



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

THIAGO MACEDO DE CARVALHO

**A formação de sujeitos no Novo Ensino Médio: um estudo crítico sobre o
Projeto de Vida no PNLD 2021**

Brasília
2025



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

THIAGO MACEDO DE CARVALHO

**A formação de sujeitos no Novo Ensino Médio: um estudo crítico sobre o
Projeto de Vida no PNLD 2021**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de
Brasília, como requisito para a obtenção do título de
mestre em Sociologia.

Linha de pesquisa: Conhecimento e Cultura

Orientador: Prof. Dr. Stefan Fornos Klein

Brasília
2025

[FICHA CATALOGRÁFICA]

BANCA EXAMINADORA

Presidente/Orientador: Prof. Dr. Stefan Fornos Klein - Universidade de Brasília (UnB)

Examinadora: Profª. Dra. Jacqueline Moraes Teixeira - Universidade de Brasília (UnB) /
Universidade de São Paulo (USP)

Examinador: Prof. Dr. Enrico Paternostro Bueno da Silva - Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Aos meus pais, Dalva e Nono, que me confiaram suas lições de vida e a oportunidade de estudar, possibilidade que eles mesmos não tiveram. Dedico a eles de maneira póstuma, visto que faleceram no decorrer do mestrado, contudo a engenhosidade de seu Nono e o desejo genuíno pelo aprendizado de dona Dalva, seguem vivos dentro de mim.

Dedico, também, à minha companheira de vida Hilda Mayara e ao meu filho Samuel, por todo apoio e compreensão, especialmente nos últimos momentos da escrita, que exigiram tempo e dedicação acentuados e, com imensa generosidade, me abraçaram nesse momento.

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos, Simone e Rodrigo, ainda que estejamos geograficamente distantes, isso nunca foi impeditivo para vibrarmos com as conquistas uns dos outros e compartilharmos as perdas. À nossa maneira, seguimos sempre unidos.

Aos meus sogros, Carmo e Fátima, que com muito incentivo, carinho e respeito me apoiaram nessa empreitada chamada mestrado. O apoio de vocês foi de extrema importância e continuará sendo fundamental para o doutorado.

Aos amigos Ricardo e Marinna, André e Luiza, César e Lara, Stela e Andressa, que com muita paciência ouviram minhas aventuras - e desventuras - acadêmicas e, por vezes, acreditaram mais em mim do que eu mesmo. Nos momentos de quase surto, me agraciaram com suas companhias, repletas de risadas e sem hora para acabar, vocês são incríveis! Esta dissertação não teria se materializado sem a atenção e a amizade de vocês.

À Prof^ª. Dr^ª. Mariana Toledo Ferreira, que conheci ainda durante o período da graduação, ao participar de uma pesquisa de amplitude nacional sobre o Novo Ensino Médio. Ela integrava - e posteriormente passou a liderar - o grupo responsável pelos levantamentos no âmbito do estado de Goiás. Mariana é uma excelente pesquisadora e pessoa, e assim que o resultado da seleção para a UnB saiu, foi uma das primeiras a me parabenizar e se colocar à disposição, sendo também a responsável por fazer a ponte com o Prof. Dr. Stefan Klein, do Departamento de Sociologia e do PPGSOL, Programa de Pós-Graduação em que obtive a aprovação para o mestrado.

Ao Stefan Klein, que com grande generosidade e simpatia me recebeu antes mesmo do início das aulas, explicando-me as diferenças entre o ICS, o Departamento de Sociologia e o PPGSOL, bem como a forma que as Ciências Sociais se organizam na UnB. Foi um diálogo de boas-vindas agradabilíssimo e ali, - mesmo sem saber -, havia conhecido meu orientador. Stefan foi fundamental para a produção desta dissertação e para a continuidade no mestrado. De tão efetivo em sua orientação, pude vislumbrar o doutorado para além de uma simples aspiração pessoal. Obrigado pela assertividade nas reuniões, correções e sugestões, afinal nunca precisei ler nas entrelinhas ou decifrar códigos sobre suas expectativas ou considerações; tudo era dito com uma exatidão invejável. Espero que, se um dia eu orientar alguém, possa replicar, ao menos em parte, a experiência que tive.

Stefan, imagino que ao ler este agradecimento, sua reação seja algo como “generosidade sua, Thiago”, o que, por fim, demonstra sua humildade, mesmo sendo um pesquisador, professor e orientador tão notável. Foi - e continua sendo - um privilégio ser orientado por você. Que venha o doutorado!

Aos colegas que ingressaram comigo no mestrado e outras/os/es que conheci no decorrer desse processo. Obviamente, há aquelas/es com quem tive maior proximidade, seja por similaridades na pesquisa, por afinidades pessoais ou por partilhar disciplinas, representação discente, congressos, seminários e eventos. Ainda assim, quero agradecer a todas/os/es, pois, seja por um sorriso, um “bom dia”, um apoio mútuo ou um bar após a aula, cada gesto foi de extrema importância nessa trajetória.

Embora quisesse evitar citar nomes, pensando em não cometer a injustiça de falhar com alguém, não poderia deixar de agradecer ao pesquisador e amigo Daniel Freitas Nunes. Daniel é um gênio em “RStudios” e um especialista em base de dados no campo da sociologia. Nos conhecemos durante um *workshop* que versava exatamente a respeito de Análise de Dados Textuais e, durante uma conversa despretensiosa de corredor, ele se interessou pelo *corpus* desta pesquisa e ofereceu sua ajuda - muito generosamente -, para aplicarmos alguns *scripts* que vimos no *workshop* em uma base real. A ajuda de Daniel fez com que esta dissertação ficasse mais robusta e completa, tendo em vista aspectos quantitativos que adentraram a fase final desta pesquisa.

A todas/os as/os professoras/es do Departamento de Sociologia, com agradecimentos especiais àquelas e àqueles com quem tive maior contato por meio das disciplinas ou encontros mais recorrentes. Agradeço à Prof^a. Dr^a. Berenice Bento, que me impactou desde sua primeira aula. Sua fala, de potência sem igual, desnuda a idealização do universal e suscita problematizações que mudam o fluxo não apenas da pesquisa, mas desconstroem o próprio pesquisador.

Meu muito obrigado à Prof^a. Dr^a. Jacqueline Teixeira, fui seu aluno na disciplina de Teoria Sociológica Contemporânea. Foi um momento de muito aprendizado e crescimento, tanto como sociólogo e professor quanto como ser humano. Agora, tenho o privilégio de tê-la na banca de defesa desta dissertação. Obrigado e te admiro!

Ao Prof. Dr. Joaze Bernardino Costa, referência nos estudos étnico-raciais, que estive à frente da Coordenação no mesmo período em que atuei como representante discente, sempre muito simpático e aberto ao diálogo. Além disso, por uma feliz coincidência, ele

orientou o Prof. Dr. Neville Santos, meu professor na licenciatura em Ciências Sociais no IFG Anápolis, a quem sou muito grato. Neville, junto a outras/os professoras/es - menciono aqui a Profª. Drª. Andreia Faria e os Profs. Drs. Sandro Safadi e Danilo José Dalio -, foi responsável por me apresentar a academia como uma possibilidade real de continuidade e por me ensinar o rigor científico, algo de extrema importância para um rapaz recém-chegado de uma faculdade privada e que havia trancado o curso anterior para trabalhar.

Agradeço ao Prof. Dr. Enrico Bueno, que me orientou na graduação e, agora, tenho o privilégio de tê-lo em minha banca de defesa. Suas ponderações sempre foram de extrema relevância e contribuíram para formar o pesquisador que sou hoje, e tive a oportunidade de produzir alguns trabalhos em coautoria com ele. Enrico é uma pessoa ímpar, sempre disposto a oferecer o seu melhor e a construir coletivamente a relação de ensino-aprendizagem, um sociólogo e educador incrível.

Também agradeço aos amigos do basquete de domingo, entre eles Abner, Ferdinand, Cabelo, Davi, Toledo e Ian. Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Desigualdades e Crítica no Brasil contemporâneo, um espaço de troca muito profícuo e necessário. Ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFG em Anápolis, que permite um constante aquilombar-se por meio dos estudos e encontros.

Por fim, agradeço à CAPES, que me proporcionou uma bolsa de mestrado, sem a qual não conseguiria me dedicar exclusivamente à pesquisa neste período.

Resumo

A presente pesquisa investiga a formação almejada pelo Novo Ensino Médio (NEM), com foco no componente curricular Projeto de Vida, com o objetivo de analisar de que modo a racionalidade neoliberal se manifesta no modelo educacional vigente e busca conformar as/os estudantes à sua lógica. Esse componente foi escolhido por representar duas dimensões basilares da reforma: (a) como um dos pilares do NEM, evidente desde a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e (b) como disciplina obrigatória no currículo. A hipótese origina-se do conceito de unidimensionalidade formulado por Herbert Marcuse, para ponderar se, e como, o Projeto de Vida atua na conformação ideológica dos sujeitos, ao suprimir suas múltiplas dimensões e subordiná-las aos interesses do mercado, especialmente por meio da razão instrumental conceituada por Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. A técnica de pesquisa adotada é a análise de conteúdo, tendo como corpus empírico os livros didáticos do PNLD 2021. Para auxiliar no montante de dados, recorri ao RStudio que possibilitou a plotagem de resultados mais panorâmicos acerca do campo semântico mobilizado no conteúdo das obras. A dissertação também articula a unidimensionalidade enquanto “nova razão do mundo”, conforme exposta por Christian Laval e Pierre Dardot em suas críticas ao neoliberalismo, estabelecendo conexões entre a racionalidade da sociedade industrial avançada e a lógica neoliberal contemporânea. O referencial teórico contempla, ainda, as contribuições de Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, que tensionam as relações entre educação, cidadania, trabalho, desigualdade e racialização no contexto brasileiro, sobretudo a partir dos conceitos de dispositivo de racialidade, epistemicídio, da neurose cultural brasileira e da crítica ao mito da democracia racial. A análise, em última instância, apresenta e problematiza as três esferas formativas que estruturam o componente curricular, evidenciando como léxicos historicamente associados à teoria social crítica são ressignificados de modo instrumental, meritocrático e individualizante, esvaziando seus sentidos históricos, políticos e sociais, ao mesmo tempo em que reforçam subjetividades alinhadas ao mercado e negligenciam a reflexão acerca das desigualdades estruturais.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Projeto de Vida; Dispositivo de Racialidade; Unidimensionalidade; Teoria Crítica.

Abstract

This research investigates the education sought by the New High School, focusing on the Life Project curriculum component, with the aim of analyzing how neoliberal rationality manifests itself in the current educational model and seeks to conform students to its logic. This component was chosen for embodying two basic dimensions of this configuration: (a) as one of the pillars of the New High School, present since the National Common Core Curriculum; and (b) as a mandatory subject in the curriculum. The hypothesis stems from Herbert Marcuse's concept of unidimensionality, which aims to consider whether and how the Life Project influences the ideological formation of individuals by suppressing their multiple dimensions and subordinating them to market interests, especially through the instrumental reason conceptualized by Max Horkheimer and Theodor W. Adorno. The research technique adopted is content analysis, using the 2021 PNLD textbooks as the empirical corpus. To assist with the amount of data, used RStudio, which enabled the plotting of more panoramic results regarding the semantic field mobilized in the works' content. The dissertation also articulates unidimensionality as a "new world reason", as expounded by Christian Laval and Pierre Dardot in their critiques of neoliberalism, establishing connections between the rationality of advanced industrial society and contemporary neoliberal logic. The theoretical framework also includes the contributions of Lélia Gonzalez and Sueli Carneiro, who examine the relationships between education, citizenship, labor, inequality, and racialization in the Brazilian context, particularly through the concepts of raciality dispositif, epistemicide, Brazilian cultural neurosis, and critique of the myth of racial democracy. Ultimately, the analysis presents and problematizes the three formative spheres that structure the curriculum, highlighting how lexicons historically associated with critical social theory are resignified in instrumental, meritocratic, and individualizing ways, emptying their historical, political, and social meanings while reinforcing market-aligned subjectivities and neglecting reflection on structural inequalities.

Keywords: New High School; Life Project; Raciality Dispositif; Unidimensionality; Critical Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CC	Caminhar e Construir (Livro Didático)
CF	Construindo o Futuro (Livro Didático)
CGU	Controladoria-Geral da União
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
DAPLI	Divisão de Apoio aos Programas do Livro
DCGOEM	Documento Curricular de Goiás - Ensino Médio
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DEM	(Partido) Democratas
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DT	Desenvolver e Transformar (Livro Didático)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICS	Instituto de Ciências Sociais
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MF	Meu Futuro (Livro Didático)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFL	Partido da Frente Liberal
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PSA	Pensar, Sentir e Agir (Livro de Didático)
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
REPU	Rede Escola Pública e Universidade
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
PPGSOL	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Solicitação de acesso à informação do PNLD 2021	50
Tabela 2: Distribuição dos Livros do Projeto de Vida por Região	52
Tabela 3: Distribuição dos Livros do Projeto de Vida por Obra	54
Tabela 4: PSA - Distribuição de subseções, itens e páginas	75
Tabela 5: ME - Distribuição de subseções, itens e páginas	76
Tabela 6: DT - Distribuição de subseções, itens e páginas	77
Tabela 7: CF - Distribuição de subseções, itens e páginas	77
Tabela 8: CC - Distribuição de subseções, itens e páginas	78
Tabela 9: Volume de Conteúdo por Obra x Eixo	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição do PNLD 2021 por UF – Livros do Projeto de Vida	51
Gráfico 2: Top words por obra - Eixo 1	93
Gráfico 3: Top words por obra - Eixo 2	116
Gráfico 4: Top words por obra - Eixo 3	130
Gráfico 5: Dendograma - Obra / Eixo	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Apresentação (PSA)	58
Figura 2: Apresentação (MF)	61
Figura 3: Apresentação (DT)	64
Figura 4: Apresentação (CF)	67
Figura 5: Apresentação (CC)	70
Figura 6: Dimensões do Projeto de Vida	88
Figura 7: Nuvem de Palavras - Eixo 1	91
Figura 8: Percurso 2 - Família e Identidade (CC)	110
Figura 9: Censo da ocupação por gênero [binário] (CC)	113
Figura 10: Censo do rendimento por gênero [binário] (CC)	114
Figura 11: Nuvem de Palavras - Eixo 2	114
Figura 12: Mosaico - ausência de direitos (DT)	122
Figura 13: O melhor de nós - Quadro de Habilidades (CF)	123
Figura 15: Balança - Projeto de Vida como mediador (PSA)	135
Figura 16: Direitos Trabalhistas (DT)	141

Figura 17: Expectativas de Desenvolvimento (DT)	142
Figura 18: Tipologia dos Cursos de Graduação (CC)	145
Figura 19: Formas de Ingresso às IES (CC)	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Obras do Projeto de Vida e suas características de destaque	71
Quadro 2: Os três eixos do Projeto de Vida no interior dos livros didáticos	72
Quadro 3: Seção por livro e eixo	73
Quadro 4: Top words - Eixo 1	92
Quadro 5: Virtudes Oblíquas	102
Quadro 6: Top words - Eixo 2	115
Quadro 7: Top words - Eixo 3	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. A UNIDIMENSIONALIDADE E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	19
1.1. Abertura.....	19
1.2 O homem unidimensional como hipótese e seus limites.....	22
1.3 A herança da sociedade industrial avançada na contemporaneidade.....	27
1.4 Reflexões sociológicas sobre educação.....	35
1.4.1 Educação, razão instrumental e dispositivo de racialidade.....	39
2. DESCORTINANDO O PROJETO DE VIDA.....	48
2.1 Projeto de Vida e PNLD 2021.....	48
2.1.1 Dados gerais do PNLD 2021.....	50
2.2 As obras do Projeto de Vida.....	55
2.2.1 Pensar, Sentir e Agir.....	55
2.2.2 Meu Futuro.....	59
2.2.3 Desenvolver e Transformar.....	62
2.2.4 Construindo o Futuro.....	65
2.2.5 Caminhar e Construir.....	68
2.3 Sumário: identificando os eixos do Projeto de Vida.....	71
3. A EDUCAÇÃO NEOLIBERAL SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	82
3.1 Eixo 1: Autoconhecimento e subjetividade no Projeto de Vida.....	90
3.2 Eixo 2: O outro e o coletivo no Projeto de Vida.....	114
3.3 Eixo 3: Projeção de futuro e trabalho no Projeto de Vida.....	128
3.4 Léxicos em disputa: conceitos-chave apropriados pela educação neoliberal.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	162
APÊNDICE A: DAPLI - Exercício 2023 (SEI 4208076).....	168
APÊNDICE B: DAPLI - Exercício 2024 (SEI 4208122).....	169
APÊNDICE C: RECORTE - DESENVOLVER E TRANSFORMAR (p. 42).....	170

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado investiga o projeto formativo pretendido pelo Novo Ensino Médio (NEM), tendo como objeto de análise o componente curricular Projeto de Vida. A escolha se justifica por sua centralidade na reforma desse nível de ensino e no currículo, uma vez que enseja a formação das/os estudantes em três esferas da vida: (i) identidade, autoconhecimento e o pertencimento, (ii) relações interpessoais, sociedade e a cidadania, e (iii) mundo do trabalho e projeção de futuro. Identidade, cidadania e trabalho são instâncias caras à sociologia, especialmente quando examinadas sob a perspectiva das teorias sociais críticas. Para compreender como esse projeto formativo se materializa, foram analisados livros didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021, tanto por sua abrangência nacional quanto por exprimirem em seu conteúdo (textual e imagético) a razão hegemônica contemporânea.

O problema de pesquisa foi construído a partir das seguintes questões: (a) que concepção de sujeitos está subjacente ao NEM considerando o lugar ocupado pelo Projeto de Vida?; (b) essa concepção está mais voltada a promover a agência estudantil e seu papel como sujeitos históricos, ou tende a reforçar a reprodução de um conjunto de relações sociais impostas e marcadamente desiguais?; e (c) como o projeto educacional tende a afetar, de modo específico, a subjetivação das/os estudantes negras/os?

A dissertação abre com o capítulo “A unidimensionalidade e a sociedade contemporânea”, que visa retomar o conceito de unidimensionalidade de Herbert Marcuse (2015 [1964]) no contexto atual e traçar conexões entre a sociedade industrial avançada e o neoliberalismo. A hipótese desenvolvida sugere que o “homem unidimensional” é reapropriado no neoliberalismo - sob uma nova razão de mundo (Dardot; Laval, 2016) - sendo esta tipificação de sujeito pretendida pelo NEM. Todavia, não pretendo discutir as reformulações da produção capitalista ou cotejar o campo do trabalho nos dois contextos. O interesse reside em problematizar uma formação que busca condicionar a pluralidade humana a um único projeto de sociedade e sujeito¹.

¹ “[...] a teoria crítica sugere uma relação orgânica entre sujeito e objeto: o sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o condiciona e molda.[...] Já em seu artigo de 1937 Horkheimer lança as bases de uma teoria do intelectual orgânico, visto como alguém que colabora ou na tentativa de cimentar as relações sociais e de dominação existentes (teóricos tradicionais) ou na luta pela libertação dos oprimidos e sacrificados pelo sistema social vigente (teóricos críticos)” (Freitag, 1986, pp. 41-42).

Além da hipótese situada na unidimensionalidade, a abertura mobiliza para esse diálogo o conceito de dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023) - que é retomado em toda a pesquisa -, haja vista que o ser humano pensado por Marcuse não é atravessado pelo colonialismo e pela racialidade da mesma maneira que pessoas fora do norte global. A relevância de trazer à baila intelectuais fora desse eixo decorre do entendimento de que seriam mais capazes de teorizar segundo a interpretação dos povos colonizados e problematizar a alteridade, constituída pelo *ser* e pelo *Outro*, e desse modo, confrontar a posição de desumanização a que determinados corpos foram historicamente e politicamente submetidos.

Esse tema antecede as discussões educacionais e, muitas vezes, é negligenciado pelas políticas públicas e na formação dos currículos. Como o NEM adentra o campo das políticas públicas educacionais e está localizado no Brasil, foi preciso considerar a *neurose cultural brasileira* (Gonzalez, 1984) e o *epistemicídio* (Carneiro, 2023) como condições estabelecidas, impactando diretamente qualquer tipificação de projeto educacional, sobretudo em um país majoritariamente negro (IBGE, 2022) e de passado colonial/escravista.

Outro dado que ratifica a importância de pensar educação e formação das/os sujeitas/os considerando os marcadores sociais - e evitando uma chave interpretativa detidamente universal -, diz respeito às especificidades das/os jovens que estão na escola pública. Segundo levantamento realizado na plataforma do INEP (2024), há no Brasil cerca de 1.838.056 alunas negras, sendo 171.899 autodeclaradas pretas e 1.666.157 pardas; e 1.825.725 alunos negros, dos quais 180.943 se declaram pretos e 1.644.782 pardos. Em comparação, registram-se 1.424.995 alunas brancas e 1.366.499 alunos brancos.

Trago estes dados porque parte significativa das pesquisas em educação (especialmente aquelas que abordam a BNCC e o NEM) tendem a adotar uma perspectiva universalista, de parâmetros eurocentrados, para discutir o currículo, a escola, a formação, a comunidade escolar etc. Nessa abordagem, frequentemente a categoria “classe” é a única variável considerada, o que resulta em análises que não ponderam os atravessamentos que a racialização impõe às trajetórias estudantis e, igualmente, não refletem como a educação pode ser um espaço de emancipação amplo, envolvendo outros marcadores sociais.

De outro lado, as pesquisas voltadas para as relações étnico-raciais na educação, embora fundamentais, muitas vezes não se debruçam sobre uma leitura estrutural mais ampla dos fenômenos educacionais. Diante disso, esta dissertação busca integrar essas duas

perspectivas, articulando criticamente as dimensões macroestruturais da educação com os marcadores sociais da diferença, especialmente a raça.

Essa conjuntura justifica a existência da seção 1.4. Nela se discute a educação em seu caráter mais amplo: contrapor e evitar a barbárie, segundo Adorno (2023 [1967]). Isso envolve relações transversais entre sociedade e educação, pois não há projeto educacional sem um projeto de sociedade e de ser humano. E, a depender de seus parâmetros, essa educação pode não aplacar a barbárie. Nesse meandro, a razão instrumental, conforme conceituada e observada por Adorno e Horkheimer (1986 [1974]), não seria suficiente para suscitar criticidade, tampouco evitar o massacre e a desumanização.

Esses tópicos são relevantes porque a educação neoliberal, da maneira como vem sendo realizada e disseminada contemporaneamente, tem, dentre suas finalidades, treinar para o empreendedorismo, para a técnica e para a tecnologia, sem problematizar o dispositivo de racialidade, ou mesmo discutir as desigualdades imediatas do contexto em que se está inserido. Obviamente, essa reflexão sociológica, que permeia os campos da filosofia e da história, não se limita aos horrores da Segunda Guerra Mundial e à industrialização - contexto de Adorno e Horkheimer -, tendo em Aimé Césaire e Frantz Fanon, entre outros, arcabouço suficiente para expor que a colonialismo mobilizou o extermínio de modo prévio aos marcos supracitados.

No capítulo 2, adentro o PNLD 2021, tanto para expor como os dados foram extraídos, quanto detalhando de que maneira foram empenhados e que resultados preliminares emergem dessa análise. Embora a pesquisa seja qualitativa, utilizo dados quantitativos com o intuito de torná-la mais inteligível. Em linhas gerais, as etapas que constituem esse capítulo são: identificar os livros com maior distribuição (definindo o recorte no universo do PNLD), compreender as características gerais das obras, assimilar como o material está estruturado e, a partir disso, identificar os eixos do Projeto de Vida e classificar seus conteúdos.

O capítulo 3 é destinado ao avanço e à complexificação da pesquisa. Nele, busco articular a análise empírica - já pormenorizada no capítulo anterior - com a crítica à racionalidade neoliberal, apontando como a sua prática alterna entre: (i) evitar a realidade imediata, especialmente quando elabora categorias como identidade, autoconhecimento, consciência socioemocional e cidadania, e (ii) coloca a realidade imediata como paradigmática ao abordar o mundo do trabalho, mobilizando categorias como mercado, emprego, profissão, estudo, entre outros. Para tanto, costuro as perspectivas das autorias do

arcabouço teórico e confronto a formação pretendida pelo Projeto de Vida com a perspectiva de uma educação emancipadora. Adentro, por exemplo, a semântica desse componente e a ideologia neoliberal, mobilizando seus conteúdos para examinar se, e como, o Projeto de Vida naturaliza a meritocracia, o empreendedorismo, a individualização extrema e a autorresponsabilização, como categorias unidimensionais.

Outro aspecto pretendido para o capítulo consiste em examinar os termos emancipação, liberdade e autonomia que emergem como conceitos-chave para a pesquisa enquanto categorias sociais, tanto por estarem presentes no referencial teórico que alicerça o projeto de uma educação contra-hegemônica, quanto no conteúdo das obras do Projeto de Vida, buscando assim compreender de que modo esses léxicos são apropriados e ressignificados pelo NEM.

Nas considerações finais, foram retomados sinteticamente os principais achados e delineada - de forma ensaística - uma possível agenda de pesquisa futura. O componente Projeto de Vida, ancorado nos pressupostos do NEM e manifesto nos livros didáticos, configura um instrumento de esvaziamento do caráter crítico da formação das/os discentes, operando na conformação à ordem vigente. Entre seus aspectos mais relevantes, destaco a falsa prerrogativa da escolha exclusivamente individual e a noção de “vida” condicionada à esfera do trabalho, sob a chave interpretativa neoliberal que inclui a gestão de si mesmo enquanto pessoa-empresa.

Contudo, a pesquisa também reconhece que essa realidade contém fissuras e possibilidades de resistência, que permitem a subversão dos léxicos apropriados pela razão neoliberal, reconectando-os às perspectivas críticas das teorias sociais voltadas à denúncia das injustiças e à contestação (por meio de uma crítica negativa) das estruturas sociais, políticas, econômicas e simbólicas impostas por um ideal hegemônico que é classista, racista e misógino. Desse modo, o fechamento da dissertação não representa uma conclusão no sentido estrito da palavra, mas sim a síntese deste movimento inicial e um tensionamento em direção à continuidade, rumo à construção de um projeto formativo que rompa com a unidimensionalidade neoliberal e abra espaço(s) para a pluralidade de sentidos, sujeitos e mundos possíveis - isto é, que seja verdadeiramente multidimensional.

1. A UNIDIMENSIONALIDADE E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

1.1. Abertura

As transformações, disputas e contradições provenientes das grandes revoluções do final do século XVIII - a Revolução Francesa e a Revolução Industrial - propiciaram o surgimento de novos modelos políticos e econômicos, de novas concepções de sociedade e de novas modalidades de trabalho, de modo que se tornou imperativo formular uma ciência que contemplasse em sua *práxis* a sociedade moderna como objeto. Assim emergiram e foram constituídos os estudos sociológicos em Georg Simmel, Émile Durkheim e W.E.B. Du Bois, por exemplo.

O cenário permitiu à Sociologia fundamentar-se sobre uma episteme ampla e complexa que detém teorias as quais (por vezes) divergem entre si, contemplando também a fundação e a consolidação de múltiplas vertentes do pensamento social no decorrer do tempo, as quais são perpassadas pelas crises do capitalismo, as experiências socialistas, a globalização, a criação das organizações internacionais como a ONU, a OMC, o BM, a OCDE, entre outras, bem como o estabelecimento do neoliberalismo.

A própria ideia de cânone sociológico - “abra qualquer compêndio introdutório de sociologia e provavelmente você vai achar, nas primeiras páginas, uma discussão sobre os pais fundadores focada em Marx, Durkheim e Weber [...]” (Connell, 2012, p. 310) - é posta à prova. Isto é, mesmo as ciências sociais não escapam às estruturas de poder que as envolvem e precisam ser reinterpretadas, sobretudo quando outras autorias (oriundas de fora da metrópole) adentram a produção sociológica e disputam a legitimidade de seus pressupostos.

Dentre as várias ramificações sociológicas, sejam de ordem “clássica”, como a Sociologia do Trabalho e a Sociologia da Religião, ou de caráter “contemporâneo”², como é o caso da Sociologia das Emoções, existirá interações entre áreas do conhecimento, seja com a história, a psicologia, a economia, o direito, a filosofia, entre outras - variando apenas a abertura para outras perspectivas, a depender da complexidade e da expansão do objeto pesquisado - gerando, dessa maneira, diálogos internos e externos à sociologia.

² Foram utilizadas aspas para referir-se ao *clássico* e ao *contemporâneo*, pois essa categorização não visa definir um status para cada ramo sociológico, apenas sinalizar que existem linhas de pesquisa mais tradicionais para a sociologia, como é o caso do trabalho, da religião, econômica, etc. E linhas mais recentes de pesquisa (se comparadas às categorias anteriores), como é o caso da sociologia das emoções, sociologia clínica, da violência, entre outras.

Dito isso, vale evidenciar que esta pesquisa se insere no campo da Sociologia da Educação, o que requer um diálogo amplo e plural, com “entroncamentos” necessários entre teorias, categorias e campos do saber. Isso implica, inevitavelmente, o tensionamento das fronteiras entre perspectivas do pensamento social de caráter crítico³. Por essa razão, certos deslocamentos e aproximações entre referenciais são tidos como profícuos. Isso vale, especialmente, ao considerar que a presente dissertação problematiza a formação das/os sujeitas/os no modelo de educação vigente, o que exige a análise das complexidades da formação escolar, tanto as idealizadas quanto as concretas.

Em outras palavras, o interesse de pesquisa volta-se à análise do tipo de formação - objetiva e subjetiva - promovida pela escola no atual arranjo educacional. Sobretudo, que leitura interpretativa de mundo é transmitida? Como essa configuração incide sobre as noções de cidadania, trabalho e vida? São suscitadas reflexões críticas que envolvam a miríade de desigualdades sociais, das quais as/os discentes são perpassadas/os?

Partindo da historicidade e do contexto como preceitos basilares para a exequibilidade desta dissertação - e buscando garantir a atualidade do problema de pesquisa, sua relevância e o lugar do qual emitimos nossas vozes -, o Novo Ensino Médio (NEM) foi escolhido como objeto central. Afinal, o modelo retrata o neoliberalismo operando sobre a educação brasileira (*cf.* Alves; Oliveira, 2020; 2022; Bueno; Carvalho, 2023; Faria *et al.*, 2024). Para que o recorte de pesquisa seja assertivo, elegi o Projeto de Vida⁴ como este objeto específico de análise, o que significa ponderar brevemente⁵ os estatutos que possibilitaram sua criação e mobilizar os materiais didáticos para a coleta de dados. Adotei um arcabouço teórico para cotejar os dados que pudesse contemplar as seguintes categorias: o ser, a educação, a sociedade e as relações de poder.

³ Partilho da interpretação de Patricia Hill Collins, que identifica alguns “[...] elementos centrais da Teoria Crítica que a distinguem de suas contrapartes tradicionais: (1) uma teoria distinta de como a mudança social foi e pode ser provocada; (2) adesão a uma estrutura de justiça social ética que aspira a uma sociedade melhor; (3) engajamento na análise dialética que conceitua a análise crítica no contexto das relações de poder socialmente situadas; e (4) responsabilidade reflexiva sobre as próprias práticas da teoria crítica” (Collins, 2022, p. 101). Esses elementos não se encontram limitados a uma única escola da teoria social e permitem conjecturar um diálogo entre as autorias que mobilizo, desde que compartilhem esses mesmos elementos e que sejam respeitados os limites de suas conjunturas, características e objetivos.

⁴ O Projeto de Vida é um dos principais pilares na elaboração e justificativa do NEM e, simultaneamente, um componente curricular obrigatório. De modo prático, o Projeto de Vida tornou-se uma disciplina oficial que foi incorporada aos currículos das escolas públicas de todo o país.

⁵ Brevemente, pois a produção científica acerca da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017) é ampla e consolidada, por isso não será tratada extensamente e, sim, alguns aspectos pontuais para a contextualização e demonstração das relações de poder envolvidas nos dois marcos.

Ao ponderar as categorias elencadas e tendo em vista a formação do Brasil - uma ex-colônia que obteve “da escravização dos negros, a principal fonte da acumulação primitiva de capital do país e da construção da riqueza das elites que se revezam no poder no Brasil (...)”⁶ (Carneiro, 2003, p. 2) -, mobilizarei também as problemáticas étnico-raciais, sobretudo acerca do ideal humano que está diretamente ligado à formação das/os sujeitas/os na educação. Deste modo, a perspectiva que desnaturaliza a colonialidade da ciência se insere com grande fôlego.

Destarte, os debates que abordam a racialidade não estão confinados a um capítulo específico do trabalho; antes, integram-se de maneira difusa ao longo de toda a dissertação. Porquanto o “Contrato Racial”⁷ (Carneiro, 2023, p. 33) também não se limita a casos particularizados ou a condições específicas; efetivamente, no cenário brasileiro significa envolver o todo, a todo momento e de maneira totalizante. Ou seja, o *locus* da pesquisa é perpassado por um processo radical de racialização, - embora seja disfarçado por meio do *mito da democracia racial* (Gonzalez, 1984) -, tornando ponderável flexionar o *dispositivo*⁸ de racialidade em Carneiro⁹ à unidimensionalidade e à razão neoliberal.

O racismo no Brasil e algumas de suas consequências serão pormenorizados adiante, tendo a educação contemporânea como foco para as reflexões, fundamentando-se sobretudo nas obras de Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, além de artigos específicos que suscitam

⁶ Sueli Carneiro segue elencando outros pontos que fundamentam a estruturação racista do Brasil: “- da forma como se processou a ‘abolição’ da escravidão, sem qualquer tipo de reparação aos negros pelos séculos de trabalho escravo e sem a implementação de qualquer política de integração social da massa escrava ‘liberta’; - da substituição da mão-de-obra negra pelo imigrante europeu no processo de industrialização pós-escravidão; uma perspectiva eugenista claramente assinalada na Constituição de 1934; - da restrição de sua participação política, visto que a Constituição de 1891 impedia o alistamento para as eleições aos mendigos e analfabetos (três anos após a abolição); - da absoluta impunidade de que gozam as atitudes racistas e discriminatórias em nossa sociedade, em especial no mercado de trabalho, o que assegura o acesso privilegiado dos brancos aos postos de maior prestígio e remuneração; - da desqualificação estética dos negros, em especial das mulheres negras; - da indiferença social em relação às ações dos órgãos de repressão e dos grupos de extermínio sobre as populações pobres, majoritariamente negras” (Carneiro, 2003, p. 2).

⁷ Contrato Racial é uma teoria desenvolvida por Charles Wade Mills, à qual Carneiro recorre para amparar seu trabalho, juntamente com o “dispositivo de poder” em Michel Foucault.

⁸ Em Foucault (2000 [1979], p. 244), dispositivo refere-se a “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos”.

⁹ Carneiro mobiliza o conceito foucaultiano de dispositivo para operá-lo na dimensão da racialidade. Considerando que um dispositivo atua diretamente nas relações de poder e que há um Contrato Racial em vigência, a autora compreende a racialidade enquanto um dispositivo, haja vista que: “[...] um dispositivo é sempre um dispositivo de poder, que opera em um determinado campo e se desvela pela articulação que se engendra a partir de uma multiplicidade de elementos e pela relação de poder que entre eles se estabelece” (Carneiro, 2023, p. 27).

diálogos entre as contribuições dessas autoras e de outros. Ademais, consoante a tópicos ontológicos, como a alteridade do ser racializado e a condição da colônia face à metrópole, adiciono as contribuições de Frantz Fanon e Aimé Césaire, de modo pontual em contato com a teoria crítica social de Adorno e Horkheimer, em um dos “entroncamentos” propostos.

Do diálogo entre unidimensionalidade, razão neoliberal e dispositivo de racialidade, origina-se outro “entroncamento” teórico necessário, pois aproxima teorias sociais que partilham dos mesmos elementos críticos (Collins, 2022), expandindo a concepção de Teoria Crítica, não apenas restrita aos frankfurtianos, embora sua instituição seja amplamente reconhecida a partir deles, como apontou Collins na definição de teoria social crítica:

De forma diferente, uso a expressão teoria social crítica para me referir a uma série de projetos teóricos que se autodefinem ou podem ser classificados como críticos. De modo significativo, os estudiosos de Frankfurt tentaram fundir os entendimentos científicos e filosóficos da teoria social e transformá-los na própria definição de teoria social crítica (Collins, 2022, p 98).

Com isso, busco refletir de algum modo sobre a interseccionalidade das/os sujeitas/os discentes, público do NEM, especialmente entre classe e raça para arrazoar acerca da complexidade do campo educacional, que integra um sistema de valores fundamentados na razão hegemônica, simultaneamente perpassados pelos dispositivos e tecnologias de poder, assim como as resistências que emergem desse cenário.

1.2 O homem unidimensional como hipótese e seus limites

Uma não-liberdade confortável, muito agradável, racional e democrática prevalece na civilização industrial avançada, um sinal do progresso técnico (Marcuse, *O homem unidimensional*, p. 41).

A hipótese que orienta esta dissertação mobiliza a noção de unidimensionalidade cunhada por Marcuse para analisar a condição formativa que se manifesta no NEM, tendo em vista o componente curricular que expressa seus elementos ideológicos de maneira mais evidente: o Projeto de Vida. Operando sob a lógica neoliberal, parto do pressuposto que o NEM compromete a formação integral das/os estudantes, buscando limitar sua ação transformadora e sua compreensão plural da realidade e de si mesmos. Isso porque o Projeto

de Vida aborda elementos práticos e seus significados, dentre eles: a projeção da carreira profissional, a aptidão individual como balizador educacional, o desenvolvimento de competências socioemocionais “úteis para a vida” etc., razão pela qual se fez necessário investigar sua conformação empírica e analisá-la criticamente.

Embora o novo modelo educacional traga como prerrogativa a liberdade das/os estudantes em escolherem seu “próprio caminho”, uma vez que a decisão sobre a trilha formativa está colocada sob responsabilidade das/os discentes da Educação Básica, essa configuração suscita pelo menos, duas grandes contradições.

A primeira diz respeito à impossibilidade de as escolas oferecerem duas ou mais disciplinas eletivas que permitam a materialização dessa escolha, considerando que muitas têm dificuldade de ofertar a Formação Geral Básica¹⁰ diante do déficit de profissionais e de outras questões da administração escolar em suas múltiplas realidades, principalmente em regiões periféricas e rurais, quiçá disponibilizar uma gama de disciplinas e trilhas.

A segunda contradição reside na própria noção de liberdade e autonomia no contexto do NEM - melhor apreendida no momento da análise empírica do objeto -, a qual presume a existência de condições materiais e simbólicas adequadas para que o corpo estudantil exerça, de forma plena, sua capacidade de decisão, tanto no ensino médio quanto em instâncias posteriores. Essa tipificação parte de um pressuposto autocentrado e de extrema individualização, que ignora outras esferas (críticas, estruturais e coletivas) da decisão, que não decorrem apenas em virtude da ação individual.

Marcuse conceitua a unidimensionalidade a partir da sociedade industrial avançada que inaugura um nível superior de capacidade técnica e produtiva com a ampliação das tecnologias, visando a eficiência e a automação e constituindo o único modo de razão legitimado nesta sociedade, sem espaço para a oposição (Marcuse, 2015 [1964]). Além da eficiência do modo produtivo avançado, a racionalidade científica - ambicionando o fim dos mitos, o progresso e a neutralidade - também legitimou esse modo de viver e perceber o mundo, pois a razão instrumental, que era compreendida como neutra pelo positivismo, preservava os valores e as relações de poder presentes na sociedade:

¹⁰ A assim chamada “Formação Geral Básica” refere-se ao agrupamento das disciplinas consideradas científicas. Esse agrupamento foi organizado em quatro áreas do conhecimento, a saber: I – Linguagens e suas tecnologias (LGG); II – Matemática e suas tecnologias (MAT); III – Ciência da Natureza e suas tecnologias (CNT); e IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), esta última contém a Filosofia, a Geografia, a História e a Sociologia.

A “astúcia da Razão” atua, como frequentemente o fez, em prol dos poderes estabelecidos. A insistência em conceitos operacionais e comportamentais se volta contra os esforços para libertar o pensamento e o comportamento da *realidade* dada e para *orientá-los* em direção às alternativas suprimidas. A razão teórica e prática, o behaviorismo acadêmico e social se encontram em um solo comum: o de uma sociedade avançada que converte o progresso científico em instrumento de dominação (Marcuse, 2015 [1964], p. 52).

Ao considerar que o texto original foi publicado em 1964, o que significa um intervalo de 60 anos entre a obra e a presente pesquisa, pode-se argumentar sobre o descompasso entre o contexto de Marcuse e o nosso, tendo em mente os avanços nas comunicações, o surgimento das *Big Techs* e as novas formas de precarização do trabalho. Sugiro, todavia, que a ideologia da sociedade industrial avançada não sucumbiu frente ao neoliberalismo, servindo na realidade de “herança”, pois continua vigente um tipo de racionalidade que tende orientar a conduta de todas/os as/os sujeitas/os e nivelar o pensamento em uma única dimensão.

Nesse sentido, o que o neoliberalismo traz de diferente em relação ao momento anterior, diz respeito aos paradigmas que formam a unidimensionalidade da consciência e da ação, ou seja, novas categorias adentram a lógica da sociedade. Alguns exemplos são: a competição acirrada, o individualismo radical e a lógica mercantil-empresarial como ontológica. Dardot e Laval fundamentam a compreensão de que uma certa norma (racionalidade) define e impõe novos parâmetros para a vida em sociedade:

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (Dardot e Laval, 2008, p. 14).

Anthony Giddens, no capítulo 7 de *Política, Sociologia e Teoria Social*, discute o conceito de unidimensionalidade¹¹ de Marcuse e suas correlações. Assim, afirma que a “razão técnica converteu-se na única forma de razão admitida como válida. [...] de maneira puramente instrumental nos termos das relações fins e meios” (Giddens, 1998, p. 128). Essa consciência é adquirida principalmente a partir da cultura de massas, tema que recebeu grande

¹¹ Daqui em diante “homem unidimensional” será substituído por “ser unidimensional”, “sujeito unidimensional” ou similar, haja vista que o termo “homem” não indica apenas uma condição de humanidade, como também representa uma construção histórico-social: o masculino. Deste modo, optei por alternativas para tentar abarcar outras condições da diversidade humana, ainda que o trabalho não se detenha em tal temática.

destaque na teoria crítica, não apenas por Marcuse, como também nos escritos de Adorno e Horkheimer. Meu interesse não está na comunicação de grande volume e impacto, no imaginário coletivo formado pela grande mídia ou em como as redes sociais engendram esse cenário, e sim, na educação engendrada como meio para a reprodução da razão instrumentalizada.

Para Marcuse, a contraposição foi incorporada pelo *status quo*, perdendo seu caráter verdadeiramente opositor, gerando esvaziamentos de sentido em palavras que antes carregavam certa radicalidade e, à medida que são pronunciadas em campanhas publicitárias e por políticos, seja nas telas, nos rádios ou nos palanques, “se tornam sons sem significado que ganham sentido apenas no contexto da propaganda, dos negócios, da disciplina e do repouso” (Marcuse, 2015 [1964], p. 86).

A cultura que antecede a sociedade industrial avançada é compreendida por Marcuse como “superior”, pois havia oposição em seu interior e outras percepções da realidade se estabeleciam, especialmente no campo das artes. Para sustentar tal tese, o autor utiliza a música e a literatura enquanto exemplos, remetendo aos personagens “perturbadores como o artista, a prostituta, a adúltera, o grande criminoso e o pária, o guerreiro, o poeta rebelde, o demônio, o louco” (Marcuse, 2015 [1964], p. 84), pois não se conformavam ao modo de vida estabelecido e aos padrões requeridos pelo meio, destoando deles ou até mesmo refutando tais padrões. Esses personagens não desaparecem no contexto unidimensional, entretanto, são reelaborados como “o vampiro, o herói nacional, o *beatnik*, a dona de casa, o gangster, a estrela, o magnata carismático” (*Ibidem*), entre outros, não sendo mais a imagem de outro modo de vida e, sim, desvios que reforçam a ordem estabelecida, ao invés de negá-la.

