforma a juventude, em teoria, em pessoas responsáveis e capazes de lidar com emoções e as relações interpessoais.

É por isso que os LDs do PNLD de 2021 precisaram criar em seu desenvolvimento discussões sobre o estágio da vida adulta, planejamentos a serem traçados no futuro e situações-problemas que coloquem o aluno como mediador de conflitos, evidenciados pelos LDs de Projeto de Vida.

Desde 2021, o termo PJ está amplamente disseminado pela cobrança institucional no documentos oficiais, porém, existem observações contrárias ao uso do vocábulo no ensino básico, como Ferrett, Zibas e Tartuce (2004), que consideram praticamente impossível compreender o conceito proposto pelos documentos oficiais, já que o termo desencadeia margem para inúmeras interpretações, podendo ser utilizado como sinônimos de outras expressões,

Entretanto, a revisão bibliográfica sobre o tema indica que o "protagonismo dos jovens/alunos" é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como "participação", "responsabilidade social", "identidade", "autonomia" e "cidadania". Nem mesmo a distinção conceitual entre "participação" e "protagonismo" é clara na bibliografia consultada. Ou seja, um autor pode se referir a "protagonismo" em contextos em que outro falaria de "participação", e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos. (FERRETT e ZIBAS e TARTUCE, 2004, p. 413).

Ferrette, Zibas e Tartuce (2006) na contramão de Rocha e Bacich (2018), apontam que o PJ no ensino promove uma participação despolitizada dos jovens e a construção de um ativismo social conformista, pois estabelece possibilidades para construção da autonomia juvenil. Isso é apontado pois, quando os autores realizam debates sobre o PJ no processo de ensino e aprendizagem, evocam a necessidade da formulação de “projetos”, que são herança da gestão pedagógica das escolas do PEI, na qual parte do currículo foi planejada para essa metodologia de ensino.

Ampliada pela Reforma do Ensino Médio de 2017, o PJ despontou como assunto extremamente significativo para as escolas e LDs de todo Brasil, saindo da esfera específica das PEIs e migrando diretamente para todas escolas do território nacional. As instituições de ensino brasileiras são frequentadas por jovens que apresentam enorme pluralidade, seja nos costumes, comportamentos ou nas formas de compreensão da realidade. É inconcebível cogitar-se a categoria juvenil como homogênea ou defini-la por intermédio de faixas etárias ou aspectos biológicos, fazendo-se necessário admitir que, a cultura juvenil se manifesta em dimensões diversificadas e dispõe de suas especificidades (JÚNIOR, ADÃO e FURQUIM JR., 2020, p. 183). A intensificação deste processo é expandida pela dimensão

continental do Brasil e as relações de desigualdade, social ou financeira, entre os municípios e regiões brasileiras, que se alteram mediante suas necessidades, trazendo à tona impasses de natureza cognitiva e comportamental.

De forma diferenciada, a juventude no Brasil só é vivenciada em sua plenitude, em geral, pelos jovens que trabalham, pois contrário aos países desenvolvidos, como nações localizadas na América do Norte, Europa e parcelas da Ásia, a vasta desigualdade econômica social brasileira faz com que adolescentes comecem a trabalhar desde muito cedo para garantirem os recursos mínimos de lazer e consumo. Com isso, aqueles que têm acesso ao dinheiro compram a mercadoria e os que não têm, ficam à mercê de provar sua indigência para ter acesso aos benefícios dos programas públicos de caráter compensatório (LAURELL, 1995 apud SOARES, 2007, p. 48). Porém, isso não infere diretamente no abandono escolar, como apontado por Catelli Jr, Salvia, Seferian, Escoura e Rocha (2020),

[...] isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1109 apud CATELLI JR, SALVIA, SEFERIAN, ESCOURA e ROCHA, 2020, p. 162).

O processo de escolarização é considerado como uma etapa importante para os jovens, porque o mercado de trabalho tem exigido cada vez mais maiores credenciais e certificações na sua inserção. Leão (2006) aponta que a ampliação do acesso à educação pública tem favorecido as novas gerações, e mesmo com defasagens no procedimento os adolescentes continuam a trajetória escolar com apoio dos pais, que não tiveram as mesmas oportunidades quando jovens, e grande parte almeja, ao concluir a educação básica, ingressar em um curso superior. Indiferente da idiosincrasia dos alunos regularmente matriculados, é necessário assimilar suas condições sociais e motivações para que as culturas juvenis, que detêm uma dupla dimensão histórico/geracional e situacional, sejam consideradas em sua totalidade, visto que se constitui e é constituída em dado momento histórico e os significados atribuídos a ela são vivenciados a partir dos diversos recortes sociais (COELHO e COELHO, 2015, p. 38).

A adolescência, desse modo, não deve ser compreendida como uma fase “natural” do desenvolvimento humano, pois como já observado, o meio condiciona

as características de cada adolescente. Assim, o termo culturas juvenis está sendo empregado para abarcar a enorme diversidade existente entre a juventude brasileira, e faz-se presente no contexto educacional a partir da composição de espaços que permitam o envolvimento de jovens diferenciados na tomada de decisões e operações do âmbito escolar.

Por consequência, as novas atividades propostas nos LDs têm o objetivo de aumentar o PJ e incentivar as práticas cooperativas dos alunos na formulação e resolução de problemas, através da ética e do respeito às diferenças, como recomendado pela BNCC. Através dos referenciais teóricos e das configurações dos LDs selecionados para este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), procuraremos analisar a inserção das Ciências Humanas nos LDs de Projeto de Vida aprovados para o PNLD de 2021, apoiado nas competências e habilidades da BNCC para área do conhecimento, com objetivo de constatar o seu uso para emancipação juvenil. Souza (2019) ressalta a importância dos LDs como dispositivo central e privilegiado na utilização e no processo de ensino e aprendizagem e útil no resgate e observação das transformações ocorridas na educação brasileira. É por isso que é indispensável no atual contexto histórico uma pesquisa que relacione o PJ, os livros de Projeto de Vida e o tratamento das Ciências Humanas na educação básica, como meio de compreender os rumos estabelecidos para o ensino brasileiro.

3. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Os LDs podem contribuir para formação crítica dos alunos, sendo de conhecimento coletivo que o uso desses materiais é uma das principais fontes de acesso à informação para comunidade escolar, especialmente aos professores com formação acadêmica limitada. Barreto (2009) afirma que, embora o avanço tecnológico tenha provocado uma redução na dependência do livro como o principal gerador de informação, é de garantia que ele ainda estará presente por muito tempo nas escolas, pois sua influência transcende as aulas expositivas, sendo também utilizado para atividades domiciliares.

Pontuschka (1999) vincula sua atemporalidade e reitera a importância do estudo e da pesquisa dos LDs, visto que o recurso é por vezes a única fonte de revisão dos docentes, detendo em sua estrutura orientações didáticos-pedagógicas, tendo potencial de fazer os alunos formarem conceitos que não são compatíveis com as transformações da ciência. Com a intensificação dos lucros das editoras com a produção de LDs, diversos materiais de qualidade duvidosa foram produzidos e distribuídos pelas escolas brasileiras, aumentando a discussão sobre a qualidade desses recursos (VASCONCELOS e SOUTO, 2003, p. 95), o que tornou as pesquisas nessa área em ações concretas, melhorando as características dos produtos ofertados nas instituições de ensino.

Deste modo, verificamos a abordagem da Ciências Humanas nos LDs de Projeto de Vida do Ensino Médio, aprovados pelo PNLD 2021, através de uma metodologia mista, isto é, quantitativa e qualitativa, por meio da categorização das siglas de Competências Específicas da BNCC presentes nesses livros, com objetivo de observar o conteúdo desses recursos didáticos criticamente e o modo como ocorreram sua inserção. Sobre a categorização, Bardin, Reto e Pinheiro (2011) discorrem,

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos [...] Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outro [...] Desde o ensino fundamental as crianças aprendem a recortar, classificar e ordenar, por meio de exercícios simples. O processo classificatório possui uma importância considerável em toda e qualquer atividade científica [...] A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental)

fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, RETO e PINHEIRO, 2011, p. 147 - 149).

Entretanto, por intermédio dos dados coletados de um material documental, propósitos, ideias e hipóteses nos guiaram para seleção dos mesmo, sendo possível a realização da análise do conteúdo. Ludke e André (1986) apontam que o método de investigação associado a outras técnicas de coleta possibilitam um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Assim, as autoras continuam,

[...] as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema. Isto se torna crucial nas situações em que não existe uma base sólida que oriente a coleta de dados [...] Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisas são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo [...] o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26 - 30)

Com isso, a escolha dos LDs para este trabalho deu-se pelo catálogo das obras aprovadas pelo PNLD 2021 no Guia Digital do programa⁴. Dentre as 24 obras disponíveis no Guia Digital, 10 LDs foram selecionados e mapeados, isto é, listadas as habilidades propostas pela BNCC de Ciências Humanas presentes no desenvolvimento dos conteúdos. Entre as obras analisadas, as que não continham habilidades de humanidades foram desconsideradas, restando para análise deste trabalho 10 obras, como consta na Quadro 4, no qual acessamos gratuitamente através dos materiais de divulgação disponíveis nos sites das editoras.

É de comum acordo que a maioria dos autores responsáveis pela organização e produção de LDs no Brasil são autoridades em suas respectivas áreas de atuação e em educação (SOBREIRA, 2002, p. 21), e no contexto dos livros analisados não foi diferente, visto que a maioria dos colaboradores possuem qualificação nas maiores universidades do país. Não temos como propósito neste trabalho definir o melhor caminho a adotar-se quando posto PJ em conjunto com conteúdos escolares, e neste caso, com as Ciências Humanas, muito menos reduzir o trabalho feito pelas autoras (os) nas obras analisadas, mas sim vislumbrar os caminhos traçados e planejados para educação brasileira ao longo dos próximos anos. Não existe uma forma melhor ou mais correta quando analisados dados

⁴ O catálogo de livros de Projeto de Vida aprovados pelo PNLD 2021 encontra-se disponível em <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/componente-curricular/pnld2021-didatico-projeto-d-e-vida?fbclid=IwAR05cjthfMyJzmTFd1JS1rMGT6UrLJDpeYR9_gJpPCLvUKoQhbxA_UADz>

qualitativos (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 42), mas acreditamos que exista uma forma justa e coerente, fazendo com que nossa análise esteja de acordo com os dados coletados, procurando entender as novas configurações de nossa educação.