Destarte, existem certos limites que precisam ser pontuados e que podem estabelecer diálogo com as contribuições de Sueli Carneiro. Afinal, Herbert Marcuse, ao conceituar a “cultura superior” e os “valores culturais”, refere-se ao Ocidente e seus estatutos estéticos, intelectuais e morais. Contudo, o próprio autor admite a existência de certas contradições em seu interior, pois a cultura superior “permanece, em alto grau, uma cultura feudal, mesmo quando o burguês lhe deu algumas de suas mais duradouras formulações” e, “por ser exclusividade das minorias privilegiadas” (*Ibidem*, p. 87).

A unidimensionalidade pressupõe que o indivíduo (social) pôde ter sido - ou pode vir a ser novamente - multidimensional em outra conjuntura histórica de estruturação social, política, econômica e cultural. Esse cenário remete à capacidade criativa - individual e

coletiva - de transformação, à expressividade e pluralidade, superando os limites impostos pela lógica da produção capitalista. Todavia, essa concepção se ancora em registros da experiência ocidental, desconsiderando outras formas de ser e estar no mundo. Para muitos povos, sobretudo aqueles dominados e expropriados pela metrópole (Europa), sequer houve o reconhecimento de sua plena humanidade na relação de alteridade com o Ocidente. É nesse ponto que o dispositivo de racialidade, como elabora Sueli Carneiro (2023, p. 31), se impõe: “[...] ao demarcar a humanidade como sinônimo de brancura, irá redefinir as demais dimensões humanas e hierarquizá-las de acordo com a proximidade ou distanciamento desse padrão”. Com isso, o ser unidimensional fora da metrópole enfrenta um desafio anterior: o de afirmar sua própria humanidade.

Carneiro (2023) dedica um capítulo inteiro da sua obra para defrontar o epistemicídio sofrido por aquelas/es que não pertenciam à metrópole. Na prática, Marcuse parte da história contínua de uma sociedade tida como civilizada e gloriosa, dotada de intelectualidade, arte, filosofia e alma para criticar o capitalismo, enquanto os povos colonizados tiveram suas histórias interrompidas abruptamente para serem anexados (e esvaziados), isto é, “a destituição da racionalidade, da cultura e da civilização do Outro” (Carneiro, 2023, p. 88). A autora complementa explicando: “para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural [...]”. Isto é, por meio do epistemicídio - tecnologia do dispositivo de racialidade - não se atribui ao Outro as capacidades cognitiva, estética ou de qualquer ordem valorativa da condição humana e mais, busca-se retirar as condições para que se desenvolvam essas instâncias.

Esses são os limites a serem considerados ao mobilizar o conceito de unidimensionalidade no contexto de uma ex-colônia, como o caso brasileiro. Não se trata de refutar as contribuições críticas de Marcuse, mas de compreender que o ser humano no interior da metrópole atravessa um processo distinto em relação ao colonizado. Este último é duplamente esvaziado: primeiramente pela racialização e, em seguida, pela lógica de produção instaurada no âmbito da sociedade industrial avançada. A reflexão acerca da racialização será aprofundada na última seção deste capítulo, destinada à educação, razão instrumental e dispositivo de racialidade.

1.3 A herança da sociedade industrial avançada na contemporaneidade

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga
Tenha, more, gaste, viva
(Pitty, *Admirável chip novo*, 2003)

O neoliberalismo é definido por Pierre Dardot e Christian Laval (2008, p. 15, grifo no original) como “a razão do *capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida”. Por ser caracterizada como uma “norma geral de vida”, proponho que a unidimensionalidade não está localizada unicamente no contexto imediato da crítica de Marcuse, mas possa ser compreendida também como um legado que se atualiza no neoliberalismo. Desse modo, busco aproximar - e tensionar, quando preciso - a sociedade industrial avançada com o atual momento do capitalismo, a fim de refletir sobre essa herança ideológica unidimensional presente na “nova razão do mundo”, embora possua suas especificidades.

Começando pelos tensionamentos, Marcuse mobiliza a categoria “razão” a partir da fundamentação marxista com aspectos da psicanálise acerca da subjetivação - em conexão com a noção de ideologia¹² - e discorre sobre a formação da subjetividade dos sujeitos atravessados pelo avanço industrial, que não apenas mudou o modo de produção, como também introjetou novos paradigmas individuais e coletivos. Já Dardot e Laval partem de uma leitura que também perpassa a influência marxista, contudo o panorama foucaultiano de poder tende a ser mais central na obra deles; portanto, a “razão” está localizada na conjuntura interpretativa dos dispositivos, da governamentalidade, da biopolítica etc.

Sem pormenorizar as diferenças e as similaridades - as quais foram estudadas e sistematizadas por outros pesquisadores¹³ -, busco apenas assinalar que as especificidades das chaves interpretativas desses autores não inviabilizam o diálogo e nem impedem possíveis

¹² “A perda dessa dimensão, na qual o poder do pensamento negativo - o poder crítico da Razão - é a contrapartida ideológica do próprio processo material no qual a sociedade industrial desenvolvida silencia e reconcilia a oposição” (Marcuse, 2015 [1964], p. 49).

¹³ Existem artigos, capítulos de livro e teses que discorrem sobre esses pontos de contato entre Marx e Foucault (cf. Bandeira *et. al.*, 2016; Lemke, 2017; Valeirão, 2014).

conexões. Recorro a uma entrevista concedida por Michel Foucault em 1983, referida no artigo de Paula (2020), que busca conexões entre o autor francês e a escola de Frankfurt:

[...] se eu tivesse me familiarizado com a escola de Frankfurt... não teria dito várias das coisas estúpidas que disse e teria evitado muitos desvios ao tentar seguir meu próprio caminho - enquanto, nesse meio tempo, avenidas eram abertas pela escola de Frankfurt (Foucault, 1983, p. 29, *apud* Paula, 2020, p. 710).

Outro ponto que precisa ser mencionado no âmbito desse tensionamento reside nas características produtivas, tecnológicas e laborais dos dois contextos. O trabalho na década de 1960 passou por diversas reformulações até a contemporaneidade. Por exemplo, a “automação” descrita por Marcuse em nada descreve o uso recente das IAs na realização de determinadas atividades. Nem mesmo Dardot e Laval entram nesse mérito, embora cronologicamente estejam mais próximos desse cenário. Entretanto, os achados dos três autores supracitados versam sobre a racionalidade, que constitui essas transformações tecnológicas e a unidimensionalização da vida.

Passo então para as aproximações teóricas que constituem o propósito desta seção, como parte de um artesanato intelectual necessário para alcançar os objetivos da pesquisa com fundamentação crítica e criatividade analítica. Aliado ao recorte proposto nesta dissertação, busco compreender o panorama macro e constitutivo dessas obras, nas quais o indivíduo e a sociedade são interpelados pelas demandas produtivas e pelos interesses do mercado. Logo, essa articulação constitui ideologicamente uma nova interpretação sobre o mundo, sustentada por novos códigos, símbolos, linguagens e normas, que redefine a maneira como se interpreta a realidade social e os sentidos da formação.

Portanto, a chave interpretativa que sugiro - tendo em vista as contribuições de Marcuse, Dardot e Laval -, é que a unidimensionalidade prevalece enquanto projeto formativo do capitalismo, atualizando apenas as demandas do capital e seus instrumentos de controle social, os quais operam sobre o trabalho, a política, a economia, a educação (foco da presente pesquisa), a religião, a cultura etc. O que está posto é um projeto totalizador que, ideologicamente, afeta todas as instâncias da vida - numa interpretação mais próxima ao marxismo - ou, sob uma ótica foucaultiana: “[um] conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens” (Dardot; Laval, 2008, p. 189).

Embora o contexto produtivo e laboral sejam distintos, Marcuse observa como as novas modulações da produção interferem na vida e na sociedade, distribuindo a miséria de modo geral e privatizando a riqueza. A partir desse cenário, envolto em uma ideia de progresso constante, evolução tecnológica e novos métodos produtivos, constitui-se a irracionalidade que é compreendida como racionalidade própria da modernização do trabalho:

A união de produtividade crescente e destrutividade crescente; o perigo da aniquilação; a capitulação do pensamento e da esperança e o temor ante as decisões dos poderes existentes; a presença da miséria em face da riqueza sem precedentes constituem a mais imparcial acusação [...] sua impetuosa racionalidade, que impele a eficiência e crescimento, é irracional em si mesma (Marcuse, 2015 [1964], p. 34).

Esse projeto de uma sociedade sem oposição, que rechaça a razão crítica, é encontrado no interior do neoliberalismo: “o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós” apontam Dardot e Laval (2008, p. 14). Os autores deixam nítido que “por múltiplos caminhos, o neoliberalismo se impôs como a nova razão do mundo, não deixando incólume nenhuma esfera da vida” (Dardot; Laval, 2008, p. 3).

Outro aspecto basilar que justifica a mobilização da unidimensionalidade como herança para o neoliberalismo e que conecta essas duas perspectivas de modo mais coeso, está no fato de Marcuse se referir ao Estado de bem-estar social (*Welfare State*)¹⁴ em sua obra, momento do capitalismo¹⁵ que precede o neoliberalismo. Tendo um achado importante nesta elaboração, há uma pequena menção de Marcuse ao que pode ser interpretado como o discurso neoliberal surgindo de modo embrionário:

A crítica do liberalismo e do conservadorismo (com ou sem o **prefixo “neo”**) a respeito do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) repousa para sua validade, sobre a existência das próprias condições que o Estado de Bem-Estar Social ultrapassou - a saber, um nível mais baixo de riqueza social e de tecnologia. Os aspectos sinistros dessa crítica se manifestam na luta contra a legislação social extensiva e a adequação dos gastos governamentais para serviços que não estejam os de defesa militar (Marcuse, 2015 [1964], p. 79, grifo meu).

¹⁴ O Estado de bem-estar social, ou *Welfare State* em inglês, é um conjunto de medidas como resposta à Crise de 1929 e torna-se um marco no capitalismo, constituindo um de seus ciclos. A crise em questão alongou-se durante a década de 1930 e é marcada pela assim chamada “quebra” da Bolsa de Valores de Nova Iorque, a falência de empresas e a demissão de milhares de trabalhadores. Como consequência adotou-se uma série de intervenções do Estado para a recuperação da economia e garantia de direitos individuais básicos (Fiori, 1997).

¹⁵ Ao observar a história do capitalismo de modo panorâmico, nota-se uma sequência de crises sociais, políticas e econômicas, essas crises recorrentes do capitalismo tanto cessam práticas, como suscitam novas, visando a manutenção do sistema.

Marcuse não desenvolve esse tópico de maneira extensa: o capítulo em que está contida a menção às críticas de ordem “neo” liberal e “neo” conservadora, na realidade, dedica-se ao *Welfare State*: “A imagem do Estado de Bem-Estar Social esboçada nos parágrafos anteriores é a de uma aberração histórica, situada entre o capitalismo organizado e o socialismo, a servidão e a liberdade, o totalitarismo e a felicidade” (Marcuse, 2015 [1964], p. 81). Nas citações, é possível identificar tanto as críticas ao *Welfare State* quanto aspectos da rejeição incipiente dos próprios liberais - sem nomenclatura plenamente definida à época. Esses aspectos fazem com que a obra de Marcuse se aproxime e estabeleça pontos de contato com as análises do atual cenário.

Sendo posteriores ao *Welfare State* e contemporâneos ao neoliberalismo, Dardot e Laval sistematizam a partir de suas pesquisas as duas correntes que fundamentam juridicamente, economicamente e filosoficamente o neoliberalismo. Essas correntes se dividem entre os ordoliberais alemães (Dardot; Laval, 2008, pp. 86, 89, 103, 133, 140, 242) e os austro-americanos (Dardot; Laval, 2008, pp. 96, 134, 140, 144, 209, 260). Com destaque, entre os ordoliberais, para Walter Eucken e Franz Böhm, fundadores do ordoliberalismo em Freiburg, e Wilhelm Röpke, membro da Sociedade Mont-Pèlerin. Do lado dos austro-americanos estão Ludwig von Mises, uma das figuras teóricas mais importantes da escola austríaca moderna, responsável em grande medida pela ideologia neoliberal da atualidade; Friedrich A. Hayek, outro economista de destaque da escola austríaca moderna e responsável por fundar a Sociedade Mont-Pèlerin com Röpke; além do economista e estatístico Milton Friedman, da Escola de Chicago, responsável pelo monetarismo e amplamente reconhecido como um grande “empreendedor ideológico” da liberdade econômica.

Ambas as correntes tinham um ‘inimigo’ em comum: a intervenção estatal e o uso de tecnologias governamentais para garantir certo bem-estar comum à população - como saúde, educação, segurança e seguridade trabalhista e social. O *Welfare State* foi interpretado por esses teóricos como uma desvirtuação do liberalismo. Entretanto, o retorno ao liberalismo clássico não seria suficiente nem desejado: era necessário radicalizá-lo, propondo um modelo que privilegiasse “a interiorização das normas de desempenho, a autovigilância constante para adequar-se aos indicadores e a competição com os outros [...]” (Dardot; Laval, 2008, p. 306).

Assim, o bem privado, que para o liberalismo clássico consistia em um “produto” inalienável da liberdade e da natureza, tornar-se-á agora no neoliberalismo o mercado. Por sua

vez, o ser humano equivale ao “produto” desse mercado, que tem em si uma essência adormecida que precisa ser estimulada, a saber, a da competitividade plena (marcada pelo empreendedorismo) e a da individualização extrema (marcada pela meritocracia). Dessas formulações emerge a interpretação de que a miséria e a desigualdade são fenômenos individuais (não estruturais), como consequências incontornáveis do mundo contemporâneo, que exige que todos sejam dinâmicos, tecnológicos e flexíveis.

Pelo distanciamento histórico com que hoje se observa o *Welfare State*, pode surgir a sensação de que ele foi um experimento bem-sucedido de conciliação entre capitalismo e socialismo - especialmente por ter sido alvo da combatividade das correntes neoliberais, que, na década de 1970, encontraram na crise do petróleo e em outros fatores econômicos a brecha necessária para impulsionar a guinada neoliberal (Dardot; Laval, 2008, p. 260; Freitas, 2018, p. 13; Schlesener; Masson, 2016, p. 40). Todavia, o *Welfare State* esteve longe de configurar uma solução estrutural que rompesse com a lógica do capital:

Mesmo o capitalismo mais altamente organizado conserva a necessidade social de apropriação e distribuição privada do lucro como regulador da economia. [...] O conflito perpetua a existência desumana daqueles que foram a base humana da pirâmide social - os marginalizados e os pobres, os desempregados e os não-empregáveis, as raças perseguidas pela cor, os confinados nas prisões e manicômios (Marcuse, 2015 [1964], p. 82).

Ao deslocar a discussão para as regiões do sistema capitalista compreendidas como periféricas, - no caso a África, a Ásia e a América Latina (Assis, 2014) -, percebe-se como, tardiamente, elas se “beneficiaram” do *Welfare State*. No caso do Brasil, apenas no final do século XX e início do XXI foram implementadas ações semelhantes ao modelo de bem-estar social, o que Luiz Carlos de Freitas (2018) denomina de modelo desenvolvimentista, responsável por garantir direitos básicos à população por meio da atuação estatal.

Semelhante a Marcuse, Freitas nota que, mesmo o Estado destinando parte de seus recursos para demandas sociais e atuando no fortalecimento de políticas públicas, a estrutura capitalista segue intacta. Além disso, o sistema é capaz de se apropriar das formas de oposição - uma característica central da unidimensionalidade, que dificulta a elaboração da crítica negativa (Adorno; Horkheimer, 1986 [1947])¹⁶ e a formulação de outras racionalidades para além das fronteiras ideológicas dominantes. Logo, formas radicais de oposição tornam-se

¹⁶ A crítica negativa, conforme desenvolvida por Adorno e Horkheimer (1985 [1944]), refere-se a uma esfera da razão que emerge da contradição e da recusa ao que é historicamente produzido enquanto reificação. Trata-se de uma crítica imanente, que rejeita a conciliação com a ordem vigente e a positividade instrumentalizada.

impensadas, assim como quaisquer lógicas que não sejam elaboradas a partir dos pressupostos do mercado.

Os períodos compreendidos como neoliberalismo e *Welfare State* são mais claramente delimitados em países como EUA e Inglaterra. Sua configuração se assemelha à alegoria de uma corrida de revezamento, em que cada competidor tem um determinado espaço para realizar o máximo de seu empenho, até que entregue o bastão para o próximo membro da equipe realizar suas façanhas atléticas. Já no Brasil e na América Latina há um cambiamento e sobreposição maior desses momentos, com idas e vindas, momentos mais explícitos de uma determinada racionalidade operante e outros de ambiguidade. Afinal, nas margens do capital, a precarização da vida não decorre apenas de um projeto neoliberal, mas também de um projeto colonial. Por isso, é possível perceber menos linearidade e maior disputa entre as ondas neoliberais e as desenvolvimentistas no campo educacional.

Nesse sentido, Freitas aponta que a influência neoliberal na educação brasileira ganha fôlego a partir da década de 1990, ou seja, antes mesmo da BNCC e do NEM estarem em pauta. A aliança de centro-direita formada pelo PSDB e pelo então PFL (posteriormente virou o DEM, adiante se fundiu ao PSL para criar o União Brasil) iniciou a formulação das chamadas “referências nacionais curriculares” no Brasil. Embora iniciativas nesse sentido já estivessem em curso desde 1988, foi durante o governo de Itamar Franco, em 1994, que os processos de avaliação em larga escala foram formalmente instituídos. Esse movimento resultou na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e no fortalecimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), lançando as bases de um sistema de responsabilização - *accountability* (Freitas, 2018, p. 9), que se mostra coerente com as demandas internacionais de rankings educacionais e revela sua íntima associação à racionalidade neoliberal:

O sistema de responsabilização faz jus à racionalidade neoliberal e apresenta possivelmente suas primeiras influências na educação brasileira, afinal um sistema avaliativo que produz um ranking acerca do “sucesso” ou “fracasso” do ensino, gera rivalidade entre as instituições escolares e transforma a educação em mero serviço capitalista, além disso, nessa concepção a escola está mais para uma empresa que persegue métricas de desempenho para continuar competitiva, do que para uma instituição democrática que deve assegurar o acesso à cidadania, consciência crítica e diminuição das desigualdades (Bueno; Carvalho, 2023).

Encerrada a década de 1990, o Brasil experimenta, de modo inédito, a ascensão de um governo democrático de perfil progressista, que permanece à frente do Executivo entre

2003 e 2016, período que Freitas classifica como desenvolvimentista, conforme já apontado. Com os avanços sociais, políticos e econômicos da época, chegou-se a acreditar que o neoliberalismo teria sido superado; no entanto, o autor alerta que essa leitura desconsiderou o desprezo das grandes corporações pela democracia e a avalanche reacionária que estaria por vir. Após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, as políticas públicas educacionais passam por um redirecionamento profundo:

[...] pode-se dizer que 2016 representa um momento que sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira. Com isso, membros da equipa do PSDB que haviam iniciado o debate sobre as referências nacionais curriculares, dando origem aos PCNs ao final dos anos 1990, retornaram a postos-chave do Ministério da Educação [...] (Freitas, 2018, p. 10).

É a partir desse contexto que se intensifica a infiltração da racionalidade neoliberal na educação brasileira, congruente com as agendas dos partidos de direita e centro-direita sob forte influência do mercado, período esse marcado pela elaboração e aprovação de uma sequência de reformas estruturais no Brasil, culminando na nova versão da Base Nacional Comum Curricular. A socióloga Ileizi Fiorelli Silva apresenta um amplo panorama sobre as mudanças estruturais que a BNCC sofre após a reformulação do MEC:

[...] a elaboração desse documento [BNCC] sofreu um golpe no processo, após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016 (BURGOS, 2017). O documento entregue ao CNE (BRASIL, 2016) em maio de 2016 ficou suspenso até a recomposição do MEC. Em setembro de 2016, o presidente empossado Michel Temer lançou a Medida Provisória MP nº 746, que reformou o ensino médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Outra equipe foi designada para finalizar a BNCC da educação infantil até o ensino fundamental (BRASIL, 2017) e deixou em suspenso o ensino médio. Contratou-se a Fundação Carlos Alberto Vanzolini (SP) para finalizar esse trabalho e alterou-se o texto apresentado em 2016. Em 2017, ficou pronta a BNCC até o ensino fundamental; e, em 2018, a parte do ensino médio (Silva, 2020, p. 53, grifo no original).

Entram na disputa pela redação da BNCC instituições privadas, corporações financeiras e ONGs vinculadas a grupos empresariais, como a Fundação Lemann, o Itaú Social, o Todos Pela Educação, entre outros (Bueno; Carvalho, 2023). Desse cenário político e institucional decorrem a terceira (e vigente) versão da BNCC e as diretrizes da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), promulgada por Michel Temer e, por conseguinte, a implantação do NEM tem início em 2022.

A partir desse panorama, retomo as problematizações no âmbito da formação humana e da sociedade no neoliberalismo, por meio da educação, e que herda a unidimensionalidade constituída dos avanços industriais descritos por Marcuse (2015 [1964], p. 48), os quais introjetam nos indivíduos a mesma razão produtiva em todas as dimensões da vida: “Hoje esse espaço privado foi invadido e reduzido pela realidade tecnológica. A produção e a distribuição em massa exigem o indivíduo inteiro e a psicologia industrial há muito deixou de estar restrita à fábrica”. Essas demandas e a quebra de fronteiras entre o mercado e as demais esferas da vida estão presentes no interior da educação neoliberal. Diferentemente do que se via anteriormente, tais características se apresentam agora de modo mais desimpedido e explícito, como aponta Laval (2019, p. 36):

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico.

Destarte, esse é um aspecto que requer grande atenção: a subordinação à lógica econômica e aos interesses mercadológicos se tornou mais contundente no presente contexto, do que quando Marcuse escreveu. A introjeção que anteriormente se dava do contato com o trabalho - ou seja, numa socialização mais tardia¹⁷ - adentrou uma esfera de socialização mais primeva. Isto é, na contemporaneidade, desde a escola os agentes sociais são expostos às exigências do mercado, pretendendo uma formação de consciência totalizadora na subjetivação desses agentes, na intenção de esvaziar a própria agência individual e/ou coletiva. A escola, como apontou Laval, passa a funcionar como extensão das empresas e da economia, prestando-lhes o serviço de formar sujeitos de uma única dimensão. Em contrapartida, o corpo estudantil passa a ser significado como ‘clientela’, atomizando as relações em mero consumismo, conservando cada vez menos uma das prerrogativas da educação republicana, a formação cidadã.

Dessa forma, o que se observa é que a unidimensionalidade descrita por Marcuse não é superada, mas sim reconfigurada pelas bases teóricas e práticas do neoliberalismo, que passa a operar como a nova racionalidade dominante. O que antes era condicionado pelo

¹⁷ Partindo do pressuposto que as etapas de socialização do ser humano iniciam pelas relações familiares, seguida pela comunidade local, depois na escola e, só então, chega-se à esfera do trabalho.

desenvolvimento técnico-industrial e pelo consumo massivo, agora se potencializa na figura da/o sujeita/o empreendedor de si, interpelado por mecanismos de avaliação contínua, competição generalizada e responsabilização individual. Essa atualização ideológica incide diretamente sobre a formação subjetiva e educativa dos indivíduos, afetando os modos de pensar, sentir e projetar o próprio futuro. Nesse sentido, a unidimensionalidade permanece como herança estruturante da racionalidade neoliberal, que avança sobre todas as esferas da vida.

O cruzamento entre formação, subjetividade e crítica social, orienta a próxima etapa do artesanato intelectual proposto nesta pesquisa, agora voltado às contribuições das reflexões sociológicas sobre a educação. Busco, portanto, na próxima seção, uma ampliação do horizonte - de caráter mais ontológico - sobre a educação, partindo das chaves interpretativas do campo sociológico.

1.4 Reflexões sociológicas sobre educação

Na abertura tratei da unidimensionalidade e de seus limites - em diálogo com o dispositivo de racialidade. Sequencialmente, versei que o neoliberalismo herda da sociedade industrial avançada uma racionalidade que busca suprimir a multiplicidade humana, produzindo ideologicamente uma interpretação singular e restrita das relações, do trabalho, da sociedade e do próprio ser, ou seja, sem abertura para outras dimensões da pluralidade e complexidade humana. Esta seção aborda a educação em seu caráter mais amplo e geral.

A supressão da omnilateralidade¹⁸ está presente tanto na proposta dos ordoliberais alemães, como no projeto dos austro-americanos¹⁹. Além de escreverem sobre o fim do *estado de bem-estar social*, tangenciam em suas propostas uma espécie de tipologia do ser humano, concebido como sujeito-empresa: competitivo, individualizado e condicionado às mesmas regras e dinâmicas do mercado capitalista contemporâneo.

¹⁸ Omnilateralidade é um conceito mobilizado na educação, especialmente pela pedagogia histórico-crítica, para se referir à formação humana integral e múltipla, em oposição à especialização unilateral promovida pelo capitalismo. Inspirado em Marx, o termo propõe o desenvolvimento das potencialidades humanas em sua totalidade, isto é, em todas as dimensões da vida e não apenas em habilidades úteis ao mercado (Duarte, 2016).

¹⁹ Os austro-americanos e os ordoliberais alemães são as duas principais frentes de intelectuais que estruturaram a razão neoliberal. Os ordoliberais, como Walter Eucken e Wilhelm Röpke, defendem um papel ativo do Estado para estabelecer e manter as condições de mercado competitivo, incluindo um arcabouço jurídico robusto. Por sua vez, os austro-americanos, como Ludwig von Mises e Friedrich Hayek, enfatizam a eficiência do livre mercado com mínima intervenção estatal. Apesar dessas diferenças, ambos compartilham a ideia de que todas as dimensões da vida devem retratar a lógica do mercado (Dardot; Laval, 2016).

Essa discussão ganha circunscrição no tempo e no espaço mais adiante, com a análise dos livros didáticos do Projeto de Vida - recorte empírico desta pesquisa - oferecendo subsídios para problematizar a concepção de sujeito que a educação neoliberal pretende formar e como se dá a agência. Importante reiterar que o NEM não é a primeira investida do neoliberalismo sobre a educação brasileira²⁰: houve outras políticas públicas em consonância com as demandas desta ordem.

Para adentrar posteriormente o recorte empírico demarcado no Projeto de Vida, ensejo a presente etapa teórica-conceitual de reflexões sociológicas sobre a educação em sua perspectiva mais ampla e geral, assim como seu papel na sociedade. Em linhas gerais, pode-se afirmar que, ao longo da história ocidental, houve propostas educacionais de diversas ordens: iluministas, republicanas, revolucionárias, humanistas, liberais e, mais recentemente, neoliberais, cada qual com seu ideal humano, social, cultural, político e econômico. A educação tende, portanto, a ser deslocada de sua prerrogativa ontológica (semelhante ao trabalho), para ser condicionada a um *aparelho ideológico*²¹, o qual age na consolidação da razão hegemônica de determinado contexto.

Nesse sentido, aciono o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2015 [1966]), por afirmar que a escola possui o potencial de ser conservadora, pois os parâmetros que moldam a educação escolar estão alinhados aos capitais cultural e simbólico dominantes. Em outras palavras, a escola atua na assimilação e reprodução do *status quo*, uma vez que seus critérios seguem as relações socialmente desiguais, hierarquizando e tipificando os códigos e símbolos do grupo hegemônico como cultura, conhecimento, ciência e arte, em detrimento de outros códigos e símbolos.

Assim, o sociólogo francês desnaturaliza a ideia de que a educação - sob quaisquer circunstâncias - é um instrumento de mobilidade social e enfrentamento às desigualdades, podendo, ao contrário, ser uma poderosa ferramenta para a reprodução das injustiças sociais: “Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato” (Bourdieu, 2015 [1966], p. 59).

Não obstante, pode-se apreender que a educação é um alvo dos dispositivos e pode ter em seu interior a operação de tecnologias do saber-poder hegemônico. Isso porque, a

²⁰ Vide a seção sobre neoliberalismo.

²¹ Althusser, 1970.

escola é um espaço formativo com capacidades para promover tanto a crítica e inspirar a ação transformadora da sociedade, quanto promover modelos que busquem condicionar as/os sujeitas/os a determinadas formulações da ação e subjetivações.

Silva (2021) sinaliza que a influência da teoria crítica introduziu novas gramáticas e ensinou a compreensão de que a educação é um campo em constante disputa, possibilitando a contraposição ao *status quo*, à normatividade e à dominação, especialmente ao rejeitar a prerrogativa de neutralidade e positivação. Isto é, enquanto as leituras tradicionais acerca da educação se restringiam a aspectos técnicos, como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, planejamento e objetivos, a perspectiva crítica agregou temas como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto, entre outros (Silva, 2021, p. 17). Essa abordagem problematiza a educação enquanto um aparelho ideológico conforme concebida por Althusser, um dispositivo de poder em Foucault e/ou uma ferramenta de reprodução e conservação social para Bourdieu. Adiante, Silva (2021, p. 30) lança mão de alguns marcos da confluência da teoria crítica na educação:

1970 – Paulo Freire, *A pedagogia do oprimido*; 1970 – Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado*; 1970 – Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A reprodução*; 1970 – Baudelot e Establet, *L'école capitaliste em France*; 1970 – Basil Bernstein, *Class, codes and control*; 1971 – Michael Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*; 1976 – Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*; 1976 – William Pinar e Madaleine Grumet, *Toward a poor curriculum*; 1979 – Michael Apple, *Ideologia e currículo*.

Essa breve cronologia apresentada por Silva, de algumas obras que marcaram o século XX, evidencia uma guinada do materialismo histórico-dialético nas problematizações do campo educacional, tanto em sua teorização quanto na práxis da luta contra as condições desiguais. É importante destacar que nem todos os autores citados são marxistas ou neomarxistas, entretanto, seus escritos mobilizam reflexões sobre as formas de dominação que, em alguma medida, são influenciadas por essa perspectiva teórica.

Apesar de não ter sido citado por Silva, recorro em um primeiro momento às reflexões de Theodor W. Adorno, teórico da primeira geração da teoria crítica, apoiando-me sobre sua obra *Educação e Emancipação* para pensar a educação de modo ampliado, assegurando uma construção coerente dentro da perspectiva epistemológica adotada. Elenco os quatro últimos textos, os quais constituem o cerne da reflexão: “Educação após

Auschwitz”; “Educação - para quê?”; “Educação contra a barbárie”; e “Educação e emancipação”. Ademais, Adorno recorre às categorias *liberdade* e *emancipação*, possibilitando uma aproximação com Paulo Freire, em um segundo momento.

Busco colocar as contribuições adornianas em diálogo com vozes externas, com sons dissonantes, estranhos ao seu contexto imediato, semelhante à abordagem inicial com Marcuse e Carneiro. A proposta não consiste em refutar suas contribuições e, sim, compreender seus limites para, a partir deles, avançar e superar os muros do norte global. Klein (2022), em seu artigo que articula a *Dialética do Esclarecimento* ao pensamento de Lélia Gonzalez, evidencia que:

[...] houve recorrentes ausências nos temas prioritários e legitimados no âmbito das ciências sociais - o que vale, igualmente, para a filosofia - e coloca, lado a lado, o problema da exclusão no que se refere a quem produz conhecimento. Desvenda, com isso, outra dimensão de como esse autoritarismo complexo, em um viés racializado, se manifesta: a autoridade reconhecida e legítima para falar de e sobre os assuntos canônicos, para produzir conhecimento, pertence à população branca e, durante muito tempo, foi atributo quase exclusivo de homens brancos. O que se encontra, aqui, é tanto o problema de *omissão*, quando as abordagens teóricas ignoram certos assuntos, quanto, também, de *distorção*, na medida em que excluir certos pontos de vista traz profundos prejuízos às próprias condições teórico-epistemológicas de produzir interpretações críticas da realidade (Klein, 2022, p. 9).

Recorro brevemente a um trecho da música *Língua* (1984) de Caetano Veloso (*ft.* Elza Soares). Em seus versos, o artista brasileiro afirma: “Se você tem uma ideia incrível / É melhor fazer uma canção / Está provado que só é possível filosofar em alemão”. Caetano, de forma irônica e poética, indica que a filosofia alemã é hegemônica, possivelmente referência à sua tradição e a figuras icônicas como Leibniz, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, entre outros, o que também a torna tributária da legitimidade e do cânone. Como apontou Klein, a produção de conhecimento centrada no homem ocidental (e branco) gerou omissões, distorções e exclusões em seu processo.

Interpreto que Caetano desnuda a hierarquização do “eu” europeu e a condição de subalternidade atribuída ao “Outro” e, ao fazê-lo, subverte o cenário descrito. O Outro, ao reconhecer as condições que lhe são impostas - de que, em sua posição, “é melhor fazer uma canção”, pois a filosofia seria um campo restrito, ainda que sua ideia seja incrível -, já está operando filosofia, mesmo que não o faça em alemão.

1.4.1 Educação, razão instrumental e dispositivo de racialidade

Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação
(Adorno, 1967).

Proponho uma reflexão teórico-conceitual sobre a relação dialética entre educação e barbárie, a qual interpreto por duas chaves: a razão instrumental e o dispositivo de racialidade. Começo lançando mão da seguinte elaboração de Adorno: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la” (Adorno, 2023 [1967], p. 129). Ou seja, o principal objetivo da educação, na perspectiva de Adorno - em seu teor amplo e geral -, expressa-se justamente na necessidade de impedir que Auschwitz, ápice da barbárie no contexto imediato do autor, se repita.

Desse modo, busco nas próximas páginas compreender a barbárie para além desse marco histórico, interpretando-a à luz do dispositivo de racialidade e expondo que a razão instrumental não é capaz de aplacá-la. Essa escolha, no entanto, suscita um questionamento fundamental: por que ampliar a reflexão sobre a desumanização e o extermínio em uma pesquisa que investiga a formação de sujeitas/os sob os paradigmas neoliberais, que operam sobre a educação brasileira?

Entre os motivos que podem amparar essa decisão destaco o seguinte: a racionalidade, que em última instância promove o genocídio e o epistemicídio, antes atravessa a sociedade e a educação. Além disso, se tão somente o meio específico servir de parâmetro para as problematizações desta dissertação, a pesquisa não estará circunscrita, de alguma maneira, à unidimensionalidade que tanto critica? O impensável e o improvável podem e devem ser mobilizados, a fim de promover reflexões contra-hegemônicas em seu máximo potencial.

Reconhecer o alcance e os limites da práxis educativa é outro aspecto relevante para que a crítica não recaia nem em idealismos descolados da realidade, nem em ceticismos paralisantes. Como afirma Paulo Freire:

Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa.

Essa afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual

a educação, enquanto superestrutura, só pode algo depois das transformações infraestruturais (Freire, 2003 [1985], p. 96).

A prática educacional pode mobilizar elementos que efetivamente contribuam para uma perspectiva crítica e emancipatória da formação humana, não como fim em si mesma, mas “podendo alguma coisa” enquanto instância que atravessa a sociedade e as/os sujeitas/os. Em contraposição, existem tipificações na instrução humana que se mostram incapazes de contribuir para esse propósito. Segundo os achados de Adorno e Horkheimer (1986 [1947]), privilegiar a razão instrumental como parâmetro formativo é uma dessas tipificações que não afastam a sociedade da barbárie. Nesse sentido, a educação neoliberal, ao favorecer uma formação tecnicista, competitiva e individualizadora, alinha-se profundamente com a lógica da razão instrumental - como será aprofundado mais adiante nesta subseção.

Adorno, ao fomentar sua proposição, considerou os horrores da Segunda Guerra Mundial e os questionamentos éticos sobre os limites da ação humana. Isso porque o Holocausto²² - segundo uma leitura eurocentrada - inaugura um *não-lugar* (Butler, 2020) na relação da alteridade. Não obstante, após esse cenário de guerra, é elaborado na ONU um documento com características de um contrato social global e com aspectos de um manifesto de direitos e deveres universais²³. O pacto visava proteger a humanidade da recorrência da barbárie, pois “o simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa” (Adorno, 2023 [1967], p. 130), afinal, a Segunda Guerra não inaugura e nem encerra essas *zonas do não-reconhecimento* (Butler, 2020).

A compreensão de que a perseguição e o extermínio de um determinado grupo advém de processos constituídos, e não constitutivos, é percebida e elaborada por Adorno: “Amanhã pode ser a vez de um outro grupo que não os judeus, por exemplo os idosos, que escaparam por pouco no Terceiro Reich, ou os intelectuais, ou simplesmente alguns grupos divergentes” (Adorno, 2023 [1967], p. 148). O autor evidencia dois elementos importantes em relação ao genocídio, especialmente ao afirmar que “[o] genocídio tem suas raízes naquela

²² O Holocausto foi o genocídio sistemático e industrializado conduzido pelo regime nacional-socialista comandado por Adolf Hitler durante a assim chamada Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e estima-se que cerca de seis milhões de judeus foram assassinados. Além dos judeus, há registros da perseguição e extermínio de ciganos, pessoas com deficiência, comunistas, homossexuais, negros, dissidentes políticos e outros grupos que não se enquadravam no projeto da superioridade ariana. O uso de campos de concentração, como Auschwitz, Treblinka e Sobibor, tornou-se um marco substancial desse período.

²³ Apresentado em 10 de dezembro de 1948, esse documento é a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, o qual deveria ser um pacto de toda a humanidade, independentemente de suas condições econômicas, religiosas, sexuais, políticas, étnicas e de outros elementos da diversidade humana.

ressurreição do nacionalismo agressor que vicejou em muitos países a partir do fim do século XIX” (Adorno, 2023 [1967], p. 130).

O primeiro elemento consiste na análise precisa de que o nacionalismo se desenvolve em experiências fascistas, fenômeno comprovado no contexto da Segunda Guerra Mundial e que também se manifesta no cenário político contemporâneo. Já o segundo elemento tem algo que escapa à análise de Adorno, pelo menos na obra em questão, e se trata das “raízes do genocídio”. Isso porque tais raízes não residem exclusivamente no nacionalismo, como o autor sugere. O nacionalismo é uma consequência do Estado-nação, portanto uma construção *a posteriori*. A hierarquização dos corpos, o extermínio ordenado, a exploração e a apropriação dos elementos naturais e culturais do Outro e, sobretudo, a desumanização destes, são requisitos *sine qua non* da colonização e que antecedem o nacionalismo.

Embora Adorno não aprofunde essas problemáticas em *Educação e Emancipação*, é notório em a *Dialética do Esclarecimento* (1986 [1947]) - escrito em parceria com Max Horkheimer - a presença de análises que aproximam teorias sociais críticas de contextos distintos, como articularei a seguir. Pode-se pressupor que a colonização não foi tema central para os autores frankfurtianos na medida em que a violência exercida naquele processo se voltou contra populações historicamente desumanizadas, diferentemente de outros autores do século XX, como Aimé Césaire e Frantz Fanon, cujas reflexões evidenciam o olhar e a voz daqueles que foram interpelados em seus territórios e em suas identidades por tecnologias de hierarquização e dominação, isto é, pelo dispositivo de racialidade.

A proposta de Adorno e Horkheimer (1986 [1947]) consiste em uma extensa digressão acerca do esclarecimento, o qual visava superar os mitos e a dominação da natureza - tanto do meio como do ser. Dessa base, desenvolve-se um panorama científico “positivo” que separa o sujeito do objeto, coisificando o mundo para identificá-lo e classificá-lo. Contudo, com a capacidade de transformar todos os elementos da natureza e da vida em unidades mensuráveis, passíveis de contabilização e dominação²⁴, o próprio ser humano passa a se tornar um elemento também coisificado. Essa razão objetiva e positivista, sustentada pelo ideal de progresso, fundamenta em grande medida a modernidade e, com ela, as faces da industrialização e da economia, presentes na estrutura capitalista. O modo com que a razão foi

²⁴Adorno e Horkheimer (1986, p. 21) associam o panorama descrito acima ao avanço das ciências exatas e de determinadas correntes filosóficas, com destaque para o pensamento de Francis Bacon. Por meio dos métodos, fórmulas e cálculos, segundo uma perspectiva positivista e utilitarista, consolidou-se uma lógica que possibilitou - entre outros aspectos - a organização econômica dos recursos, mas também da miséria.

apropriada por essa conjuntura refreia o questionamento legítimo e original, como se a superação dos paradigmas míticos pelo esclarecimento fosse se tornar um novo totem, o totem da razão instrumental e do progresso: “no trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta” (Adorno; Horkheimer, 1986 [1947], p. 48).

Embora não fosse seu objeto direto, e apesar de uma série de diferenças, as análises críticas dos frankfurtianos problematizam aspectos que se aproximam do pensamento decolonial e demais perspectivas de caráter crítico, como a interseccionalidade (Collins, 2022), especialmente pela crítica à modernidade, ao capitalismo e, conseqüentemente, à Europa enquanto marcador ideológico do positivismo, do progresso e da civilização, bem como da universalidade constituída pelo Ocidente, que está fundamentada em preceitos particulares (masculinos e brancos). Essas dimensões carregam contradições e exclusões estruturais, problematizadas por uma miríade de teorias sociais críticas.

Um exemplo que ilustra esse panorama - dentre os vários que Adorno e Horkheimer mobilizaram - reside em Platão e Aristóteles, autores fundamentais na estruturação do pensamento filosófico clássico e que, posteriormente, alcançará a modernidade e a ciência positivista. Entretanto, conceitos como a igualdade entre os cidadãos - plenos no voto, nos direitos e deveres, na participação dos debates públicos, na ação política e na autonomia -, apontam Adorno e Horkheimer, excluía as mulheres, as crianças e as pessoas escravizadas. Ou seja, este célebre modelo da democracia clássica fundamenta-se em relações de dominação e exclusão, revelando uma “universalidade” constituída sobre prerrogativas particulares, hierarquizantes e naturalizantes:

Os conceitos filosóficos nos quais Platão e Aristóteles expõem o mundo, exigiram, com sua pretensão de validade universal, as relações por eles fundamentadas como a verdadeira e efetiva realidade. Esses conceitos provêm, como diz Vico, ‘da praça do mercado de Atenas’. Eles refletiam com a mesma pureza das leis da física a igualdade dos cidadãos plenos e a inferioridade das mulheres, das crianças e dos escravos (Adorno; Horkheimer, 1986 [1947], p. 35).

Destarte, os textos que compõem a *Dialética do Esclarecimento* não se limitam a abordar e problematizar apenas o período clássico e o iluminismo. Também confrontam o cenário imediato vivenciado pelos autores, profundamente marcado pelo capitalismo, evidenciando a ideologia, a razão instrumental e a indústria cultural, com todas as suas ramificações e implicações.

Lançando mão do pensamento externo à metrópole, interpretar a colonização como condição para a barbárie não é inédito. O intelectual martinicano Aimé Césaire, em *Discurso sobre o Colonialismo* (1955), denota que os atravessamentos do colonialismo na cultura, na política e na sociedade ocidental culminaram no Terceiro *Reich*. Embora sua primeira edição tenha sido publicada há 70 anos, a sensação de “novidade” e originalidade permanecem, especialmente considerando que o cânone científico mantém a produção europeia como princípio, o que relega interpretações como esta ao ostracismo ou à marginalidade.