Quadro 4. Lista dos livros

Sigla	Título	Autores	Editora Cidade Ano	Páginas
LD0002	#VIVÊNCIAS - Projeto de vida	Isabella Moreira de Avelar Alchorne e Ana Sofia Carvalho Oliveira	Scipione São Paulo 2020	257
LD0012	Ser em Foco	Angela Maria Montico Cruz e Monica de Cássia Vieira Waldhelm	Editora do Brasil São Paulo 2020	260
LD0013	Educação para a vida	Anna Helena de Almeida Pires, Altenfelder Silva, Renata de Alencar Teixeira, Danilo Eiji Lopes, Ana Paula Bezerra Severiano e Giselle Vitor da Rocha	Moderna São Paulo 2020	170
LD0020	Valor de uma voz	Luana de Medeiros Botelho, Marcelo Gomes Justo, Julciane Castro da Rocha, Douglas Ladislau dos Santos, Flavio Bassi Junior e Helena Singer	Moderna São Paulo 2020	212
LD0039	Tecer o futuro - Você, os outros, o mundo ao redor - Projeto de vida	Maria Tereza Rangel e Arruda Campos	Saraiva Educação São Paulo 2020	256
LD0044	Caminhar e construir - Projeto de vida	Eduardo Campos e André Meller Ordonez De Souza	Saraiva Educação São Paulo 2020	257
LD0065	Projeto de vida: Construindo o futuro	Hanna Cebel Danza e Marco Antonio Morgado da Silva	Ática São Paulo 2020	257
LD0097	#MEUFUTURO	Erlei Sassi Junior e Fernanda Celeste de Oliveira Martins Sassi	Editora FTD São Paulo 2020	256
LD0099	Pensar, sentir e agir	Leonardo de Perwin e Fraiman	FTD 2020 São Paulo	256
LD0111	Projeto de Vida: Histórias que Inspiram	Tomas Mendonca da Silva Prado	Editora da Ponte 2020	228

Fonte: Elaborado pelo autor.

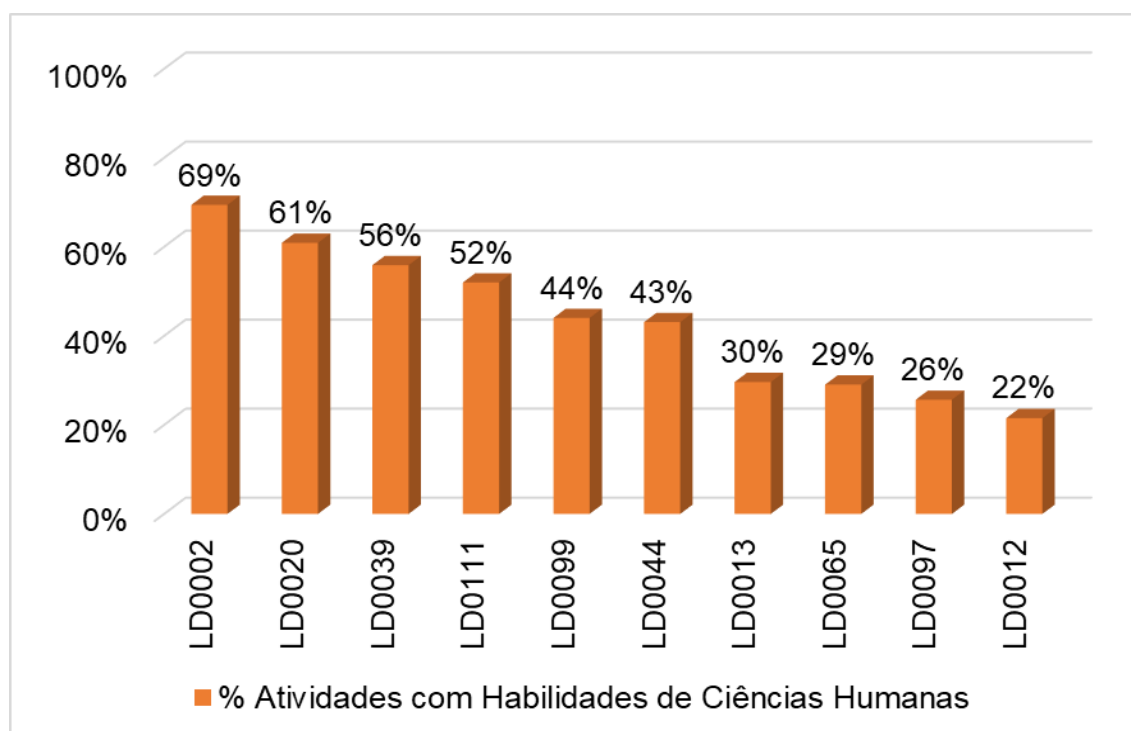
Na BNCC, o protagonismo e a produção própria, com a criação, são elementos que devem ser estimulados desde o Ensino Fundamental, transpassando ao Ensino Médio como as bases necessárias para construção e realização do Projeto de Vida de cada estudante. Desta forma, a escola deve amparar os discentes na formação dos valores que terão sentido na tomada das decisões ao longo de suas trajetórias, como demonstrado no curto tópico reservado à discussão do tópico no documento,

[...] 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. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, 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, 2017, p. 473).

Neste caso, as Competências Específicas e Habilidades desenvolvidas para o Ensino Médio contribuem para articulação das Competências Gerais, que estão associadas ao objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral (BRASIL, 2017, p. 471) do discente, em conformidade com convicções humanitárias. É entre os princípios da justiça, da ética e da cidadania defendida pela BNCC que a execução das Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas torna-se imprescindível, uma vez que a mesma trabalha diretamente com esses assuntos em sala de aula, sendo capaz de desenvolver nos alunos olhares e percepções essenciais e próprios a uma realidade fragmentada e globalizada. Entretanto, esse não é o contexto encontrado nos LDs de Projeto de Vida, já que 4 das 14 obras observadas para este TCC não continham nenhuma sinalização de Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, como aponta a Figura 3, a média de atividades com habilidades de Ciências Humanas é de 43,12%, variando entre 69,44% do LD0002 e 21,52% do LD0012, apresentando um desvio padrão de 15,50%.

O LD0002 é uma obra que tem como propósito sustentar o Projeto de Vida dos estudantes através do intermédio do Ensino Médio para entrada da vida profissional, abordando a dimensão pessoal por meio de tópicos que exploram a vivência do aluno e seu papel como cidadão, demonstrando seus direitos e deveres. O LD0012 adota as chamadas metodologias ativas, que estima a aprendizagem baseada em projetos, problemas, pares, gamificação e em organizações de salas de aula invertida, desenvolvendo discussões teóricas e trabalhos coletivos, como proposta de estimular nos discentes o autoconhecimento para futuras decisões no mercado de trabalho.

Figura 3. Índice de Atividades com Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nos LDs de Projeto de Vida Analisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação às Competências Específicas, exemplificadas no Quadro 5, elas se encontram presentes nas obras analisadas devido a necessidade do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 2017, p. 467) do estudante. A Competência Específica 5 possui como premissa principal combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, sendo a mais trabalhada entre os conteúdos de Ciências Humanas, como apresentado na Figura 4, aparecendo em 35% de todo conteúdo trabalhado. A Competência Específica 1

aparece em seguida, com 18%, e corresponde aos conteúdos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais em diversas escalas e tempos. Em seguida, a Competência Específica 4, que propõe uma análise de produção das relações do capital e as transformações da sociedade, manifesta-se em 17% dos conteúdos de Ciências Humanas. A Competência Específica 2, focada em reflexões geográficas como a de territórios e fronteiras, e Competência Específica 6, que incentiva o debate público para o exercício da cidadania e autonomia, aparecem em 11% de todo o conteúdo de humanidades. A Competência Específica 3, que sugere a posição de alternativas que respeitem e promovam a consciência e o consumo responsável é a menos trabalhada nos LDs de Projetos de Vida, com uma incidência de 9% nas temáticas e atividades desenvolvidas.

**Quadro 5. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio:
Competências Específicas e Habilidades**

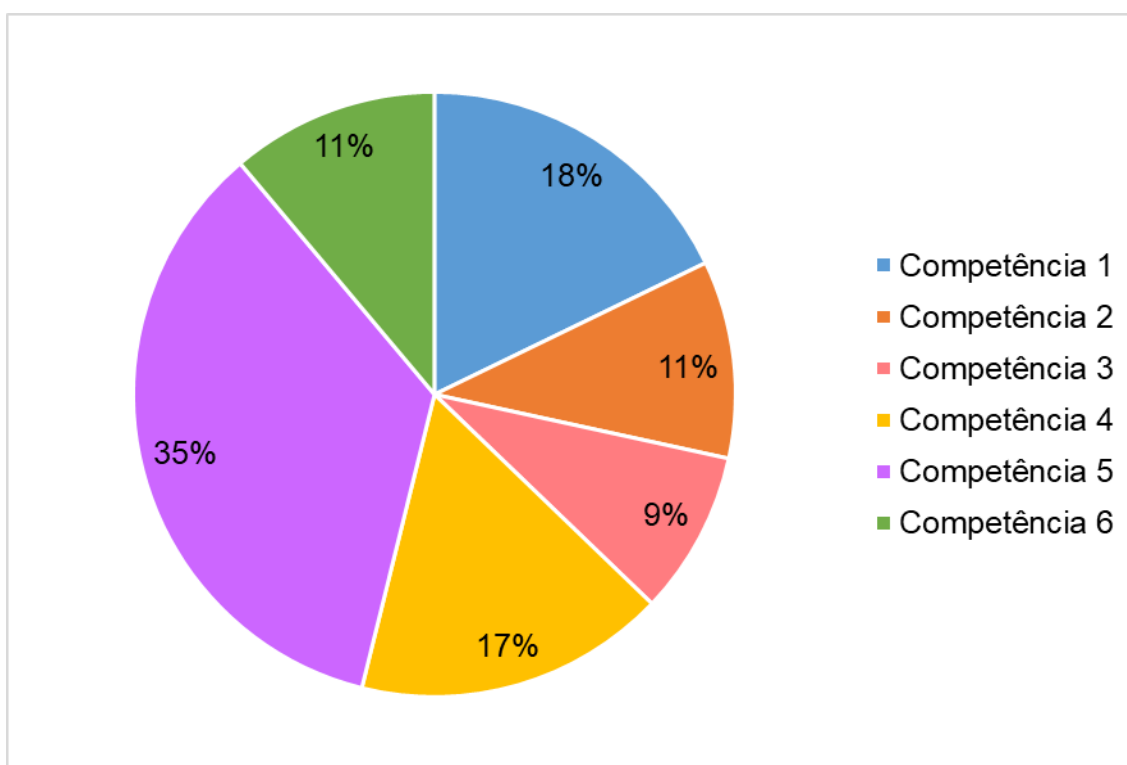
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2
Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3
Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4
Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

continuação

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5
Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6
Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em BRASIL, 2017, p. 571 - 579.

Figura 4. Índice de Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nos LDs de Projeto de Vida Analisados