Césaire evidencia que a negação da condição humana para determinados grupos é anterior ao quadro da Segunda Guerra e que essas experiências de desumanização estavam naturalizadas por parte da Europa: a degolação do vietnamita, a violação da “rapariguinha negra”²⁵ ou a súplica do Malgaxe, “em França se aceita” (Césaire, 1978 [1955], p. 17). Adiante, no mesmo parágrafo, o autor apresenta que há: “uma regressão universal que se opera, uma gangrena que se instala, um foco de infecção que se alastra [...], há um veneno instilado nas veias da Europa e o progresso lento, mas seguro, do *asselvajamento* do continente”. Em outras palavras a metrópole, ao deflagrar o racismo, o extermínio e a expropriação pelo mundo, torna-se o selvagem²⁶. Césaire indica também que a barbárie cultivada pelo Ocidente volta-se na direção de seu inquisitor:

As pessoas espantam-se, indignam-se. Dizem: 'Como é curioso! Ora! É o nazismo, isso passa!' E aguardam, e esperam; e calam em si próprias a verdade - que é uma barbárie, mas a barbárie suprema, a que coroa, a que resume a quotidianidade das barbáries; é que o nazismo, sim, mas que antes de serem suas vítimas, foram os cúmplices; que o toleraram, esse mesmo nazismo, antes de sofrer, absolveram-no, fecharam-lhe os olhos, legitimaram-no, porque até aí só se tinha aplicado a povos não europeus; que o cultivaram, são responsáveis por ele, e que ele brota, rompe, goteja, antes de submergir nas suas águas avermelhadas de todas as fissuras da civilização ocidental e cristã (Césaire, 1978 [1955], p. 18).

De modo semelhante a Césaire, Frantz Fanon prossegue em certos aspectos teóricos, reflexivos e empíricos ao identificar e descrever que a humanidade concebida pela metrópole é autocentrada, ao passo que atribui um signo à diferença: “a civilização branca e a cultura europeia impuseram ao negro um desvio existencial [...] aquilo que é chamado de alma negra é uma construção do branco” (Fanon, 2020 [1952], p. 27-28). O Ocidente, ao estabelecer suas

²⁵ Rapariguinha é um termo português, que é utilizado para definir uma moça jovem, possivelmente entre a infância e a adolescência. Portanto, se conservou na tradução portuguesa da obra de que o autor está se referindo ao estupro (“violação”) e à pedofilia neste trecho.

²⁶ Selvagem era o atributo colocado pela metrópole sobre o nativo do território “descoberto”. Césaire atribui o asselvajamento ao europeu, invertendo a lógica civilizatória moderna.

demarcações, concede o estatuto de humanidade universal a um único grupo étnico-racial, negando a plenitude humana a todos os grupos que estão “fora” dessas fronteiras geográficas, fenotípicas e culturais.

Carneiro (2023, p. 87), por sua vez, identifica que o estatuto do Outro na filosofia ocidental está intrinsecamente ligado ao epistemicídio, tendo em vista que o *ser* (europeu) ampara sua ontologia no *não-ser* - primeiro na natureza imediata e, posteriormente, nos povos subjugados. O signo da negação (ou da ausência) constitui a lógica colonial que racializa o Outro²⁷. Para evidenciar a construção dessa diferenciação, a autora traz à baila expoentes do pensamento ocidental, como Kant, Hume e Hegel, expondo como a suposta superioridade do europeu em relação ao africano é estabelecida (*cf.* Carneiro, 2023, pp. 90-92). De modo semelhante, este signo de negação é aplicável às/aos indianas/os, às/aos palestinas/os, às/aos vietnamitas e tantas/os outras/os que, no contexto analisado por Adorno, também incluía judias/eus. Enquanto o primeiro grupo é associado à razão, à virtude, ao conhecimento e ao autocontrole, os demais são caracterizados pela brutalidade, pelas paixões, pelos vícios, pela avareza, pela selvageria e por outras categorias que reforçam a hierarquia eurocentrada.

Observa-se que a dominação e o epistemicídio, frequentemente, operam sobre determinados grupos por meio da racialidade. Segundo Carneiro (2023, p. 44), a racialidade “é compreendida como noção produtora de um campo ontológico, um campo epistemológico e um campo de poder, conformando, portanto, saberes, poderes e modos de subjetivação cuja articulação institui um dispositivo de poder”. E a racialização acompanha esses corpos políticos e históricos, para além de seu território, como exemplifica Fanon: “nos Estados Unidos os negros são segregados. Na América do Sul, grevistas negros são açoitados nas ruas e metralhados. Na África Ocidental, o negro é uma besta” (Fanon, 2020 [1952], p. 128).

Importa ressaltar que a racialidade não está dissociada da classe (e de outros marcadores, como gênero), sobretudo em sociedades de passado escravocrata - como o Brasil - nas quais o racismo estrutura, disciplina e ordena as relações sociais, amalgamando contradições de classe e de raça como condição inerente (Carneiro, 2023, p. 58). Ademais, quando não emancipa, a educação atua na manutenção dos privilégios e como um marcador social, coerente ao capitalismo e à colonialidade:

²⁷ A pesquisa não ignora que ao racializar o Outro, inevitavelmente racializa-se o *ser*: Contudo, a branquitude não é uma posição constituída na inferiorização e na marginalização, que é o foco desse momento da discussão. Por esta razão, optei por não trabalhar a dialética que envolve a racialização - pois ao racializar, há um movimento (mesmo que oculto) de “auto racialização”.

Quando o que está em jogo é assegurar privilégios e uma estrutura social hierarquizada segundo parâmetros raciais e de classe, o controle do acesso à educação é importantíssimo, uma vez que ela parte do conjunto de oportunidades sociais que podem levar à equidade e à justiça social. É porque se pretendeu hierarquizar que não há como afirmar que a educação esteja baseada na equidade e na justiça social (Carneiro, 2023, p. 106).

Logo, o contexto social brasileiro complexifica o cenário e os desafios educacionais e, nesse sentido, seria necessário também complexificar o currículo e a formação, haja vista que políticas de acesso à educação, embora indispensáveis, não contrapõem as tecnologias de poder que operam no interior da educação e da escola. É preciso questionar as características formativas e verificar se estas respondem às especificidades de uma sociedade marcada por profundas desigualdades, ao invés de generalizar e invisibilizar as contradições sociais por meio de interpretações meritocráticas que individualizam fenômenos sociais, econômicos, políticos e históricos. Não coincidentemente, Carneiro (2023, p. 308) aponta que:

A negação do Outro como sujeito de conhecimento se exprime em políticas nas quais o acesso ao conhecimento é negado ou limitado e que via de regra impõem um destino social apartado das atividades intelectuais. São políticas que promovem a profecia autorrealizadora e legitimadora de uma inferioridade intelectual essencializada e que decretam a morte da identidade como condição de superação do estigma, condenando os sobreviventes a uma integração social minoritária e subordinada.

Todavia, a autora não interpreta essas condições de maneira dogmática ou determinista. Carneiro reconhece que há elementos extraídos da “seiva da resistência”, como, por exemplo, no interior da família, na convivência com profissionais negras/os na infância e juventude, na memória coletiva e na capacidade de autonomia e autoestima, que fortalecem o âmbito coletivo, em que o cuidado de si e o cuidado com o outro se fundem na busca por emancipação (*Ibidem*).

A proposta de interpretar a barbárie por meio do dispositivo de racialidade condiz com a reflexão teórica de que o genocídio não se aparta do epistemicídio, assim como o epistemicídio é condição para o genocídio. Ambos, o dispositivo e o epistemicídio, encontram na educação um de seus principais campos de realização:

Eis um indício importante da relevância do desenvolvimento da compreensão do dispositivo de racialidade em suas articulações estratégicas com o epistemicídio. Articulado ao epistemicídio, o dispositivo parece encontrar na educação uma realização explícita, daí a relevância de extrairmos dos depoimentos uma compreensão de como nossas testemunhas

atravessam essas questões em sua trajetória escolar²⁸ (Carneiro, 2023, p. 310).

Nesse sentido, a *omissão* não condiz com uma ação neutra que busca a universalidade, tratada criticamente tanto por Adorno quanto por Carneiro e, sim, como um operador da razão hegemônica. Isso se expressa seja na omissão da identidade e das contribuições históricas do povo negro, como evidencia Carneiro (2023, p. 316) ao se referir às dificuldades para a implantação da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira no currículo escolar, seja na omissão como um dos atributos da razão instrumental.

A razão instrumental permite que o dispositivo de poder atue livremente, uma vez que a técnica, por si só, não constitui uma estratégia emancipatória. A tipificação do “profissional” - como aquele que está em sintonia com as tecnologias, domina as técnicas, possui o temperamento ideal para sua função, bem como as habilidades e competências necessárias para performar - não é garantia de agência ou emancipação, especialmente face ao genocídio e ao epistemicídio.

Adorno (2023 [1967], p. 144) fundamenta a afirmação do parágrafo acima ao exemplificar o profissional responsável pelo sistema ferroviário em Auschwitz: alguém dotado de racionalidade técnica, eficaz em suas funções, capaz de manter o funcionamento do sistema e projetar melhorias, seja na velocidade dos trens, na capacidade de transporte e/ou na fluidez da logística como um todo, sem questionar o fato de que seu trabalho integrava uma máquina de extermínio. Tal sistema pode ser comparado a uma esteira de linha de produção cujo objetivo era o genocídio de grupos minorizados²⁹.

Assim, estar adequado às tecnologias e às demandas de mercado, internalizando um espírito empreendedor, sendo flexível e proativo, independentemente da área de atuação, seja na engenharia, na química, na medicina, em T.I., no marketing, no direito, na administração etc., não exime o indivíduo de participar - diretamente ou indiretamente - do genocídio e do epistemicídio, dado que:

[...] na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a

²⁸ Na terceira parte do livro, Sueli Carneiro destina um espaço para mobilizar a ‘educação’ e o ‘cuidado de si’ em diálogo com as entrevistas realizadas (as ‘testemunhas’ do trecho supracitado), que são constituídas por vozes de importantes agentes do movimento negro.

²⁹ Ratifico que, além dos judeus, houve o extermínio de negros, ciganos, comunistas e outros dissidentes políticos, homossexuais, artistas, pessoas com deficiências, entre outros.

considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens (Adorno, 2023 [1967], p. 143).

Essas reflexões sobre educação e barbárie contribuem para a compreensão do papel da educação, em sentido amplo, como um contraponto necessário à desumanização, algo que a razão instrumental é incapaz de conter ou superar. De forma mais esparsa, os conceitos de dispositivo e epistemicídio serão retomados em outros momentos da dissertação.

Pondero que, apesar da recorrência histórica da barbárie, da ação do epistemicídio sobre a educação e da desumanização como um dos principais legados da colonização e do imperialismo, a concepção integral e multidimensional de humanidade pode ser restabelecida, e a educação é um meio para essa realização. Não por acaso, Paulo Freire escrevia sobre o ato de “esperançar” como uma ação transformadora. Parafraseando Nelson Mandela³⁰: se as pessoas podem aprender a desumanizar, é possível que também possam ser ensinadas a humanizar.

³⁰ Nelson Mandela (1918-2013) foi ativista e ex-presidente sul-africano, lutou contra o apartheid - regime político de segregação racial que vigorou na África do Sul - tornando-se uma referência mundial e ganhador do Prêmio Nobel da Paz em 1993. A frase parafraseada é: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar” (Mandela, *Long Walk to Freedom*, 1994).

2. DESCORTINANDO O PROJETO DE VIDA

2.1 Projeto de Vida e PNLD 2021

Uma teoria sem empiria é metafísica; o conceito precisa ter um lastro na realidade (Stefan F. Klein, *Reunião de Orientação*, 2024).

Problematizar a formação educacional, para além de seu caráter pedagógico e metodológico, significa interrogar o ideal humano e social que determinado modelo pretende formar. Trata-se de investigar se a educação proposta baseia-se na unidimensionalidade das/os sujeitas/os, isto é, na conformação de uma única percepção de mundo, que favorece a reprodução das estruturas vigentes; ou se, ao contrário, busca promover a crítica, a autonomia e a liberdade, favorecendo a agência dos indivíduos e sua capacidade de ressignificar as condições materiais e simbólicas dos campos sociais que integram, como parcialmente desenvolvido no primeiro capítulo.

Entretanto, se essa reflexão não estivesse ancorada em um objeto empírico, haveria o risco de tornar-se apenas uma retórica bem construída e articulada. Por essa razão, a epígrafe que abre esta seção sintetiza a importância de vincular teoria e empiria. Ela foi extraída de uma das conversas de orientação, todas fundamentais tanto para balizar a escolha das fontes mais adequadas aos objetivos da pesquisa, quanto para assegurar a própria viabilidade desta dissertação. Dado o atravessamento por reflexões de cunho ontológico, a orientação precisa foi essencial para evitar que o trabalho se perdesse em abstrações.

Na definição do objeto empírico mais adequado para cotejar a formação oferecida pelo NEM, abriram-se muitos caminhos. Entre eles, elenco três:

- O primeiro encontra-se no interior da Formação Geral Básica, adentrando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA);
- Uma segunda opção seria mobilizar o ensino técnico que alguns Itinerários Formativos propõem, refletindo sobre a formação tecnicista;
- Ou, como terceira alternativa, interpelar o Projeto de Vida, componente que representa um dos pilares constitutivos do NEM e é, simultaneamente, uma disciplina do currículo escolar.

Foi preciso escolher uma das opções sugeridas e, dentre elas, considerei que o Projeto de Vida é a alternativa que melhor se adequa aos objetivos pretendidos, haja vista que a ideologia que move o NEM - em seu caráter mais ontológico - se faz demasiadamente presente nesse espaço, embora se tente ocultá-la e naturalizá-la, por ser a razão hegemônica. Adiante, o recorte deveria dialogar com o perfil nacional do NEM, o que é extremamente desafiador considerando o vasto território e a diversidade cultural que constituem o Brasil. Portanto, fez-se necessário encontrar um eixo de análise que pudesse ser geral - compartilhado e/ou similar entre as 27 unidades federativas do país -, ao passo que fosse adjacente ao “chão da escola”³¹.

Optei pelo material didático devido à abrangência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que elenca os títulos habilitados para serem “destinados aos estudantes, professores e gestores das escolas do ensino médio da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal” (MEC, 2019). Além disso, a escolha possibilitou analisar o que é comum e o que é distinto entre as obras selecionadas, com o intuito de revelar qual o projeto formativo de sujeitos está posto no contexto atual. Optar pelo livro didático não ignorou a existência de diferentes abordagens e de documentos no universo do NEM, cada um com seu alcance e características, sendo que essas especificidades também corroboraram a decisão. O documento curricular, por exemplo, ilustra bem essa situação: embora incorpore os objetivos, as habilidades e as competências da BNCC, cada unidade federativa estabelece seu próprio documento oficial. Isso torna inviável sua escolha para a presente pesquisa de dissertação, pois a análise detalhada dos 27 currículos estaduais exigiria um grupo de pesquisa nacional com equipes dedicadas a cada unidade federativa. É o caso do estudo sobre o Projeto de Vida no currículo goiano (DC-GOEM), do qual tive a oportunidade de fazer parte (*cf.* Faria; Bueno; Ferreira; Carvalho, 2024). Considerei também a realização de entrevistas com os agentes envolvidos, estratégia utilizada na pesquisa sobre os primeiros impactos do NEM no ensino de sociologia (*cf.* Bueno; Carvalho, 2023). No entanto, essa abordagem tende a ser mais eficaz em recortes localizados, como no estudo mencionado, que envolveu docentes de Sociologia da rede pública atuantes no município de Anápolis-GO.

³¹ Expressão utilizada para designar o ambiente da prática escolar, isto é, o espaço onde se elaboram as relações cotidianas de ensino-aprendizagem e de suas limitações concretas, sejam elas físicas, orçamentárias, pedagógicas, entre outras. A expressão também se assemelha ao “chão de fábrica”, refletindo a divisão do trabalho no sistema capitalista: os trabalhadores “do chão” constituem a base produtiva que alicerça a estrutura, todavia recebem pouco prestígio e baixas remunerações, tanto no contexto escolar quanto no fabril.

2.1.1 Dados gerais do PNLD 2021

Os dados da distribuição das obras do PNLD 2021 foram obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação - LAI (Lei n.º 12.527/2011) pelo portal público “Fala.BR”³² (<https://falabr.cgu.gov.br/web/home>) aos cuidados do FNDE e respondidos pela Divisão de Apoio aos Programas do Livro (DAPLI), sendo necessário formalizar um pedido para cada ano de exercício (2021/2022³³, 2023 e 2024). As solicitações foram realizadas mediante a indicação dos códigos correspondentes aos livros do Projeto de Vida, requisitando ao órgão competente uma tabela com o título da obra, a editora, a quantidade por unidade federativa e o ano da distribuição. Com o deferimento dos processos, notei que a distribuição dos livros do Projeto de Vida ocorreu apenas em 2022³⁴. Segue abaixo a tabela detalhada das solicitações de acesso à informação:

Tabela 1: Solicitação de acesso à informação do PNLD 2021

Número do Processo	Tipo	Órgão	Cadastro	Prazo	Resposta	Decisão
23546.051398/2024-66	LAI	FNDE	27/05/2024	17/06/2024	06/06/2024	Concedido
23546.056517/2024-77	LAI	FNDE	11/06/2024	01/07/2024	25/06/2024	Concedido
23546.056525/2024-13	LAI	FNDE	11/06/2024	01/07/2024	25/06/2024	Concedido

Fonte: Fala.BR, portal “meus pedidos e recursos LAI”, 2024.

O arquivo do exercício 2022 enviado pela DAPLI tem 785 páginas e está na extensão “.pdf”, portanto sem a funcionalidade de filtro para organizar as categorias. Assim sendo, a etapa de tratamento desses dados tornou-se bastante alongada, primeiro sendo necessário converter o arquivo para o formato “.xls”, sem perder os dados textuais e numéricos, para adiante filtrar as categorias e retirar as variáveis que não estavam no escopo da pesquisa, como o valor unitário por obra, os títulos literários e os títulos das obras de outras áreas que foram distribuídas pelo MEC naquele ano.

O universo dos livros didáticos do Projeto de Vida é composto por vinte e quatro (24) obras, sendo elas: (1) #MeuFuturo; (2) #Vivências - Projeto de Vida; (3) (Des)envolver e (Trans)formar - Projeto de Vida; (4) Caminhar e Construir - Projeto de Vida; (5) Educação para a Vida; (6) Eu Posso; (7) Expedição Futuro; (8) GPS - Guia de Protagonismo no Século

³² O Governo Federal, por meio da Controladoria-Geral da União, disponibiliza um ambiente para pedidos de acesso à informação, denúncias, elogios, solicitações e sugestões. O acesso é realizado via “GOV.BR” e o usuário preenche um formulário eletrônico indicando a esfera, o órgão destinatário, o assunto, o resumo e a descrição detalhada da solicitação.

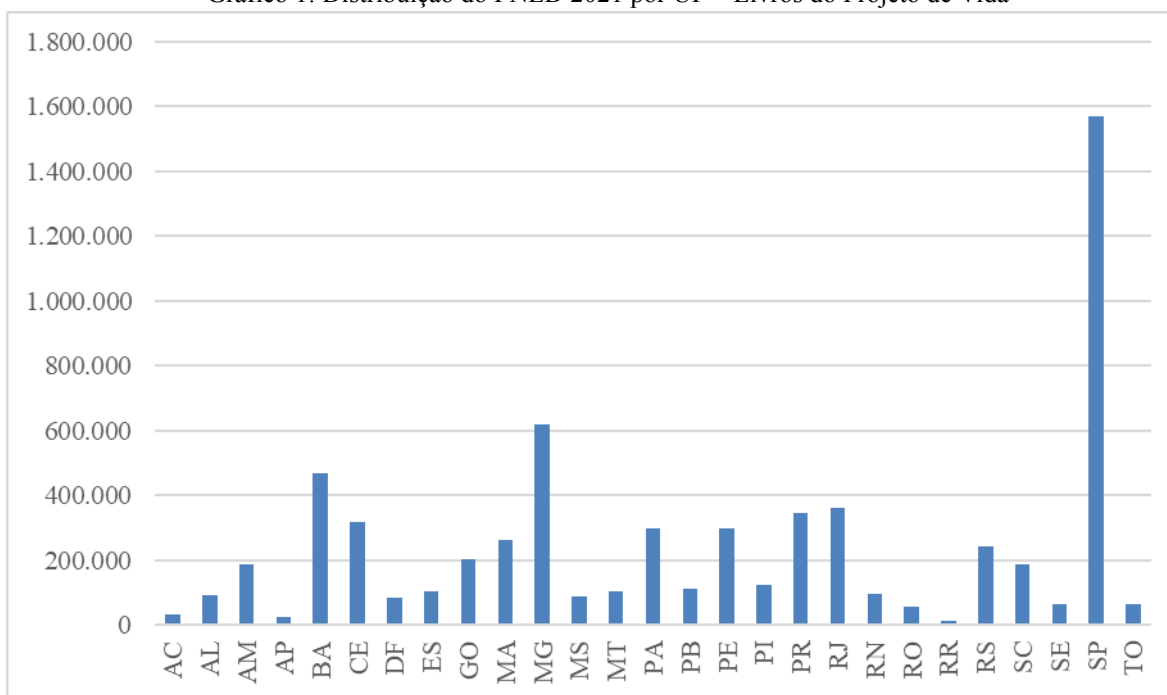
³³ Foi necessário redigir um recurso para o primeiro processo, pois a DAPLI encaminhou a lista do exercício 2021 que não contemplava os livros referentes ao Projeto de Vida, estes entraram na distribuição a partir do exercício 2022.

³⁴ Vide os Apêndices A e B.

XXI; (9) Juventude Plural: Projeto de Vida; (10) Jovem Protagonista - Projeto de Vida; (11) Meu Projeto de Vida: Uma Aventura; (12) Pensar, Sentir e Agir; (13) Planejando a Jornada: Um Guia para o Futuro; (14) Projeto de Vida: Construindo o Futuro; (15) Projeto de Vida: Histórias que Inspiram; (16) Projeto de Vida: Meu Plano em Ação; (17) Projeto de Vida: Um Projeto Vital; (18) Projeto de Vida: Vivências e Possibilidades; (19) Se Liga na Vida; (20) Ser em Foco; (21) Ser Protagonista - Projeto de Vida; (22) Tecendo o Futuro - Você, os Outros e o Mundo; (23) Valor de uma Voz; e (24) Você no Mundo.

Destarte, com o PNLD 2021 definido como fonte e os dados obtidos organizados, chegou o momento de selecionar as obras para tal análise. O critério que conduziu essa escolha consistia em evidenciar as obras que melhor representassem o cenário nacional, evitando ao máximo incorrer em percepções que elencassem o Sudeste como o representante do Brasil, haja vista que a região detém o maior número de exemplares distribuídos. Cerca de 41,34% dos livros do Projeto de Vida estão nesta região, enquanto o Nordeste ocupa a segunda posição da distribuição com 28,55%, seguido pelo Sul (12,04%), Norte (10,62) e Centro-Oeste (7,45%). Portanto, basear-se em uma tabela com os números absolutos de uma soma simples poderia enviesar a escolha das obras, privilegiando as cidades mais populosas do país. Por essa razão organizei a distribuição por UF, para na sequência categorizar por região, e o gráfico abaixo expõe como a distribuição ocorreu por UF:

Gráfico 1: Distribuição do PNLD 2021 por UF – Livros do Projeto de Vida



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da DAPLI/FNDE, 2024.

O estado de São Paulo se destaca como a unidade federativa com o maior número de livros didáticos relacionados ao componente curricular Projeto de Vida, totalizando 1.570.571 exemplares. Em seguida, vêm Minas Gerais com 620.222, Bahia com 469.407, Rio de Janeiro com 360.050, Paraná com 344.224 e Ceará com 317.837. Os demais estados podem ser divididos em duas faixas: a primeira inclui Pará, Pernambuco, Maranhão, Rio Grande do Sul, Goiás, Amazonas, Santa Catarina, Piauí, Paraíba, Mato Grosso e Espírito Santo, todos com menos de 300 mil e mais de 100 mil unidades. A segunda faixa engloba as unidades federativas com menos de 100 mil unidades, que são Rio Grande do Norte, Alagoas, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, Tocantins, Sergipe, Rondônia, Acre, Amapá e Roraima.

A tabela a seguir traz, para cada região do Brasil, a listagem das cinco obras com a maior distribuição (em ordem decrescente), bem como o título, a quantidade e a editora:

Tabela 2: Distribuição dos Livros do Projeto de Vida por Região

Ranking	Obras - Região Norte	Quantidade	Editora
1	#MeuFuturo	101.147	FTD
2	Projeto de Vida: Construindo o Futuro	94.156	Atica
3	Educação para a Vida	67.463	Moderna
4	Ser Protagonista - Projeto de Vida	56.164	SM
5	Valor de uma Voz	55.710	Moderna

Ranking	Obras - Região Nordeste	Exemplares	Editora
1	Pensar, Sentir e Agir	540.968	FTD
2	(Des)envolver e (Trans)formar - Projeto de Vida	230.483	Atica
3	#MeuFuturo	226.563	FTD
4	Caminhar e Construir - Projeto de Vida	184.648	Saraiva
5	Projeto de Vida: Construindo o Futuro	151.590	Atica

Ranking	Obras - Região Centro-Oeste	Exemplares	Editora
1	#MeuFuturo	96.251	FTD
2	Pensar, Sentir e Agir	52.819	FTD
3	Caminhar e Construir - Projeto de Vida	39.436	Saraiva
4	Projeto de Vida: Construindo o Futuro	39.400	Atica
5	Ser Protagonista - Projeto de Vida	32.649	SM

Ranking	Obras - Região Sudeste	Exemplares	Editora
1	Pensar, Sentir e Agir	324.014	FTD
2	#MeuFuturo	302.579	FTD
3	Projeto de Vida: Construindo o Futuro	243.574	Atica
4	(Des)envolver e (Trans)formar - Projeto de Vida	212.754	Atica
5	#Vivências - Projeto De Vida	157.035	Scipione

Ranking	Obras - Região Sul	Exemplares	Editores
1	(Des)envolver e (Trans)formar - Projeto de Vida	387.372	Atica
2	Pensar, Sentir e Agir	67.440	FTD
3	#MeuFuturo	65.564	FTD
4	Projeto de Vida: Construindo o Futuro	43.235	Atica
5	Caminhar e Construir - Projeto de Vida	26.351	Saraiva

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da DAPLI/FNDE, 2024.

Observa-se que a obra *Pensar, Sentir e Agir* ocupa por duas vezes o primeiro lugar (Sudeste e Nordeste) e duas vezes o segundo (Centro-Oeste e Sul), com exceção apenas da região Norte, em que não aparece entre as cinco mais distribuídas. Já *#MeuFuturo* ocupa a primeira posição nas regiões Norte e Centro-Oeste, a segunda no Sudeste e a terceira no Nordeste e Sul. A obra *(Des)envolver e (Trans)formar - Projeto de Vida* aparece em primeiro no Sul, segundo no Nordeste e quarto no Sudeste. O livro didático *Projeto de Vida: Construindo o Futuro* foi o segundo livro mais distribuído na região Norte, o terceiro no Sudeste e, nas demais regiões, varia entre o quarto e o quinto lugar. *Caminhar e Construir - Projeto de Vida* desempenha o terceiro lugar no Centro-Oeste, quarto no Nordeste e quinto no Sul. *Ser Protagonista - Projeto de Vida* está ranqueada na região Norte e no Centro-Oeste, em quarto e quinto lugares, respectivamente. As obras *#Vivências - Projeto de Vida*, *Educação para Vida* e *Valor de uma Voz* não possuem recorrência em mais de uma região, portanto não entraram na amostra.

Assim, as obras selecionadas para a amostra foram: (1) *Pensar, Sentir e Agir*; (2) *#MeuFuturo*; (3) *(Des)envolver e (Trans)formar*; (4) *Projeto de Vida: Construindo o Futuro*; e (5) *Caminhar e Construir*. E, ao considerar os números absolutos da *Tabela 3* enquanto contraprova do resultado, as obras que ocuparam as cinco primeiras posições pelo recorte regional corresponderam ao panorama nacional, mudando apenas a posição entre elas, pois os números totais não visam a localidade:

Tabela 3: Distribuição dos Livros do Projeto de Vida por Obra

Obra do Projeto de Vida	Quantidade Total	Porcentagem
Pensar, Sentir e Agir	1.012.161	15,767%
(Des)envolver e (Trans)formar - Projeto de Vida	903.317	14,072%
#MeuFuturo	792.104	12,339%
Projeto de Vida: Construindo o Futuro	571.955	8,910%
Caminhar e Construir - Projeto de Vida	442.485	6,893%
#Vivências – Projeto de Vida	319.593	4,978%
Ser Protagonista - Projeto de Vida	302.598	4,714%
Educação para a Vida	274.778	4,280%
GPS - Guia de Protagonismo no Século XXI	207.925	3,239%
Jovem Protagonista: Projeto de Vida	186.949	2,912%
Se liga na Vida	165.168	2,573%
Ser em Foco	158.183	2,464%
Valor de uma Voz	153.497	2,391%
Expedição Futuro	131.415	2,047%
Você no Mundo	110.866	1,727%
Juventude Plural: Projeto de Vida	90.990	1,417%
Meu Projeto de Vida: uma aventura	90.943	1,417%
Projeto de Vida: Vivências e Possibilidades	88.721	1,382%
Tecer o Futuro - Você, os outros,	87.123	1,357%
Planejando a Jornada: Um Guia para o Futuro	84.032	1,309%
Projeto de Vida: Meu Plano em Ação	68.166	1,062%
Projeto de Vida: Histórias que Inspiram	64.229	1,001%
Eu Posso	59.576	0,928%
Projeto de Vida: Um Projeto Vital	52.700	0,821%
Total Geral	6.419.474	100,000%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da DAPLI/FNDE, 2024.

Para examinar as obras selecionadas, optei pela Análise de Conteúdo, uma técnica de pesquisa que permite explorar, de forma sistemática e objetiva, os sentidos subjacentes aos materiais textuais, possibilitando sua classificação e ordenação. Desenvolvida originalmente por Laurence Bardin, essa técnica propõe a organização do material em categorias que facilitam a compreensão das intenções e valores transmitidos (Santos, 2012).

No caso do componente Projeto de Vida, há um interesse específico na concepção atribuída às categorias sociais *emancipação, liberdade e autonomia*, investigando seus sentidos no interior dos livros didáticos, ainda que eventualmente por meio de outros léxicos e conceitos analíticos que emergem da investigação indutiva e permeiam essas categorias. Para complementar a análise do montante de dados, especialmente aqueles de cunho quantitativo, recorri à ferramenta RStudio (apresentada adiante, no capítulo 3). Desse modo, busco cotejar a formação crítica e a proposta neoliberal de educação, uma vez que esses léxicos tornam-se

conceitos-chave para ambas as abordagens, sendo melhor desenvolvidos ao longo do próximo capítulo desta dissertação.

2.2 As obras do Projeto de Vida

Com os títulos identificados, a distribuição apurada e a listagem definida, é possível apresentar e sistematizar os livros didáticos selecionados na amostragem. São eles: (1) *Pensar, Sentir e Agir*; (2) *#MeuFuturo*; (3) *(Des)envolver e (Trans)formar*; (4) *Projeto de Vida: Construindo o Futuro* e (5) *Caminhar e Construir*. A partir deste ponto, as obras serão mencionadas sem itálico ou qualquer outro destaque tipográfico e, após a primeira menção, serão adotadas siglas para referenciá-las. Também serão suprimidos do título o termo Projeto de Vida e os caracteres especiais, como “#” e “()”. O uso de siglas - e de supressões pontuais - busca proporcionar uma leitura mais fluida e agradável, especialmente em uma etapa da dissertação que tem um caráter mais descritivo e quantitativo.

Cada livro será apresentado com base no parecer do Guia do PNLD 2021³⁵ e nos elementos da própria obra que antecedem o conteúdo programático, geralmente localizados antes do sumário. Esses elementos incluem o mapa da obra, a carta às/aos estudantes, a apresentação das habilidades e competências da BNCC, entre outros. Vale destacar que tais elementos não possuem uma posição estanque em todos os livros, podendo variar em ordem e em conteúdo.

Com os cinco livros didáticos evidenciados, a seção subsequente (2.3 Sumário: identificando os eixos do Projeto de Vida), tem como objetivo identificar e sistematizar os eixos que estruturam o componente curricular; para tal, os sumários tornam-se os objetos da análise. Ou seja, o passo seguinte à apresentação das obras consiste em compreender os vetores que norteiam o Projeto de Vida, organizados e sistematizados nos sumários das obras em questão. Ao fazê-lo, busco desvelar quais temáticas são privilegiadas na formação de sujeitos e qual interpretação do social é ofertada.

2.2.1 Pensar, Sentir e Agir

O primeiro livro descrito é *Pensar, Sentir e Agir* (PSA), publicado pela editora FTD S.A. em São Paulo. A obra possui 208 páginas, foi lançada em 2020, apresenta um volume

³⁵ O Guia contém a ficha técnica e a visão geral de todos os livros aprovados pelo MEC. O documento tem como objetivo difundir as obras e facilitar a escolha pelas escolas.

único e tem como autor Leonardo de Perwin e Fraiman, identificado na capa como Leo Fraiman. O autor é formado em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP), mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP) e atua como psicoterapeuta e palestrante (Brasil, 2021b). Destaco que problematizar a formação e a experiência das/os autoras/es que elaboraram os livros didáticos do NEM não está entre os objetivos desta dissertação, havendo pesquisas qualificadas que abordam tais questões (*cf.* Bodart *et al.*, 2021; Melo; Santos, 2022). Contudo, eventualmente farei observações pontuais sobre esses pontos, sem pretender análises exaustivas e complexas acerca deles.

O parecer do Guia PNLD 2021 sobre o PSA - assim como para as demais obras - contempla uma breve resenha que mobiliza a ficha técnica, a visão geral e a descrição. Considerando os objetivos da pesquisa, destaco alguns pontos de maior relevância acerca do PSA:

- a) Quanto à adequação da obra aos objetivos do Projeto de Vida, enfatiza-se no texto o desenvolvimento “do perfil empreendedor dos estudantes, aliado a habilidades socioemocionais como empatia, ética, iniciativa, resiliência, comprometimento e adaptabilidade” (Brasil, 2021b, p. 101).
- b) O projeto formativo do PSA organiza-se em três dimensões³⁶: “*Autoconhecimento* (o encontro consigo), *Expansão e exploração* (o encontro com o outro e o mundo) e *Planejamento* (o encontro com o futuro e o nós)”, promovendo a “reflexão pessoal, cidadã e profissional” (Brasil, 2021b, p. 102).
- c) Em relação às atividades propostas, o parecer indica que há: “[...] atividades cujo objetivo é desenvolver as habilidades argumentativas dos estudantes e outras que visam a transição entre as dimensões do trabalho com projeto de vida” (Brasil, 2021b, p. 102).
- d) Sobre a fundamentação teórico-metodológica, o texto destaca a presença das filosofias essencialista e existencialista no PSA, contudo pouco delimitadas. Justifica-se que “isso ocorre porque a obra propõe, a um só tempo, o projeto de vida como uma construção pautada nos aspectos sociais da existência, mas também

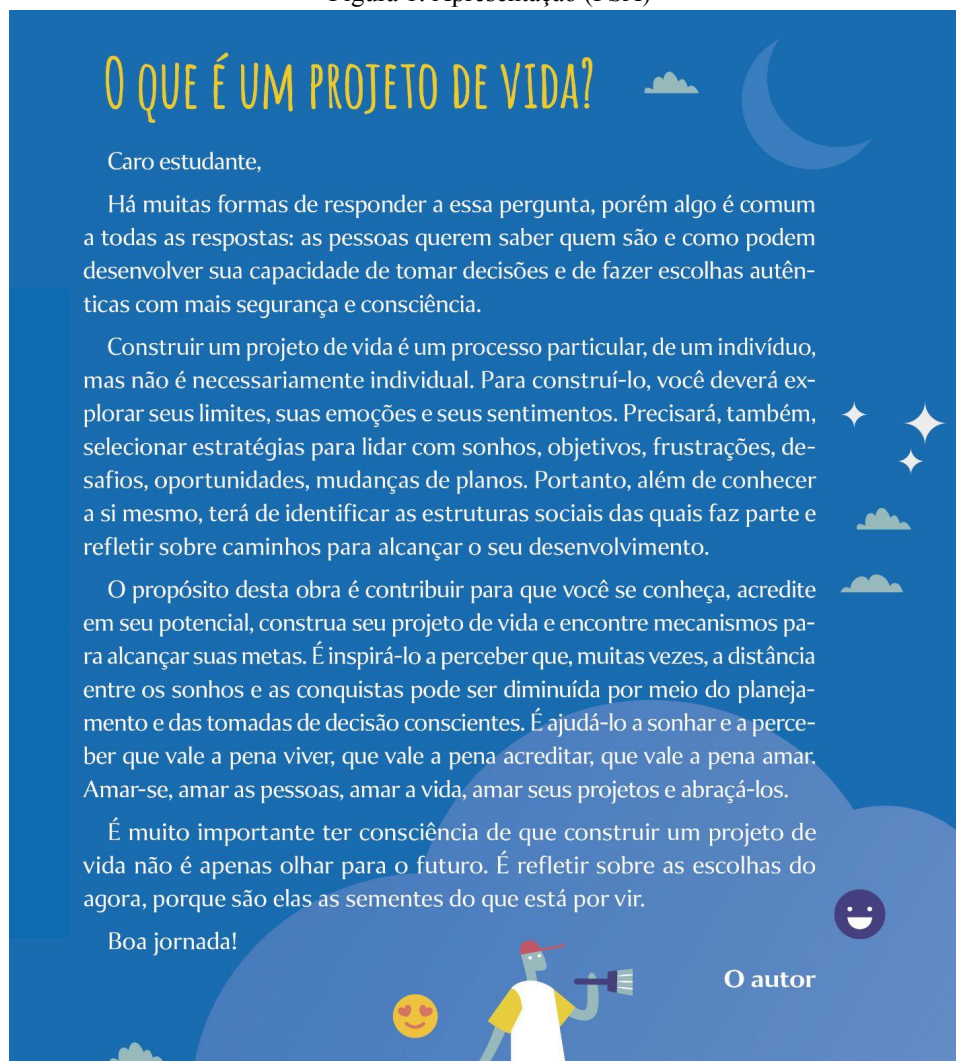
³⁶ Dimensões aqui refere-se especificamente ao termo utilizado no documento avaliado, não enquanto um desdobramento do conceito de Marcuse, sendo recorrente seu uso no interior do Guia ou mesmo nos livros didáticos, os quais definirei adiante como eixos temáticos. Portanto, nesta etapa de cunho mais descritivo, adoto o termo tal qual está descrito para, posteriormente, retomar a unidimensionalidade e problematizar a utilização de dimensões nas obras.

afirma o reconhecimento da essência humana como a fonte da felicidade” (Brasil, 2021b, p. 103).

Um aspecto que destaco ainda no início das análises - e que será retomado quando necessário -, diz respeito às particularidades das obras analisadas. Embora apresentem objetivos similares e pontos de convergência, cada uma mobiliza estratégias e meios distintos para alcançá-los. Essas diferenças impactam diretamente a forma como são descritas e criticadas ao longo do trabalho, de modo que não é possível retratá-las com a mesma simetria, seja em volume ou em profundidade, apesar do esforço empreendido nessa direção. Em outras palavras, a depender do aprofundamento teórico-conceitual da obra, da quantidade e do modo de mobilização de textos externos, da recorrência de imagens e de sua função, entre outras características de forma e conteúdo, determinadas obras podem receber maior destaque em certos momentos da análise e menor destaque em outros.

Deixando o Guia e trazendo o livro didático PSA à baila, logo após a capa e a ficha catalográfica com as informações sobre a equipe técnica responsável há uma carta de apresentação destinada ao público do NEM intitulada: *O que é um projeto de vida?*. O conteúdo da carta busca aproximar as/os estudantes do componente curricular, apresentando-o como uma oportunidade de construção orientada e partilhada do que seria o projeto individual de futuro. A carta apregoa: “construir um projeto de vida é um processo particular, de um indivíduo, mas não é necessariamente individual”, e “o propósito [desta obra] é contribuir para que você se conheça, acredite em seu potencial, construa seu projeto de vida e encontre mecanismos para alcançar suas metas” (Fraiman, 2020, p. 5). Segue o texto na íntegra:

Figura 1: Apresentação (PSA)



Fonte: Fraiman, *Pensar, Sentir e Agir*, 2020.

A carta é seguida pelo sumário (organizado em módulos e capítulos), por um índice de atividades e por uma *visão geral da obra* (iniciada na página 8). A *visão geral* exposta pela obra recorre à BNCC como justificativa para a existência e adoção do componente curricular e, na sequência, apresenta um *mapa da obra*, explicando o que cada módulo aborda e como cada *box* é mobilizado para trazer informações complementares ao conteúdo principal, como, por exemplo, indicações de filmes, livros e músicas. A partir desse ponto, o PSA introduz seu primeiro conteúdo, de título *Quem sou eu: uma descoberta*, correspondente ao Módulo 1 - que será retomado mais adiante.

2.2.2 Meu Futuro

O livro *Meu Futuro* (MF), assim como o PSA, foi publicado pela editora FTD S.A. no ano de 2020, contando com 208 páginas em volume único. Seus autores são Erlei Sassi Junior - médico psiquiatra formado pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP) e coordenador do Programa Pensamento, Emoção e Sentimento (PES) do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (IPq/HCFMUSP) - e Fernanda Celeste de Oliveira Martins Sassi - médica psiquiatra formada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e coordenadora no mesmo programa e instituição que o primeiro autor (Brasil, 2021b). Observa-se a primazia de autorias do campo da psicologia e da psiquiatria na elaboração das duas obras da FTD voltadas ao Projeto de Vida.

Partindo do parecer contido no Guia do PNLD, nota-se que a abordagem sobre o MF também se estrutura em três dimensões. Neste caso, as expressões utilizadas para defini-las são: (i) *autoconhecimento*, (ii) *encontro com o outro e com o mundo* e (iii) *projeção para o futuro* (Brasil, 2021b, p. 69). A obra MF diferencia-se da primeira no aspecto de privilegiar - em grande medida - a projeção do futuro visando o *mundo do trabalho*. Não que o PSA não tenha tal abordagem, contudo o MF demarca esse vetor com maior relevo e recorrência: “[o livro] aborda o planejamento, com ênfase na dimensão profissional, por meio de vivências e atividades que fazem o estudante refletir sobre as expectativas para o futuro no mundo do trabalho” (Brasil, 2021b, p. 70). A obra evidencia que a participação ativa das/os estudantes é um dos seus objetivos pretendidos, a começar pelos métodos adotados:

Tendo como metodologias a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a da Problemática, busca-se a participação ativa e central do estudante. Dessa participação ativa pressuposta, verifica-se que há momentos de culminância da aprendizagem ao final de cada unidade, através de atividades integradoras entre os estudantes e a comunidade escolar (Brasil, 2021b, p. 69).

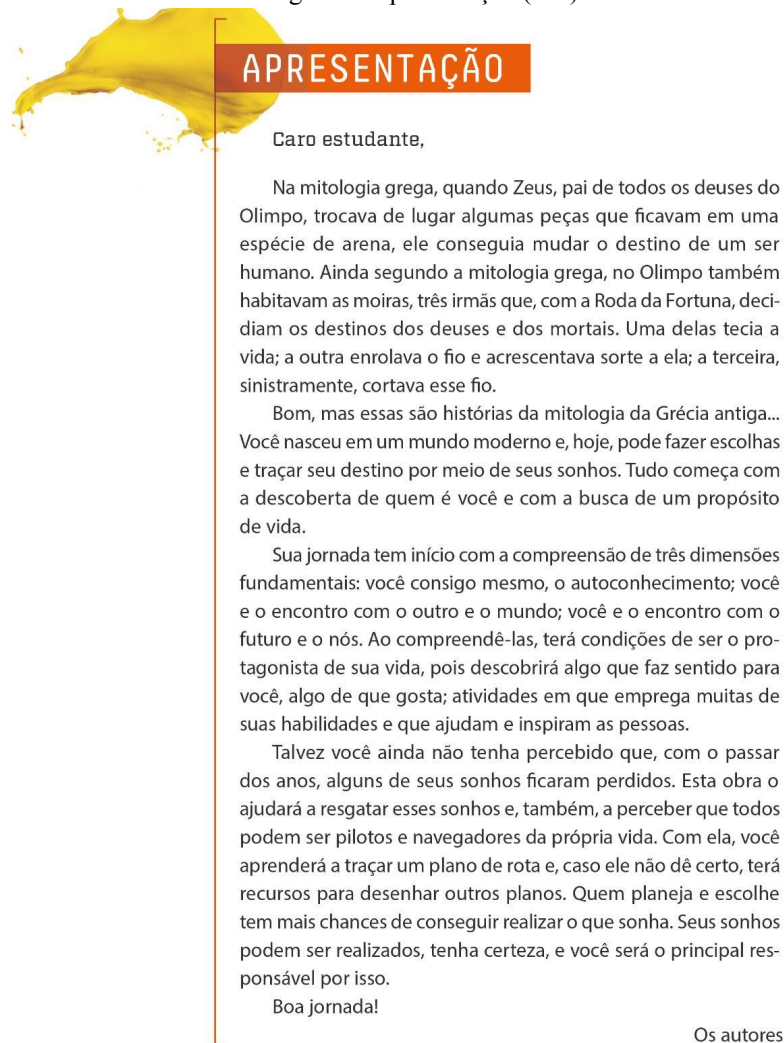
Outro elemento que merece atenção no MF é a utilização de um *diário de pontos*, definido como “instrumento que servirá para o aluno dar forma ao seu PV” (Brasil, 2021b, p. 70). O diário está sistematizado em três frentes: como agenda, como lista de tarefas e, por fim, como diário. Esse instrumento está presente ao final de cada capítulo com o título de *Ponto a ponto* e, segundo o Guia, seu uso “[...] servirá como uma estratégia de textualização e

argumentação para o estudante, ordenar as ações a serem executadas na sala de aula e fora dela a fim de que a elaboração do PV seja exequível” (Brasil, 2021b, p. 70).