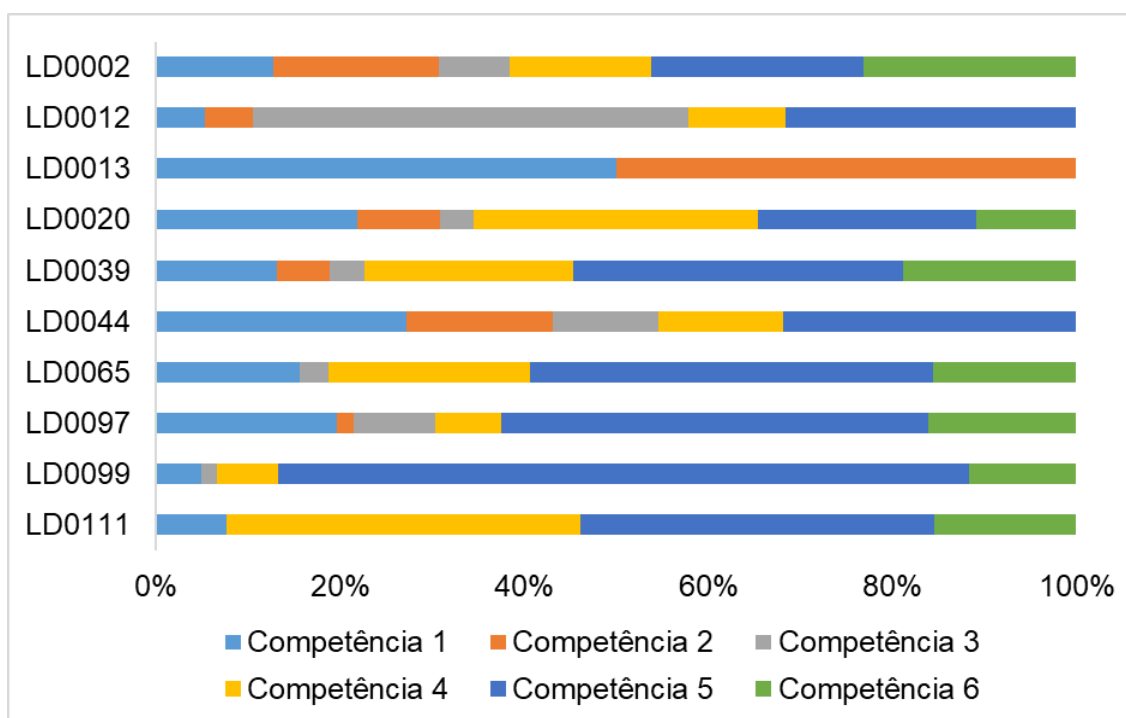


Fonte: Elaborado pelo autor.

A incidência das Competências Específicas nos LDs são divergentes, ocorrendo de formas singulares, como constatado na Figura 5, uma vez que Competências Específicas poucas trabalhadas, como é o caso da 3, aparece com maior destaque no LD0012, e no LD0013 a Competência Específica 5 não é mencionada, ficando compreensível a liberdade dos autores para construção dos dispositivos didáticos. É válido ressaltar, para este trabalho, o LD0020 e o LD0111,

que abordam significativamente a Competência Específica 4, essa considerada por nós como uma das principais competências para o desenvolvimento crítico e consciente do PJ.

Figura 5. Incidência das Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nos LDs de Projeto de Vida Analisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

O LD0020 é estruturada a partir do ponto de vista da necessidade do aluno ser o protagonista de seu próprio processo, não limitando o termo a um campo abstrato e sim, abrindo conjunturas para reflexão e práticas que podem tornar o espaço escolar mais igualitário e democrático, com a participação ativa dos estudantes na tomada de decisões. Apesar de não aprofundarem um número pequeno de temáticas, consegue contextualizá-las de maneira didática para inseri-las em sala de aula. O LD0111 leva os estudantes a refletirem sobre suas condições através da filosofia e literatura, valorizando a diversidade e pluralidade, como o bem comum social. É por meio das expressões artísticas ocidentais que os estudantes são levados a refletir sobre o passado, presente e futuro.

A Competência Específica 4, como visto, aparece com ocorrência nos LD0020 e LD0111, porém, as competências são compostas por Habilidades, como exibido no Quadro 6. Como mencionado, consideramos a EM13CHS402 como eixo

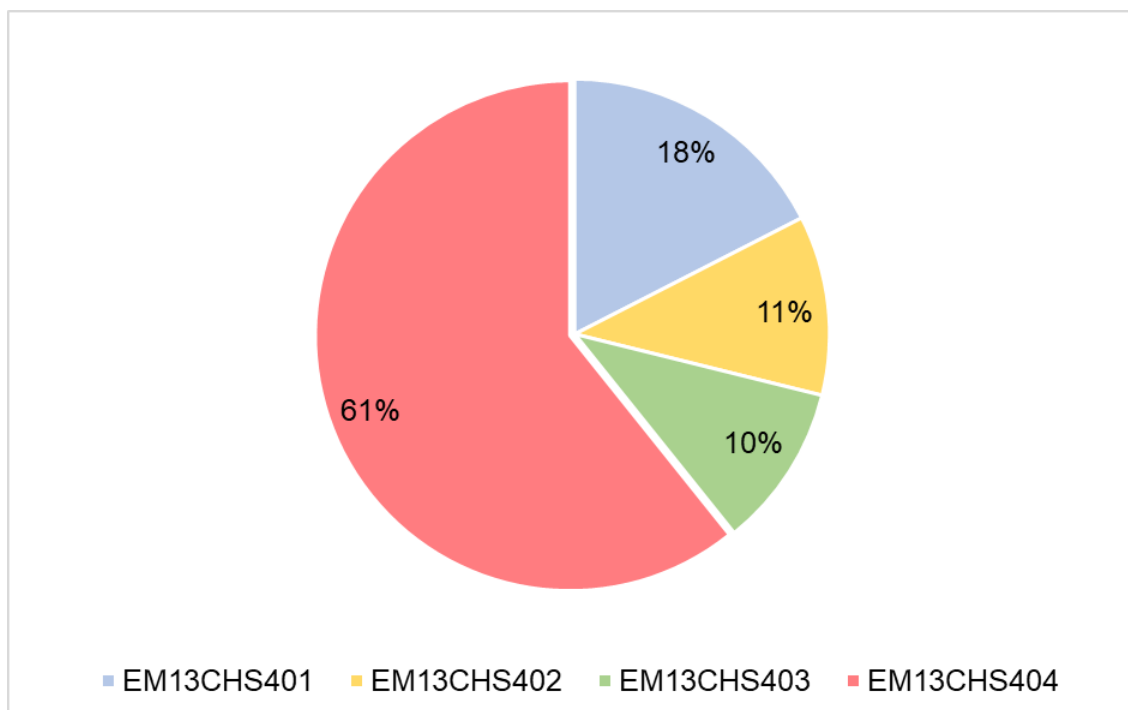
principal na formação crítica e fidedigna dos Projetos de Vida dos estudantes, já que possui como propósito analisar e comparar os indicadores de emprego, trabalho e renda, assim como a desigualdade socioeconômica. Para um planejamento verossímil, é de extrema importância que os discentes compreendam a estrutura de nossa sociedade, a fim de não recair sobre eles as responsabilidades acerca das instabilidades econômicas e das desigualdades estruturais entre classe, raça e gênero. Infelizmente, como podemos observar na figura 6, essa habilidade é uma das menos trabalhadas nos LDs de Projeto de Vida, aparecendo em cerca de 11% dos conteúdos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Competência Específica 4.

Quadro 6. Habilidades da Competência Específica 4 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

EM13CHS401	EM13CHS402	EM13CHS403	EM13CHS404
Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.	Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.	Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.	Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em BRASIL, 2017, p. 576.

Figura 6. Índice de Habilidades da Competência Específica 4 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nos LDs de Projeto de Vida Analisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

No entanto, os LDs que apresentam a habilidade EM13CHS402 em seu desenvolvimento os fazem de forma interessante, construindo os tópicos solicitados de maneira ampla, como o caso do LD0002 e LD0044. O LD0002 desenvolve o EM13CHS402 em diversos momentos, sempre panoramicamente, trazendo a tona a desigualdade e a diversidade social na página 20, trabalhando os “Jovens brancos, pretos e pardos” com dados de matrículas no Ensino Médio em 2018, que segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio do IBGE (Pnad) estavam matriculados 63,6% dos jovens pretos e 65,0% dos pardos, ocorrendo um contraste com o atendimento dos jovens de cor branca, que nesse mesmo período foi de 75,3%. Ainda, o LD traz informações sobre o processo de alfabetização, que segundo a Pnad, em 2017, houve 9,8 pontos percentuais de diferença da taxa de alfabetização entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres da população brasileira, demonstrando que os 25% mais ricos permanecem na escola em média 3,8 anos a mais do que os 25% mais pobres da nossa sociedade.

A desigualdade de gênero no mercado de trabalho é abordada na página 103, com dados do IBGE, que demonstram a diferença salarial entre homens e mulheres,

ainda presente no Brasil e na maior parte do mundo. Outro ponto importante destacado é a maternidade e as dificuldades enfrentadas pelas mulheres em se manterem ou conseguirem empregos dentro de um mercado de trabalho misógino e desigual. Na página 161, a última que aborda a habilidade, a precarização do trabalho é tratada com o título “Viver com 413 reais ao mês, a realidade de metade do Brasil”, no qual os autores desenvolvem o desemprego e o aumento da informalidade em nosso país, tais como as maneiras encontradas pelas pessoas em situações de vulnerabilidade socioeconômica para sobreviverem com essa renda ao longo de 30 dias.

No LD0044, os tópicos trabalhados vão de encontro com o LD0002, porém com um maior aprofundamento, como é o caso de “Mulheres, homens e o trabalho” entre as páginas 42 e 45, no qual os diferentes papéis sociais atribuídos aos gêneros são discutidos, assim como sua influência na configuração do território brasileiro. Adiante, ainda no assunto, dados sobre a população feminina são demonstrados com base em amostras do IBGE para questionar os poucos lugares e direitos conquistados ao longo da história, pois mesmo sendo a maioria em número no Brasil, ainda são minoria em direitos, precisando constantemente lutarem pela emancipação no mercado de trabalho para conquistarem espaço e atravessar limites impostos pela sociedade patriarcal. Entre as páginas 179 e 191, trabalho e tecnologia são debatidos tangencialmente com o empreendedorismo, de forma abrangente, demonstrando a visão de uma oportunidade de negócio que muitas vezes não acontece por uma simples vocação empreendedora, mas sim pela necessidade, o que tem sido descrito como “empreendedorismo por desespero”, representado na Figura 7, extraída da página 185 da obra, que demonstra as novas configurações de trabalho presentes no Brasil e no mundo apoiadas por aplicativos de entregas.

Figura 7. Charge Retirada do LD0444



Fonte: CAMPOS e SOUZA, 2020, p.185.

Desta maneira, conseguimos constatar que ao trabalhar a Habilidade EM13CHS402 nos LDs supracitados as contradições da globalização foram mencionadas e estudadas, não criando-se uma idealização sobre o Projeto de Vida, que evidenciam e estimulam o PJ. É necessário que tópicos como a “Divisão Internacional do Trabalho” e a transferência de tecnologia como meio de explorar países subdesenvolvidos sejam citados, para que falsas assimetrias não se façam presentes no cotidiano discente, assim como a problematização do avanço do trabalho precário, temática que foram desenvolvidas com embasamento e seriedade. A Figura 7 ilustra sobretudo a fragilização das garantias trabalhistas ocasionadas pelas plataformas digitais, e com isso a mobilização realizada por entregadores de aplicativos em São Paulo em 2020, reivindicando melhores condições de trabalho, é um exemplo de como isso afeta a vida de todos os trabalhadores em escala regional, nacional e global.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar PJ é um trabalho árduo, ainda mais quando se têm diversas noções acerca de seu significado e prática, quer na rotina dos jovens ou no ambiente escolar. Quando transferimos o conceito de Protagonismo para o âmbito educacional enfrentamos diversas barreiras, seja com os planos pedagógicos ou devido às infraestruturas oferecidas pelas instituições de ensino. Nas escolas do PEI dois pontos são destacados para o desenvolvimento do PJ: a extensão do tempo de permanência dos estudantes no escola e a flexibilização do currículo, que permita os discente criarem e participarem de Clubes, Conselhos, Grêmios e de Comissões que atuem em conjunto à equipe gestora (RITA e SILVA, 2020, p. 245). Neste modelo, que tende a possuir uma infraestrutura adequada para essas atividades e docentes preparados para lidarem com essas singularidades, os alunos são considerados elementos que ajudam na elaboração de soluções e não na produção de problemas.