Ao adentrar a obra de fato - após a capa, a apresentação das autoras, a ficha catalográfica e a equipe - encontra-se também uma carta dirigida às/aos estudantes. No entanto, diferentemente do PSA, sua abertura recorre à mitologia grega para abordar a noção de destino, contrapondo-a imediatamente, definindo o destino como um conceito ancorado no passado e descontinuado na contemporaneidade. Desse modo, a carta evoca um certo *ethos* “do presente”, delineado pela escolha individual e pela realização dos sonhos pretendidos: “Bom, mas essas são histórias da mitologia da Grécia antiga... Você nasceu em um mundo moderno e, hoje, pode fazer escolhas e traçar seu destino por meio de seus sonhos” (Sassi Jr; Sassi, 2020, p. 5).

A carta do MF é mais incisiva no que tange à relação do desejo (em forma de sonho), do planejamento e da realização, elaborada tão e unicamente sobre a individualidade. Ainda que admita - em algumas passagens - a necessidade de ajustes ao longo do caminho pretendido e que há possibilidade de insucesso em certas trajetórias, em sua conclusão a carta traz - de maneira bem categórica - a centralidade no sonho e na responsabilização individual acerca do êxito: “Seus sonhos podem ser realizados, tenha certeza, e você será o principal responsável por isso” (*Idem, ibidem*). Tal afirmativa evidencia a dualidade da meritocracia neoliberal que perpassa a educação brasileira: se de um lado busca motivar e individualizar o sucesso, de outro responsabiliza a/o sujeita/o pelos fracassos, sem problematizar sua origem ou seu contexto imediato. Vide a carta completa abaixo:

Figura 2: Apresentação (MF)



Fonte: Sassi Jr; Sassi, *#Meu Futuro*, 2020.

O próximo elemento localizado antes do *sumário* é um *mapa da obra* denominado *conheça seu livro* (páginas 5, 6 e 7), o qual apresenta aspectos visuais e textuais que auxiliam na identificação da estrutura da obra, diferenciando unidades, capítulos, subcapítulos, diário de pontos e atividades integradas.

Por fim, no sumário do MF adota-se o termo *unidades* ao invés de *módulos*, como utilizado no PSA. Porém, *unidades* e *módulos* são tratados como sinônimos; isto é, ambos são empregados com o mesmo sentido e seguem a tríade do Projeto de Vida (as três dimensões formativas), servindo para organizar os capítulos em seu interior.

2.2.3 Desenvolver e Transformar

Dando continuidade à lista, apresento agora Desenvolver e Transformar (DT). A obra é editada pela Ática S.A., situada em São Paulo - terceira obra elaborada na capital paulista - e foi publicada no ano de 2020, em volume único, totalizando 176 páginas. Sua autoria é de Itale Luciane Cericato, bacharela e licenciada em Psicologia pela Faculdade Paulistana de Ciências e Letras, mestra em Psicologia pela Universidade São Marcos e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), atuando como professora e orientadora no PPGE da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e tendo sido professora da Educação Básica nas redes pública e particular de São Paulo (Brasil, 2021b). Como dito anteriormente, a formação acadêmica e atuação das autoras não é central para os objetivos da pesquisa; não obstante, vale destacar que é mais uma autora formada e associada às instituições paulistas, o que sugere que a produção de conhecimento acerca do Projeto de Vida está localizada, em grande medida, em um único estado, cenário e prática que não devem ser naturalizados.

Ao analisar as características do DT, o Guia evidencia as três dimensões já observadas em obras anteriores, que agora recebem a nomenclatura de: *eu*, *o outro* e *nós*. O destaque ao Novo Ensino Médio - tanto no que se refere às habilidades e competências da BNCC, quanto às mudanças estruturais que o modelo impôs à educação - aparece como primeiro diferencial: “A coleção possui uma abordagem dialógica, relacionando seu projeto gráfico ao universo juvenil e inserindo o estudante nas mudanças propostas pelo novo Ensino Médio e pela BNCC” (Brasil, 2021b, p. 75). Também é possível identificar a intersecção do conteúdo com os parâmetros do NEM: “[...] trabalhando competências e habilidades específicas de diferentes áreas do conhecimento, tal como proposto pela BNCC, com ênfase nas áreas de LGG e CHSA”³⁷ (Brasil, 2021b, p. 75).

Isso, no entanto, não significa que a obra se distancie dos demais livros didáticos analisados nesta seção. O DT mantém elementos centrais do Projeto de Vida, como a projeção de futuro, a escolha profissional - haja vista a presença de um capítulo chamado *Processo Seletivo* -, dentre outros exemplos, como o incentivo ao perfil empreendedor da/o discente. A princípio, o que mais diferencia o DT dos demais livros é sua ênfase na BNCC.

³⁷ LGG é a sigla para Linguagem e suas Tecnologias e CHSA é a sigla para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Uma contradição apontada pelo avaliador do Guia refere-se à tentativa de a obra adotar uma perspectiva multiculturalista. O avaliador compreende a busca por uma abordagem multiculturalista como algo positivo, a crítica reside na pouca representatividade:

O tema do multiculturalismo perpassa a obra e está vinculado à exploração da diversidade das culturas juvenis, evidenciando a diversidade cultural brasileira e mundial. Entretanto, nota-se que a representação dos povos do campo, dos quilombolas e dos povos indígenas não se dá no mesmo patamar da representação de outros povos. Os povos indígenas, por exemplo, aparecem em apenas uma imagem da obra, sendo também mencionada apenas uma vez a obra de um pensador indígena (Brasil, 2021b, p. 75).

Em relação às temáticas trabalhadas, o DT adentra a educação financeira e a escolha profissional. A primeira busca inserir a/o estudante no “mundo da economia planejada”, enquanto a segunda visa orientar a escolha profissional por meio das características individuais, instruindo sobre as melhores estratégias para planejar esse trajeto escolhido, aliando autoconhecimento à “inserção no mundo do trabalho” (Brasil, 2021b, p. 76).

Com o DT em mãos, logo após a capa e a ficha técnica, localiza-se uma carta-apresentação dirigida às/aos discentes do NEM. Quando comparada às duas cartas anteriores, esta possui estrutura mais modesta, iniciada com um simpático: “querido estudante”. Seu objetivo consiste em contextualizar as “modificações ocorridas no Ensino Básico de nosso país, especificamente no Ensino Médio”, alegando que essas mudanças “tiveram por objetivo transformar a escola em um lugar que acolhe a juventude”.

A carta parte da premissa de que a educação brasileira de nível básico havia fracassado e que o NEM foi criado para atender a demandas há muito negligenciadas: “por muitos anos, uma desconexão entre os anseios dos jovens e o que a escola exigia deles se refletiu em altos índices de evasão” (Cericato, 2020, p. 3). Essa explicação, no entanto, simplifica o fenômeno da evasão escolar, reduzindo-a à falta de conexão entre a escola e a juventude, sem considerar aspectos sociais, geográficos e econômicos mais amplos e complexos. Essa afirmação da carta também resvala no epistemicídio descrito por Carneiro, afinal, quando a autora se refere à “indigência cultural” como consequência do epistemicídio, ela não apenas utiliza o conceito para descrever os processos históricos anteriores, como mobiliza-o para expor as relações imediatas com a escola e com o aprendizado:

[...] o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de

conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2023, p. 88).

Após Cericato descrever a educação brasileira como um terreno devastado e apresentar o NEM como sua solução, a autora elabora uma síntese sobre a BNCC e as promessas curriculares do novo modelo, até finalmente chegar ao Projeto de Vida. Na carta, esse componente curricular é apresentado como um convite à “entrada no mundo adulto”, possibilitando que a/o discente “seja amparad[a/o] por uma orientação consistente” nesse processo. Segue abaixo a carta por inteiro:

Figura 3: Apresentação (DT)



Fonte: Cericato, *Desenvolver e Transformar*, 2020.

O elemento seguinte, *conheça este livro*, tem como objetivo sistematizar as categorias que classificam e orientam a obra, a saber: a abertura de módulo, a abertura de capítulo, o tópico vivência (podendo ser subdividida em “vivência”, “vivência síntese”, “vivência integradora” e “vivência de transição”), texto e contexto, integrando saberes, para saber mais e glossário. As seis páginas subsequentes abordam as competências e habilidades da BNCC, os diferenciais do Novo Ensino Médio, os componentes curriculares e a promessa de uma formação integral. Em concordância com a análise apresentada no Guia, é o livro didático - até o momento - que mais recorre à BNCC e à reforma do ensino médio, tanto para justificar sua abordagem, quanto para fundamentá-la. O sumário é distribuído em *módulos* e *capítulos*, semelhante ao PSA.

2.2.4 Construindo o Futuro

Construindo o Futuro (CF) é o penúltimo livro da amostra, publicado pela Editora Ática S.A. em 2020, em volume único, totalizando 208 páginas. A autoria é de Hanna Cebel Danza, doutora e mestra em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), com estágio na Universidade de Barcelona. Danza atuou como professora da disciplina Projeto de Vida na rede particular durante cinco anos e como consultora pedagógica. O coautor, Marco Antonio Morgado da Silva, possui formação acadêmica similar, sendo também doutor e mestre na mesma área e instituição - incluindo o estágio em Barcelona -, com experiência na Educação Básica e na formação de professores no Ensino Superior (Brasil, 2021b). Reitera-se, portanto, a predominância de autorias oriundas do campo da saúde mental - seja na área médica (psiquiatria) ou nas humanidades (psicologia, psicopedagogia, etc), e destaco a formação dessas autoras em universidades de São Paulo.

No Guia, o CF é descrito como uma obra “[...] bem organizada, planejada, funcional e que disponibiliza subsídios para a autonomia do professor e para o desenvolvimento do protagonismo juvenil” (Brasil, 2021b, p. 111). Destaca-se, ainda, a diversidade dos gêneros textuais mobilizados: “como fanfics, filmes, tirinhas, cartuns, músicas, que se articulam com a construção do Projeto de Vida dos estudantes” (*Ibidem*).

No que diz respeito aos temas abordados nas atividades, aparentemente há a promoção da diversidade, da interdisciplinaridade e da atualidade, pretendendo - segundo o Guia - o “desenvolvimento crítico” das/os estudantes, algo a ser investigado nas próximas etapas da pesquisa. Entre os temas elencados pelo Guia, encontram-se:

[O] combate à violência contra a mulher, assédio moral no trabalho, sustentabilidade, redes sociais, desigualdade social, conflitos amorosos, empatia, responsabilidade afetiva, cidadania, empreendedorismo, padrões de beleza, diversidade, identidade, valorização do idoso, direito da criança e do adolescente e vida familiar, contemplando os temas contemporâneos transversais e propiciando o desenvolvimento da capacidade crítica (Brasil, 2021b, p. 112).

Seguindo o padrão descritivo das demais obras, o Guia também apresenta três dimensões do Projeto de Vida definidas no CF, que são: a *dimensão pessoal*, a *dimensão interpessoal e cidadã* e a *dimensão social e profissional*; contudo, seus conteúdos não estão necessariamente separados dessa forma. Diferentemente dos demais livros analisados, CF indica uma periodicidade para cada dimensão formativa ao longo do NEM: “A obra propõe que cada parte do livro seja explorada durante um ano do Ensino Médio, portanto, a dimensão pessoal será abordada no 1º ano, a dimensão interpessoal no 2º ano e a dimensão social [cidadã] e profissional no 3º ano” (Brasil, 2021b, p. 111).

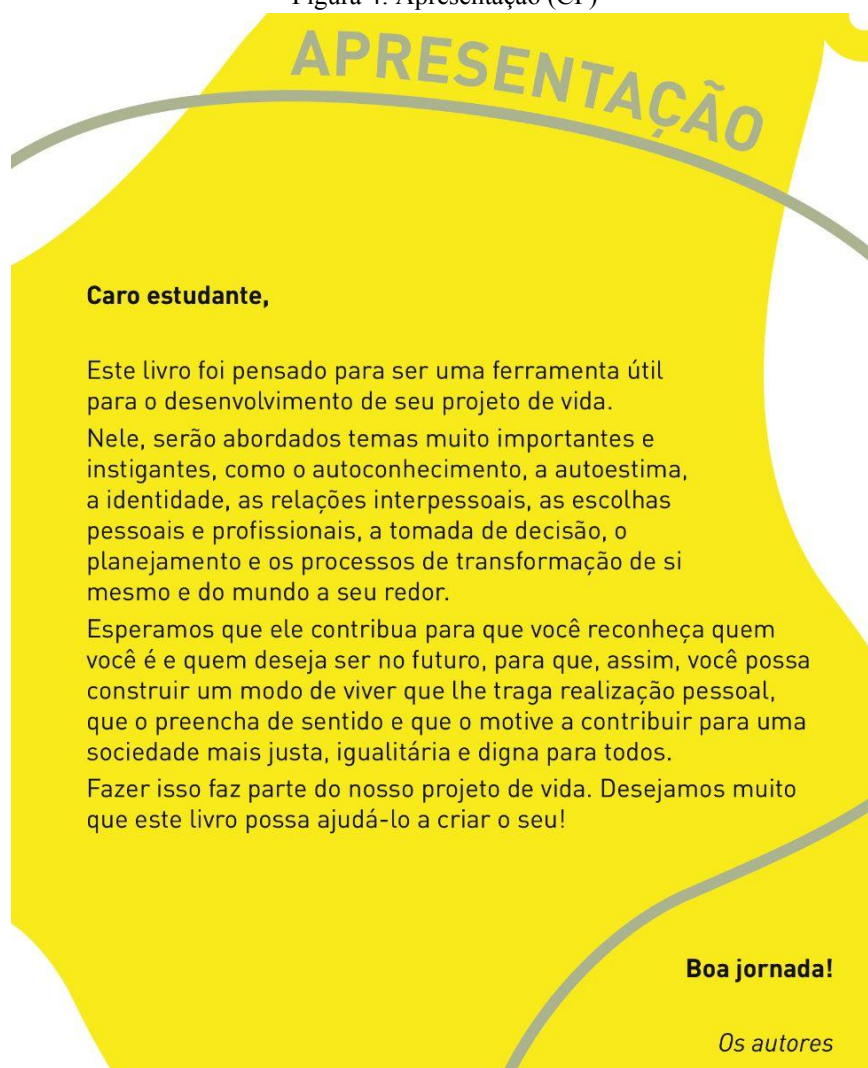
Avançando para a análise do livro didático, a carta-apresentação (p. 3) introduz um elemento inédito entre as obras da amostra. Existe nas expectativas atribuídas ao Projeto de Vida, que consistem na construção do modo de viver, um elemento que está para além das realizações pessoais e do preenchimento de sentido, buscando motivar e contribuir com “uma sociedade mais justa, igualitária e digna para todos” (Danza; Silva, 2020, p. 3).

Isso torna o CF uma obra que exigirá atenção especial no momento em que os conteúdos adentrarem a temática cidadania, sendo partilhados com a esfera do trabalho, pois, ao mobilizar temas caros à sociologia, a obra pode tanto suscitar reflexões interessantes, quanto servir como um instrumento de maior alienação ao se apropriar de conceitos importantes para as teorias sociais críticas. Ou seja, há a possibilidade de que o discurso sobre a justiça social e a igualdade, assim como os temas transversais e contemporâneos das atividades, funcione como um mecanismo que, ao invés de promover problematizações acerca das desigualdades estruturais como classe, gênero e raça, reafirme o *status quo* - semelhante à figura do *Cavalo de Troia*³⁸ -, o que significa o esvaziamento do potencial transformador do pensamento crítico na formação educacional.

Veja a carta na íntegra:

³⁸ A figura do Cavalo de Troia remete à mitologia grega. Segundo o mito, soldados gregos, incapazes de transpor as muralhas da cidade de Troia, esconderam-se dentro de um grande cavalo de madeira deixado diante dos portões como um suposto presente de rendição. Ao aceitarem a oferta e levarem o cavalo para dentro da cidade fortificada, os troianos selaram sua própria derrota.

Figura 4: Apresentação (CF)



Fonte: Danza; Silva, *Construindo o Futuro*, 2020.

Ao finalizar a carta, a obra segue para o elemento *conheça seu livro*, o qual explica a estrutura de cada seção. Essas seções estão inseridas nos blocos temáticos - seis ao todo³⁹ - que, por sua vez, integram as três dimensões⁴⁰. As seções descritas no *mapa da obra* incluem: Abertura de bloco; Para começo de conversa; Como podemos...?; Imersão em si; Excursão no mundo; Atividades (com títulos variados); Síntese; e Autoavaliação. A organização da obra será detalhada na etapa seguinte, pensada para analisar o sumário e seus eixos, em que recorri à elaboração de uma tabela para tornar a sistemática dos sumários das obras mais palatável, sobretudo no caso do CF, cuja lógica de organização difere de todas as obras analisadas.

³⁹ “(1) Ser; (2) Conviver; (3) Fazer Parte; (4) Escolher; (5) Planejar e; (6) Transformar” (Brasil, 2021b, p.111).

⁴⁰ A *peçoal* para o 1º ano, a *interpessoal e cidadã* para o 2º ano e, para o 3º ano, a dimensão *social e profissional*.

2.2.5 Caminhar e Construir

Sendo a última obra listada a ser descrita, Caminhar e Construir (CC) foi publicada em 2020 pela Editora Saraiva S.A. (São Paulo), contendo 208 páginas em volume único. Seus autores são André Meller Ordonez de Souza, bacharel em Psicologia e mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, ambos pela Universidade de São Paulo (USP), atuando como coordenador educacional e pedagógico do Ensino Médio, além de coordenar e assessorar projetos de orientação profissional; e Eduardo Campos, bacharel e licenciado em Geografia e mestre em Educação pela USP, que desempenha o papel de coordenador educacional e pedagógico do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio (Brasil, 2021b, p. 77).

Não fica evidente quem é o autor principal e quem é o coautor, pois o Guia apresenta os nomes em uma ordem diferente da que consta na capa do livro didático. Apenas na ficha catalográfica se explicita que André Miller (grafado apenas com o primeiro nome e o sobrenome) antecede Eduardo Campos. Avançando a análise em relação às autorias, a obra CC apresenta uma exceção: Eduardo Campos é o único autor que não possui formação em Psicologia, Psicopedagogia ou Psiquiatria, diferindo do padrão entre as autorias dos livros de Projeto de Vida, ainda que tenha formação pela USP, instituição que se destaca como a mais recorrente nas obras analisadas.

O CC é o livro didático que mais busca mobilizar a Formação Geral Básica em transversalidade, ainda que com um viés utilitarista e sem delimitar de forma clara como deve ocorrer esse diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Essa interpretação em relação à obra pode ser observada na avaliação abaixo, presente no Guia do PNLD 2021:

[A obra] ao tratar da argumentação oral e escrita, afirma que competências de diferentes áreas podem auxiliar na construção de habilidades argumentativas: Linguagens oferece as ferramentas linguísticas e retóricas; Matemática auxilia na interpretação e análise de dados; Ciências da Natureza e as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas oferecem a perspectiva da pesquisa científica, dos dados e das evidências. Contudo, não há indicações explícitas de planejamento coletivo, envolvendo as áreas (Brasil, 2021b, p. 79).

Dessa forma, o estímulo ao diálogo interdisciplinar dependerá da formação de origem da/o docente que leciona o componente curricular ou de sua capacidade de coletivizar o ensino da disciplina com outras/os especialistas. O Guia exemplifica essa questão ao tratar das habilidades para a escrita de poemas, pertencentes à *Área de Linguagens e Tecnologias*,

sugerindo que a/o docente infira a possibilidade de convidar outros/as docentes para o planejamento de ações em sala de aula em conjunto (*Ibidem*). Essa sugestão é pouco praticável diante da realidade escolar no dia-a-dia, especialmente em contextos de déficit de profissionais e sobrecarga de trabalho entre profissionais da educação.

Além disso, o CC busca conectar a vivência das/os discentes ao conteúdo trabalhado, utilizando essa experiência como um ponto de partida para o diálogo e a transformação do contexto em que estão inseridas. Esse objetivo é evidente na seção Trocando Ideias, que propõe às/aos alunas/os:

retomarem seus conhecimentos acerca das tradições praticadas em suas comunidades, para que assim reflitam e analisem as que possam ser prejudiciais a algum grupo social, aos animais ou ao meio ambiente. [Elas] Eles devem escolher uma dessas situações e planejar uma ação para sensibilizar a comunidade, de modo que o professor pode conduzir as atividades à luz da realidade local (Brasil, 2021b, p. 79).

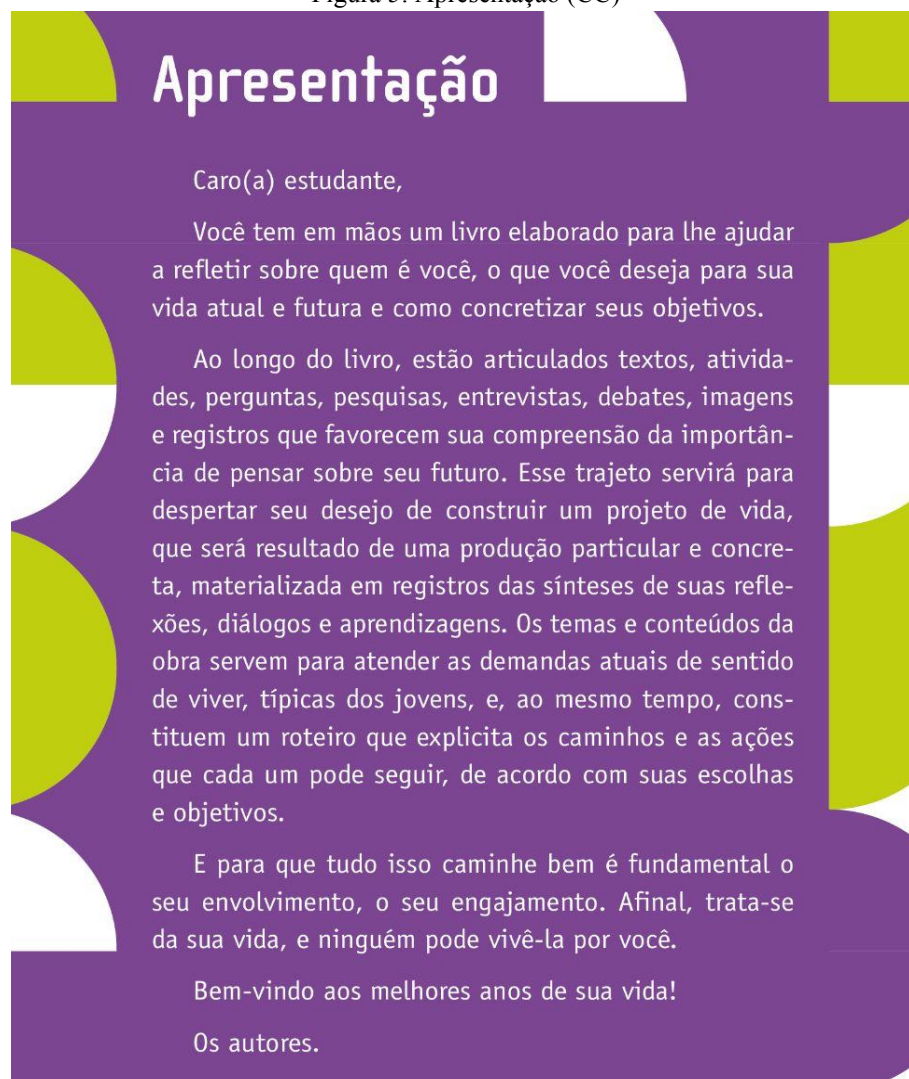
Não apenas se pretende trazer as experiências das/os discentes para o cenário educacional, mas também intervir nessas condições, partindo da premissa de que o contexto imediato das/os estudantes pode gerar algum tipo de malefício - seja para indivíduos, grupos sociais, o meio ambiente ou os animais. No entanto, essa abordagem ignora que, a depender do contexto, essa premissa não encontra lastro na realidade. Em escolas que atendam comunidades indígenas ou quilombolas, por exemplo, a relação desses grupos com a natureza está fundamentada em outra epistemologia, que não a concebe como um mero recurso (mensurado, extraído e rentabilizado), mas como meio e sujeito da perpetuidade da existência. Nesse caso, os saberes dessas comunidades sobre o meio ambiente e os animais deveriam constituir o paradigma para a escola, e não o contrário.

Não obstante, por privilegiar a Formação Geral Básica, também se torna perceptível o uso de categorias e conceitos oriundos das ciências humanas, com reflexões que oferecem à/o docente um material potencialmente relevante e que se aproxima da abordagem crítica - desde que lido a partir de uma chave interpretativa distinta daquela que fundamenta a unidimensionalidade neoliberal. Entretanto, o aproveitamento efetivo dos conteúdos relacionados a problematizações sociais, históricas, geográficas e filosóficas depende, mais uma vez, da mediação da/o profissional no chão da escola, à frente do componente curricular.

A carta-apresentação do CC possui escopo mais amplo, buscando conscientizar as/os alunas/os da importância do Projeto de Vida e das ferramentas oferecidas pelo livro didático.

Ainda enfatiza a relevância de compreender quem se é, o que se deseja e quais caminhos podem ser percorridos para alcançar determinados objetivos: “e para que tudo isso caminhe bem é fundamental o seu envolvimento, o seu engajamento. Afinal, trata-se da sua vida, e ninguém pode vivê-la por você” (Miller; Campos, 2020, p. 3). Segue a carta na íntegra:

Figura 5: Apresentação (CC)



Fonte: Miller; Campos, *Caminhar e Construir*, 2020.

No *mapa da obra* são apresentados seus elementos de organização, entre os quais se destaca uma perspectiva de percurso. Os percursos seguem uma ordem crescente, e cada um deles é composto por três temas. Semelhante ao PSA e ao DT, a estrutura do CC se organiza em *módulos*, que funcionam como a categoria principal que abarca todas as subdivisões do livro didático. Os módulos são denominados: (1) Autoconhecimento; (2) Eu e o mundo; (3) Planejamento.

Após o mapa, cinco páginas - da sétima à décima primeira - são dedicadas à exploração das competências e das habilidades da BNCC. Nessa etapa, são apresentados quatro painéis que correlacionam as competências e habilidades, distribuídas em colunas que evidenciam suas especificidades. Cada painel corresponde a uma das áreas da Formação Básica: Linguagens e suas Tecnologias (LGG), Matemática e suas Tecnologias (MAT), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

Busquei, nesta seção, apresentar um panorama geral das obras analisadas, com base nos dados textuais que antecedem o sumário e nas informações disponibilizadas pelo Guia do PNLD 2021. Esse levantamento permitiu identificar as especificidades de cada material, que auxiliam na compreensão das diferentes estratégias adotadas na formulação do projeto formativo mobilizado nos livros didáticos. Para sintetizar esses achados preliminares, elaborei um quadro comparativo que evidencia as singularidades de cada livro nessa fase da análise, que será aprofundada adiante por meio do escrutínio mais detalhado dos conteúdos (entre textuais e imagéticos) das obras selecionadas.

Quadro 1: Obras do Projeto de Vida e suas características de destaque

Ord.	Obra	Característica
1	PSA	Presença das filosofias existencialista e essencialista
2	MF	Centrado no mercado de trabalho e no futuro; Maior individualização do agente social
3	DT	Ênfase na BNCC e no NEM como modelo propositivo e coerente com as demandas contemporâneas
4	CF	Diversidade de temas (interdisciplinares e contemporâneos); Desenvolvimento crítico da/o aluna/o
5	CC	Busca dialogar com a Formação Básica; mobiliza a vivência das/os discentes como estratégia; Busca inferir em seu meio social

Fonte: Elaboração própria, 2024.

2.3 Sumário: identificando os eixos do Projeto de Vida

Dando sequência à investigação, a identificação dos eixos tem como objetivo aprofundar a análise iniciada na etapa anterior, na qual foram apresentadas de forma sucinta as obras selecionadas, com destaque para a autoria, a editora, a carta de apresentação e uma visão geral preliminar de cada livro. A adoção de uma sistematização baseada em eixos analíticos contribui para conferir maior coesão ao processo de análise de conteúdo, uma vez

que permite classificar e organizar os temas e materiais a partir de critérios comuns, favorecendo uma leitura mais estruturada e comparativa entre os diferentes livros didáticos.

Essa sistematização torna viável tanto a organização interna dos temas, quanto a comparação entre as obras. Além disso, possibilita cotejar o conteúdo formativo do componente curricular com o arcabouço teórico adotado na dissertação. Com base no Guia do PNLD e o contato prévio com as obras, codifiquei e classifiquei os sumários nos seguintes níveis:

- (i) **Eixo:** categoria macro, identificada como "unidade", "módulo" ou "parte" - a depender da obra.
- (ii) **Seção:** corresponde aos “capítulos”, “blocos” ou “percursos”.
- (iii) **Subseção:** refere-se às temáticas destacadas no interior das seções.
- (iv) **Item:** mesmo nível da subseção, porém correspondente a elementos específicos, como atividades, sínteses, diários de bordo, entre outros.

O quadro abaixo corresponde aos **eixos** do Projeto de Vida e à forma como cada livro didático denominou essa esfera formativa:

Quadro 2: Os três eixos do Projeto de Vida no interior dos livros didáticos

Ord.	Obra	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3
1	Pensar, Sentir e Agir	Quem sou eu: uma descoberta	Encontro com o outro: vínculos e aprendizado	Meu futuro: um caminho de possibilidades
2	Meu Futuro	Meu mundo	Nosso mundo	Um mundo para todos
3	Desenvolver e Transformar	Eu	O outro	Nós
4	Construindo o Futuro	Dimensão Pessoal	Dimensão interpessoal e cidadã	Dimensão social e profissional
5	Caminhar e Construir	Autoconhecimento	Eu e o mundo	Planejamento

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

O eixo 1 tem por finalidade abordar a esfera da identidade e do autoconhecimento das/os estudantes. Os termos usados apontam para o caráter subjetivo como o ponto de partida do Projeto de Vida, com conteúdos voltados à formação no âmbito mais individualizado e pessoal, podendo perpassar família e identidade, como ocorre nas obras CF e CC (vide o quadro 3, eixo 1 e seções II).

Já o segundo eixo está voltado às relações interpessoais, sendo que duas obras - DT e CC - apostam na dualidade do “eu e o outro” e “eu e o mundo” respectivamente; as demais fazem referência ao encontro, à possibilidade de vínculo e aprendizado, ou ainda ao compartilhamento, como é o caso da unidade “nosso mundo” presente na obra MF. Em algumas obras também se observam indícios de uma formação voltada à cidadania neste

ponto. O PSA aborda já neste eixo a discussão cidadã, por exemplo em seu capítulo 2 intitulado: “Viver em sociedade: direitos e deveres”, com subseções voltadas à cidadania; o DT segue na mesma linha, o capítulo 4 do eixo 2 versa também sobre cidadania; já a obra CF, adentra essa pauta apenas no eixo 3, elaborando temas como: a “identidade política”, a “identidade social”, a “cidadania participativa”, entre outros tópicos.

Nota-se que o eixo 3 está centrado no planejamento como construção de caminhos, rotas ou mesmo projeções de futuro, propondo que a atuação no mundo seja mediada pelo trabalho e, em alguns casos, abrange também o aspecto cidadão, portanto, este eixo é especialmente profícuo para as reflexões que envolvem agência. Afinal, ao pretender formar sujeitas/os ativas/os em sociedade é preciso, antes, problematizar como se dá essa atuação e se, ao fim e ao cabo, ela não constitui apenas a adequação à precarização do novo momento do capitalismo, que exige dos indivíduos uma incessante produção, especialmente considerando que o ato de se movimentar na busca por sobrevivência - mesmo na figura do empreendedor -, não equivale a uma práxis autônoma e libertadora. Retomarei esse ponto com mais fôlego no capítulo 3 desta dissertação.

O quadro a seguir avança para o próximo nível da sistematização: as seções, que abrangem os capítulos, os blocos e os percursos:

Quadro 3: Seção por livro e eixo

Obra	PSA	MF	DT	CF	CC
Eixo 1	I - Identidade e propósito	I - De onde eu vim?	I - Identidade	I - Ser: quem é você?	I - Autoconhecimento e projeto de vida
	II - O mundo interior	II - Quem (e como) eu sou?	II - Autoconhecimento	II - Conviver: quem você tem por perto?	II - Família e identidade
	III - Inteligência emocional	III - Do que eu gosto?	III - Eu, estudante	III - Fazer Parte: o sentido da experiência	III - Juventudes
	IV - Projeto de vida e felicidade	IV - O que eu sinto?		IV - Escolher: sonhar para realizar	IV - Quem quer ser adulto?
	V - Cuidando do pensamento	V - Em que eu sou bom?		V - Planejar: um olhar para o futuro	
		VI - Como encaro meus problemas?		VI - Transformar: quem você quer se tornar	
		VII - Meus objetivos e minhas metas			
		VIII - Como eu aprendo?			
		IX - O meu amanhã			

		Atividade Integradora			
Eixo 2	I - Formas de se relacionar	I - Eu, cidadão	IV- Cidadania	I - Ser: autoconhecimento positivo	V - Valores
	II - Viver em sociedade: direitos e deveres	II - Família é tudo igual?	V - Qualidade de vida	II - Conviver: amar é	VI - O individual e o coletivo
	III - Bem comum e coletividade	III - Eles também foram jovens	VI - Mundo do Trabalho	III - Fazer Parte: percursos formativos	VII - Protagonismo
	IV - Consciência ambiental	IV - Ah, o amor		IV - Escolher: escolher é preciso	VIII - Escolhas e construções
	V - Cuidado com o outro e o mundo	V - Amizades e coletivos		V - Planejar: os desvios de percurso	
		VI - Pequenas grandes diferenças		VI - Transformar: protagonismo juvenil e sustentabilidade na escola	
		VII - Preconceito e discriminação			
		VIII - Consciência ambiental			
		IX - Direitos e deveres			
		Atividade Integradora			
Eixo 3	I - Um passo importante	I - Trabalho, para quê?	VII - Escolha profissional	I - Ser: identidade	IX - Trabalho e identidade
	II - Escolhas profissionais	II - A escolha da profissão	VIII - Processo seletivo	II - Conviver: o profissional que desejo ser	X - Caminhos de formação
	III - O trabalho no século XXI	III - O propósito	IX - Educação financeira	III - Fazer Parte: a vida em um mundo comum	XI - A transformação do trabalho
	IV - Mercado de trabalho	IV - Trabalhar ou estudar?		IV - Escolher: tomada de decisão responsável	XII - Planejando o futuro
	V - Meu futuro profissional	V - Que curso escolher?		V - Planejar: persistir para realizar	
		VI - Profissão tem moda?		VI - Transformar: é hora de mudar o mundo!	
		VII - Relações profissionais			
		VIII - A relação com o dinheiro			
		IX - Projeto de vida profissional			
		Atividade Integradora			

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A partir do quadro acima é possível notar que a obra MF apresenta maior número de seções por eixo em comparação às demais. São 10 seções por eixo em MF, enquanto PSA apresenta 5, DT possui 3, CF tem 6 e CC, 4 seções. Outra distinção está na sequência numérica adotada: PSA, MF e CF reiniciam a contagem das seções a cada novo eixo, ao passo que DT e CC utilizam uma numeração contínua.

Os blocos do livro didático CF fazem com que a obra se destaque no aspecto da estrutura. Embora estejam no mesmo nível que os capítulos de PSA, MF e DT ou os percursos de CC, sua configuração busca a transversalidade dos temas. Isto é, as temáticas dos blocos se repetem por todo o livro, assumindo flexões específicas segundo o eixo pelo qual estão condicionadas. Por exemplo, o eixo 1 - seção I “Ser: quem é você?”, o eixo 2 - seção I “Ser: autoconhecimento positivo” e o eixo 3 - seção I “Ser: identidade”⁴¹. Com isso, a lógica adotada para a organização dos conteúdos aparenta ser menos compartimentada nesta obra. Ainda assim, os eixos permanecem como estruturantes e os temas seguem essa métrica.

As subseções e itens não serão descritos individualmente, conforme os títulos em cada sumário. O propósito desta etapa, que antecede a análise de conteúdo, é mensurar o volume de subseções, itens e páginas destinadas a cada eixo e seção, a fim de verificar possíveis equivalências ou disparidades na ênfase dadas a cada esfera da formação estudantil. Por essa razão, o número de seções apresentadas há pouco não é um indicativo sólido o suficiente para afirmar que determinada obra destina mais conteúdos para o terceiro eixo; ou que tal obra apresentou menor densidade por destinar x volume por eixo.

As tabelas a seguir sistematizam os dados quantitativos referentes ao volume de conteúdos destinados a cada uma das esferas formativas nas obras analisadas:

Tabela 4: PSA - Distribuição de subseções, itens e páginas

Pensar, Sentir e Agir			
Eixo 1			
Seção	Qtd. Subseções	Qtd. Itens	Qtd. Páginas
I	3	6	12
II	3	5	12
III	2	6	12
IV	2	6	12
V	2	6	12
Total	12	29	60
Eixo 2			

⁴¹ Apenas para registro, os blocos do livro Construindo o Futuro são: (I) Ser, (II) Conviver, (III) Fazer Parte, (IV) Escolher, (V) Planejar e (VI) Transformar.

I	3	6	12
II	3	7	12
III	3	5	12
IV	4	5	12
V	2	5	12
Total	15	28	60
Eixo 3			
I	4	7	12
II	2	6	12
III	4	6	12
IV	3	5	12
V	3	5	12
Total	16	29	60

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Tabela 5: ME - Distribuição de subseções, itens e páginas

Meu Futuro			
Eixo 1			
Seção	Qtd. Subseções	Qtd. Itens	Qtd. Páginas
I	1	6	8
II	1	6	8
III	1	6	6
IV	1	6	8
V	1	6	8
VI	1	6	6
VII	1	6	6
VIII	1	6	6
IX	1	6	6
Atividade Integradora	0	1	2
Total	9	55	64
Eixo 2			
I	1	6	6
II	1	6	8
III	1	6	6
IV	1	6	6
V	1	6	6
VI	1	6	6
VII	1	6	8
VIII	1	6	6
IX	1	6	6
Atividade Integradora	0	1	2
Total	9	55	60
Eixo 3			
I	1	6	6
II	1	6	6
III	1	6	6

IV	1	6	8
V	1	6	6
VI	1	6	6
VII	1	6	6
VIII	1	6	6
IX	1	6	8
Atividade Integradora	0	1	2
Total	9	55	60

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Tabela 6: DT - Distribuição de subseções, itens e páginas

Desenvolver e Transformar			
Eixo 1			
Seção	Qtd. Subseções	Qtd. Itens	Qtd. Páginas
I	4	5	16
II	4	5	16
III	4	6	18
Total	12	16	50
Eixo 2			
IV	4	5	16
V	4	5	20
VI	4	6	18
Total	12	16	54
Eixo 3			
VII	4	5	16
VIII	4	5	16
IX	4	6	18
Total	12	16	50

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Tabela 7: CF - Distribuição de subseções, itens e páginas

Construindo o Futuro			
Eixo 1			
Seção	Qtd. Subseções	Qtd. Itens	Qtd. Páginas
I	4	5	10
II	4	5	10
III	3	5	10
IV	2	5	10
V	3	5	10
VI	3	5	10
Total	19	30	60
Eixo 2			
I	4	5	10
II	4	5	10
III	4	5	10
IV	4	5	10
V	4	5	10

VI	3	5	10
Total	23	30	60
Eixo 3			
I	2	5	10
II	4	5	10
III	4	5	10
IV	4	5	10
V	4	5	10
VI	4	5	10
Total	22	30	60

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Tabela 8: CC - Distribuição de subseções, itens e páginas

Caminhar e Construir			
Eixo 1			
Seção	Qtd. Subseções	Qtd. Itens	Qtd. Páginas
I	3	1	16
II	3	1	16
III	2	1	14
IV	2	2	14
Total	10	5	60
Eixo 2			
V	3	1	16
VI	2	1	16
VII	3	1	18
VIII	2	2	16
Total	10	5	66
Eixo 3			
IX	3	1	14
X	2	1	16
XI	3	1	18
XII	3	2	13
Total	11	5	61

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ao preparar as tabelas 4 a 8, observei características substanciais que aprofundam a compreensão da estrutura adotada pelas obras didáticas analisadas. Começando pelo livro PSA, nota-se uma distribuição simétrica do número de páginas entre os três eixos, o que evidencia uma preocupação em conferir o mesmo volume às diferentes esferas da formação proposta. Dentre os itens - “na prática”, “para inspirar”, “para turbinar” e “para refletir” -, destaco o “para inspirar”, cuja função é apresentar uma breve biografia de indivíduos como fonte de inspiração para as/os estudantes do Ensino Médio. Entre os perfis selecionados encontram-se empreendedores de diversos segmentos, acadêmicos e atletas - tópico que será retomado na etapa de análise de conteúdo da obra.

No caso do livro MF, há uma pequena diferença no volume de páginas destinadas ao eixo 1 (64), em comparação aos eixos 2 e 3 (ambos com 60 páginas). A análise mais minuciosa revelou uma predominância de atividades em detrimento aos conteúdos expositivos. Cada capítulo inicia com uma breve exposição conceitual, acompanhada por um texto literário que dialoga com o tema em foco. Em seguida, há seis⁴² itens que orientam atividades, ora individuais, ora em grupo, ora mediadas pela coletividade da sala, intercalando materiais (caderno, cartolina, colagem etc.) e diferentes estratégias (anotações, desenhos, corte e colagem, murais, mapas conceituais, entre outros). Voltados à prática, esses itens possuem apenas dois ou três parágrafos para a conceituação do que será trabalhado na sequência pela/o discente.

Por sua vez, a obra DT apresenta um pequeno desvio no eixo 2, com 54 páginas, enquanto os eixos 1 e 3 contêm 50 páginas cada um. Como sua especificidade, o livro nomeia de modo definido e fixo todas as suas subdivisões, o que exigiu definir uma metodologia para classificar os tópicos entre subseções e itens. O primeiro segmento ficou com os conteúdos expositivos, históricos e conceituais, enquanto o segundo segmento contemplou as atividades e propostas particulares da obra. Deste modo, classifiquei como subseções: “começo de conversa”, “texto e contexto” e “integrando saberes”, e como itens: “vivência”, “vivência: síntese”, “vivência de transição”, “vivência integradora”, “retomada” e “para saber mais”. Importa ressaltar que “vivência” e “texto e contexto” aparecem mais de uma vez em cada capítulo, com conteúdos diferentes sobre o mesmo tema. Outro ponto de destaque é a função dos itens “vivência de transição” - que propicia um *link* entre os eixos 1 e 2, assim como nos eixos 2 e 3 -, e “vivência integradora” - que conclui o eixo 3 e fecha os conteúdos do livro, sendo seguido de tópicos pós-textuais.