No entanto, a perspectiva do PJ na nova Reforma Institucional pode ser observada como equivocada, uma vez que a maioria das escolas em territórios brasileiros não possuem infraestrutura apropriada, e a sua inserção verticalizada pode afetar diretamente no desempenho das instituições de ensino, seja nas avaliações de larga escala ou na taxa de evasão dos estudantes. A Reforma do Ensino Médio de 2017, e a criação dos Itinerários Formativos, suprimiram os reais problemas presentes, pois não é a implementação massiva do PJ no currículo escolar básico que resolverá os obstáculos latentes presentes na educação brasileira. É necessário analisar a ausência de instalações físicas adequadas, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais e a inexistência de professores com planos de carreiras, salários dignos e condições de trabalho adequadas (MOURA e FILHO, 2017, p. 119 - 120) em uma Reforma Constitucional, para começarmos a debater os motivos que fazem a crise do Ensino Médio persistir no Brasil e, com isso identificar os meios para solucioná-la.

De qualquer modo, o novo Ensino Médio está em funcionamento e o Projeto de Vida em conjunto com PJ são elementos essenciais em sua operação, sustentados pela BNCC. Debruçar-se sobre os materiais didáticos aprovados pela PNLD foi uma forma ágil encontrada para constatar as mudanças que ocorreram na educação ao longo dos últimos 5 anos, pois esses documentos precisaram se adequar aos métodos e procedimentos que estão vigentes no ensino, e a presença

desses dispositivos didáticos desempenham uma assistência fundamental para as pessoas que não possuem acesso à internet ou mídias digitais. As pesquisas realizadas entre 2018 e 2019 apontam que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet (IBGE, 2021) com os tipos de conexão diferenciadas. Dessa forma, os alunos possuem a possibilidade de realizarem a leitura de imagens e gráficos que ilustram a temática debatida em aula, possuindo um contato entre o teórico e sensorial. Porém, devemos questionar frequentemente como nos é imposto os conteúdos presentes nesses materiais e particularmente, o método de autorização e aquisição dessas obras pelo PNLD, como já aludido, pois o mesmo detém o poder de moldar a configuração da educação no Brasil.

Desta maneira, ao analisar as obras do PNLD do Ensino Médio de 2021 de Projeto de Vida, foi possível entender o funcionamento do PJ e a forma como essa proposta vem sendo trabalhada nas escolas, no qual o protagonismo dos estudantes pretende ser desenvolvido por meio de atividades e pequenos projetos, configurado em metodologias ativas, que possuam elo com o conteúdo trabalhado e façam uma ponte para os desafios do mercado de trabalho. É dever do docente mediar o peso e a leveza dos conteúdos manifestados, não criando um fardo que esmague ou uma leveza que leva o ser humano a se tornar mais leve que o ar (KUNDERA e FONSECA, 2017, p.11), mas um equilíbrio que façam os alunos manterem seus pés firmados em terra e consigam voarem, neste caso, sonharem.

É desta maneira que vislumbramos a tratativa do PJ em conjunto com a Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no momento que esperamos que a realidade seja tratada mais próxima da forma como se expressa no cotidiano, mediante as ilusões ocasionadas pelas vidas compartilhadas nas mídias sociais e de fácil acesso a juventude. É com uma educação consciente e politizada que os alunos ajudarão a construir os novos rumos para educação brasileira, e as Competências Específicas e Habilidades de humanidades precisam fazer-se presentes nos dispositivos didáticos ofertados para as instituições de ensino público. Por fim, é importante que as pesquisas sobre LDs nunca cessem, já que os mesmos não são anacrônicos: eles dialogam com as tendências de sua época, curvando-se, ora mais, ora menos, às correntes pedagógicas, às imposições das leis e também à ideologia vigente (MELLO, 2020, p.32) o que torna sempre necessário refletir a quem interessa primeiramente transformar os caminhos da educação. Com os dados apresentados, reparamos que presença média de Ciências Humanas nos LDs

de Projeto de Vida é de 43,12%, mas sabemos que existem livros que não ocorrem a sinalização dessas habilidades, mostrando que atualmente alguns autores já desconsideram essa área da Ciência como componente curricular importante na formação cidadã dos estudantes. Assim, conseguimos observar a presença das humanidades na maioria dos dispositivos analisados hoje, e esperamos que elas continuem presentes amanhã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. **Recife: Anpae**, p. 28-33, 2018.

ALCHORNE, Isabella Moreira de Avelar; OLIVEIRA, Ana Sofia Carvalho. **#VIVÊNCIAS**: projeto de vida. São Paulo: Editora Scipione, 2020. 257 p.

ALVES, Míriam Fábila; DE OLIVEIRA, Valdirene Alves. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: Teias e Tramas Formativas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020.

BARDIN, Laurence; RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2011. 280 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 42, de 28 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Brasília, DF: MEC/FNDE.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 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. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm >. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 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, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: . Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > Acesso em: 15 dez. 2020

BRASIL;. **Edital De Convocação Nº 03/2019** – Cgpli Edital De Convocação Para O Processo De Inscrição E Avaliação De Obras Didáticas, Literárias E Recursos Digitais Para O Programa Nacional Do Livro E Do Material Didático Pnld 2021. [Aquisição De Livros Didáticos], Governo Federal, Disponível em < p. 1-126, <http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=14411:edital-pnld-2021-consolidado-29-12-2020> > Acesso em: 18 dez. 2020

BRASIL. **Guia Digital PNLD 2021**: Projeto de Vida. 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/componente-curricular/pnld2021-didatico-projeto-de-vida . Acesso em: 18 dez. 2020.

BOTELHO, Luana de Medeiros; JUSTO, Marcelo Gomes; ROCHA, Julciane Castro da; SANTOS, Douglas Ladislau dos; BASSI JUNIOR, Flavio; SINGER, Helena. **Valor de uma voz**. São Paulo: Moderna, 2020. 212 p.

CAMPOS, Eduardo. SOUZA, André Meller Ordonez. **Caminhar e construir - Projeto de vida**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. 257 p.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel e CAMPOS Arruda. **Tecer o futuro - Você, os outros, o mundo ao redor - Projeto de vida**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. 256 p.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 32-53, 2015.

COLTRIM, Gilberto; SILVA, Angela Corrêa da; LOZANO, Ruy; ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; MOSCHKOVICH, Marília. **Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**: população, territórios e fronteiras. São Paulo: Moderna, 2020. 160 p.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria. A Política Nacional Do Livro Didático Na Atualidade. **SENPE-Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**, v. 3, n. 1, 2020.

CRUZ, Angela Maria Montico; WALDHELM, Mônica de Cássia Vieira. **Ser em Foco**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. 260 p.

CUNHA, B. H. B. M. **Planejando a jornada: Um guia para seu projeto de vida**. São Paulo: Fbf Cultural, 2020. 259 p.

FRAIMAN, Leonardo Perwin. **Pensar, sentir e agir**. São Paulo: Ftd, 2020. 256 p.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar ML; TARTUCE, Gisela Lobo BP. Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 51-85, 2006.

GONÇALVES, Amanda Regina. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. Biblio 3W, **Revista Bibliográfica De Geografía Y Ciencias Sociales** [En línea] Vol XVI, n. 905, 2011.

IBGE. **Pesquisa mostra que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>. Acesso em: 10 dez. 2021.

KRAWCZYK, Nora. Balanço e perspectivas do ensino médio no Brasil. **São Paulo: Ação Educativa**, 2008.

KUNDERA, Milan; **A Insustentável Leveza do Ser** (FONSECA, Teresa Bulhões Carvalho, Trads). São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 342 p.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, v. 16, n. 69, 1996.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1. p. 31-48, jan./abr. 2006

LISPECTOR, Clarice. **Todas as Crônicas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018, 704 p.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MARCO, Hanna Cebel Danza e; SILVA, Antonio Morgado da. **Projeto de vida: construindo o futuro**. São Paulo: Ática, 2020. 257 p.

MELLO, Bruno Falararo de. **Uma leitura da climatologia escolar em livros didáticos de Geografia** (1967-2013). 2020.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista brasileira de educação**, p. 5-23, 2005.

PALAVRA, PASSA. Reforma do Ensino Médio: uma estratégia empresarial. **Blog Passa Palavra**, v. 19, 2016. Disponível em: <https://passapalavra.info/2016/10/109597/>. Acesso em: 19 dez. 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nádia Mara. A relação professor-aluno à luz de diferentes abordagens da psicologia. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 1, n. 1, p. 25-44, 2013.

PIRES, Anna Helena de Almeida; SILVA, Altenfelder; TEIXEIRA, Renata de Alencar; LOPES, Danilo Eiji; SEVERIANO, Ana Paula Bezerra; ROCHA, Giselle Vitor da. **Educação para a vida**. São Paulo: Moderna, 2020. 170 p.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **"A geografia: pesquisa e ensino."** Novos caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto (1999): 111-142.

PRADO, Tomas Mendonca da Silva. **Projeto de vida**: histórias que inspiram. São Paulo: Editora da Ponte, 2020. 228 p.

RAMA, Angela; AZEVEDO, Gislane; GORGATTI, Isabela; CALBENTE, Leandro; SERIACOPI, Reinaldo. **Ciências Humanas**: mundo em movimento: globalização, conflitos e pandemia. São Paulo: Prisma, 2020. 288 p.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: **Congresso Nacional De Educação**. 2017. p. 284-300

DA ROCHA RABIN, Marcela Lorenzoni; BACICH, Lilian. O protagonismo juvenil na era digital. **Revista Juventude e Políticas Públicas**, v. 1, n. ne, p. 40-54, 2018.

SASSI JUNIOR, Erlei; SASSI, Fernanda Celeste de Oliveira Martins. **#MEUFUTURO**. São Paulo: Editora Ftd, 2020. 256 p.

SILVA, Rita de Cássea Coronheira; ZACARIOTTI, Marluce. Percepções das Juventudes do Ensino Médio sobre a Escola de Tempo Integral no Tocantins. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 12, p. 241-260, 2020.

SILVA, Wander. Evasão Escolar no Ensino Médio no Brasil. **Educação em foco**, v. 19, n. 29, p. 13-34, 2016.

SOARES, Cássia Baldini. **Consumo contemporâneo de drogas e juventude: a construção do objeto da perspectiva da saúde coletiva**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOBREIRA, Paulo Henrique Azevedo. **Astronomia no ensino de Geografia: análise crítica nos livros didáticos de Geografia**. 2002. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOUZA, José Vitor Rossi. As imagens nos livros didáticos de Geografia: trajetórias e significados. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 9, p. 263-283, 2019.

VASCONCELOS, Simão Dias; SOUTO, Emanuel. O livro didático de Ciências no Ensino Fundamental proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003.

VICENTINO, Cláudio; CAMPOS, Eduardo; SENE, Eustáquio. **Diálogos em Ciências Humanas**: construção da cidadania. São Paulo: Ática, 2020. 256 p.