Referente à tabela 7, a obra CF expõe uma distribuição simétrica entre páginas e itens por eixo, com uma pequena flutuação entre as subseções, sobretudo no eixo 1. Identifiquei e classifiquei como itens os tópicos estanques da obra, que são: “para começo de conversa”, “imersão em si: (...)”, “excursão no mundo: (...)”, “síntese” e “autoavaliação”. Por sua vez, as subseções não possuem um padrão de nomeação. A estrutura da CF propõe uma organização com temáticas transversais, já descritas anteriormente ao versar sobre seus blocos.

⁴² São eles: (1) “para pensar...”, (2) “estamos falando de...”, (3) “para pensar... juntos”, (4) “estamos falando de...”, (5) “vivenciando” e (6) “ponto a ponto”.

A obra CC tem a seguinte divisão interna: percurso (seção), tema (subseção), diário de bordo (item) e vivências (item). Essa especificidade contribui para uma sistematização clara e objetiva da estrutura da obra, colocando-a em distinção como o livro - entre os examinados - com o fluxo didático mais evidente e assertivo. Por fim, chamo a atenção para o aspecto dos percursos se encerrarem com o “diário de bordo”, exceto nas seções finais de cada eixo, nas quais há a adição do item “vivências”. Desta maneira, se justifica a contabilização de um item nas três primeiras seções de cada eixo e de dois itens nas seções finais do eixo (tabela 8, terceira coluna).

Com todos os livros didáticos mapeados, a tabela seguinte consolida o resumo do volume de subseções, itens e páginas por obra e eixo:

Tabela 9: Volume de Conteúdo por Obra x Eixo

Eixo 1					
Ord.	Obra	Subseções	Itens	(S+I)	Páginas
1	PSA	12	29	41	60
2	MF	9	55	64	64
3	DT	12	16	28	50
4	CF	19	30	49	60
5	CC	10	5	15	60
Eixo 2					
Ord.	Obra	Subseções	Itens	(S+I)	Páginas
1	PSA	15	28	43	60
2	MF	9	55	64	60
3	DT	12	16	28	54
4	CF	23	30	53	60
5	CC	10	5	15	66
Eixo 3					
Ord.	Obra	Subseções	Itens	(S+I)	Páginas
1	PSA	16	29	45	60
2	MF	9	55	64	60
3	DT	12	16	28	50
4	CF	22	30	52	60
5	CC	11	5	16	61

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Adicionei à tabela de consolidação uma coluna denominada (S+I), correspondente à soma de subseções e itens, considerando que ambos operam no mesmo nível dentro da estrutura dos sumários.

Com base nas duas últimas colunas, observa-se uma disparidade significativa no que diz respeito às subdivisões (S+I), ou seja, os dados revelam diferenças expressivas no volume de temáticas que cada obra busca desenvolver no interior de cada esfera formativa. De outro

lado, a quantidade de páginas apresenta maior equilíbrio entre os livros, sobretudo no que se refere ao espaço destinado a cada eixo. No eixo 1, por exemplo, o número de subdivisões varia de 15 a 64, com média simples de 39; enquanto o número de páginas oscila entre 50 e 64, com média de 59 páginas. Tais dados indicam que, embora o espaço dedicado a cada eixo se mantenha relativamente constante entre as obras, o grau de segmentação interna - e, conseqüentemente, o aprofundamento temático - apresenta variação considerável, assim como a proposta de cada obra para a formação dessas/es estudantes.

Este capítulo teve por objetivo apresentar as reflexões que fundamentaram a escolha do recorte empírico, os procedimentos adotados para a extração e classificação dos dados, bem como os principais resultados oriundos da análise estrutural e sistemática das obras. Esta etapa se revelou necessária para o avanço da investigação, caracterizando-se pelo uso intensivo de tabelas e quadros, os quais viabilizaram a codificação, a classificação e a organização das estruturas dos livros didáticos selecionados. A pesquisa segue, no capítulo 3, com foco voltado aos aspectos qualitativos da análise, mediados pelo arcabouço teórico e pela apropriação do projeto formativo tencionado pelo NEM, especificamente a partir dos conteúdos dos materiais didáticos do Projeto de Vida.

3. A EDUCAÇÃO NEOLIBERAL SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Sonhava em ser gerente, mas já era aposentado
Mantinha duas filhas muito bem treinada
Educação tapa na cara e com preto cê não namora

‘É fake news essas tragédia de Amazônia
É que o Brasil tá uma zona e o presidente vai arrumar
Primeiro tira essas matéria aí de bosta
Sociologia, história não precisa estudar’
(Yago Oproprio, *Questão de Tempo*, 2022).

A epígrafe de abertura deste capítulo é uma letra de rap que remete ao mandato presidencial de Jair Bolsonaro (2019 a 2022). No trecho citado, o compositor Yago Oproprio retrata um personagem alinhado ao discurso do presidente, que nega o desmatamento e o genocídio dos povos originários: “é *fake news* essas tragédia de Amazônia”, ao passo que reproduz práticas machistas e racistas em seu cotidiano: “educação tapa na cara e com preto cê não namora”. Por conseguinte, o personagem apoia a retirada de Sociologia e História do currículo escolar, estabelecendo uma correlação entre o suposto caos social (“o Brasil tá uma zona”) e o ensino desses componentes curriculares, algo que o presidente seria capaz de resolver.

Parto desse cenário para trazer um pouco mais de fôlego sobre as duas políticas públicas educacionais que alicerçaram o NEM e impactaram diretamente o ensino das ciências humanas, sobretudo disciplinas como a Sociologia e a Filosofia (Bueno; Carvalho, 2023). A inserção das eletivas e dos componentes curriculares, como o Projeto de Vida, está intimamente ligada às mudanças nas disciplinas científicas no interior da Formação Geral Básica, consoante aos interesses e demandas do mercado na produção de corpos disciplinados e úteis (Foucault, 1987). Essa reconfiguração da educação envolve tanto o agrupamento das disciplinas em grandes áreas - que, em vez de promover uma interdisciplinaridade real, tende a homogeneizar os saberes - quanto o treinamento para o empreendedorismo, para a técnica e para a tecnologia.

A fim de remontar e contextualizar as mudanças⁴³ que deram origem ao NEM e, assim, compreender a redação oficial que baliza o Projeto de Vida e subsidia o conteúdo dos livros didáticos analisados, é necessário evidenciar que a reforma advém da Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, promulgada durante o mandato de Michel Temer (2016 a 2018) e, posteriormente, convertida na Lei nº 13.415/2017 que reformula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. [...] considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (Brasil, 2017).

Embora a lei apontasse para um aumento da carga horária escolar de modo geral - na busca de uma educação em tempo integral que contemplasse tanto a Formação Básica quanto os Itinerários Formativos -, o que se observou na prática foi a redução das disciplinas científicas em favor da ampliação das eletivas e da inclusão do componente Projeto de Vida. Essa reconfiguração foi justificada pela alegação de que tais abordagens estariam mais alinhadas às demandas contemporâneas da sociedade e do mundo do trabalho, compreendidos como elementos centrais na vida das/os estudantes.

Essa justificativa revela o vetor da unidimensionalidade neoliberal, que enxerga no mercado um grande totem. Mercado este que intervém diretamente sobre as políticas públicas educacionais, como exposto por Alves e Oliveira (2022, p. 92), ao afirmarem que se trata “de uma política educacional que representa o projeto societário e formativo para as juventudes, comprometido com os interesses do mercado, pois é oriundo do campo econômico, com quem mantém estreito diálogo operacional”. As autoras também destacam as instituições que atuaram em nome do mercado no âmbito público, especialmente o Instituto Reúna, uma organização vinculadas à *Imaginable Futures*:

O Instituto Reúna é um dos 75 sócios do Imaginable Futures. Na lista também figuram o Banco Mundial, a Fundação Getúlio Vargas, a Nova Escola e a Fundação Lemann, que são agentes com influência e ações sistemáticas na educação brasileira. As informações apresentadas sobre o Instituto Reúna, sua direção e as correlações com outros agentes do campo

⁴³ Parte delas já elaborada na seção 1.3.

econômico e educacional permitem inferir que há relações para além do suporte técnico à rede de ensino (Alves; Oliveira, 2022, p. 103).

Uma característica particular do NEM - no que diz respeito ao cenário político -, é o fato de o modelo ter sido elaborado e aprovado durante o mandato de Michel Temer, todavia sua implementação efetiva foi postergada para o governo seguinte. Isto é, diante de uma agenda política marcada por outras reformas estruturais e controversas como a previdenciária, a trabalhista e a do teto de gastos, não houve espaço político e administrativo na gestão de Temer para conduzir a implantação do NEM, especialmente em um governo de medidas “impopulares”, segundo o eufemismo utilizado pela mídia na época. Coube ao governo de Jair Bolsonaro a tarefa de implantar e operacionalizar o NEM, trabalho conduzido pelo MEC e pelas SEDUCs, por meio de ações práticas como a adequação dos currículos estaduais, a distribuição de publicidade do novo modelo nas escolas e o fomento de cursos para formação docente e dos gestores escolares.

Em outra frente do governo, se intensificou a deslegitimação da produção científica e da universidade pública, alvos recorrentes nas declarações do então chefe do Executivo e de seus ministros, promovendo um distanciamento da população em relação aos saberes científicos, os mesmos relegados no NEM. O personagem retratado na epígrafe revela esse último aspecto que tange uma lógica de desvalorização do conhecimento e desvalorização da vida em benefício do mercado e seus imperativos: “e o importante é fazer lucro / Essa é a hora / Vai chegar queimando tudo / Põe trator pra trabalhar”, “Não sei se viu, mas o dólar deu uma abaixada / Com aquele cara novo lá na embaixada” e “Feijão com arroz nós recomeça a trajetória / Cada vez põe mais veneno no prato com guaraná”, exemplificado nesses outros trechos da música de Yago Oproprio, que fazem referência ao desmatamento, à agenda econômica e aos agrotóxicos.

Evidentemente, esse cenário fez eclodir inúmeros focos de resistência, tanto individuais quanto coletivos. Sem me distanciar dos objetivos centrais desta pesquisa, destaco brevemente a *Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio*⁴⁴, assinada por mais de 640 entidades. Entre as signatárias, encontram-se associações, fóruns, movimentos sociais, centros acadêmicos, comitês, entidades estudantis, grupos e núcleos de pesquisa, cursinhos populares, sindicatos e coletivos diversos.

⁴⁴ Disponível em: https://www.repu.com.br/files/ugd/9cce30_836003de46594b23bc367db85fcc7130.pdf. Acesso em 30 mai. 2025.

Essa pressão popular e organizada impulsionou o debate na esfera pública e trouxe grande atenção para o atual mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2023 a 2026), a fim de observar quais medidas seriam tomadas em relação ao NEM. No entanto, ao invés de revogar, o governo propôs o que se apelidou de uma “reforma da reforma”, materializada na Lei nº 14.945/2024, promulgada em 31 de julho de 2024. Entre suas alterações mais significativas destaca-se a mudança na distribuição da carga horária: a Formação Geral Básica, que antes era de 1.800 horas, passou a ser de 2.400 horas, enquanto os Itinerários Formativos foram reduzidos de 1.200 para 600 horas.

Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei. [...] Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (Brasil, 2024).

Todavia, essa medida até o momento não gerou efeitos contundentes sobre as humanidades, especialmente no que se refere às disciplinas de Sociologia e Filosofia. As 600 horas que foram incorporadas à Formação Básica, anteriormente destinadas aos Itinerários Formativos, têm sido majoritariamente alocadas nas áreas de Linguagens e Matemática. Um exemplo representativo dessa tendência está na pesquisa realizada pela Rede Escola Pública e Universidade no estado de São Paulo, que apontou uma redução de 35% da carga horária destinada à área CHSA entre 2017 e 2025. Nesse intervalo, Sociologia e Filosofia sofreram uma redução de 62,9% cada, enquanto Geografia teve sua carga horária diminuída em 25,9% e História apresentou um aumento de 11,1% (REPU, 2025). E, mais relevante para os objetivos desta dissertação, o componente curricular Projeto de Vida não passou por qualquer reformulação ou revogação, mantendo-se inalterado desde o início.

Na BNCC, o projeto de vida⁴⁵ é descrito a partir de uma correlação com o papel da escola na formação integral que, segundo o documento, deve contribuir para a construção e orientação das juventudes, considerando o acolhimento, o reconhecimento e o desenvolvimento dessas/es sujeitas/os na busca por suas potencialidades em relação ao

⁴⁵ O termo projeto de vida está escrito em caixa baixa nos parágrafos em que aciono a redação da BNCC, em razão da etapa em que o documento foi elaborada, pois não havia prerrogativas claras de que o projeto de vida se tornaria um componente curricular específico e, desse modo, passaria a ser grafado como Projeto de Vida.

próprio futuro e à ação no mundo que os cerca. Trata-se de uma abordagem que atravessa diversas esferas do desenvolvimento:

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, 2018, p. 473).

Não obstante, a proposta de projeto de vida contida na BNCC, embora elaborada sob a supervisão do mercado econômico (Freitas, 2018; Silva, 2020; Alves; Oliveira, 2022) - ironicamente representado por instituições e fundações “sem fins lucrativos” e supostamente atuantes em prol do bem comum -, em diversos momentos se assemelha aos ideais republicanos da escola pública, como a formação humana, cidadã, política e laboral. Esse aspecto representa um dos maiores desafios desta análise sobre o componente em questão, seja no documento curricular ou nos materiais pedagógicos, pois é possível identificar um conjunto de termos e formulações que, sob outra chave semântica e epistêmica, poderiam ser compreendidos como expressões de uma formação integral, colaborativa e libertadora - a qual não se configura no neoliberalismo e, sim, em sua antítese.

Essas contradições suscitam uma reflexão propositiva: se esses signos tão caros à educação e à sociologia forem (re)subvertidos do arcabouço neoliberal (que se encontra inscrito na meritocracia, no individualismo e na competição) e revitalizados a partir de uma perspectiva crítica, será possível elaborar um projeto de vida coerente com as contribuições de Adorno, Gonzalez, Freire e Carneiro? Pode esse componente curricular tornar-se um espaço potencial de resistência, compreensão do mundo e exercício da crítica? Essa questão será retomada posteriormente.

O trecho a seguir ilustra bem esse ponto contraditório. A redação da BNCC, à primeira vista, pode ser interpretada como crítica e emancipatória. Entretanto, os meandros de

sua elaboração - discutidos há pouco - desautorizam essa interpretação. Os conteúdos analisados dos livros didáticos também corroboram que não haja ambiguidades (como se verá adiante na dissertação), ratificando o esvaziamento do sentido transformador desses termos:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores - e que se refletem nos contextos atuais -, abrindo-se criativamente para o novo (Brasil, 2018, p. 463).

A citação acima também materializa outra problemática, a saber, a eficácia do pensamento hegemônico em apropriar-se da contradição e incorporá-la, como descrito por Marcuse. Ou seja, a capacidade de o sistema silenciar e reconciliar a oposição de modo a manter intactas as estruturas de poder e enfraquecer a percepção crítica dos indivíduos sobre sua inserção nessa estrutura.

A dimensão “interior” da mente (*mind*), na qual a oposição ao *status quo* pode se enraizar, é reduzida. A perda dessa dimensão, na qual habita o poder do pensamento negativo - o poder crítico da Razão - é a contraparte ideológica do próprio processo material pelo qual a sociedade industrial silencia e reconcilia a oposição. [...] A eficiência do sistema enfraquece a capacidade do indivíduo reconhecer que esse sistema só contém fatos que expressam o poder repressivo do todo (Marcuse, 2015 [1964], p. 49).

Vale ressaltar que as considerações mais gerais que aludem à estrutura não têm como objetivo negar as resistências que emergem face aos dispositivos de poder e suas tecnologias. É igualmente importante estar ciente de que as tentativas de sujeição não são totalizantes nem definitivas. Significa apenas que, ao versar sobre esse projeto formativo e a subjetivação que se almeja, estou analisando o produto das ações de quem detém a hegemonia e busca a manutenção do poder.

Um dado importante sobre o projeto de vida na BNCC é que ele não apresenta uma delimitação explícita de seus eixos. Em outras palavras, diferentemente do que se observa no material didático e em outros subprodutos do NEM, não há uma elaboração exaustiva da tríplice divisão que costuma estruturar o componente. Esse aspecto torna ainda mais intrigante constatar que as temáticas esparsas ao longo da BNCC aparecem organizadas de forma prática

e explícita em sites de instituições privadas, como no caso do gráfico a seguir, retirado do sítio eletrônico da Fundação Telefônica Vivo:

Figura 6: Dimensões do Projeto de Vida



Fonte: Fundação Telefônica Vivo⁴⁶, 2021.

Na Figura 6 utiliza-se “dimensões” como terminologia para nomear cada agrupamento temático, sendo um pessoal, um social e outro profissional. O fluxo em círculos interseccionados é intuitivo e graficamente bem elaborado, atendendo aos interesses daqueles que realizam uma rápida pesquisa nas ferramentas de busca, como o Google, para em linhas gerais compreender o componente, haja vista que a Fundação Telefônica Vivo está entre os primeiros resultados na busca por Projeto de Vida. Trata-se de um contraste significativo em relação à BNCC que, em suas mais de 500 páginas, não oferece a mesma atratividade e nível de síntese, deixando para a iniciativa privada - sob a égide filantrópica - a missão de instruir e justificar os usos do componente ao seu bel-prazer.

As obras didáticas também constituem um material de consulta. Não obstante, cada livro, antes de adentrar os conteúdos programáticos, elabora uma série de definições utilizando fluxos, mapas mentais, caixas de informações, entre outros recursos visuais e

⁴⁶ Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/projeto-de-vida-ensino-medio/>. Acesso em 08 de junho de 2025.

conceituais, que buscam sintetizar o que é o Projeto de Vida e seus três eixos, bem como as habilidades e as competências que a BNCC define para cada esfera formativa. E se tratando do uso de competências - o que serve em grande medida para as habilidades -, vale evidenciar a análise realizada por Laval sobre a substituição de “conhecimento” por “competência” no vocabulário educacional:

As palavras nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser apenas técnicas, operacionais, descritivas. Substituir a palavra conhecimento pela palavra competência não é sem importância. Obviamente a palavra competência, em si, tomada fora das relações que mantém com suas companheiras habituais ou com as palavras que substitui fora do contexto da ação social, não está em questão. E se entendemos dessa maneira objetivos tão vastos como “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver”, além de “aprender a conhecer”, poderíamos ler essas expressões segundo as mais tradicionais perspectivas humanistas. Poderíamos até mesmo considerar que “admissão por competência” remete ao campo jurídico, no qual o termo implica uma ligação muito bem definida entre poderes e estatutos. [...] O emprego estratégico do termo tanto na empresa como na escola é indissociável da nova “gestão dos recursos humanos”, em que a escola representa o papel primitivo. Esse uso visa sobretudo pôr em questão a tarefa tradicional da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo (Laval, 2019, pp. 86-87 - aspas no original).

Embora o objeto de análise desta pesquisa sejam as obras do PNLD 2021, torna-se incontornável compreender o ecossistema mais amplo que as envolve. As categorias mobilizadas nos livros não emergem isoladamente: elas expressam um projeto formativo maior, que articula políticas públicas, interesses privados e a concepção de sujeito e sociedade. Por isso, mapear um cenário mais amplo é parte essencial do trabalho, permitindo revelar como se estruturam os discursos e práticas que conformam a proposta do Projeto de Vida. Trata-se, portanto, de ultrapassar o registro estritamente textual dos materiais e situá-los no âmbito de uma lógica política e ideológica mais profunda.

Finalizo esse movimento de reconstituir, fundamentar e contextualizar o NEM e o Projeto de Vida destacando que o novo modelo não apenas introduz novas modalidades de disciplinas e metodologias no campo educacional, reconfigura o currículo e privilegia competências específicas: o que está em disputa é uma reformulação basilar dos sentidos da educação e da própria ontologia do ser humano.

3.1 Eixo 1: Autoconhecimento e subjetividade no Projeto de Vida

Para amparar o escrutínio crítico dos livros didáticos, adotei duas estratégias que se integram ao método da análise de conteúdo: (i) uma abordagem “analógica”, baseada na leitura atenta e detalhada das obras, com o uso de anotações e grifos nos trechos mais relevantes; (ii) em paralelo, o uso da ferramenta RStudio⁴⁷ para a produção de análises amplas e sistemáticas acerca do corpus da pesquisa. Nesta etapa da dissertação, opto por não retomar as definições do Guia do PNLD, nem a esquematização que os próprios livros fazem de seus conteúdos, já discutidas no capítulo 2. Em vez disso, assumo uma abordagem investigativa e indutiva, permitindo que o objeto “expresse” suas características para, a partir delas, desenvolver a análise.

A utilização do RStudio possibilitou a obtenção de resultados que partem de uma perspectiva panorâmica e vão se afunilando progressivamente até alcançar aspectos mais específicos. Nesse estágio, os gráficos e fluxos cedem lugar à análise analógica do material, com o uso de citações diretas e indiretas das obras, bem como da inserção de imagens presentes nos livros didáticos. Isso exige um olhar atento do pesquisador, de modo a selecionar quais informações devem ser privilegiadas na construção de seu artesanato intelectual - e que, por sua vez, possam contribuir para o avanço da pesquisa no campo da Sociologia da Educação.

Conforme a organização do componente Projeto de Vida, inicio pelo primeiro eixo que corresponde à esfera pessoal - voltada ao autoconhecimento, à autoestima e à identidade. A figura a seguir corresponde à nuvem de palavras que o primeiro eixo forma, sem distinção dos livros nesse momento:

⁴⁷ RStudio é um ambiente de desenvolvimento integrado (IDE) para a linguagem de programação R que permite o uso de pacotes específicos para tarefas como: extração de frequência de palavras, construção de nuvens de palavras, redes semânticas, entre outros. Para a realização das tarefas no RStudio e a exportação dos *prints*, contei com o apoio do pesquisador, professor e amigo Daniel de Freitas Nunes, perito em base de dados com ênfase nas áreas de sociologia e educação.

[illegible]

A figura acima pode ser interpretada como uma fotografia, isto é, a captura imagética das palavras do Eixo 1 que mais se repetiram nas obras. A centralidade na imagem e o tamanho das fontes representam a hierarquia - unicamente a partir da recorrência - das palavras face ao corpus. Destarte, observando a figura acima é possível afirmar que o eixo em questão aborda “vida” sem, necessariamente, estar vinculado a “projeto”, haja vista a proporção e posição que “projeto” possui se comparado à “vida”.

91

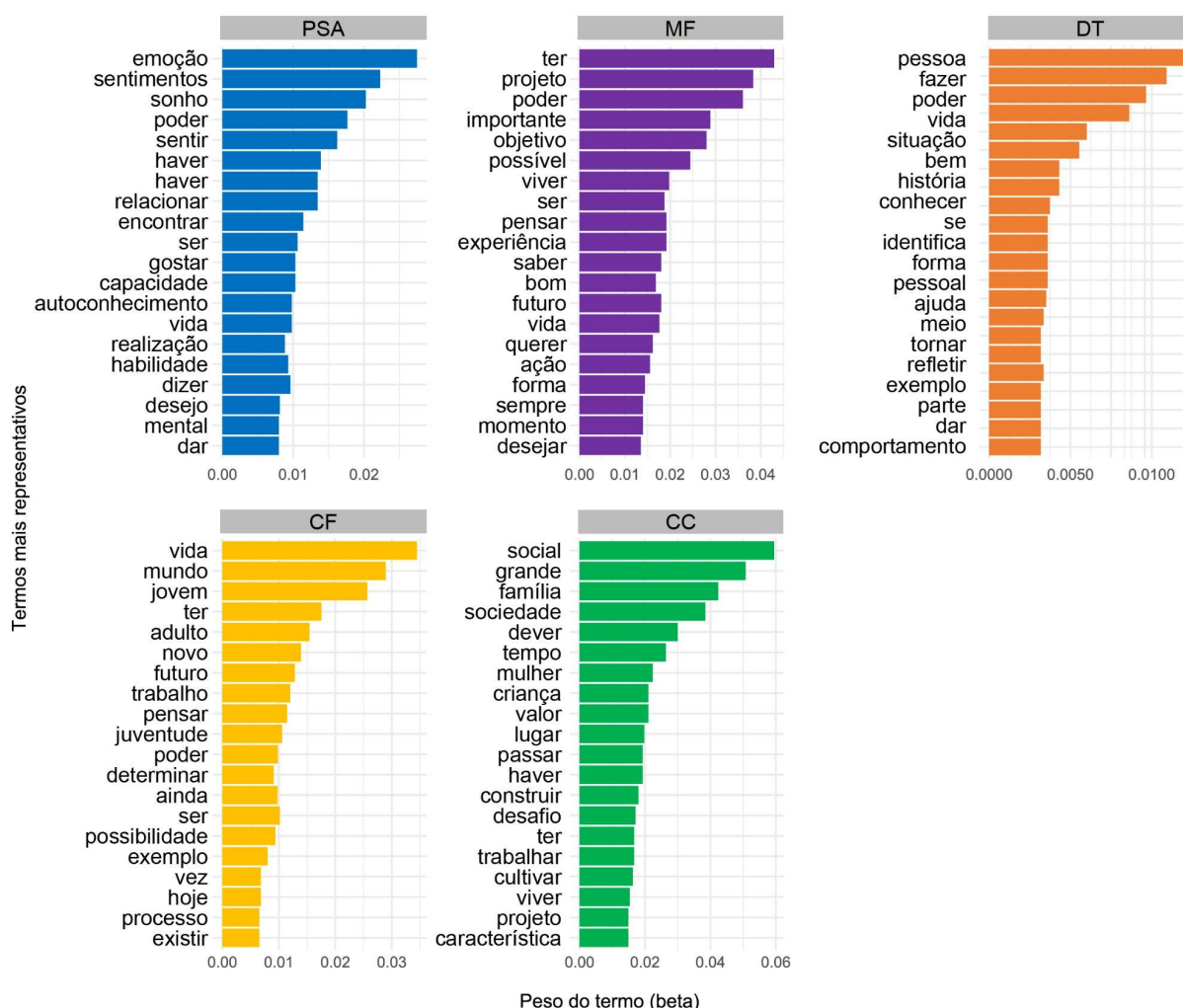
Quadro 4: Top words - Eixo 1

Ord	Words	Ord	Words	Ord	Words	Ord	Words	Ord	Words
1	vida	21	parte	41	felicidade	61	conhecer	81	possibilidades
2	pessoas	22	modo	42	ajuda	62	mudanças	82	fundamental
3	mundo	23	tempo	43	maneira	63	deseja	83	fazem
4	projeto	24	situações	44	mulheres	64	desenvolvimento	84	características
5	futuro	25	melhor	45	significa	65	momento	85	realidade
6	emoções	26	longo	46	lugar	66	quer	86	porém
7	pessoa	27	podemos	47	desejos	67	capítulo	87	pensamentos
8	fazer	28	objetivos	48	relações	68	projetos	88	atividades
9	possível	29	escolhas	49	meio	69	humano	89	realização
10	importante	30	social	50	situação	70	saber	90	identidade
11	experiências	31	juventude	51	acordo	71	grupo	91	aprender
12	família	32	sentimentos	52	adulto	72	diversas	92	medo
13	diferentes	33	ações	53	caminho	73	vamos	93	sentimento
14	pensar	34	construção	54	alcançar	74	preciso	94	emocional
15	trabalho	35	sociedade	55	autoconhecimento	75	desenvolver	95	homens
16	jovens	36	objetivo	56	pessoal	76	adulta	96	existência
17	muitas	37	processo	57	refletir	77	capacidade	97	necessidades
18	sonhos	38	habilidades	58	estar	78	porque	98	importantes
19	sociais	39	valores	59	viver	79	realizar	99	precisa
20	jovem	40	história	60	momentos	80	sentido	100	desejo

Fonte: Elaboração do autor em parceria com Nunes, 2025.

O quadro permite um olhar mais detalhado e, de certa forma, explica a nuvem que é apenas um enquadramento dos dados textuais. As palavras “vida”, “pessoas”, “mundo”, “projeto” e “futuro” são as que aparecem mais frequentemente na conjuntura dos livros. Ao separar a análise por obra, tem-se:

Gráfico 2: Top words por obra - Eixo 1



Fonte: Elaboração do autor em parceria com Nunes, 2025.

A partir do Gráfico 2, a distinção entre os livros começa a se revelar e a afunilar a investigação. Desse modo, observa-se que o PSA repete mais vezes: “emoção”, “sentimento”, “sonho”, “poder” e “sentir”; o MF recorre com mais regularidade a: “ter”, “projeto”, “poder”, “importante” e “objetivo”; o DT apresenta com mais frequência os termos: “pessoa”, “fazer”, “poder”, “vida” e “situação”; o CF mobiliza mais vezes: “vida”, “mundo”, “jovem”, “ter” e “adulto”; e por fim, o CC repete as palavras: “social”, “grande”, “família”, “sociedade” e “dever”.

Desse resultado preliminar dos *top words* e do sobrevoo das obras no momento de organizar o corpus - transportando todo o conteúdo dos PDFs para o excel, organizando em células e retirando quebras de texto, para realizar as funcionalidades do RStudio -, é coerente indicar que o PSA no Eixo 1 está inscrito na esfera das emoções e da subjetividade, centrado

no indivíduo e em como o externo o afeta, para assim instruir de que modo a/o sujeita/o pode mediar o que se sente e o que deseja para que alcance seus “objetivos de vida”.

Utilizando o mesmo critério para o MF, nota-se uma modulação não tão centrada no que a/o sujeita/o sente, mas em suas aspirações e, a partir delas, é gerado o diálogo em relação à subjetividade dos interlocutores. Por ser um livro que mobiliza muitos excursos com obras literárias e uma sequência de atividades, o conteúdo de caráter conceitual fica esparsos e ocupa pouco espaço na obra. Esse tratamento conceitual limitado e difuso, que aponto como característica do MF, em maior ou menor grau também se manifesta em outras obras - seja na totalidade, como no DT, seja em capítulos ou eixos específicos. Ou seja, as análises mais densas correlacionam-se com a profundidade do material didático e dependem da área destinada na obra para a definição conceitual de suas temáticas e de suas categorias subjacentes. Portanto, os livros que tenham como característica principal o uso exacerbado de textos externos, de imagens e de atividades, infelizmente terão uma discussão e análise mais curtas em comparação às outras obras. Embora tenha em mente e busque nos textos externos, nas imagens escolhidas e na formulação das atividades seus objetivos e discursos, não se oferece uma miríade de definições para que a análise se desenvolva de modo mais caudaloso.

O DT é comparável ao MF em dois pontos, ainda que sejam obras de editoras diferentes (Ática e FTD). Primeiro ponto: os textos externos, as propostas de atividades e imagens são muito utilizados como recursos, e o diálogo parte do contato e da interpretação dos mesmos, havendo pouca elaboração teórica em seu interior. Segundo ponto: o DT também aciona os anseios e os desejos para a elaboração do primeiro eixo, focando um pouco mais na individualidade e em como se relacionar com um mundo que tem suas próprias características. O que diferencia parcialmente o DT é o acionamento de um esboço acerca da alteridade ainda no Eixo 1, embora o relacional seja objeto no Eixo 2.

A obra CF também é similar ao DT e ao MF. Sua particularidade está na inclusão massiva de ferramentas já no Eixo 1 - os outros livros trazem-as no terceiro eixo - e na delimitação da vida em etapas. Não coincidentemente, estão entre as primeiras colocações dos *top words*: “jovem” e “adulto”, assim como “mundo”, “vida”, “ter” e “futuro”. As ferramentas apresentadas às/aos estudantes estão vinculadas à autogestão, planejamentos, autoconhecimento, inteligência emocional, empreendedorismo, performance etc. Trago os seguintes exemplos: teste de personalidade (p. 17); técnica dos 5 porquês (p. 19); mapa das relações (p. 26); comunicação não violenta (p. 29); linha do tempo (p. 36); tabela comparativa

(p. 39); mapa mental (pp. 47-48); tabela de planejamento a curto, médio e longo prazo (p. 57); *bullet journal* (p. 58); planejamento anual (p. 61), além de atividades sobre a escultura *self made man* de Bobbie Carlyle (p. 67) e de atividade sobre as tecnologias do eu - conceito foucaultiano - reinterpretado por Josep Maria Puig e mobilizado no CF (p. 68).

Obviamente, todas as obras no primeiro eixo se destinam - em algum grau - à subjetividade do indivíduo, seu pertencimento (familiar e local) e sua relação com as emoções. Contudo, não demarco na discussão de obra por obra, pois na comparação reside o interesse nas diferenças. E aquilo que todos possuem, não há necessidade de indicar a obra.

Destarte, o CC destoa das demais obras ao propor - com um pouco mais de fôlego - o diálogo em relação ao meio e ao pertencimento, ao que tudo indica problematizando esses aspectos. É o único livro que traz “social”, “família” e “sociedade” entre os termos mais recorrentes, ciente também de que é preciso observar como essas palavras são moduladas nas orações e seus objetivos. Outro dado que reforça a percepção de que o CC é o material didático que melhor aciona problematizações, reside no léxico “mulher” que aparece entre os *top words* e abre uma discussão acerca de gênero (ainda que na concepção binária), trazendo à baila o papel social da mulher na família e no trabalho evitando naturalizações e mostrando as transformações históricas.

Desde o Eixo 1, há um aspecto que é comum às obras: a centralidade do trabalho balizando o ser, o futuro e as demais instâncias da vida. No caminho contrário, ocorre o mesmo fenômeno, pois todas as esferas e temáticas recebem seu sentido mediadas pelo trabalho - direta ou indiretamente. Destaco que a concepção de trabalho no interior do Projeto de Vida, não é aquela que humaniza o ser, ligada à transformação do meio imediato e a produção de cultura (Marx, 2004 [1844], p. 127). Tampouco assume o sentido do trabalho indissociável da educação no campo ontológico, inerente ao ser humano (Saviani, 2007). No caso do NEM, é um trabalho localizado no neoliberalismo, que reifica o ser humano e que o aliena de si mesmo e do coletivo, inscrito no individualismo e na competitividade. Para tal reflexão aciono a contribuição de Laval, que mobiliza tanto uma chave de leitura histórica-conceitual do liberalismo quanto contemporânea acerca da escola e, de acréscimo, recorre ao uso de unidimensionalidade para se referir a este trabalho ressignificado no capitalismo enquanto uma esfera individualizada e que suscita urgência para as/os sujeitas/os:

Essa concepção estritamente individualista é condizente com os pressupostos da teoria liberal ortodoxa: o indivíduo possui recursos próprios que ele tenta incrementar ao longo da vida para aumentar sua produtividade, sua renda e

suas vantagens sociais. Entende-se, portanto, que não existe nenhum altruísmo na aquisição desse capital humano. Tal concepção pressupõe que a “escolha da profissão” é unidimensional: a única coisa que interessa é a renda que a profissão escolhida proporcionará. Ela deixa de lado todas as representações do futuro ligadas às condições presentes, aos valores transmitidos e às oportunidades apresentadas, e esquece que a relação de um indivíduo com a vida ativa é uma relação que envolve tanto uma história pessoal e coletiva como as relações entre as classes sociais, os sexos e os grupos etários. Na concepção utilitarista da escolha profissional, tudo é comandado pelo esforço racional para adquirir uma renda suplementar, e o próprio esforço é determinado pela taxa de retorno esperada do investimento (Laval, 2019, p. 60).

Há um esforço comum entre as obras analisadas: explicar o que é um projeto de vida. E, para essa definição, são mobilizados argumentos de cunho utilitarista que buscam justificar sua relevância às/aos estudantes enquanto uma disciplina no currículo escolar, uma ferramenta de estudo e, sobretudo, uma metodologia coerente para a vida.

Nesse sentido, a redação dos livros assume um tom de conversa, por vezes lúdico, ao abordar temas como o futuro, as expectativas, os planos e os desejos. Há também o uso copioso de fontes externas - literatura, pintura, letras de música, cartuns, fotografias, entre outros - e, concomitantemente, a presença de imagens e ilustrações, especialmente de jovens negros. Tanto os recursos imagéticos quanto textuais evidenciam uma miríade de autorias, isto é, contemplam escritores, filósofos, músicos, pintores, ativistas, cartunistas e toda sorte de pensadores que, em sua grande maioria destoam dos ideais neoliberais difundidos por Von Mises, Hayek, Friedman e outros. Essas figuras são frequentemente deslocadas de seus contextos históricos e epistemológicos, sendo utilizadas de forma anacrônica ou alheia às suas filiações políticas e filosóficas. Tornam-se, assim, artifícios retóricos e estéticos para sustentar a instrução do componente curricular.

Alguns exemplos dessa apropriação incluem: Sócrates, Michel Foucault, Jean-Paul Sartre, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Byung-Chul Han, Norberto Bobbio, Zygmunt Bauman, Vincent Van Gogh, Frida Kahlo, Pablo Picasso, Sebastião Salgado, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Luís de Camões, José Saramago, Jorge Amado, Fernando Pessoa, Dorival Caymmi, Arnaldo Antunes, Rita Lee, Chico Buarque, Paulinho da Viola, Caetano Veloso, Maria da Penha, Malala Yousafzai, Chico Mendes, Nelson Mandela, Laerte, Bill Watterson e Quino, sendo em sua grande maioria, autorais masculinas.

Nesse esforço de definição, destaco a obra PSA, por articular um indicativo teórico-conceitual à sua abordagem didática, sem abrir mão das estratégias já mencionadas -

escrita dialógica e uso de fontes externas. Tal indicativo aparece logo no início da obra, antes mesmo de adentrar os eixos formativos, e trago a seguir o primeiro trecho em que essa referência se materializa:

Uma incrível jornada chamada Projeto de Vida. Mas, afinal, o que é um projeto de vida? De acordo com um dos maiores pesquisadores em desenvolvimento humano, o estadunidense William Damon (1944-), psicólogo, escritor e professor da Universidade Stanford, nos Estados Unidos: ‘Projeto vital (ou projeto de vida) é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu’ (Fraiman, 2020, p. 12).

A obra de Damon, *O que o jovem quer da vida? como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*, também aparece nas referências bibliográficas dos outros quatro livros do Projeto de Vida, todavia com menor destaque ou sequer é mobilizada no conteúdo. No MF e no DT, por exemplo, é apenas mencionada nas páginas de orientação às/aos docentes. Já o livro CC não apresenta qualquer menção direta ou indireta a Damon em seu corpo, figurando apenas como referência bibliográfica.

No CF, o autor aparece tanto em um questionário de abertura (p. 12), cujo enunciado indica inspiração em seus estudos⁴⁸, quanto em um box anexo a subseção que aborda o legado de Chico Mendes (p. 190). Neste box se menciona o livro - sem tradução para o português - *Some do care: contemporary lives of moral commitment*, escrito em coautoria com Anne Colby, também psicóloga. Segundo a descrição no box, esse trabalho contempla algumas entrevistas que Damon e Colby fizeram com pessoas que dedicaram suas vidas ao engajamento social.

Ao ocuparem a mesma página, busca-se uma vinculação do papel e do legado de Chico Mendes como ambientalista, sindicalista rural e liderança pela Reforma Agrária à ideia de um “mero engajamento” (considerando o sentido contemporâneo que se emprega ao engajamento). Também está implícito a utilização de sua figura como exemplo para se pensar um projeto de vida nos moldes do NEM. Essa conexão que é notória pela disposição gráfica gerada pela aproximação espacial do box ao texto do Memorial Chico Mendes, se expressa de modo mais contundente no questionário subsequente:

⁴⁸ “Uma das ferramentas que vamos utilizar nesse processo é o questionário, um instrumento usado para coletar informações a respeito de fenômenos que desejamos compreender. O questionário a seguir, criado com o propósito de ajudar os educadores a compreender quais são os projetos de vida dos jovens e a identificar como ajudá-los a desenvolver esses projetos, foi inspirado em um estudo realizado pelo psicólogo William Damon, [...]” (Danza; Silva, 2020, p.12).

A seguir, leia fragmentos da biografia de Chico Mendes [...]. Após ler o texto, responda às questões. a) Como se pode definir o projeto de vida de Chico Mendes? Qual fato de sua vida foi um grande motivador na construção de seu projeto de vida? [...] (Danza; Silva, 2020, p. 190).

Essa formulação induz as/os estudantes a compreenderem que Chico Mendes teria refletido acerca de um projeto de vida ou que sua trajetória poderia ser condicionada a ele. Mas afinal, em que momento o líder ambientalista escreveu um *planner* para organizar seus desejos a curto, médio e longo prazo? Sua morte, em uma emboscada aos 44 anos de idade (cf. Memorial Chico Mendes), estava entre suas expectativas? Quais ferramentas de autogestão e autoconhecimento ele dispôs e teria utilizado em prol da defesa do meio ambiente e dos Seringueiros? Por acaso Chico Mendes ponderou as questões ambientais e a luta de classes por meio de uma matriz SWOT⁴⁹ avaliando as oportunidades e as fraquezas de sua militância?

Ao não declarar explicitamente que Chico confrontou a exploração capitalista sobre a natureza e sobre o próprio ser humano - não apenas em seu território imediato, mas em instâncias governamentais e na esfera pública - e que sua luta afetava outras esferas diretamente ligadas à produção em larga escala, como a obtenção da matéria-prima, o controle do território ou mesmo o significado do trabalho em uma sociedade industrial avançada (da qual o neoliberalismo é herdeiro), perde-se a dimensão crítica de sua trajetória. Portanto, ao ignorar esses pontos históricos cuja leitura requer o amparo da teoria social crítica, dificulta-se a compreensão por parte das/os discentes, em relação a gravidade e o disparate que é apropriar-se de uma figura contra-hegemônica como Chico Mendes para reduzi-lo como um exemplo para o engajamento no interior de um projeto de vida disciplinado e adaptado à lógica neoliberal.

Destarte, retomando as reflexões sobre o objetivo de conceituar o Projeto de Vida como uma categoria científica, o PSA permanece como o único livro que traz esse aspecto de modo direto e em diálogo com as/os estudantes e com as/os docentes. Um segundo momento desse esforço na obra aparece sob o tema e subtítulo “Felicidade, bem-estar e realização”. Com base em William Damon, Fraiman afirma que a construção de um projeto de vida é essencial para alcançar o bem-estar e a felicidade, pois permite ao ser humano direcionar suas

⁴⁹ A matriz *SWOT* (do inglês *Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*) é uma ferramenta analítica utilizada para diagnosticar cenários estratégicos a partir da identificação de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças de um determinado contexto, organização ou indivíduo. Ela é citada na página 183 da obra MF, mencionando Albert S. Humphrey como seu idealizador, vinculado a Stanford Research Institute (SRI).

ações com base em metas claras e realizáveis. Diferentemente dos demais animais, que agem a partir de necessidades biológicas imediatas, os seres humanos articulam interesses mais amplos e conscientes, o que lhes permite planejar o futuro e definir caminhos para sua realização pessoal, enfrentando os obstáculos com a determinação que mantém viva a busca pela felicidade (Fraiman, 2020, p. 57). Diversas problemáticas podem ser elencadas a partir dessa perspectiva oferecida pelo PSA, partilhada em certa medida por outros livros do Projeto de Vida, contudo sem a égide da teorização científica, como ocorre nesse livro em específico.

De início, conceber a felicidade por meio de uma leitura unidimensional significa ignorar a existência de outros registros culturais, sociais e econômicos, o que envolve o tripé gênero, raça e classe, e ao considerar a interseccionalidade desses marcadores sociais, tem-se uma multiplicidade interpretativa do que é felicidade. A concepção universalizante proposta pelo Projeto de Vida legitima o sonho estadunidense de sucesso (monetário, meritocrático e individualizado) como um ideal comum a todas as pessoas que buscam à felicidade, imaginário esse que precede o próprio NEM e é amplamente difundido na cultura midiática. Um exemplo emblemático é o filme *A procura da felicidade*⁵⁰ da Columbia Pictures, que consta como indicação no capítulo 2 do Eixo 3 do PSA (p. 161) quanto no Eixo 1 do CF (p. 30).

Outra reflexão que emerge dessa abordagem diz respeito à racionalidade que fundamenta a busca por essa “felicidade unidimensional”, muito próxima ao que Adorno e Horkheimer discutem na *Dialética do Esclarecimento*. Trata-se de uma razão apenas positiva, que substitui o totem outrora místico, ocupando seu lugar de maneira tão profícua que questioná-la se torna quase impensável, afinal, essa razão está ancorada em um ideal de progresso pautado na eficácia, na produtividade e, recentemente com maior ênfase, no consumo, aspecto que Dardot e Laval versam em contato com a escola e com a sociedade, como uma categoria que regula a vida, a cidadania e as relações.

Diante do impasse de não centrar a análise do Eixo 1 exclusivamente no PSA ao passo que as demais obras não indicam uma teorização científica robusta sobre o conceito de Projeto de Vida, encerro as observações desta obra (neste eixo) destacando outros dois achados relevantes, antes de seguir para os achados das demais obras. Torna-se válido ratificar

⁵⁰ Um grande sucesso dirigido por Gabriele Muccino com o Will Smith interpretando Chris Gardner. O filme conta a história de homem negro, de meia idade, desempregado, divorciado, pai e em insegurança financeira, que apenas por seu esforço é capaz de produzir uma reviravolta, fazendo uso de uma dedicação quase sobrehumana - uma espécie de louvor aos sofrimentos - foi capaz de sair da pobreza para alcançar acumular sucesso e fortuna.

que algumas obras oferecem menos subsídio para uma análise caudalosa, o que é perceptível no espaço que cada obra ocupa nesta dissertação, seja no presente capítulo ou seja no capítulo anterior.

Ao realizar uma busca simples pelo psicólogo William Damon em ferramentas de pesquisa na web, foi possível identificar a Universidade de São Paulo (USP) entre os principais resultados, dado que o autor é mobilizado no programa *Repensando o Currículo e Ativar*⁵¹ (cf. Vídeo 5⁵²), que está institucionalmente vinculado à USP, em especial à sua Faculdade de Educação (FE) e ao Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP), em parceria com a IUNGO, uma instituição mantida pela Fundação MRV e pelo Movimento Bem Maior. Este último reúne entre seus associados membros da diretoria da empresa Localiza, o CEO do C6 Bank e empresários como Luciano Huck⁵³. Vale lembrar que as/os autores dos livros didáticos analisados nesta dissertação são, em sua totalidade, formados e atuantes em São Paulo, sendo que, dos oito, apenas uma autora - da obra DT - não passou pela USP em nenhum momento de sua formação. Esse dado revela um fluxo articulado entre a escolha dos autores, a produção dos materiais didáticos, os treinamentos externos voltados às/aos docentes e a difusão do Projeto de Vida como uma resposta às demandas educacionais brasileiras, comungando a iniciativa privada e setores estratégicos de uma das universidades públicas de maior prestígio do país.

O segundo achado refere-se à presença de mais um psicólogo estadunidense mobilizado pelo PSA: Martin Seligman. Diferentemente de Damon, Seligman não aparece nas outras obras, o que sugere que sua inclusão resulta de uma escolha autoral específica para conduzir os argumentos e organizar a progressão temática da obra. Uma das passagens em que é citado trata das emoções e de como estas seriam capazes de conduzir ações: ora produtivas e motivadoras para o progresso pessoal - as chamadas emoções positivas -, ora produtoras de reações e reflexões imediatas - as emoções denominadas como negativas -, as quais deveriam ser moldadas e ajustadas por corresponderem ao medo, à tristeza e à raiva,

⁵¹ O programa tem como foco as metodologias ativas e o Projeto de Vida, disponibilizando cursos e materiais de formação para professores em jornadas específicas para cada área do conhecimento, segundo a divisão da Formação Básica do NEM.

⁵² RC. Vídeo 5: William Damon e o conceito de projeto de vida. YouTube. Duração: 3:13. Publicado em 12 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7IC-G292omM>. Acesso em 20 de junho de 2025.

⁵³ Essas informações podem ser facilmente conferidas consultando os sites: <https://repensandocurriculo.org/> ; <https://iungo.org.br/parceiros/> e <https://movimentobemmaior.org.br/institucional/>. Acesso em 24 de junho de 2025.

esta última associada à transgressão (Seligman, 2011. pp. 156-157, *apud* Fraiman, 2020, p. 29).

Rapidamente o tema das emoções é convertido na noção de virtudes, ainda dentro do pensamento de Seligman:

[...] a virtude é a excelência, é o que o ser humano tem de melhor. Na área moral, o ser humano virtuoso é aquele que desenvolve suas qualidades para o bem. O psicólogo estadunidense Martin Seligman (1942-) abordou o tema em sua obra *Felicidade autêntica*, em que reúne as seis virtudes ubíquas ou universais. A palavra “ubíquo” significa aquilo que faz parte de todas as culturas e povos, ou seja, aquilo que é onipresente. Ao pesquisar diferentes religiões e culturas, Seligman identificou determinados traços comuns que, segundo ele, podem indicar um caminho para a felicidade. Esses aspectos foram descritos pelo autor como as seis virtudes que conduzem uma pessoa ao equilíbrio e à satisfação (Fraiman, 2020, p. 31).

A felicidade, portanto, é retomada no PSA em associação direta com as emoções e a ideia de virtudes ubíquas. Estas virtudes de cunho moral seriam, segundo Seligman, traços comuns entre todas as culturas e todos os povos, afirmação essa que acaba por essencializar o ser humano. Curiosamente, o mesmo livro didático faz várias menções a Jean-Paul Sartre (pp. 15, 37, 207 e 225), filósofo francês cuja obra reflete que o ser humano não possui uma essência a priori, sendo a existência a categoria fundante para que, a partir dela, a essência seja encontrada. Se, para Sartre, a essência é uma construção posterior à existência, como sustentar a existência de virtudes comuns e universais entre todos os povos e culturas? Teria Seligman conseguido mapear a totalidade da experiência humana? Questões dessa natureza, amplamente pesquisadas e debatidas no interior da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia e das demais ciências humanas, são “solucionadas” em um estudo da psicologia positiva? E, mais surpreendentemente, essas virtudes ubíquas podem ser comprimidas em apenas seis categorias, como apresentado logo abaixo:

Quadro 5: Virtudes Oblíquas

Saber e conhecimento: envolve o gosto pela aprendizagem, a curiosidade, o desenvolvimento de bons critérios para tomar decisões, o investimento em habilidades mentais, a ampliação da perspectiva em relação ao futuro.

Coragem: significa ter bravura, perseverança e integridade. Uma pessoa corajosa busca alternativas e vai além, mesmo em situações difíceis.

Humanidade e amor: refere-se à bondade e ao amor que todos devem ter para se dispor a ajudar os outros e, conseqüentemente, a si mesmos.

Justiça: está relacionada aos conceitos de cidadania, imparcialidade e liderança. O verdadeiro líder é aquele que trata os outros com justiça, incentivando a lealdade e a ética.

Moderação: virtude composta de autocontrole, prudência e humildade. Por meio dela é possível entender que os extremos são prejudiciais e, assim, diminuir a agressividade e a impulsividade.

Transcendência: engloba tudo aquilo que vai além do que é possível compreender racionalmente. Está diretamente ligada à apreciação da beleza, à gratidão, à esperança, à espiritualidade, ao perdão, ao bom humor e à animação.

Fonte: Fraiman, 2020, p. 31

Sem adentrar os pormenores dos estudos de Seligman, tampouco realizar uma comparação exaustiva entre seus estudos e os de Sartre - considerando que são dois autores mobilizados em um mesmo livro didático -, é possível ratificar a análise do Guia do PNLD 2021, já mobilizada no capítulo 2 desta dissertação: o PSA é uma obra que se fundamenta simultaneamente em perspectivas teórico-metodológicas essencialistas e existencialistas (vide Quadro 1), sem o devido cuidado em conectá-las ou explicitar suas contradições.

Retomando uma leitura mais panorâmica, como estratégia necessária, para desse modo abranger a conjuntura das obras, porquanto não será possível oferecer individualmente ao MF, DT e CF o mesmo nível de detalhamento dedicado ao PSA, retomado posteriormente no exame do CC. Isso porque as obras MF, DT e CF tendem a apresentar abordagens mais fragmentadas ou genéricas das temáticas do Projeto de Vida, com menor densidade conceitual. Em linhas gerais, essas obras priorizam as atividades, o uso recorrente de textos e imagens externas e os recursos gráficos. Como resultado, não se destacam por singularidades internas, nem por contrastes significativos entre si - apenas por aspectos pontuais e esparsos.

Entre esses aspectos, cito as imagens de cunho inclusivo presentes no MF (p. 22, grupo de jovens multiétnicos passeando em uma metrópole; p. 23, cadeirantes treinando basquete; p. 24, ilustração da artista Carol Rossetti de Lana, uma mulher negra com vitiligo; p. 25, fotografia de uma mãe tocando um instrumento de cordas para a filha, ambas

tailandesas, sendo que a mãe possui várias argolas no pescoço, artefato simbólico da comunidade de Mae Hong Son; p. 26, jovem nipônica registrando uma *selfie* no celular, etc.); o uso questionável da referência a Auschwitz e a proposição de ferramentas em série no DT; e o tratamento dado à escravidão no CF (esses dois últimos pontos serão mais bem elaborados mais adiante no texto). Com exceção desses aspectos, as três obras mantêm relativa homogeneidade em sua proposta.

Dessa forma, proponho a divisão dos livros em dois grupos. O primeiro é composto por PSA e CC, que oferecem registros mais distintos: são obras que propõem uma organização mais sistemática dos conteúdos, mobilizam referências teóricas com maior intencionalidade e tornam mais visível um projeto formativo que articula o desenvolvimento da/o sujeita/o. Isso não significa que essas obras sejam necessariamente mais “ricas”, mas que permitem observar com mais clareza as operações ideológicas que sustentam suas propostas. O segundo grupo é formado por MF, DT e CF, que pelas razões expostas, apresentam menor densidade teórica e abordagem mais instrumentalizada do componente Projeto de Vida.

Com o intuito de oferecer uma melhor compreensão sobre o uso das imagens, recursos gráficos, textos, fragmentos conceituais e atividades, incorporo a seguir ao texto algumas páginas em tamanho reduzido, apenas para ilustrar visualmente o que foi argumentado nos parágrafos anteriores:

54

Confidência do Itabirano

Alguns anos vivi em Itabira.
Principalmente nasci em Itabira.
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
Noventa por cento de ferro nas calçadas.
Oitenta por cento de ferro nas almas.
E esse alheamento do que na vida é proximidade
e comunicação.

A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,
vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e sem horizontes.

E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,
é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil;
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
Hoje sou funcionário público.
Itabira é apenas uma fotografia na parede.
Mas como dó!

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *Poesia completa*.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p. 98.

Estátua de Drummond quando criança, localizada na Fazenda do Pontal, em Itabira (MG).

Estátua de Carlos Drummond de Andrade localizada no memorial dedicado ao escritor em Itabira (MG).

BIOGRAFIA

Carlos Drummond de Andrade nasceu em 31 de outubro de 1902, em Itabira, Minas Gerais. Filho de Carlos de Paula Andrade e Julieta Augusta Drummond de Andrade, dividiu com oito irmãos a descendência de uma família de fazendeiros tradicionais da região. Foi poeta, contista e cronista, além de funcionário público. É um dos grandes nomes da literatura modernista brasileira. Drummond morreu em 17 de agosto de 1987, na cidade do Rio de Janeiro.

Carlos Drummond de Andrade em sua casa, em Belo Horizonte, em 1987.

PARA PENSAR...

Ao ler o poema de Drummond, é possível perceber a relação entre os lugares que habitamos e aqueles que nos habitam. Esses lugares nos quais vivemos nossas experiências continuam em nós, mesmo que deles já tenhamos nos distanciado; são uma espécie de herança, que escolhemos manter ou deixar aos poucos pelo caminho.

1. Drummond nasceu em Itabira, Minas Gerais. E você, em que cidade, estado e país nasceu?

2. Pensar em Itabira desperta uma série de sentimentos no poeta. Para você, como é pensar em seu lugar de origem?

3. Produza em uma folha à parte um **fôlder** turístico, de uma página, sobre sua cidade. Para isso, siga os passos.

Fôlder: folheto impresso, de pequeno porte, que apresenta conteúdo informativo ou publicitário.

Passo 1: Busque, na internet ou em um mapa-mundi, a localização de sua cidade natal.

Passo 2: Procure, ainda, informações sobre clima, vegetação, pontos turísticos e/ou outras características interessantes.

Passo 3: Selecione as informações mais relevantes e, se possível, imagens.

Passo 4: Ao final, produza seu fôlder, circule-o entre os colegas e depois disponibilize-o no mural da sala de aula.

4. Ainda sobre seu lugar de origem, quais elementos culturais fazem parte dessa região? Descreva uma comida, uma forma de artesanato, ou relembre uma canção, um artista, ou outros aspectos culturais pertencentes à sua cidade ou região.

5. Releia a pergunta que abre este capítulo e, em seguida, reflita: Qual é a influência dos hábitos e costumes do local em que você vive na formação da sua identidade? Comente.

⁵⁴ Sassi Jr; Sassi, *Meu Futuro*, 2020.

ÀS VEZES VOCÊS
NÃO SE SENTEM UM
TANTO IDENTIFICADOS?

Como você responderia à pergunta da Mafalda?

Você acha que indefinição tem que ver com adolescência? Por quê?

A oposição definição/indefinição aparece no poema que você acabou de ler? Justifique.

De que modo o poema e a charge se relacionam ao tema do capítulo?

Compartilhe suas respostas com os colegas. Depois, anote no caderno as principais conclusões da turma.

O cartunista e humorista Joaquín Salvador Lavado, conhecido como Quino, nasceu em Mendoza, Argentina, em 17 de julho de 1932. Saiba mais sobre ele no site <https://www.quino.com.ar/>. Acesso em: 28 nov. 2019.

PARA ORGANIZAR AS IDEIAS

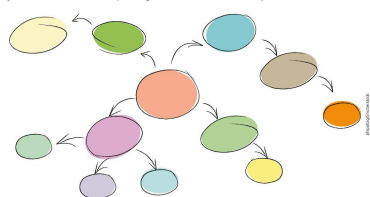
Chegou a hora de criar um mapa mental que vai ajudá-lo a organizar melhor seus sonhos e o que você pode fazer agora e no futuro para conseguir realizá-los.

O mapa mental é uma técnica utilizada para resumir, descobrir ou explicar um tema, organizando o relacionamento entre tópicos e conceitos de forma visual. Acompanhe o passo a passo de criação de um mapa mental para organizar os seus sonhos.

Algumas dicas para fazer um mapa mental:

- Indique o tema principal do seu mapa mental no centro de uma folha avulsa ou de uma tela digital, utilizando um programa com o qual esteja familiarizado. O tema pode ser expresso por meio de uma palavra, uma imagem ou uma pergunta a ser selecionada.
- Insira, ao redor do tema central, tópicos, conceitos ou assuntos básicos que estão associados a ele, conectando-os por meio de ramificações. Utilize palavras-chave ou frases curtas para facilitar a compreensão.
- Adicione ideias que se relacionem a cada tópico, conceito ou assunto destacado fazendo outras ramificações.
- Inclua elementos visuais, como imagens e cores, para evidenciar ou ilustrar os elementos do seu mapa mental.

Veja um modelo de como você pode organizar visualmente o seu mapa.



Após a produção do mapa mental relacionado a seus sonhos, imprima-o, se for o caso, e cole-o no caderno, ou, caso tenha feito diretamente no papel, fotografe-o ou escaneie-o para armazená-lo em formato digital em um aparelho eletrônico de acesso pessoal, como um celular ou tablet. Dessa forma, você poderá revisá-lo e atualizar seus sonhos com a elaboração de outros mapas sempre que necessário.

QUE TAL ...
Compartilhar seu mapa mental com amigos e familiares? Eles podem auxiliá-lo a verificar a clareza dessa produção e incentivá-lo na realização de ações necessárias para conquistar seus sonhos.

VIVÊNCIA

ACOLHIDA

Não é fácil começar um projeto novo, tampouco falar de si na frente de todo mundo. Essa vivência inicial vai ajudá-lo nesse exercício, mobilizando as competências de **autoconhecimento**, **empatia** e **cooperação**, além de contribuir para melhorar a competência de **comunicação**.

OBJETIVO

Conhecer melhor os colegas e o professor, estabelecer-se melhor, aprender a se comunicar com clareza e a se apresentar ao grupo.

MATERIAL

folhas de papel sulfite • lápis preto • caneta hidrocor

DESCRIÇÃO

Com seus colegas, sente-se em círculo. Feche os olhos e pense num objeto que identifique você. Deixe sua imaginação se soltar e imagine o que quiser. Em seguida, imagine que você se transforma nesse objeto. Quando conseguir, abra os olhos, mas continue em silêncio. Desenhe o objeto que você imaginou, mas não mostre a ninguém. O professor vai distribuir folhas de papel. Para que ninguém espie, é provável que você precise desenhar fora do círculo, escondendo seu papel.

Quando todos tiverem terminado o desenho, é hora de voltar ao círculo e continuar a vivência em conjunto.

Na sua vez de falar, dê pistas sobre seu objeto (tamanho, cor, para que serve, onde se usa, etc.), para que o grupo tente adivinhar o que é. Por fim, mostre seu desenho e conte aos colegas por que esse objeto representa você.

Durante a apresentação dos colegas, preste bastante atenção e procure adivinhar quais são os objetos escolhidos por eles por meio das pistas recebidas. Você pode ainda fazer algumas perguntas indiretas que ajudem a desvendá-los.

PARA CONCLUIR

Troque ideias com os colegas buscando responder:

- Como você se sentiu durante a atividade?
- O que mais chamou sua atenção durante a vivência?

IMERSÃO EM SI

SONHAR ACORDADO

Leia um trecho da letra da canção "À noite sonhei contigo", composta originalmente pelo músico argentino Kevin Johansen (1964-) e interpretada em português pela cantora e compositora Paula Toller (1962-). Depois, discuta o trecho da canção com os colegas.

Que lindo que é sonhar
Sonhar não custa nada
Sonhar e nada mais
De olhos bem abertos
Que lindo que é sonhar
E não te custa nada mais que tempo

À NOITE sonhei contigo.
Interprete: Paula Toller.
Compositor: Kevin Johansen.
Ar. SONOS. Intérprete: Paula Toller.
(S. J.) Warner Music Brasil, 2007.
1 CD, faixa 3.

Na atividade de abertura deste bloco, você conheceu a história e o sonho de Crisóstomo. Agora é hora de pensar sobre seus próprios sonhos. Para isso, você vai produzir um **mapa mental** baseado nas respostas que dará às seguintes perguntas:

- Você tem sonhos? Em caso afirmativo, quais são eles?
- Quais pessoas, acontecimentos, necessidades e interesses influenciaram a definição desses sonhos?
- Você faz algo no presente que vai ajudá-lo a realizar esse sonho no futuro? Se sim, o quê?
- O que você precisa fazer, mas ainda não começou a fazer, para concretizar seus sonhos? Por quê?
- Os fatores que podem influenciar a realização de seus sonhos e que não dependem apenas de você? Há algo que você possa fazer para ter maior controle sobre isso? O quê?

Na chave desse olhar panorâmico, exponho o uso da categoria identidade e a busca pelas experiências das/os estudantes nas atividades dos livros do Projeto de Vida como um recurso pedagógico interessante e de fato coerente para se trabalhar em sala de aula, seja por meio de atividades individuais e coletivas, para promover debates e rodas de conversa.

⁵⁵ Cericato, *Desenvolver e Transformar*, 2020.

⁵⁶ Danza; Silva, *Construindo o Futuro*, 2020.

Essa estratégia atende a uma prerrogativa da BNCC e se aproxima, ainda que superficialmente, de uma pedagogia que busca superar o engessamento da educação bancária⁵⁷. Ao valorizar a experiência e a realidade das/os estudantes, ela favorece uma relação dialógica na produção do conhecimento - conhecimento este que é gerado no encontro, e não na mera transferência de informações da mente da/o docente para a mente da/o discente, como se fosse um depósito bancário a ser sacado no momento da avaliação -, o que pressupõe também suscitar a autonomia estudantil e cidadã (Freire, 2022 [1968]). Essas elaborações de Paulo Freire mostram semelhanças em relação a formulações adornianas sobre o ato de educar:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente, não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira* (Adorno, 2023 [1967], p. 154).

Também sugiro essa aproximação entre Freire e Adorno tendo em vista a compreensão e aspiração acerca da experiência das/os discentes como aspectos centrais da educação, vetor para a emancipação⁵⁸, e a contraposição ao autoritarismo e à barbárie - condições político-sociais que não comportam tanto a emancipação quanto a crítica - categorias e perspectivas que os autores partilham em alguma medida⁵⁹. Muito genericamente,

⁵⁷ “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2022 [1968], pp. 80-81).

⁵⁸ Adorno (2023 [1967], p. 164) afirma: “Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento da lógica formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Nessa medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”. Coloco paralelamente o olhar de Freire (2022 [1968], p. 100): “[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes parece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação”. A prática problematizadora em Freire, que propõe uma leitura crítica do mundo imediato como condição da própria prática e da experiência na superação da conformação estanque da realidade, aproxima-se da noção adorniana de experiência, compreendida como fundamento de uma educação voltada à emancipação. Desse modo, tanto em Adorno quanto em Freire, experienciar o mundo de maneira crítica deve ser contemplado na educação, por estar no horizonte da autonomia e da emancipação dos sujeitos.

⁵⁹ Furtado, Gomes e Borges (2022) formulam, a partir de sua pesquisa teórica-conceitual e reflexiva, importantes aproximações entre Adorno e Freire: “a educação libertadora de Freire e a educação para a emancipação de Adorno comportam certas características comuns que gostaríamos de destacar a partir deste momento. De modo

essas prerrogativas estão de algum modo na programática da BNCC que orienta o NEM, envolvendo temas como o contexto familiar e o local da infância, evocando um olhar sobre si mesmo, sobre o meio imediato e sobre o pertencimento, pontos profícuos desse componente curricular.

Esses temas aparecem em todos os livros analisados, com maior evidência (como no CF e no CC) ou menor presença (PSA, MF e DT). Contudo, a identidade individual e coletiva da maneira que está atribuída às obras - com exceção do CC, retomado mais adiante - não avança no sentido da constituição de uma “consciência verdadeira” (Adorno, 2023 [1967]) tampouco aproxima-se de uma pedagogia do oprimido (Freire, 2022 [1968]), e nem enfrenta a indigência cultural resultante do epistemicídio (Carneiro, 2023).

Nessas obras, a identidade é modulada para a noção de personalidade, sendo tratada como um conjunto de características que as/os sujeitas/os carregam consigo e que podem ser traduzidas em qualidades úteis para a vida. Em outras palavras, a identidade é convertida em um recurso para se alcançar habilidades e competências a serem desenvolvidas pelas/os jovens, passando pela personalidade como rota argumentativa. Um exemplo disso encontra-se no livro CF:

Entende-se a personalidade como o conjunto de características psicológicas que interferem na maneira pela qual as pessoas se relacionam com o mundo exterior e consigo mesmas. [...] Acessando o site *16 Personalities*, você pode realizar seu teste de personalidade e também conhecer a descrição dos diferentes tipos de personalidade, com referências de pessoas famosas e até mesmo personagens de ficção que se encaixam em cada tipo (Danza; Silva, 2020, p. 17).

Nesse movimento que associa identidade a habilidades, a “resiliência” é uma das competências mais frequentemente evocadas. Ainda que outras habilidades sejam exploradas ao longo do Eixo 1 e nas demais seções das obras, é preciso destacar - com grande preocupação - a forma como a obra DT apresenta o conceito de resiliência, estabelecendo uma correlação absolutamente irresponsável com o holocausto. Em uma mesma página, realiza-se a conceituação do termo acompanhada do registro fotográfico de um trem com pessoas

sintético, apresentaremos três pontos de aproximação entre as percepções dos autores sobre uma educação para a emancipação, a dizer: 1) a educação é compreendida como prática contraideológica capaz de desmistificar as sentenças burguesas sobre a humanidade e a história; 2) a educação para emancipação é sempre um ato de humanização a favor do sujeito e contra a barbárie; 3) uma educação para a emancipação necessita ser pensada enquanto projeto de educação política e dentro do plano das relações políticas” (Furtado; Gomes; Borges, 2022, p. 518). Além deste artigo, outra/os pesquisadoras/es realizaram movimento semelhante, como pode ser visto em Oliveira, Fortunato e Abreu (2022) e em Mashiba e Gasparin (2023).

embarcando rumo aos campos de concentração em Auschwitz, seguido do relato de uma sobrevivente. Essa justaposição é observável no seguinte trecho (ver também Apêndice C):

Você sabe o que é resiliência? Usado originariamente na Física, o termo designa a propriedade dos corpos de voltar à forma original após ter sofrido deformação ou choque. Em Psicologia, resiliência é a capacidade de lidar com problemas, vencer obstáculos e não ceder à pressão, mesmo em situações de grande tensão. Leia a seguir o relato de uma sobrevivente sobre sua experiência em um campo de concentração durante a Segunda Guerra Mundial e, depois, faça a atividade proposta (Cericato, 2020, p. 42).

O extermínio e a desumanização não podem ser tomados como pano de fundo para a exemplificação de categorias como a resiliência. O exemplo citado pelo DT refere-se ao holocausto, mas a crítica aqui se estenderia a qualquer outro episódio histórico ou contemporâneo da barbárie, como o genocídio palestino - marcado pelo cerco de Gaza, com cortes no fornecimento de água, luz, alimentos e medicamentos - ou ainda, um registro mais próximo ao contexto brasileiro, como a travessia forçada de pessoas escravizados em navios negreiros, perfilados e acorrentados, ocupando cada fresta das embarcações.

A resiliência é uma categoria do nosso tempo, forjada no interior da governamentalidade neoliberal e não possui densidade ontológica ou política suficiente para dar conta dos registros de desumanização e extermínio. Afinal, nenhum ser humano deveria ser submetido à abjeção, condição que extrapola qualquer registro da vida cotidiana que exija adaptabilidade pretendida pelo uso da resiliência. O exemplo mobilizado pelo DT situa-se no campo da barbárie, e não no campo das competências individuais.

O uso da resiliência para abordar contextos como esses suspende a reflexão sobre os dispositivos de poder e desloca sobre os indivíduos a responsabilização. Dentre os dispositivos que articulam governamentalidade, saber-poder e tecnologias de sujeição, destaca-se o dispositivo da racialidade, fundamentado em uma lógica de alteridade que define o branco como signo do universal e relega o negro à inferioridade - ou seja, a construção do *Outro* como um *não-ser*, conforme exposto na obra de Carneiro (2023). Essa relação hierárquica estrutura as desigualdades que constituem a sociedade brasileira, sendo denunciada tanto por Sueli Carneiro quanto por Lélia Gonzalez, entre outras autorias.

De modo análogo à elaboração contemporânea, pode-se exemplificar o mito da democracia racial (Gonzalez, 2020 [1984], p. 202) que promove a ideia de que o sucesso ou o fracasso seriam resultados de méritos ou falhas individuais, e não de um sistema social, econômico, político e cultural que racializa as pessoas. Atuando como estratégia ideológica de

negação da estrutura racializada, essa lógica sustentada na crença (ou mito) de que todas as pessoas teriam as mesmas oportunidades no Brasil, independentemente de seu fenótipo e/ou origem, impõe às pessoas negras a total responsabilização por sua condição. Afinal, bastaria apenas o esforço individual para alcançar as mesmas condições e acessos.

Ao aproximar esses contextos - no limite -, cabe a pergunta retórica: não é justamente a resiliência que sempre se esperou da população negra e dos povos originários pelos grupos detentores do poder, tanto no passado quanto no presente?

Vale acrescentar que mobilizar a barbárie como um registro da história humana e debatê-lo como uma estratégia para que ela não se repita - como sugere Adorno (2023 [1967], pp. 135-136) - é desejável para a educação. Nesse sentido, o CF oferece uma abordagem mais cuidadosa ao propor uma pesquisa sobre a biografia do psiquiatra austríaco Viktor Frankl (p. 37), sem recorrer aos termos resiliência, flexibilidade, adaptabilidade ou equivalentes, para que se responda um questionário que busca extrair aprendizados a partir da experiência.

Nas páginas seguintes do CF (pp. 38-39), os horrores da escravidão são abordados com o devido cuidado, recorrendo a um caso histórico - o Sítio Arqueológico Cais do Valongo (RJ) - e uma denúncia atual - reportagem do *El País* -, sem instrumentalizá-los por meio de categorias como autoconhecimento, inteligência emocional ou mudança de *mindset*. No entanto, persiste um hiato importante: a identidade negra é restrita aos registros da escravidão, sem considerar as produções simbólicas, culturais, artísticas, medicinais e linguísticas oriundas do continente africano, tampouco as figuras históricas que contribuíram para (re)pensar a posição do negro em diferentes instâncias da vida. Há apenas uma breve menção (p. 71) a Nelson Mandela, em um mesmo trecho que cita Maria da Penha, no contexto de transformações sociais.

Um último ponto a ser evidenciado no Eixo 1 do CF diz respeito à indagação formulada no título de uma subseção grafado em caixa alta: “**TODOS OS SONHOS SE TORNAM REALIDADE?**” (Danza; Silva, 2020, p. 49). De maneira relativamente inesperada, considerando a lógica neoliberal presente em diversas partes da obra, essa subseção propõe uma problematização da crença meritocrática - não descrita dessa maneira, obviamente.

Para tratar o tema com as/os estudantes, o livro recorre a um vídeo⁶⁰ no YouTube amplamente difundido, que inicia com um jovem organizando uma corrida em um parque

⁶⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM>. Publicado em 17 out. 2017. Acesso em 26 jun. 2025.

valendo 100 dólares. Antes de iniciar a disputa, ele perfila os participantes e estabelece uma dinâmica: a cada afirmação que fizer, aqueles a quem ela se aplicar devem dar dois passos à frente; os demais permanecem no mesmo lugar. As afirmações incluem, por exemplo: “Dê dois passos à frente se você estudou em escola particular”; “Dê dois passos à frente se você nunca precisou ajudar financeiramente seus pais”; “Dê dois passos à frente se você nunca se preocupou com sua próxima refeição”, e por daí em diante. Ao final, a atividade evidencia que, apesar de todas as pessoas participantes correrem por um mesmo objetivo, nem todas essas pessoas partem do mesmo ponto. Ou seja, o experimento revela de forma didática que a “corrida pelo sucesso” figurada na nota de 100 dólares é desigual e condicionada por marcadores sociais que antecedem o esforço individual - que, novamente, não é descrito dessa maneira, e apenas pode-se aplicar dessa forma a depender da/o docente responsável por ministrar esse componente curricular utilizando está obra.

O livro CC tal qual o PSA, possui vários aspectos que o distingue das demais obras, ainda que por razões diferentes. Começo pelo fato de ser a única obra das selecionadas na amostra que contempla em sua autoria, um acadêmico que não é das áreas da saúde mental, seja como psiquiatra, psicólogo, psicopedagogo e afins. Como apresentado no capítulo 2 desta dissertação, o coautor de CC é bacharel e licenciado em geografia e mestre em educação. Esse dado não seria recordado com relevância se a obra seguisse, tão somente, as mesmas características do grupo congênere de MF, DT e CF. O que se observa é uma elaboração mais complexificada dos temas, buscando uma perspectiva que suscita mais reflexividade.

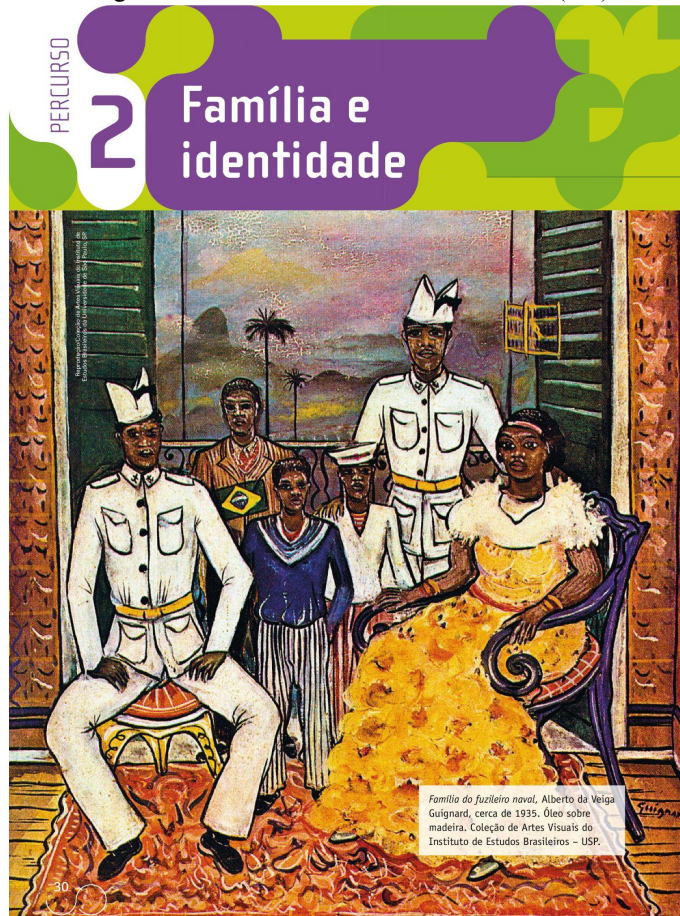
Sugiro dois possíveis indícios que fazem a obra distanciar-se em relação às outras: (i) um coautor formado nas ciências humanas, já referido, e (ii) o único livro de outra editora - que faz parte da amostra -, que não FTD ou Ártica, no caso, Saraiva. Decerto que não é possível confirmar ou refutar essas hipóteses - se em razão da autoria e/ou editora -, mas são os únicos desvios ponderados, haja vista que todas se baseiam na BNCC e nas orientações do PNLD como ponto de partida. O que não anula os pontos de convergência, especialmente na primeira seção⁶¹ do CC, exemplo de um passo a passo de como redigir uma carta de apresentação (p. 19).

É a partir da segunda seção que se expande a complexidade na abordagem, voltada ao tema família, abrindo-se o panorama para tópicos como cultura local e identidade. Fazendo uso de escolhas menos óbvias, a começar pela imagem que abre a seção, a pintura retrata uma

⁶¹ As seções no livro CC são nominadas como “Percurso”.

família negra, duas com uniforme de fuzileiros navais, que aparentam ser os filhos mais velhos, uma mãe (solo ou viúva) e outras crianças, sendo que uma delas segura a bandeira do Brasil. Seu autor é o pintor Alberto da Veiga Guignard, a gravura data de meados de 1935, técnica: pintura a óleo sobre madeira. Essas informações estão em um quadro anexo na mesma página, reproduzida logo a seguir:

Figura 8: Percurso 2 - Família e Identidade (CC)



Fonte: Miller; Campos, 2020, p. 30.

Dentro da seção, o tema “Família e Formação do Indivíduo” (p. 32) inaugura uma digressão que parte do campo genético - tendo como objeto os fenótipos, descrevendo a aproximação de aparência entre o indivíduo e seu grupo familiar -, passa pelo ambiente e culmina na cultura. E é no interior da cultura que os autores situam o lugar das habilidades e competências, argumentando que estas são transmitidas socialmente e não de forma biológico-hereditário.

Essa digressão desloca a construção do indivíduo de um apelo biologizante para uma interpretação desnaturalizada, ao indicar que os modos de socialização e as experiências que

deles derivam são construções históricas e culturais, e não dados naturais ou inatos. Como afirmam os próprios autores:

Há diversas pesquisas que buscam relacionar o código genético (armazenado no DNA) com traços da personalidade e comportamentos das pessoas; porém, isso não é um consenso entre a comunidade científica. Pesquisas têm revelado que a criação da família, as características e os estímulos do meio e as experiências de vida de cada pessoa são mais significativos na constituição do comportamento dos sujeitos do que sua herança genética (Meller; Campos, 2020, p. 32).

Essa formulação detém potencial de diálogo para com as humanidades, especialmente para com a Sociologia, possibilitando contornar - em partes - o limítrofe do fluxo curricular do NEM, que reduziu as horas-aula das ciências humanas. Não obstante, apesar do esforço em desbiologizar a formação da/o sujeita/o, o texto do CC encontra seus próprios limites quando, logo nas primeiras páginas da seção, apresenta as habilidades e competências como resultantes da cultura. Nessa inversão, a cultura deixa de ser compreendida como um campo amplo de produção simbólica e social para ser reduzida à lógica da utilidade e do desempenho, sendo capturada pela racionalidade neoliberal. Essa perspectiva funcionalista da cultura, ao invés de ampliar a compreensão, a restringe àquilo que é mensurável, produtivo e útil.

Adiante, há uma referência ao *habitus* (p. 36) confirmando a interface com a Sociologia. Essa relação fica mais explícita nas páginas de orientação do CC para professoras/es:

Para dar continuidade ao tema da família e seu papel no amadurecimento, explore com a turma o conceito de *habitus*, proposto pela sociologia. Uma sugestão é apresentar o conceito com base em exemplos concretos e relacionados com as vivências dos estudantes. Caso julgue conveniente aprofundar a discussão em torno do conceito, consulte o texto a seguir: 'SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação, n. 20, maio/jun./jul./ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em: 6 fev. 2020'. (Meller; Campos, 2020, p. 226).

Bourdieu não é mencionado diretamente no texto voltando às/aos discentes, o que indica que o CC adota uma estratégia diferente daquela observada no PSA, que recorre explicitamente às autorias mesmo em trechos dirigidos ao corpo estudantil. A despeito disso, o conceito sociológico torna-se paradoxal quando adaptado ao Projeto de Vida. De um lado, não essencializa os indivíduos na medida em que reconhece que o meio social produz

símbolos, valores, normas, hierarquias, desejos e linguagem etc, que são internalizados. De outro, é preciso expor que o conceito *habitus* está um pouco deslocado de seu campo crítico original: “[...] o *habitus* orienta as atitudes e posturas dos indivíduos quando se inserem nos meios sociais, profissionais, culturais e políticos, ajudando-os a se portar da melhor forma em diferentes situações” (Meller; Campos, 2020, p. 36). Ignora, portanto, que existem disputas no campo social e que os grupos hegemônicos buscam impor sua própria cultura como legítima e universal. Assim, a depender do grupo social a que se pertença e do campo em que se esteja inserido, o *habitus* pode não orientar os indivíduos a “se portar melhor”, como sugere o trecho citado, mas sim produzir experiências de inadequação, tanto objetivas quanto subjetivas.

Na sequência, o tema “Histórico das ocupações familiares” explora a relação entre a história familiar e as trajetórias profissionais, tendo como pano de fundo estimular a investigação por parte das/os discentes⁶², convidadas/os a refletir e a correlacionar o ofício com os aspectos culturais, da identidade e das oportunidades. Na redação, as desigualdades sociais são acionadas como um elemento de grande influência nas escolhas - profissionais e educacionais -, devendo ser compreendidas no momento de levantar a história da própria família, enquanto indícios que podem facilitar sua compreensão. Novamente, uma reflexão que pode ser aproveitada no interior da Sociologia e expandida, contudo dependerá da/o docente envolvida/o.

Por fim, chega-se ao tema e subtítulo “Mulheres, homens e o trabalho”, ainda dentro da primeira seção do Eixo 1, que tem por objetivo problematizar os papéis de gênero dentro da sociedade: “Essa discussão é necessária porque a questão de gênero pode influenciar a construção de projeto de vida dos estudantes. Explore com a turma o conceito de papel social, [...], é interessante ressaltar que valores e comportamentos são construções culturais” (Miller, Campos, 2020, p. 224). Também enunciado anteriormente na dissertação conforme os achados no Gráfico 2 e que será objeto de uma leitura mais próxima para compreender tais papéis e como são exemplificados neste livro didático.

Por papel social, o CC descreve:

O papel social é a representação que determinado grupo ou instituição tem das funções e dos comportamentos de seus integrantes. Ele é definido na relação entre as pessoas em seu processo de socialização. Não se trata da

⁶² “[...] investigar como seus pais, avós e bisavós se relacionaram com o mundo do trabalho é um modo de compreender a experiência de vida que cada uma dessas gerações teve e suas respostas aos contextos específicos de épocas diversas. Isso também pode ajudar você a delinear parte dos valores que sua família compartilha com você e a influência deles no seu projeto de vida” (Meller; Campos, 2020, p. 38).

forma de ser dos indivíduos, mas de uma expectativa coletiva que se tem sobre qualquer indivíduo que ocupe o mesmo papel social.

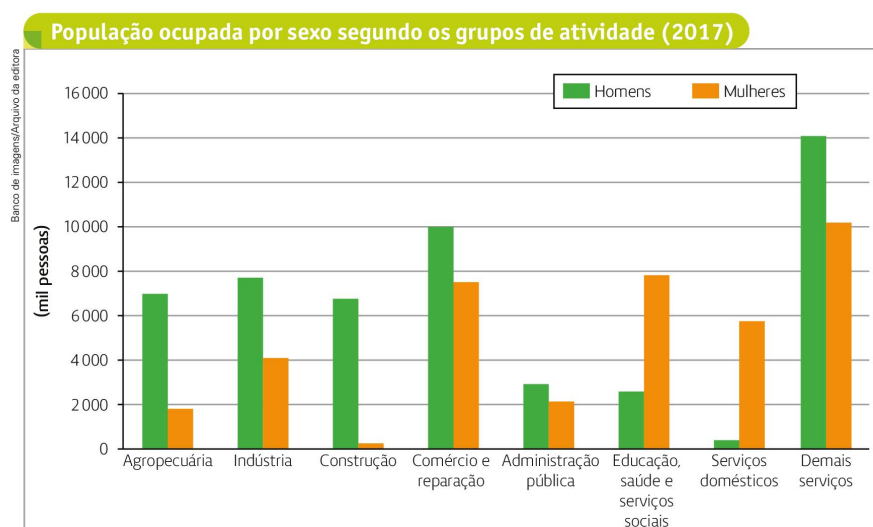
Uma mesma pessoa pode ter diferentes papéis sociais, dependendo da variedade de grupos sociais dos quais participa. Um homem casado, com dois filhos, cursando faculdade à noite e trabalhando durante o dia é marido, pai, estudante, funcionário e colega de trabalho.

Os papéis sociais não resultam de normas escritas, mas de como a sociedade compreende que deve ser o comportamento dos indivíduos em determinadas condições. Portanto, os papéis sociais se alteram com o tempo em uma mesma sociedade e podem ter diferentes concepções em sociedades com culturas distintas (Miller; Campos, 2020, p. 42).

Percebe-se um fluxo coerente no livro didático ao não atribuir à esfera biológica os atributos, práticas e normas sociais, evidenciando que são construções históricas e, por conseguinte, passíveis de transformação conforme a sociedade se modifica - e vice-versa. No entanto, essa abordagem encontra limites: a problematização envolvendo gênero não se expande para além da conformação binária. Tópicos como identidade de gênero e orientação sexual são praticamente inexistentes nesse e nos demais livros do Projeto de Vida, revelando outras limitações conceituais e políticas do modelo que invisibiliza vivências e sujeitos que escapam à matriz cis-heteronormativa e, consequentemente, reproduz a normatividade.

Apesar de a chave interpretativa ser restrita, uma importante reflexão é apresentada ao corpo estudantil do ensino médio: “mulheres: maioria em números, minoria em direitos” (p. 84). Para alicerçar tal argumento, o CC recorre a gráficos estatísticos e narrativas que incorporam dados censitários sobre estudo, trabalho e salários, conforme os dois exemplos a seguir:

Figura 9: Censo da ocupação por gênero [binário] (CC)



Fonte: IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 25.

Fonte: Miller; Campos, 2020, p 43.

Figura 10: Censo do rendimento por gênero [binário] (CC)

Rendimento médio habitual do trabalho principal da população de 25 a 49 anos de idade ocupada na semana de referência, por sexo, segundo os grupamentos ocupacionais. participação de mulheres na ocupação e razão (%) do rendimento de mulheres em relação ao de homens – Brasil – 4º trimestre – 2018					
Grupamentos ocupacionais	Rendimento médio habitual do trabalho principal (R\$)		Participação de mulheres na população ocupada (%)	Percentual de horas trabalhadas na semana de referência pelas mulheres em relação ao de homens (%)	Razão do rendimento médio habitual de mulheres em relação ao de homens (%)
	Homem	Mulher			
Total	2 491	1 978	45,6	88,4	79,4

Fonte: AGÊNCIA IBGE Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23923-em-2018-mulher-recebia-79-5-do-rendimento-do-homem>. Acesso em: 23 dez. 2019.

Fonte: Miller; Campos, 2020, p 44.

A posição assumida pelo CC ao abordar o tema evoca a luta por igualdade entre mulheres e homens. Ainda que restrita ao vetor do trabalho, trata-se de um aspecto de extrema urgência que os demais livros não evidenciam e nem enfrentam.

3.2 Eixo 2: O outro e o coletivo no Projeto de Vida

Similar ao primeiro eixo, submeti o Eixo 2 à ferramenta RStudio para análises e plotagem dos resultados. Apresento, a seguir, a nuvem de palavras e o quadro de *top words*:

Figura 11: Nuvem de Palavras - Eixo 2



Fonte: Elaboração do autor em parceria com Nunes, 2025.

Quadro 6: Top words - Eixo 2

Ord	Words	Ord	Words	Ord	Words	Ord	Words	Ord	Words
1	vida	21	parte	41	formas	61	possibilidades	81	seres
2	pessoas	22	diferentes	42	relações	62	jovem	82	significa
3	sociedade	23	relação	43	processo	63	igualdade	83	amor
4	direitos	24	escola	44	participação	64	portanto	84	diversas
5	sociais	25	respeito	45	leis	65	agir	85	grupos
6	mundo	26	podemos	46	escolha	66	regras	86	responsabilidade
7	projeto	27	ações	47	situação	67	refletir	87	cidadão
8	social	28	grupo	48	vamos	68	exercício	88	desenvolvimento
9	liberdade	29	possível	49	acordo	69	interesses	89	cidadãos
10	fazer	30	comum	50	moral	70	decisões	90	coletivo
11	trabalho	31	ambiente	51	humanos	71	questões	91	porque
12	pessoa	32	direito	52	situações	72	normas	92	espaço
13	meio	33	construção	53	conjunto	73	habilidades	93	atitudes
14	cidadania	34	porém	54	todas	74	uso	94	sustentável
15	importante	35	melhor	55	família	75	maneira	95	conhecer
16	jovens	36	muitas	56	problemas	76	valor	96	mudanças
17	deveres	37	modo	57	protagonismo	77	capacidade	97	quanto
18	escolhas	38	indivíduos	58	consciência	78	estar	98	diferente
19	valores	39	longo	59	futuro	79	conceito	99	entender
20	tempo	40	pensar	60	prática	80	ideia	100	recursos

Fonte: Elaboração do autor em parceria com Nunes, 2025.

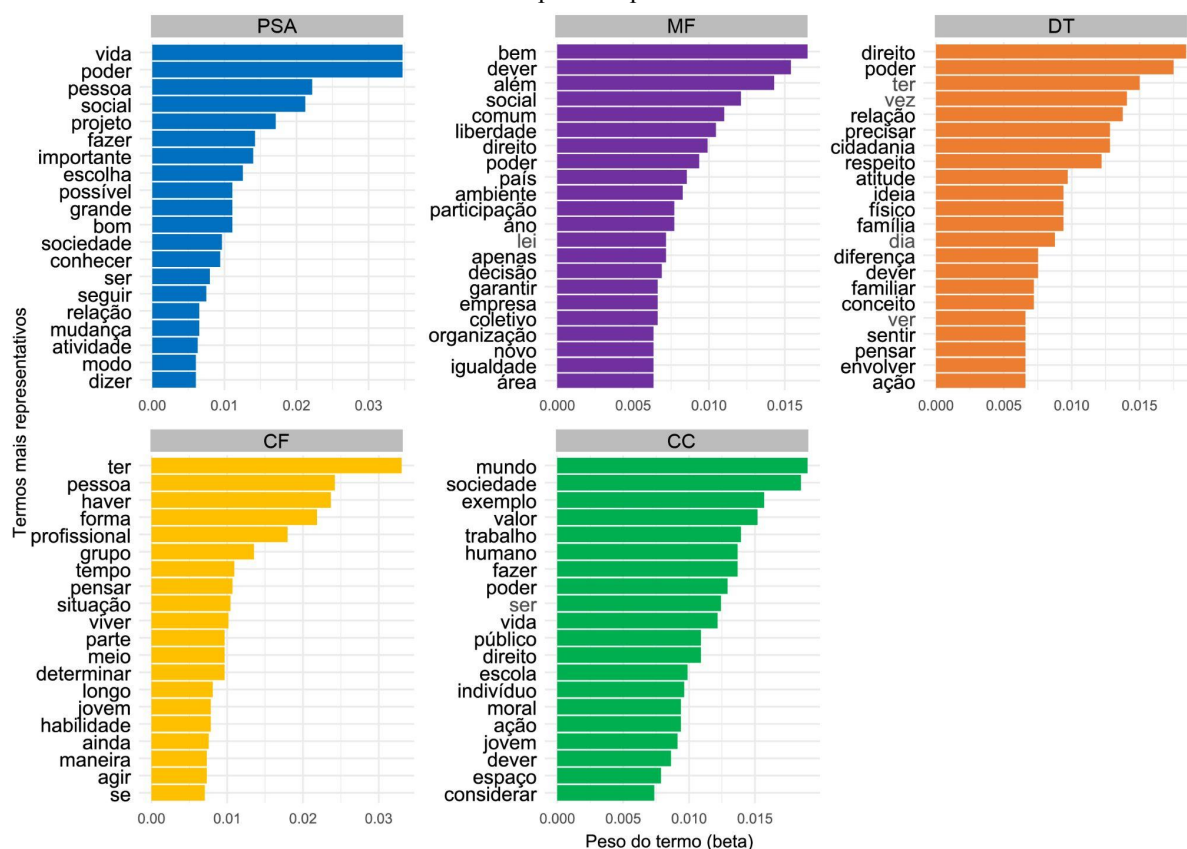
Observando a comparação direta entre as nuvens de palavras e os respectivos *top words* dos dois eixos, nota-se que os termos “vida” e “pessoas” permanecem como os mais recorrentes em ambos os casos. Contudo, a proporção da palavra “vida” difere entre as nuvens: enquanto na representação imagética do Eixo 1 ela se destaca com maior evidência, no Eixo 2 ela aparece mais equilibrada em relação a “pessoas”. Embora não sejam idênticas em proporção, a escala entre elas diminui significativamente no segundo eixo.

Dessas correlações da plotagem no RStudio, e tomando a esfera formativa atribuída a cada eixo por referência, pode-se explicar o aparecimento de outros léxicos em destaque na nuvem e, por conseguinte, no quadro deste segundo eixo - que juntamente com “vida” e “pessoas”, ocupam as cinco primeiras posições no *top words*. São elas: “sociedade” (3ª no Eixo 2 e 35ª no Eixo 1), “direitos” (inexistente entre os *top words* do eixo anterior e 4ª no atual) e “sociais” (19ª posição no Eixo 1 e 5ª no Eixo 2).

Há também a presença de novas palavras, como “cidadania”, “cidadão” e “lei”, até então ausentes na plotagem anterior e que emergem no resultado do presente eixo. Isso confirma a premissa de que o Eixo 2 está inscrito na esfera da relação interpessoal, do encontro do “eu com o outro” e do “nosso encontro com o mundo”, o que explica a mobilização da esfera cidadã nessa etapa do Projeto de Vida, especialmente mediada pela

sociedade enquanto campo para o exercício dos direitos e dos deveres - discutido mais adiante. Partindo para o escrutínio das obras e suas distinções, apresento a seguir o Gráfico 3, que distribui as palavras conforme sua ocorrência em cada livro didático:

Gráfico 3: Top words por obra - Eixo 2



Fonte: Elaboração do autor em parceria com Nunes, 2025.

Ao analisar individualmente o resultado de cada obra, é possível notar que as palavras atribuídas à esfera cidadã não se destacam nas primeiras posições, como aconteceu no resultado geral deste eixo, com exceção de “dever” no MF, “direito” no DT e “sociedade” no CC. Destaco que o PSA mantém seu projeto de caráter mais individualizado, dessa vez menos centrado nas emoções e na subjetividade dos indivíduos, mas utilizando-os de base para lançar mão de termos como “poder”⁶³, “projeto”, “fazer”, “importante”, “escolha” etc. Neste Eixo 2, o CF se aproxima do PSA, tanto no uso de léxicos de ação quanto pela menor presença de palavras com cunho conceitual - ao menos na análise restrita à recorrência -, isto se expressa na predominância de termos como: “ter”, “haver”, “forma”, “pensar”, “situação”, “viver”, entre outros.

⁶³ Poder no sentido de: possuir a capacidade ou a oportunidade.

Observando o Gráfico 3 de forma ampla - isto é, não apenas as primeiras posições -, nota-se que os léxicos mobilizados nas obras MF, DT e CC recorrem de modo mais específico à esfera da cidadania. A exemplo disso, menciono “direito” e “dever”, que estão presentes nos três livros didáticos, mesmo que em posições distintas. Há também termos como: “público”, “igualdade”, “social”, “cidadania”, “participação” e “coletivo”, que constam de modo mais disperso entre essas três obras.

Destarte, adentrando a análise mais particularizada - que consiste na leitura atenta e detalhada de cada livro didático -, tomo o PSA como ponto de partida, livro que alcançou 1.012.161 exemplares distribuídos em nível nacional, o que corresponde a cerca de 15,77% dos livros do PNLD 2021 destinados ao componente Projeto de Vida.

Neste eixo, o PSA estabelece um diálogo com a noção de alteridade, destacando que há diferenças marcantes entre os grupos que compõem a sociedade e que a juventude não deve ser concebida como uma categoria homogênea. Afirma-se que as/os jovens são tão diversos quanto a própria sociedade e que essa etapa não é vivenciada de forma igual por todas/os (Fraiman, 2020, p. 81). No entanto, essa reflexão sobre a multiplicidade das juventudes não se desdobra em discussão mais aprofundada; ao contrário, ela é interrompida de forma um tanto abrupta, dando lugar à tentativa de elaborar uma relação causal entre direitos e deveres - movimento que marca a transição para o tema da cidadania neste livro.

Esse diálogo, que inicialmente poderia ser conduzido para uma percepção mais ampla sobre a democracia, especialmente em sua dimensão participativa, acaba por adentrar um caráter normativo da participação política. Vale indicar que todos os livros descrevem elementos da Constituição Federal de 1988 e apresentam o Estatuto de Criança e Adolescente, o ECA - no PSA, essas menções podem ser verificadas nas páginas 92, 93, 95, 100 e 102.

Antes, entretanto, o PSA se faz tributário das relações mediadas pelo digital e não desenvolve satisfatoriamente o aspecto participativo da cidadania. Ele dedica grande espaço para reflexões acerca do uso consciente da internet e do combate ao *cyberbullying*, evocando

uma ideia de cidadania digital⁶⁴. A seguir, trago dois trechos que expressam essa relação entre o digital e a cidadania projetada pelo PSA:

Atualmente, é possível ter mais amigos nos meios digitais do que físicos. Essa nova forma de se relacionar traz muitos benefícios, mas requer também alguns cuidados. O uso inadequado dos meios digitais, como a exposição indevida de fotos, vídeos e outros materiais e os posts inapropriados ou compartilhados sem permissão, pode acarretar problemas e, de certa forma, ameaçar a identidade, a vida e a imagem dos usuários desses meios. Além disso, entre os principais perigos da internet para os jovens, estão o *cyberbullying*, o vazamento de dados pessoais e o vício em tecnologia (Fraiman, 2020, p. 82).

Cidadania Digital: o avanço da tecnologia tem facilitado o acesso ao conhecimento, a produção de conteúdos e, especialmente, a interação entre as pessoas. Porém, o uso das tecnologias digitais também requer o exercício da cidadania. Tudo o que é curtido, postado ou compartilhado por uma pessoa impacta sua imagem. A internet tem um grande poder de perpetuar e disseminar informações; por isso, é preciso pensar muito antes de se expor nas redes sociais. No Brasil, a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, denominada Marco Civil da Internet, estabelece princípios, garantias, direitos e deveres dos usuários da rede no país, e é importante que seu conteúdo seja conhecido por todos. Resumidamente, de acordo com essa lei, as pessoas têm liberdade para comentar e postar o que desejam, mas são responsáveis por suas ações (Fraiman, 2020, p. 86).

Em paralelo ao digital, o PSA não ignora por completo a definição mais tradicional do termo cidadania, o que envolve um território e a realidade imediata, ao invés de uma elaboração de um possível *metaverso*. Nesse sentido, Fraiman (2020, p. 84) afirma que: “Ser cidadão é fazer parte de uma sociedade e ter consciência de seus direitos civis, políticos e sociais” e continua sua reflexão, apontando: “Além dos direitos, o cidadão, como parte da coletividade, tem também deveres e responsabilidades” Acrescenta ainda: “Em uma sociedade organizada, a cidadania é a expressão maior da igualdade dos indivíduos diante da lei”. Contudo, tais definições não problematizam de modo satisfatório a cidadania em si, como ela se dá no Brasil, suas contradições e os marcadores sociais que geram outras experiências em

⁶⁴ Há uma discussão contemporânea acerca do que é o digital, assim como o que é o virtual, contemplando diferentes linhas interpretativas e teóricas. Adoto, aqui, a perspectiva de Faustino e Lippold (2023, p. 35): “Ao contrário do que se pode intuir, o virtual não é contrário do real nem pode ser confundido com o digital. O digital é o armazenamento e o processamento de dados em computadores em forma de códigos que representam letras, números, imagens, sons etc., enquanto o virtual é um atributo potencial da realidade que pode ser apreendido pelo trabalho do pensamento”. Partindo dessa interpretação - que não cessa nesse trecho, pois os autores vão trabalhando exemplos e mobilizando o tema com a devida complexidade - pode-se considerar que o digital se refere ao processamento/armazenamento das informações, enquanto o virtual se vincula ao *vir a ser* situado em outro registro do real, a exemplo de um “existir” na internet que é algo virtual e que encontra lastro no concreto, possibilitando a presença em ambos os ambientes. Nesse horizonte conceitual-interpretativo, a esfera cidadã estaria mais próxima da figura do cidadão virtual do que propriamente digital.

seu interior. Ou seja, existe um pressuposto de que todos gozem da cidadania em sua totalidade, e ainda que se reconheça a desigualdade (p. 97), a estratificação e reflexões expostas não ultrapassam o caráter informativo e apenas instrumentaliza a interpretação de dados estatísticos fornecidos pelo IBGE.

Nesse meandro, esboça-se o conceito de “bem comum” por meio da interpretação de Norberto Bobbio, importante pensador político italiano:

O Bem comum é, ao mesmo tempo, o princípio edificador da sociedade humana e o fim para o qual ela deve se orientar do ponto de vista natural e temporal. O Bem comum busca a felicidade natural, sendo portanto o valor político por excelência, sempre, porém, subordinado à moral. O Bem comum se distingue do bem individual e do bem público. Enquanto o bem público é um bem de todos por estarem unidos, o Bem comum é dos indivíduos por serem membros de um Estado; trata-se de um valor comum que os indivíduos podem perseguir somente em conjunto, na concórdia. [...] (Bobbio, 1998, p. 106, *apud* Fraiman, 2020, p. 103).

Não obstante, como em outros momentos - seja no eixo anterior, no atual ou mesmo no próximo -, os conceitos são apropriados nos livros didáticos desse componente curricular apenas como recursos instrumentais, voltados à sustentação de formulações próprias da lógica neoliberal vigente no Projeto de Vida. Trata-se, assim, de uma ressignificação orientada para justificar e alinhar os mesmos à racionalidade que estrutura o modelo formativo. Vide o trecho a seguir, que exemplifica a ponderação crítica acima, sem abandonar o tema cidadania:

Relacionados com a ideia de **bem comum**, há também o **conceito de bem individual** e de **bem coletivo**. [...] Agir coletivamente colabora para a promoção de **habilidades e competências essenciais** à construção de um **projeto de vida**, como organizar-se, negociar, argumentar, defender pontos de vista, definir estratégias, solucionar problemas, entre outras práticas. Por meio de experiências coletivas, também é possível descobrir interesses comuns e interesses mútuos, que são a base para a organização de uma sociedade (Fraiman, 2020, p. 106, grifos meus).

MF, DT, CF e CC também apresentam formulações sobre a cidadania e, como supracitado, em algum momento todas mobilizam a Constituição Federal de 1988 e o ECA. Na busca de um debate que contemple as particularidades de cada livro, exponho as distinções e, desse modo, viso reter o máximo de dados qualitativos sobre a concepção de cidadania evocada pelo Projeto de Vida. Apresento nos próximos parágrafos os aspectos mais relevantes das outras obras para, adiante, problematizar o mosaico que se forma, tendo em vista o arcabouço teórico crítico do social mobilizado nesta dissertação.

O MF recorre à Grécia Antiga como origem do conceito de cidadania, descrevendo brevemente a *pólis* e, na mesma página, sobrevoa as concepções dos séculos XV a XVIII como início das “leis jurídicas e morais” e da cidadania moderna, respectivamente (Sassi Jr.; Sassi, 2020, p. 78). Contudo, não menciona as/os pensadores desses períodos, nem os acontecimentos históricos que possibilitaram tais mudanças paradigmáticas. O objetivo do MF é conduzir à ideia de que viver em sociedade exige limites. Para representar isso de modo lúdico, utiliza-se de um trecho do livro *Senhor das Moscas*, de William Golding (p. 79), em que os personagens precisam eleger um líder e definir suas regras caso queiram sobreviver ao cenário adverso. As atividades propostas em torno do excerto visam elaborar a noção de que conviver coletivamente requer regras, leis, moral, estatutos etc., a fim de garantir uma organização harmônica (pp. 80–81).

Desse modo, a organização social é reduzida à leitura ideológica, sem estimular a contradição ou a crítica por parte das/os discentes, apenas argumentos que valorizam a ordem e que levam à resignação. Elenco algumas reflexões que poderiam ser suscitadas, em aula, caso o objetivo fosse a busca por uma educação de caráter crítico: ‘as leis são feitas por quem e para quem?’, ‘como se institui o que é moral em uma sociedade?’, ‘considerando que há grupos à margem dessa referida coesão, não seriam as leis também representações das desigualdades de modo institucional?’. Essas proposições se contrapõem à conjuntura que se apresenta, e acabam por essencializar a norma jurídica no livro didático.

Avançando na argumentação e desconsiderando (neste momento) a ordem da distribuição das obras, no intuito de construir uma sequência reflexiva mais interessante e coesa entre as perspectivas, destaco o CC antes do DT ou CF. Isso porque, o CC produz certo diálogo e contraponto ao MF pela sequência argumentativa escolhida. Isto é, antes de avançar no tema, o CC também indica um período em que as concepções se fundamentam - diferentemente do MF que apenas demarca historicamente -, e menciona diretamente essas autorias e não apenas sua localização temporal.

No caso do CC, as autorias estão localizadas entre os séculos XVII e XVIII - sem menção aos Gregos ou ao século XV como no MF -, para adiante a obra tratar das concepções de política, leis e cidadania na chave da política-institucional. Não obstante, o CC não se atém aos aspectos filosóficos de seus referenciais teóricos, apenas utiliza-os para justificar a origem do Estado e dessa relação com os indivíduos.

Entre os séculos XVII e XVIII, filósofos como Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632--1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) buscaram justificativas que explicassem por que os seres humanos decidiram, em algum momento de sua evolução, abrir mão da liberdade absoluta (que tinham quando viviam livres na natureza) para instituir normas e leis que limitavam essa liberdade. Cada um desses pensadores elaborou uma teoria para expor suas diferentes ideias sobre o contrato social, em que as pessoas firmaram uma espécie de acordo coletivo, no qual cada membro da sociedade concedeu espontaneamente um pouco da sua liberdade em nome do bem comum, e as sociedades passaram a ser governadas por alguns indivíduos e por leis (Miller; Campos, 2020, p. 95).

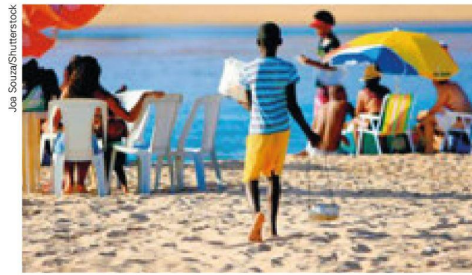
Por não adentrar as questões filosóficas e, de certo modo, abordar genericamente Hobbes, Locke e Rousseau - isto é, sem apresentar os contrapontos que existem entre eles, por exemplo na interpretação do que viria a ser um *estado de natureza* quanto ao pacto que pôs fim a essa condição -, perde-se importantes aspectos comparativos. Especialmente em relação a Rousseau, que compreende o início do *contrato social*⁶⁵ como um engodo de poucos sobre muitos. Para Rousseau, ao privatizar o que antes era comum no *estado de natureza*, limitando seu uso e exigindo contrapartidas para seu acesso, inaugura-se a desigualdade entre os seres humanos (cf. Rousseau, 2017 [1754]).

Após a menção dos denominados contratualistas, o CC aborda a cidadania por meio do campo político-institucional, referente à participação no pleito eleitoral, às mobilizações, ao cumprimento dos deveres e à defesa dos direitos, assim como ao espaço público e à democracia, entre outros tópicos mais formais da ação cidadã (pp. 96-101). Essas questões são transmitidas de modo mais informativo do que reflexivo.

O DT, por sua vez, avança na problematização da cidadania em relação aos direitos constitucionais e “universais”, apresentando a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) (pp. 70-71). Logo na sequência expõe quatro fotografias de pessoas que não estão usufruindo desses direitos previstos na declaração, suscitando o diálogo a partir da contradição:

⁶⁵ O contrato social é um conceito da filosofia política moderna que se refere ao acordo hipotético pelo qual indivíduos abandonam o estado de natureza e estabelecem uma sociedade civil regida por leis e representação, sendo seus principais expoentes Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau. Embora tenham recebido a alcunha de contratualistas, cada autor possui uma compreensão própria sobre o que é o estado de natureza, o que constitui o contrato social e seus desdobramentos filosóficos e políticos (cf. Weffort, 1991).

Figura 12: Mosaico - ausência de direitos (DT)



Trabalho infantil em praia de Lauro de Freitas, na Bahia, 2017.



Jovens fazem fila para cadastro para vagas de emprego em Londrina, Paraná, 2018.



Esgoto a céu aberto em rua de comunidade de Santa Maria da Boa Vista, em Pernambuco, 2019.



Sala de aula em escola de São Bento, no Maranhão, 2019.

- 1) Os direitos enunciados nos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos são observados na sociedade da qual fazemos parte?
- 2) O que as imagens apresentadas revelam a esse respeito? Analise cada uma delas e discuta o assunto com os colegas e o professor.

Fonte: Cericato, 2020, p. 71.

Nas páginas seguintes, o DT adentra o ECA e discute direitos e deveres de maneira semelhante aos outros livros - sob uma interpretação positivista das leis. Ainda que, na página 74, recorra a um excerto de Zygmunt Bauman para tratar o direito na chave da comunidade, a discussão proposta com as/os discentes não avança para além das características do neoliberalismo. Reconhece-se, pontualmente, a existência do social e do coletivo, por vezes evidenciando fenômenos do âmbito público e geral, não apenas voltados ao particular. Todavia, há o constante retorno à leitura meritocrática e individualista das ações e resultados.

Como já apontado em diálogo com a obra de Marcuse, esse artifício discursivo concerne a capacidade do sistema capitalista de incorporar a contradição, de tal modo que não suscite o contraponto nem a crítica negativa. Trata-se, portanto, da crítica que tensiona o que está posto como real, que permite ultrapassar a razão positivada e ponderar as múltiplas dimensões de si, do outro e do todo.

A crítica negativa fundamenta as reflexões tanto em Adorno e Horkheimer, quanto em Marcuse e, mais sutilmente (não mencionado nesses termos, apesar de possuir suas

características⁶⁶), em outras autorias que lançam mão da crítica como contraponto à razão positiva. Por não compreender a contradição em termos dialéticos, a razão positivada e instrumental está geralmente associada ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia como pressupostos que levariam ao progresso da sociedade e do ser humano. Essa tipologia do esclarecimento recebe uma falsa prerrogativa de neutralidade, como se a ciência aliada ao movimento de dominação capitalista - da natureza e do próprio ser humano -, não produzisse desigualdades, retrocessos e como se a razão (positivada) não se tornasse o paradigma, conforme apontado por Adorno e Horkheimer (1986 [1947]).

O CF, nesse segundo eixo, retoma reflexões que haviam sido abordadas anteriormente pelo PSA no Eixo 1, especialmente aquelas vinculadas à autoestima e ao autoconhecimento das/os discentes (Danza; Silva, 2020, pp. 76–78). A proposta é que, ao reconhecer suas características pessoais como potencialidades - e não como limitações -, as/os estudantes possam aprender a utilizá-las de forma estratégica (p. 80). A partir dessa perspectiva, o livro busca evidenciar traços que podem favorecer as relações interpessoais, ainda que, neste momento, essas relações permaneçam circunscritas ao universo escolar. Tal abordagem se exemplifica na subseção intitulada *O melhor de nós*, em que são destacados predicados individuais que contribuem para o convívio com o outro, conforme figura a seguir:

Figura 13: O melhor de nós - Quadro de Habilidades (CF)

Consultem o quadro a seguir para verificar algumas possíveis habilidades dos membros do grupo. Além delas, vocês podem pensar em outras.

Ajudar	Criticar	Escrever	Ouvir
Apoiar	Cuidar	Estudar	Perseverar
Aprender	Dançar	Explicar	Persuadir
Argumentar	Decidir	Falar	Pesquisar
Calcular	Deduzir	Imaginar	Planejar
Cantar	Descobrir	Interagir	Questionar
Comunicar	Desenhar	Liderar	Raciocinar
Conversar	Dialogar	Memorizar	Resolver
Cooperar	Discutir	Observar	Respeitar
Criar	Divertir	Organizar	Resumir

Concluída essa etapa, compartilhem com a turma os atributos que sua equipe reúne e que fazem com que ela seja excelente!



Fonte: Danza; Silva, 2020, p. 81.

⁶⁶ Patrícia Hill Collins (2022, p. 74) identifica e conceitua construtos comuns entre as teorias sociais que se lançam à crítica, a saber: (1) relacionalidade, (2) poder, (3) desigualdade social, (4) contexto social, (5) complexidade e (6) justiça social. Como também encontra um lastro desse legado crítico na escola de Frankfurt: “De forma diferente, uso a expressão teoria social crítica para me referir a uma série de projetos teóricos que se autodefinem ou podem ser classificados como críticos. De modo significativo, os estudiosos de Frankfurt tentaram fundir os entendimentos científicos e filosóficos da teoria social e transformá-los na própria definição de teoria social crítica” (Collins, 2022, p 98).

É apenas na Seção 3 (*Bloco 3 - Fazer parte: A vida em um mundo comum*), pertencente ao Eixo 3, que o CF passa a abordar de forma mais direta os temas da cidadania, do coletivo, da sociedade e demais questões correlatas. Por essa razão, antecipo aqui algumas formulações presentes nesse terceiro eixo, extrapolando momentaneamente o recorte eixo a eixo - uma pequena exceção metodológica - a fim de garantir a coesão temática e não comprometer a continuidade da análise, nem neste ponto da dissertação, nem mais adiante.

Por cidadania, o CF define nos seguintes termos:

Para você, o que significam os termos cidadania e política? Vamos tentar entendê-los melhor? Quando nascemos, passamos a habitar um mundo compartilhado e herdamos o acúmulo de séculos de desenvolvimento que nos possibilitam, muitas vezes, viver em condições melhores do que nossos antepassados. Fazer parte desse mundo comum implica o dever de preservar o que a humanidade construiu para garantir o bem de todos, assumindo a responsabilidade pelas marcas que deixamos na vida das pessoas e no planeta. As instituições e ações humanas que são voltadas a organizar a vida em sociedade formam aquilo que chamamos de política. Participar da política significa se comprometer com as decisões que afetam a vida individual e coletiva, sendo um ato fundamental de cidadania. O conceito clássico de cidadania, formulado pelo sociólogo britânico Thomas Marshall (1893-1981), define-se por um conjunto de direitos civis (liberdades individuais), políticos (participação política) e sociais (moradia, educação, saúde, trabalho, etc.) e de deveres determinados por um Estado-nação ao qual pertence o indivíduo. Esses direitos e deveres visam assegurar qualidade de vida para os cidadãos e garantir coesão social (Danza; Silva, 2020, p. 159).

Em consonância com as demais obras, o CF também apresenta excertos da Constituição Federal, da DUDH e do ECA, propondo atividades sobre esses marcos normativos do direito global e nacional, respectivamente. Entretanto, essas atividades não detêm grande densidade, e rapidamente a obra retoma o foco do Eixo 3: o trabalho.

Antes de adentrar outro tópico, busco problematizar a ideia de cidadania que está demarcada no Projeto de Vida. Embora as obras tenham suas particularidades (apontadas nos parágrafos anteriores), há um consenso no material didático desse componente curricular em relação à dinâmica com o outro em sociedade, mediadas impreterivelmente pela moral e pela lei, perpassando a todo momento os direitos e os deveres.

Insisto no tema, tendo em vista que a cidadania tem aspectos diferentes a depender da estratificação social, do gênero e da raça dos sujeitos, sendo a interseccionalidade um tópico - quando mencionado - tratado com descuido, de modo difuso e com pouquíssimo

lastro na realidade imediata pelo Projeto de Vida. Esse dado indica que - tanto na BNCC⁶⁷ quanto no NEM - algumas importantes características da sociedade brasileira, que contempla entre seus paradigmas culturais o racismo e a misoginia (Gonzalez, 2020), deixaram de estar tão em evidência, e que possivelmente pouco se refletiu acerca do público-alvo desse material didático, em sua maioria jovens negras/os⁶⁸.

Lélia Gonzalez, a partir de sua teoria crítica do social (Rios; Klein, 2022), identifica que a cidadania destinada à população negra no Brasil, é apenas formal e não prática, isto é, “de papel”:

De qualquer forma, no Brasil da República vamos perceber que a cidadania que nos foi dada é uma cidadania formal, de papel; creio que o Carlos [Hasenbalg] vai aprofundar essa questão. Em termos de uma cidadania social, de uma cidadania civil e de uma cidadania política, temos um longo caminho a percorrer. Nós os chamados cidadãos negros (Gonzalez, 2020 [1986]⁶⁹, p. 235).

Diante do contexto brasileiro, que institui posições hierárquicas considerando não apenas a estratificação social, mas também o gênero e a raça-etnia (Gonzalez, 2020), omitir que a cidadania não contempla determinados grupos de forma plena, tanto em seus aspectos políticos quanto institucionais e jurídicos, significa encobrir a ação do dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023). Esse dispositivo extrapola o campo político, institucional e jurídico, que formalmente prevê a igualdade entre os cidadãos, na medida em que o dispositivo alicerça esse mecanismo do poder. Ele atua por meio de suas tecnologias - entre elas, o epistemicídio (Carneiro, 2023) - naturalizando as exclusões e mantendo um sistema hierarquizado que sujeita determinados corpos por meio da ação do saber-poder à margem.

Colocar sobre a educação a carapaça do universal é outra estratégia que mascara a continuidade do epistemicídio, especialmente ao tratar de temas como identidade, vida, cidadania e trabalho. A pretensa neutralidade da educação - tanto no NEM quanto em

⁶⁷ Por se tratar de um documento normativo que orienta a educação básica no Brasil, a versão final da BNCC pode não evidenciar as disputas que atravessaram sua formulação. Assim, o ocultamento das contradições sociais não é atribuída unicamente a uma suposta falta de conhecimento ou sensibilidade do corpo técnico envolvido, especialmente dos pesquisadores convidados. Essa lacuna está relacionada às pressões e aos limites impostos por diferentes instâncias de poder, que condicionaram e, por vezes, restringiram a incorporação de perspectivas críticas no texto final da BNCC.

⁶⁸ Segundo a plataforma aberta do INEP (2024), há 1.838.056 alunas negras, sendo 171.899 autodeclaradas pretas e 1.666.157 pardas, e 1.825.725 alunos negros, dos quais 180.943 se declaram pretos e 1.644.782 pardos. Em comparação, registram-se 1.424.995 alunas brancas e 1.366.499 alunos brancos. Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica, 2024. Disponível em: <https://anonymousedata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>. Acesso em: 24 jul. 2025.

⁶⁹ Trecho de “A cidadania e a questão étnica” que compõe coletânea *Por um feminismo afro latino americano*, que originalmente foi transcrito integralmente de um debate que fazia parte do seminário A construção da Cidadania na Universidade de Brasília.

modelos educacionais anteriores - oculta a imposição de um “eu-hegemônico” cujas características são tomadas como universais, relegando à exclusão experiências que escapam dessa norma.

Nesse ponto, é pertinente recorrer brevemente a Du Bois (2021 [1903]), que identifica a experiência da “dupla consciência” como elemento constitutivo da subjetividade da pessoa racializada. Essa noção dialoga diretamente com a produção da indigência cultural observada por Carneiro, pois revela a cisão adversativa da consciência: ser cidadão e ser negro, ser brasileiro e ser negro, ser estudante e ser negro. Essa duplicidade não é um fenômeno natural, mas uma tecnologia do saber-poder que opera pela racialização e se atualiza de forma persistente no campo educacional.

Clóvis Moura, em *O Negro, de bom escravo a mau cidadão* (2021 [1977]), observa esse fenômeno a partir de outro prisma histórico: a transição das pessoas escravizadas para libertas não acompanhou os pressupostos de incorporação plena à cidadania. Em outras palavras, a abolição não significou a inclusão do povo negro na sociedade brasileira como sujeitos de direito, mantendo-se as estruturas de exclusão e desumanização que historicamente marcam a formação social do país. Assim, o que se atualiza no campo da educação ecoa também no campo político-institucional, como parte de um projeto que nega às populações negras o pertencimento pleno.

Apoiado sobre as contribuições de Carneiro, Du Bois e Moura, é possível notar instâncias que impactam diretamente a relação das pessoas negras com a cidadania, que envolvem tanto o acesso quanto o reconhecimento. Quando as distinções ônticas do ser são ressignificadas (pela ideologia) como ontológicas, produzem a cisão da consciência que se elaboram na educação como indigência cultural, assim como uma série de fenômenos que estruturam a ordem social. Carneiro escreve com precisão essa ressignificação:

Então, raça, cor, cultura, religião e etnia seriam da ordem do ôntico, das particularidades do ser. O ser humano, especificamente, inscreve-se na dimensão ontológica. O que nos permite supor que o racismo reduz o ser à sua dimensão ôntica, negando-lhe a condição ontológica e deixando incompleta a sua humanidade (Carneiro, 2023, p. 19).

Portanto, não coincidentemente Gonzalez denunciou a limitação da cidadania no Brasil a uma condição meramente no papel, sobretudo para as mulheres negras.

Trazendo para o campo dos livros e sua função didática, informar que existem determinados estatutos jurídico-legais, por vezes, representa para as/os alunas/os

marginalizadas/os pouca ou nenhuma concretude em seu cotidiano, haja vista que seu acesso não é pleno e, dependendo de seu cenário imediato, a denúncia pode ser restringida por aqueles que representam o Estado-nação, não apenas a denúncia como a tecnologia que relega a esse cenário - um caso cotidiano é em relação aos agentes da segurança pública. Essa conjuntura pode ser compreendida como a produção da indigência cultural denunciada por Carneiro, que se mantém no interior da educação e vem se atualizando.

O racismo - assim como o sexismo - são *a priori* ideológicos, por buscarem determinar um “lugar” específico para as pessoas na tentativa de essencializar essa posição:

Na verdade, a questão desse contínuo que se estabelece é o tipo de ideologia que domina a sociedade brasileira, a ideologia da hierarquia mesmo, cada coisa no seu lugar, cada um no seu lugar. Daí a famosa e muito sinteticamente sábia tirada de Millôr Fernandes fez, a respeito da questão racial no Brasil: “No Brasil não existe racismo porque o negro conhece seu lugar”. Estamos vendo qual é o lugar dele. Dá para perceber como a coisa é complicada, a coisa é realmente muito complicada, porque a questão da cidadania negra se articula – ao meu ver – também com a questão da identidade. São questões profundamente interligadas (Gonzalez, 2020 [1986], pp. 233-234).

Algo que Gonzalez não deixa escapar à sua análise, criteriosa e precisa, que envolve o mito da democracia racial e a neurose cultural brasileira - que não admite sua própria condição de neurótico⁷⁰ - é que o racismo também se dá por meio dessa omissão. Em outras palavras, há essa premissa de não discutir e não refletir sobre a questão, como se ao fazê-lo, o racismo se realizasse. Trata-se de uma estratégia da razão hegemônica em perpetuar e consolidar a hierarquização ideológica descrita, que se faz presente também por meio do NEM nesse vetor de omissão e negação (Carvalho; Bueno, 2024, p. 21).

Carneiro, em diálogo com Edson Cardoso, observa a negação que perpetua a condição em que se quer colocar o negro, que não é estanque a uma esfera. O trecho a seguir, que se encontra na reflexão teórica-conceitual acerca da cidadania e educação, tem potência de estar em qualquer outra esfera dos livros, seja a que aborda a identidade ou o trabalho.

A negação da identidade negra - para a qual a miscigenação é um operador - implica, no plano político, destituir o negro da condição de participante de um grupo de interesse no qual seja reconhecido: é uma estratégia de controle e anulação do sujeito político. É em relação a esses danos que a educação escolar e familiar em geral se omite, silencia, nega, permitindo a sua perpetuação e comprometendo a autonomia das pessoas negras (Carneiro, 2023, p. 313).

⁷⁰ “Ora, sabemos que o neurótico constrói modos de ocultamento do sintoma porque isso lhe traz certos benefícios. Essa construção o liberta da angústia de se defrontar com o recalco [...]. No momento que fala de alguma coisa, negando-a, ele se revela como desconhecimento de si mesmo” (Gonzalez, 2020, p. 84).

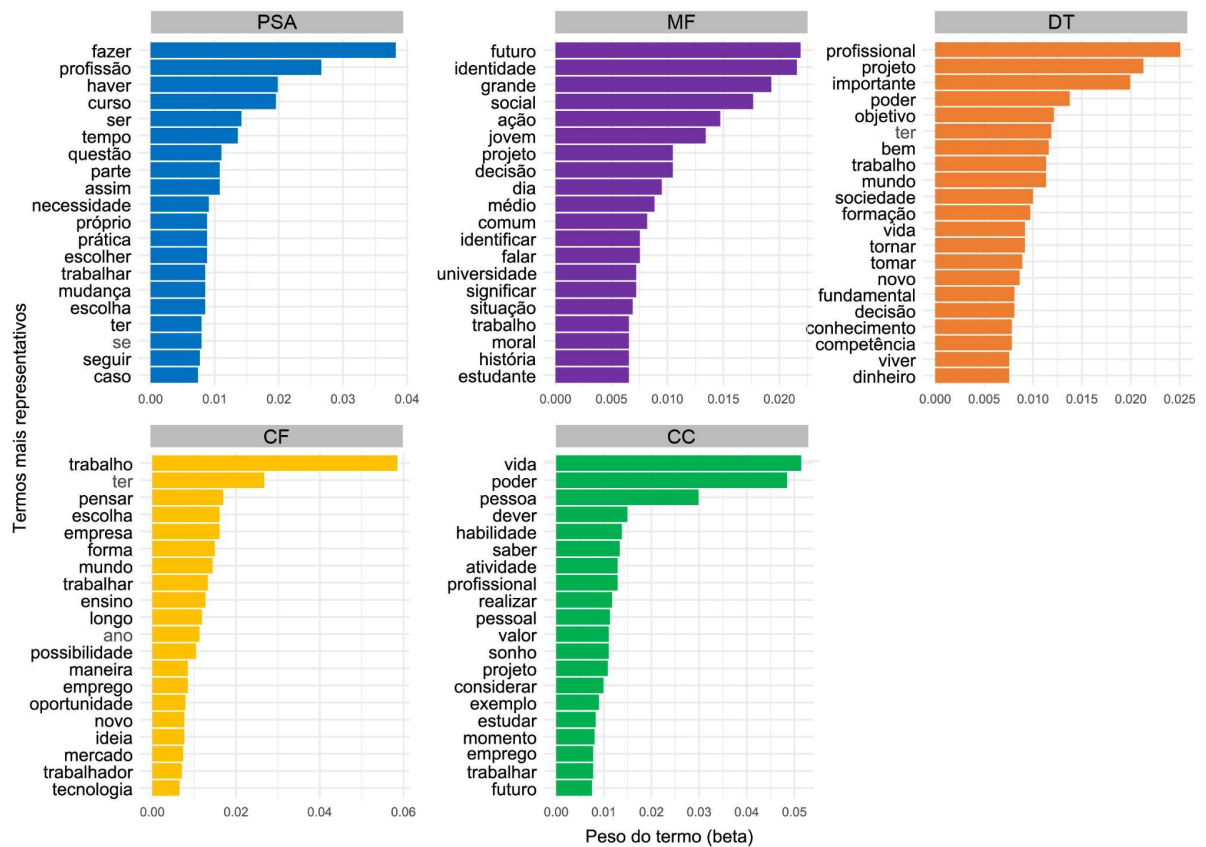
Quadro 7: Top words - Eixo 3

Ord	Words	Ord	Words	Ord	Words	Ord	Words	Ord	Words
1	trabalho	21	curso	41	objetivos	61	situações	81	importantes
2	vida	22	longo	42	escolher	62	empresa	82	áreas
3	projeto	23	pessoa	43	empresas	63	propósito	83	mudanças
4	pessoas	24	ensino	44	saber	64	necessário	84	fundamental
5	mundo	25	meio	45	ações	65	jovens	85	estudar
6	profissional	26	valores	46	construção	66	tomar	86	cursos
7	importante	27	mercado	47	relação	67	questões	87	preciso
8	fazer	28	sociais	48	diferentes	68	relações	88	projetos
9	futuro	29	sociedade	49	prática	69	emprego	89	estudos
10	identidade	30	sonhos	50	superior	70	planejamento	90	indivíduo
11	profissionais	31	pensar	51	dinheiro	71	significa	91	deseja
12	escolha	32	parte	52	melhor	72	vamos	92	ambiente
13	trabalhar	33	possível	53	processo	73	objetivo	93	precisa
14	habilidades	34	formação	54	decisão	74	maneira	94	caminho
15	escolhas	35	pessoal	55	modo	75	atividades	95	competências
16	muitas	36	momento	56	sentido	76	todas	96	negócio
17	social	37	metas	57	desenvolvimento	77	experiências	97	tecnologia
18	profissões	38	decisões	58	médio	78	aspectos	98	formas
19	tempo	39	realidade	59	podemos	79	quanto	99	ética
20	profissão	40	possibilidades	60	estar	80	realizar	100	necessidade

Fonte: Elaboração do autor em parceria com Nunes, 2025.

Diferentemente do que se observou nos eixos anteriores - nos quais a palavra “vida” foi a mais recorrente -, nesta etapa ela cede lugar ao termo “trabalho”, conforme apresentado acima na figura 14 e no quadro 7. Vale destacar que “trabalho” é um termo com determinada importância em todas as esferas do Projeto de Vida, conforme retratado nos livros didáticos, haja vista que está presente entre as 20 palavras mais utilizadas nos Eixos 1 (15ª posição) e 2 (11ª posição), ocupando agora a centralidade no conteúdo dessa última etapa dos livros didáticos. Além disso, nota-se a presença significativa de termos com o radical “profiss”, como “profissão”, “profissões”, “profissional” e “profissionais”, entre outros termos correlatos à carreira. Na sequência, apresento o gráfico 4 que sistematiza os termos mais recorrentes por obra:

Gráfico 4: Top words por obra - Eixo 3



Fonte: Elaboração do autor em parceria com Nunes, 2025.

No PSA, destacam-se as palavras “fazer”, “profissão”, “curso”, “tempo”, “prática”, “escolher”, “trabalhar” e “mudança”, evidenciando um tom pragmático acerca da construção de um projeto de vida. Isso porque é neste último eixo que as/os estudantes elaboram de modo mais contundente seus planejamentos vindouros, tendo em vista a escolha profissional, a sequência (ou não) dos estudos e a projeção cronológica desse plano.

Considerando as características do PSA em paralelo aos termos elencados, aponto que a obra busca orientar as/os discentes a partir de uma perspectiva da ação individualizada, indicando que um projeto de vida é, sobretudo, um itinerário de decisões e tarefas que dependem - aparentemente - exclusivamente da disposição pessoal. A recorrência de verbos como “fazer”, “ser” e “escolher” reforça a ideia de que a trajetória de vida - e seu sucesso - é fruto do planejamento e do esforço individuais.

Já no livro MF, sobressaem palavras como “futuro”, “identidade”, “social”, “jovem”, “decisão”, “projeto”, “trabalho” e “moral”. Embora se perceba uma tentativa de introduzir dimensões coletivas e reflexivas, o tratamento dado é superficial. “Identidade”, por exemplo, aparece desvinculada de marcadores sociais e de camadas de pertencimento, funcionando

mais como recurso discursivo motivacional do que como chave analítica dos grupos que compõem a sociedade e as desigualdades socialmente impostas. A presença de “moral”, por sua vez, remete a uma pedagogia de conduta - “fazer o que é certo - mesmo que outras pessoas não o façam...”, “ser correto, embora...”, “decidir por um caminho digno, ainda que...” etc. Ou seja, reitera o fio lógico-argumentativo dos “direitos” e “deveres” observado no eixo anterior.

A obra DT mobiliza termos como “profissional”, “importante”, “poder”, “objetivo”, “sociedade”, “formação” e “competência”; no CF aparecem “trabalho”, “empresa”, “mercado”, “tecnologia”, “emprego” e “oportunidade”; por fim, no CC, predominam “vida” - demonstrando que essa obra manteve a palavra como a mais recorrente neste Eixo 3 -, “poder”, “pessoa”, “dever”, “habilidade”, “saber” e “atividade”, tendo de maneira menos explícita, ainda que relevante as palavras “profissional”, “realizar”, “estudar”, “emprego”, “trabalhar” e “futuro”, que pertencem a unidade deste último eixo.

Esta análise de caráter mais quantitativo e geral, embora seja relevante e necessária, apresenta o risco - nesta etapa - de repetições desnecessárias, uma vez que o Eixo 3 produz maior convergência e similaridade entre as obras do Projeto de vida. Em outras palavras, quando observados de forma panorâmica, os dados revelam um campo semântico mais aglutinado em comparação às etapas anteriores. Para representar essas aproximações entre os livros e eixos, trago a seguir o dendograma⁷².

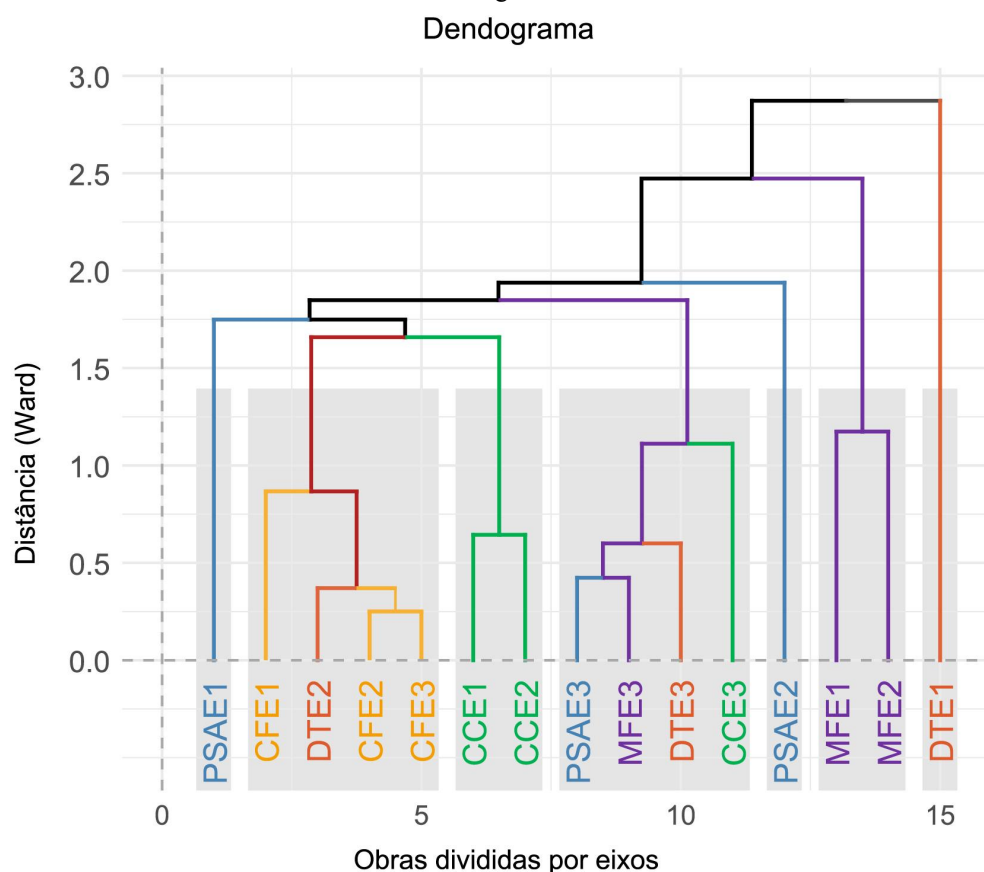
Essas aproximações indicam certa coesão de conteúdo - quantitativamente - que o RStudio identifica e agrupa, mediante um *script* adequado que o faça interpretar a redação das obras como dados textuais, permitindo desse modo gerar graficamente as similaridades e a distância relativa entre os termos mobilizados nos livros.

No dendrograma, o eixo horizontal indica o grau de proximidade semântica, enquanto as ramificações se organizam em blocos de afinidade, formando agrupamentos hierárquicos que revelam os campos de sentido predominantes. As sombras cinzas destacam os blocos mais coesos, que compartilham um mesmo núcleo temático e, portanto, apresentam maior convergência lexical. Sob outra ótica, recorro a uma alegoria: em certa medida, o

⁷² O dendrograma é uma representação gráfica em forma de árvore utilizada para ilustrar os resultados de uma análise de agrupamento hierárquico (*hierarchical clustering*). Nele, os elementos analisados - como palavras, documentos ou variáveis - são conectados por linhas que indicam seu grau de similaridade ou distância, permitindo visualizar como os grupos se formam em diferentes níveis de proximidade. Esse método foi desenvolvido inicialmente em *Principles of numerical taxonomy* (Sokal; Sneath, 1963).

dendrograma se assemelha a um chaveamento esportivo, no qual os “times” pertencentes à mesma chave representam grupos mais próximos, e as linhas os conectam gradualmente a “times” de chaves mais distantes, revelando o percurso até o nível mais amplo de agrupamento.

Gráfico 5: Dendrograma - Obra / Eixo



Fonte: Elaboração do autor em parceria com Nunes, 2025.

A codificação utilizada no dendrograma acima é “OBRA/EIXO/Nº”, portanto, “PSAE1” corresponde a “Pensar, Sentir e Agir / Eixo / 1”, e o mesmo padrão é aplicado às demais obras. O dendrograma, por suas características visuais, com linhas que se conectam e sombras que agrupam, corrobora de modo didático a compreensão tanto do cenário descrito no gráfico anterior quanto na perspectiva geral dos agrupamentos.

Dessa forma, o Eixo 3 corresponde à unidade mais coesa entre os livros didáticos (PSAE3, MFE3, DTE3 e CCE3), conforme a sombra cinza indica, embora cada obra mantenha suas particularidades. Ainda observando o Eixo 3, o CF destoa por abordar a esfera cidadã em paralelo ao trabalho, aproximando-o assim do DTE2 de um lado e dos CCE1 e CCE2, de outro.

Também é possível notar uma coesão entre os Eixos 1 e 2 do MF (MFE1 e MFE2), do mesmo modo que os dois primeiros eixos no CC. Curiosamente o CF gera uma unidade entre seus três eixos, tendo o DTE2 partindo do mesmo campo semântico. Já entre o PSA e o DT, observa-se uma diferença significativa no primeiro eixo: enquanto o DT apresenta uma série de ferramentas, infográficos, esquemas e testes para as/os estudantes, o PSA recorre à psicologia positiva e suas autorias para tratar o autoconhecimento sob a perspectiva das emoções e desejos.

Partindo para uma análise mais específica das obras, inicio pelo PSA, que introduz a categoria trabalho levando em consideração uma reflexão de cunho vocacional (p. 142). Adiante, o livro mescla a afinidade por determinada área, a influência familiar e uma análise pragmática do mercado de trabalho como aspectos que devem nortear a escolha da carreira profissional. Menciono a seguir um trecho que evidencia o aspecto imediatista - apresentado como empiricamente fundamentado - da análise sobre o mercado de trabalho:

Para a escolha profissional, é importante ter uma visão do mercado de trabalho fundamentada na realidade, em fatos, e não em mitos. Estes não correspondem à realidade, pois não se baseiam em fundamentos objetivos nem científicos; por isso, não devem ser considerados no momento de tomar decisões. Ao pensar na profissão que você deseja exercer no futuro, é necessário analisar se suas percepções estão alicerçadas em mitos ou em fatos e verificar o quanto estão alinhadas com sua visão de mundo e seu projeto de vida (Fraiman, 2020, p. 144).

Enquanto em outros momentos o PSA sustentava uma perspectiva pouco pautada na realidade imediata - como foi o caso nos temas: autoconhecimento, consciência emocional, identidade, pertencimento, entre outros -, nesta etapa que trata do mundo do trabalho, o contexto imediato torna-se paradigmático e instrumento de inflexão. Em outras palavras, não se abre margem para vislumbrar outras formas de ser e existir no mundo.

A conformação à realidade imediata e o estreitamento da racionalidade podem ser observados também na sociedade industrial avançada, como sistematizou Marcuse (2015 [1964], p. 49): “O impacto do progresso transforma a Razão em submissão aos fatos da vida e à capacidade dinâmica de produzir mais e maiores fatos do mesmo tipo de vida [...]”. Essa instrumentação da razão conceituada por Marcuse, em grande medida, se aproxima da concepção supracitada no trecho do PSA, sobretudo em relação à interpretação do mercado e da escolha profissional, “fundamentada na realidade, em fatos, e não em mitos”.

A aproximação entre o trabalho e a esfera pessoal, como meio para a realização das/os sujeitas/os, é um aspecto fortemente estimulado nas obras. Orienta-se que as/os discentes busquem formas de contemplar seus desejos, sonhos e visões de mundo, ao mesmo tempo em que atendam às exigências do mercado de trabalho tal como está estruturado. Essa tentativa de conciliar esferas distintas se expressa, por exemplo, na idealização de uma "equação" entre propósito e carreira (pp. 145–152).

Pode-se recorrer tanto às contribuições de Marcuse quanto às reflexões de Dardot e Laval, em continuidade às reflexões críticas que envolvem as concepções de trabalho que cerceiam a esfera pessoal, o que reforça o artesanato intelectual desenvolvido no primeiro capítulo da dissertação que aproxima a unidimensionalidade da razão neoliberalismo. Isto é, o neoliberalismo busca sujeitar os indivíduos à unidimensionalidade e herda certas instâncias do momento anterior do capitalismo - entre elas, a fusão das demandas produtivas com a subjetividade pessoal. Opto aqui, recorrer novamente a obra de Marcuse⁷³:

Nessa sociedade, o aparato produtivo tende a se tornar totalitário no sentido em que ele determina não apenas as **ocupações, habilidades e atitudes socialmente necessárias**, mas também **as necessidades e aspirações individuais**. Dessa forma, isso ofusca a oposição entre a existência pública e privada, entre as necessidades individuais e sociais. A tecnologia serve para instituir novas formas, mais efetivas e prazerosas, de controle e coesão social (Marcuse, 2015 [1964], p. 36, grifos meus).

Vale notar que, embora a obra do autor frankfurtiano refira-se diretamente a um período anterior ao problematizado nesta dissertação - cerca de 60 anos atrás -, seus achados de pesquisa continuam relevantes e descrevem com certa acurácia as problematizações contemporâneas, recorrentes do sistema capitalista.

No que se refere à coesão social e ao sentido estrito do trabalho, o PSA parte de uma leitura evolucionista da história do trabalho, ignorando as contradições e desigualdades que atravessam essa esfera. A obra aborda as transformações do mundo do trabalho como um processo lógico e progressivo - dos caçadores-coletores ao uso de ferramentas e maquinário. Para fundamentar essa narrativa, o livro incorpora uma citação d'*Da divisão do trabalho social*, de Émile Durkheim, reforçando que a ideia de coesão social é profícua mesmo na divisão do trabalho, em que as diferentes funções e atributos cooperam para um resultado

⁷³ Mais adiante, na seção 3.4 em que abordo os léxicos que foram apropriados pelo Projeto de Vida, aproximo o debate de maneira mais direta de Dardot e Laval, aproveitando assim as elaborações mais específicas desses autores para tratar aspectos mais particulares do neoliberalismo e de sua racionalidade nos livros didáticos.

geral, tendo como base a solidariedade orgânica, tomada como elemento de sociedades mais complexas, segundo a interpretação de Durkheim mobilizada no PSA (p. 155).

Adiante, o livro didático apresenta uma figura em meio a atividade que convida as/os estudantes a refletirem sobre a importância do Projeto de Vida e da individualidade “em seus aspectos saudáveis” (p. 157). Embora a imagem não ocupe posição de destaque na obra, ela funciona como síntese visual dos aspectos discutidos e criticados neste eixo. Trata-se da idealização de um equilíbrio entre sonhos e as expectativas do contexto imediato, com o Projeto de Vida atuando como instrumento de mediação.

Na leitura marcuseana, essa mediação que o Projeto de Vida evoca pode ser interpretada enquanto um instrumento que ofusca a oposição entre o indivíduo e a sociedade. A ilustração em questão, consiste em uma balança (oriunda do *shutterstock*⁷⁴), com a adição das inscrições “Projeto de Vida” no centro, equilibrando os pesos “sonhos” e “necessidades da sociedade”:

Figura 15: Balança - Projeto de Vida como mediador (PSA)



Fonte: Fraiman, 2020, p. 157.

Considerando o agrupamento de caráter mais coeso deste terceiro eixo - conforme evidenciado pela nuvem, pelos *top words* e pelo dendograma -, aspectos analisados no PSA também se manifestam nas demais obras. Diante desse cenário, busco apresentar, na sequência, os (poucos) elementos que permitem alguma distinção entre os livros nesta etapa, ainda que todos permaneçam alinhados à prerrogativa central do Eixo 3: o trabalho como

⁷⁴ O *Shutterstock* é um banco de imagens, vídeos, músicas e vetores com fins comerciais e editoriais, que opera sob um modelo de licenciamento digital. Usuárias/os podem adquirir conteúdo visual mediante pagamento ou assinatura, sendo amplamente utilizado em projetos publicitários, educacionais e editoriais por sua vasta biblioteca de arquivos e pela praticidade na obtenção de direitos de uso.

categoria niveladora da vida. Ou mesmo, discutir elementos temáticos comuns a todas obras, a partir de uma abordagem mais profícua de determinada autoria.

O livro MF tende a retomar pontos já descritos e examinados anteriormente nesta dissertação. Optei, por esse motivo, iniciar a análise do quarto capítulo da obra, que aborda as categorias “trabalho” e “estudo” sob um viés dicotômico, a começar pelo título: “Trabalhar ou Estudar?”. A abordagem desse capítulo permite reflexões relevantes e achados importantes para esta última etapa da pesquisa. A seguir, apresento um excerto do capítulo em questão:

O que você faria se... tivesse de decidir seu futuro hoje? Você optaria por trabalhar ou continuar os estudos?

Cada vez mais se aproxima o momento de decidir: trabalhar ou estudar? Antigamente não havia tanta dúvida, e era muito comum optar pelo trabalho, fosse por necessidade pessoal ou familiar. Hoje, com o acesso rápido à informação e às mudanças no mercado de trabalho, a perspectiva é outra: a dúvida passou a ser o que fazer primeiro.

Mesmo que você opte por trabalhar, estudar será obrigatório, porque informação, aprimoramento e instrução são os meios para ter uma chance em um mundo cada vez mais competitivo.

Caso você escolha dar continuidade aos estudos primeiro, saiba que nem sempre a faculdade é a melhor opção, tampouco a única. Bolsas de estudo e incentivos podem ajudar, mas estudar não significa limitar-se a uma única alternativa. Reflita bastante para encontrar a melhor opção para você.

Muitas pessoas querem se profissionalizar enquanto estudam; outras precisam trabalhar para, inclusive, pagar seus estudos. Evidentemente, trabalhar e estudar ao mesmo tempo é bem mais desgastante, porém, pode ser uma das maneiras para conquistar um sonho (Sassi Jr; Sassi, 2020, p. 156).

A escolha por incorporar um trecho mais extenso justifica-se pelos múltiplos aspectos que serão examinados nos parágrafos seguintes, com o objetivo de avaliar como essa dicotomia é construída no MF e como as contradições da (pseudo) escolha entre trabalho e estudo são abordadas a partir de uma interpretação naturalizada e meritocrática.

Logo nos dois primeiros parágrafos do excerto, é possível observar uma estrutura argumentativa que coloca as/os discentes diante de uma decisão binária. A pergunta inicial consiste em: “Você optaria por trabalhar ou continuar os estudos?”. Ela introduz um dilema que, à primeira vista, parece conferir agência plena à juventude (em consonância com a ideia de protagonismo defendida pelo Projeto de Vida), como se a escolha estivesse exclusivamente no plano individual, em que as/os discentes têm total autonomia, livres de influências externas ou de sua realidade imediata. Ou seja, essa formulação argumentativa carrega consigo o ocultamento das injustiças sociais que perpassam essa “escolha”.

Ao afirmar que “antigamente não havia tanta dúvida” e que “era muito comum optar pelo trabalho”, o livro simplifica processos históricos complexos e ignora que as condições materiais determinavam - e, em grande medida, seguem determinando - as oportunidades. Isto é, elas não decorrem das “necessidades **pessoais** ou **familiares**”, enquanto fenômenos particularizados e sim, resultam de dispositivos e tecnologias que incidem sobre determinados corpos em uma sociedade classista, racista e misógina.

Esse deslocamento da conjuntura social para a responsabilização do indivíduo se radicaliza quando a reflexão proposta no MF apresenta um argumento de mudança de cenário - uma suposta democratização das oportunidades -, sustentada pelo “acesso rápido à informação” e pelas “mudanças no mercado de trabalho”. Portanto, segundo a redação do excerto, “a dúvida passou a ser o que fazer primeiro”, ignorando (ou negligenciando) o fato de que, a depender da estratificação social das/os estudantes, a “decisão” de trabalhar não decorre de uma escolha (puramente) individual, mas de uma imposição concreta ligada à sobrevivência e à negação de determinados direitos básicos, especialmente aqueles mediados por instâncias institucionais-governamentais⁷⁵.

Nos parágrafos seguintes, a obra tenta suavizar a dicotomia inicialmente construída ao afirmar que: “Mesmo que você opte por trabalhar, estudar será obrigatório, porque informação, aprimoramento e instrução são os meios para ter uma chance em um mundo cada vez mais competitivo”. Contudo, nesse contexto, a educação deixa de ser compreendida como um processo de formação crítica e cidadã⁷⁶ - além de um direito universal - e passa a ser

⁷⁵ Esta é outra face do neoliberalismo enquanto governamentalidade, que age sobre as políticas públicas e sobre o Estado de modo mais amplo. O caráter democrático e republicano - mesmo que condicionado ao capitalismo, na tipificação do *welfare state* - deixa de ser prerrogativa da ação governamental. “[...] os Estados adotam políticas altamente ‘intervencionistas’, que visam a alterar profundamente as relações sociais, mudar o papel das instituições de proteção social e educação, orientar as condutas criando uma concorrência generalizada entre os sujeitos, e isso porque eles próprios estão inseridos num campo de concorrência regional e mundial que os leva a agir dessa forma” (Dardot; Laval, 2016, p. 17). “A doutrina dominante inverte a proposta anterior: na educação como em outros domínios, a questão não é mais corrigir as imperfeições do mercado por meio da intervenção do Estado, mas remediar as falhas do Estado pela promoção de um mercado supostamente autorregulador, isto é, estabelecer a superioridade ética da agregação das preferências individuais por processos mercadológicos sobre a deliberação como modo de elaboração das escolhas sociais. O papel tutelar do Estado educador é contestado quando a ‘escolha das famílias’ é reconhecida e incentivada pela dessetorização dos estabelecimentos escolares, por seu ranqueamento e por todas as formas de responsabilizar o indivíduo” (Laval, 2019, p. 46).

⁷⁶ “[...] são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. À afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares” (Laval, 2019, pp. 23-24).

instrumentalizada como “meio” para alcançar o sucesso, reafirmando uma lógica meritocrática e naturalizando a competição como princípio fundante da vida social.

A sequência argumentativa relativiza o valor do ensino superior ao sugerir que: “Caso você escolha dar continuidade aos estudos primeiro, nem sempre a faculdade é a melhor opção, tampouco a única”, operando novamente na chave da escolha individualizada para interpretar um fenômeno que é socioeconômico e cultural: o ingresso à universidade. Além disso, busca deslegitimar a continuidade formativa das/os discentes enquanto um fluxo sequencial e imediato após a conclusão da Educação Básica.

A frase “Refleta bastante para encontrar a melhor opção para você”, dirigida a jovens da educação pública, especialmente àquelas e àqueles que são perpassadas/os por uma miríade de injustiças, logo após o livro relativizar a importância do ensino superior, representa uma tentativa de subjetivação que condiciona as/os sujeitas/os ao seu contexto imediato sem abertura para perspectivas mais amplas, pois a universidade pode figurar, em grande medida, a abertura de panorama para além da realidade próxima dessas/es estudantes.

Por fim, o último parágrafo do excerto oferece uma leitura meritocrática da precarização da vida: “Evidentemente, trabalhar e estudar ao mesmo tempo é bem mais desgastante, porém, pode ser uma das maneiras para conquistar um sonho”. A partir dessa lógica, recai sobre os ombros das juventudes marginalizadas a responsabilidade pelo sucesso - representado aqui pela conquista de um sonho -, mesmo que isso implique suportar múltiplas jornadas (trabalho e estudo), somadas a atividades não mencionadas e que compõem a jornada da/o estudante periférico, como o trabalho doméstico, o cuidado com irmãs/os e outras demandas invisibilizadas. Enquanto isso, jovens de outras camadas sociais não enfrentam, em geral, a incumbência de conciliar o estudo com atividades laborais. Quando aliam outras práticas à educação formal, elas são de caráter cultural, esportivo ou instrutivo-formativo, isto é, não estão vinculadas à venda da força de trabalho nem às expressões mais agudas da precarização da vida.

Essa prerrogativa, que privilegia o trabalho em detrimento da educação, representa uma ameaça concreta à dimensão propedêutica da escola — cuja função também deveria ser a de preparar as/os discentes para a próxima etapa formativa: o ensino superior. Não me refiro apenas ao treinamento para exames vestibulares ou à organização de conteúdos pré-estabelecidos, mas, antes disso, à capacidade de suscitar o desejo pela continuidade do

aprendizado e de apresentar a universidade como um caminho possível e desejável - para além da lógica imediatista do mercado de trabalho.

Seguindo o conteúdo do MF, seu próximo capítulo intitulado “que curso escolher?” segue a mesma racionalidade examinada e problematizada no capítulo que o antecede. Apresentando alternativas ao bacharelado, que é descrito pela obra como demasiadamente longo e pouco prático por levar cerca de 4 a 5 anos, acaba por colocar o tecnólogo e o técnico como alternativas, aparentemente, mais adequadas:

Os cursos tecnológicos têm duração de dois a três anos e apresentam menos teoria e mais prática - dirigida ao mercado de trabalho. Essas duas modalidades de curso são indicadas para quem já escolheu sua profissão. Os cursos técnicos podem ser uma boa opção para quem gosta de aprender com a prática e tem um perfil voltado para esse tipo de aprendizagem. Com carga teórica reduzida, duram de um a dois anos e, assim como os cursos de graduação, exigem comprovação de conclusão do Ensino Médio em sua admissão (Sassi Jr.; Sassi, 2020, pp. 164-165).

Em outros capítulos desse mesmo eixo, o MF chega a refletir acerca da escolha profissional (pp. 170-172), elabora em uma mesma página um diálogo propositivo acerca do empreendedorismo e uma reflexão para a superação da procrastinação (p. 173), e chega ao ponto de discutir um “Projeto de Vida Profissional” (pp. 188-195):

Um Projeto de Vida nasce de um sonho, que, processado por meio de nossas habilidades, talentos, relações pessoais, necessidades e vontades, gera um objetivo, que pode ser alcançado por meio de estratégias. Já um Projeto de Vida Profissional é um plano elaborado para o desenvolvimento profissional e que, pelo seu caráter dinâmico, tende a se transformar durante seu desdobramento (Sassi Jr.; Sassi, 2020, p. 188).

Trata-se de uma ramificação do Projeto de Vida em sua instância totalizante. Em outras palavras, a culminância do livro Meu Futuro se expressa pela próxima camada da subjetivação no neoliberalismo. Uma trajetória que se inicia nos eixos anteriores como alicerces para se chegar ao trabalho e a partir dessa esfera, orienta-se que as/os discentes reflitam acerca de um outro projeto de vida com o fim da educação básica.

Por sua vez, a obra DT adentra a esfera do trabalho como temática de transição entre os Eixos 2 e 3, no sexto capítulo intitulado “Mundo do Trabalho”. Sua abertura mobiliza o texto de Bertolt Brecht, *Perguntas de um trabalhador que lê*, partindo da perspectiva de que é o trabalhador que tudo produz: “Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas? Nos livros estão nomes de reis. Os reis carregaram as pedras? E Babilônia, tantas vezes destruída, Quem a reconstruía sempre?” (Brecht, 1935, *apud* Cericato, 2020, p. 106).

No entanto, o potencial sociológico (e marxológico) dessa reflexão não se estende para além da atividade subsequente (p. 107), encerrando-se ao seu término - ainda que incorpore uma fotografia da construção do Congresso Nacional em Brasília, datada de 1958, repleta de trabalhadores em seu registro e tenha como proposta da atividade que as/os discentes correlacionem os dois hipertextos, evidenciando a importância do trabalho e dos trabalhadores. A obra muda de foco completamente na página, sem aprofundar ou dar continuidade à discussão sobre a centralidade da classe trabalhadora - detentora e responsável pelos feitos históricos da humanidade, embora vinculada a outros⁷⁷ -, e a ênfase é deslocada para a habilidade de se comunicar, conforme exposto no trecho a seguir:

O que você escuta é o que o outro diz? Por meio da vivência proposta a seguir, você poderá observar as dificuldades envolvidas no processo de comunicação e refletir sobre o que pode ser feito para melhorar a transmissão e a recepção de informações, competências fundamentais para o convívio social e muito valorizadas no mundo do trabalho (Cericato, 2020, p. 108).

Adiante, o livro incorpora em meio às habilidades e competências desejadas pelo mercado de trabalho - e indicada para orientar os objetivos das/os discentes -, uma elaboração gráfica/textual atrativa acerca dos direitos trabalhistas previstos na modalidade formal de emprego. Esse movimento desloca a conformação da/o estudante - ao menos neste momento - das relações precarizadas do mercado informal, marcado pela ausência de direitos e garantias, que tendem a ser significados enquanto condição para empreender neste ciclo do capitalismo.

⁷⁷ Em continuidade ao trecho de Brecht, *apud* Cericato: “O jovem Alexandre conquistou a Índia. Sozinho? César ocupou a Gália. Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro? Felipe da Espanha chorou quando sua armada naufragou. Foi o único a chorar? Frederico 2º venceu a Guerra dos Sete Anos. Quem partilhou da vitória? [...]”

Figura 16: Direitos Trabalhistas (DT)

DIREITOS TRABALHISTAS

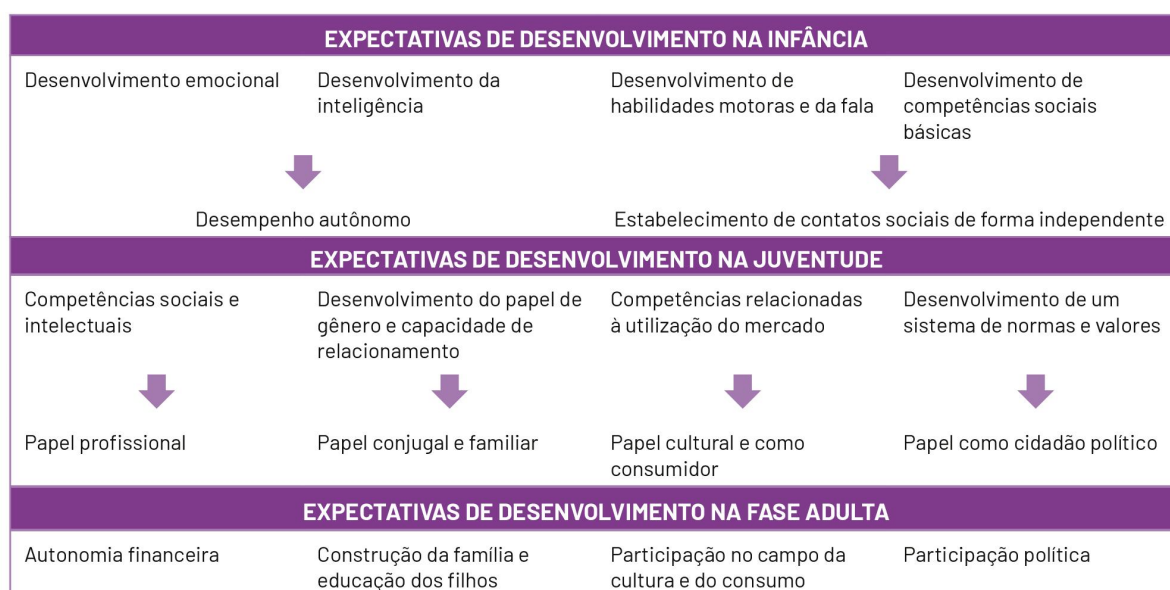


Fonte: Cericato, 2020, pp. 116-117.

O texto em vermelho é destinado às/aos professoras/es que ministram o componente Projeto de Vida. Portanto, no livro das/os estudantes essas marcações inexistem, ficando a cargo da/do docente o interesse e a responsabilidade de explicar cada elemento da CLT em seus detalhes. Isso se dá porque o texto que antecede as páginas incorporadas acima aborda a temática de forma panorâmica, sem se deter em cada aspecto das leis trabalhistas (p. 116).

Sem me aprofundar na vasta recorrência de imagens e textos externos costurados pelo DT no interior de suas temáticas as quais, por sua vez, não representam grande distinção - a saber, escolha da carreira profissional, capacidade de interpretar o mercado, escolha de um curso que dialogue com o trabalho, projeção de futuro, alinhamento entre propósito e profissão, entre outros. Antes de seguir para as duas últimas obras deste Eixo 3, destaco um fluxo apresentado pela obra que explicita as expectativas a serem desenvolvidas em cada etapa da vida das/os sujeitas/os.

Figura 17: Expectativas de Desenvolvimento (DT)



WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

Fonte: Cericato, 2020, p. 183.

Chamo atenção no fluxo acima para o papel central atribuído ao consumo, tanto na esfera da participação quanto na da identidade das/os sujeitas/os, que começa a ser elaborada (segundo a figura) na juventude e se desenvolve ao longo da vida adulta. Essa camada do consumo como significado e significante, se relaciona com a “autonomia financeira”, com “a construção da família e educação dos filhos” (pressuponho aqui uma interpretação

heteronormativa de família e filhos, haja vista que a obra não conceitua essas categorias e seu fluxo corrobora com as interpretações hegemônicas), além da “participação política”.

Ao contrário do que realizei em outros pontos da dissertação, quando busquei problematizar os aspectos apresentados pelas obras a partir de trechos propositivos e reflexões críticas de cunho explicativo, a fim de tentar “resolver” conceitos ou categorias mal formulados e/ou negligenciados, agora, opto por trazer uma citação direta que consiste em uma série de perguntas, cuja o potencial reside justamente na reflexividade das indagações, mobilizadas aqui dialeticamente enquanto chave-interpretativa para compreender por que o consumo (no neoliberalismo) conforma a subjetividade das/os estudantes à unidimensionalidade:

O discurso padrão, inspirado na argumentação dos economistas liberais, tende a idealizar o mercado como uma entidade natural, cujo objetivo é dar automaticamente a melhor destinação aos recursos. Se essa idealização já é uma ilusão para os mercados clássicos de bens e fatores de produção, é em grau ainda maior para a educação. Como podemos observar, a teoria se baseia em uma suposta soberania do consumidor, que é impelido a escolher produtos com toda a liberdade. Mas que produtos? Que consumo? O que é um estabelecimento escolar que satisfaz o consumidor? De que natureza é a informação necessária à escolha? O consumidor isolado, um átomo entre outros átomos, sabe do que precisa? Ele tem como prever as consequências de longo prazo de suas escolhas? (Laval, 2019, p. 208).

O livro CF, por sua vez, retoma em seu primeiro capítulo do Eixo 3 um tema que foi extensamente trabalhado no Eixo 1: “identidade”, agora compreendida como um processo construtivo que perpassa a esfera do social, além do critério particular:

O conceito de identidade pode ser dividido em duas categorias: a identidade pessoal e a identidade social. A primeira é constituída pelo conjunto de aspectos que cada pessoa julga ser mais importante na definição de si própria; por exemplo, se identificar como alguém que gosta muito de esportes. Já a segunda diz respeito à sua identificação como membro de um grupo social ou de uma comunidade; por exemplo, reconhecendo-se como mulher ou indígena (Danza; Silva, 2020, p. 139).

Após esse capítulo que perpassa atividades de reconhecimento da identidade (p. 140), estudo de caso (p. 143), categorias de identidade - a saber: identidade difusa, identidade fechada, moratória e por fim, a conquista da identidade, tendo como base os estudos de James Marcia e David Moshman (pp. 141-143) -, e ferramentas e fluxos para reflexão sobre a construção da identidade, a obra transfere o arcabouço argumentativo pensado para a identidade no capítulo 2 para projetar “O profissional que desejo ser”, conforme o título do capítulo.

A partir desse ponto, o CF segue um fluxo já observado anteriormente, que se refere a uma miríade de ferramentas do contexto empresarial mobilizadas dentro das obras didáticas (bastante demarcadas no DT e no próprio CF), a exemplo das *Hard Skills* e *Soft Skills*:

Você já ouviu falar em hard skills e soft skills? O que esses termos significam no ambiente corporativo? Converse com os colegas. Todos sabemos que o mercado de trabalho é cada vez mais exigente. Atualmente, os empregadores não se limitam a buscar pessoas cujo currículo comprove sua formação em uma boa instituição de ensino ou um longo tempo de experiência: eles também querem contratar pessoas que tenham habilidades diversas e bem desenvolvidas. No mercado de trabalho, essas habilidades podem ser analisadas de diferentes maneiras; uma delas é classificá-las em *hard skills* (habilidades técnicas) e *soft skills* (habilidades comportamentais), ambas importantes no século XXI (Danza; Silva, 2020, p. 150).

A obra tanto incorpora temáticas do mundo do trabalho como: “o que é assédio moral” (p. 152), buscando instruir as/os discentes contra essa atitude, quanto formula atividades práticas como, a criação de um currículo (p. 151), a simulação de um processo seletivo (p. 153), a realização de um fórum das profissões na escola (p. 155). São atividades que possuem certa relevância e podem corroborar com o preparo das/os discentes em relação ao contexto imediato. Contudo, problematizo que - como fica cada vez mais evidente no desenvolvimento argumentativo deste ponto em diante -, apenas a realidade imediata é observada, em uma atitude de conformação, sem recorrer à crítica negativa (Adorno; Horkheimer, 1986 [1947]) e, por conseguinte, ponderar outras formulações para a sociedade e para o trabalho. Em outras palavras, a realidade imediata do trabalho não abrange aspectos de desnaturalização, apenas de subjetivação das/os sujeitas/os as estruturas sociais determinadas.

Por fim, o CF adentra a esfera cidadã, como apresentado na seção 3.2 deste capítulo e, finaliza a obra fazendo um chamamento para projetos sociais enquanto resultado da cidadania. Retomando a reflexão acerca do dendograma, são esses aspectos finais da obra que fazem com que o CFE3 não esteja no mesmo agrupamento semântico que o PSAE3, MFE3, DTE3 e CCE3.

Já no caso da obra CC, embora suas *top words* não apresentem o termo “trabalho” no ranking, como é o caso nos outros livros, ao analisar o livro para além dos resultados quantitativos - o que justifica a importância da pesquisa de ordem qualitativa e da realização de um escrutínio um tanto analógico do objeto -, foi possível identificar o mundo do trabalho como a centralidade desta última etapa da obra.

Então, o que faz o CC se diferenciar em relação às palavras mobilizadas? A começar, o livro decide por outra rota para chegar ao trabalho. Primeiro, evidencia a importância da continuidade do estudo, tendo - de modo implícito - o ensino superior enquanto sequência lógica do ensino médio. Isto porque o CC primeiro apresenta a questão da evasão escolar como um problema, contemplando na redação o ensino superior e não apenas o fundamental e médio (p. 161), para na sequência apresentar uma reportagem sobre a importância do estágio no ensino superior enquanto um recurso para a inserção no mercado de trabalho (p. 162).

O que está elaborado de modo explícito é a correlação do grau de instrução com a empregabilidade e a remuneração: “[...] segundo dados da OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico], no Brasil os adultos graduados recebem em média 149% a mais do que aqueles que pararam no Ensino Médio” (Miller; Campos, 2020, p. 164). Embora a chave-interpretativa seja comum entre as obras, o CC busca apresentar um panorama mais amplo, descrevendo as características dos cursos de graduação e as formas de ingresso à uma IES (Instituição de Ensino Superior), conforme demonstro a partir das duas figuras a seguir:

Figura 18: Tipologia dos Cursos de Graduação (CC)

Cursos de Graduação	Principais características	Duração	Exemplos
Bacharelado	Formação teórica e prática em determinada área do conhecimento. Formação mais abrangente. Permite ingressar em uma pós-graduação.	4 a 6 anos	Engenharia, Medicina, Jornalismo, Psicologia, Letras, Biologia, História.
Tecnólogos	Formação com enfoque prático e voltada para atender necessidades específicas do mercado de trabalho. Permite ingressar em uma pós-graduação.	2 a 4 anos	Logística, Gestão Financeira, Marketing, Tecnologia da Informação, Fotografia, Mecatrônica.
Licenciatura	Voltada para a formação de professores. Em algumas universidades, é feita em conjunto com o bacharelado. Permite ingressar em uma pós-graduação.	4 a 5 anos	Matemática, Letras, Biologia, História, Geografia.
Sequencial	Curso superior, mas não equivale a um curso de graduação. Concentrado na especialização ou complementação em áreas específicas e com enfoque prático.	1 a 2 anos	Edição de vídeo, Gestão de eventos, Estética, Decoração.

Fonte: Miller; Campos, 2020, p. 165.

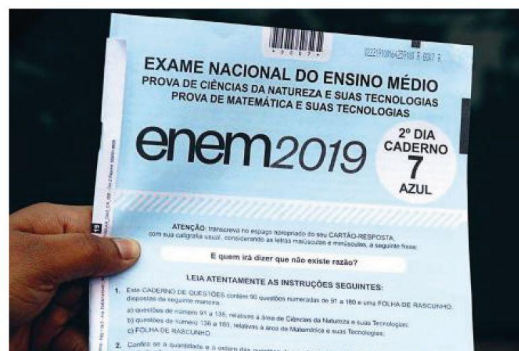
Figura 19: Formas de Ingresso às IES (CC)

Todas as instituições de Ensino Superior têm algum tipo de processo seletivo, que na maioria das vezes consiste em provas com conteúdos ligados ao currículo da Educação Básica.

Uma das principais novidades dos últimos anos relacionada à questão do acesso ao Ensino Superior tem sido o aproveitamento do resultado obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como substituto ou complementar aos vestibulares de cada instituição. A maior parte das universidades federais, e uma quantidade razoável de universidades estaduais, tem feito seus processos seletivos usando exclusivamente a nota alcançada pelo candidato no Enem.

Por meio do Sistema de Seleção Unificado (Sisu), plataforma digital gerenciada pelo Ministério da Educação (MEC), o candidato pode concorrer às vagas em dezenas de universidades públicas usando somente sua nota do Enem. Esse modelo de ingresso na universidade favoreceu de maneira significativa o processo dos candidatos, que antes faziam um vestibular para cada instituição pela qual tivessem interesse.

Agora, com a nota do Enem e o Sisu, o candidato pode concorrer às vagas em todo o Brasil. Antes disso, era preciso viajar para outras cidades e estados para fazer, em cada um desses locais, diferentes provas, uma para cada processo seletivo.



Everaldo Silva/Futura Press

O Enem é uma prova realizada em nível nacional que visa medir os conhecimentos adquiridos pelos estudantes que concluíram o Ensino Médio em escolas particulares e públicas.

SISU 1º PROCESSO SELETIVO DE 2017

meu boletim ajuda e informações

Olá ANNA, este é o seu boletim no Sisu. Clique para imprimir.

Convocação dos candidatos em lista de espera pelas instituições a partir de 16/02.

Resultados da chamada regular

1ª opção de curso

Inscrição realizada em 26/01/2017 às 13h43.

ABI - LETRAS

Grau Área Básica de Ingresso (ABI) | Turno Noturno | Código 46608

Ingresso no 1º semestre

Você não foi selecionado na chamada regular.

55ª de 43 vagas nesta modalidade

Participar da lista de espera

Você ainda pode participar da lista de espera clicando no botão acima. Saiba mais

USP - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS - FFLCH (LETRAS) (SÃO PAULO, SP)
SITE COM INFORMAÇÕES: [HTTP://WWW.FG.USP.BR/](http://www.fg.usp.br/)

2ª opção de curso

Inscrição realizada em 24/01/2017 às 12h09.

PSICOLOGIA

Grau Bacharelado | Turno Integral (Mat/Vesp) | Código 94095

Ingresso no 1º semestre

Você não foi selecionado na chamada regular.

26ª de 25 vagas nesta modalidade

UNIFESP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
CAMPUS BAIXADA SANTISTA - UNIDADE SILVA JARDIM (SANTOS, SP)
SITE COM INFORMAÇÕES: [VESTIBULAR.UNIFESP.BR](http://vestibular.unifesp.br)

25 vagas de ampla concorrência.

Sua nota nesta modalidade é 671,34

A nota de corte nesta modalidade é 757,48.

No Sisu, o candidato tem acesso a um grande painel de vagas em universidades públicas de todo o Brasil. É possível se candidatar a até duas opções de cursos, que podem ser de áreas e instituições diferentes.

Fonte: Miller; Campos, 2020, p. 166.

Não obstante, o material didático também apresenta o ensino técnico e coloca-o como uma alternativa a ser considerada, fazendo uso de uma reportagem da revista *Exame* como fundamentação da reflexão. Nela, pondera-se que quem fez faculdade pode ganhar em média de 20% a 30% a mais do que quem não fez, já na comparação entre o ensino técnico e o graduação tradicional, essa diferenciação nas profissões regulamentadas também tende a um

salário mais alto para graduadas/os. Trazendo como exemplo a área da enfermagem, enquanto uma contra-argumentação, a reportagem aponta que: “Por outro lado, o curso universitário demora mais tempo do que o técnico, pode ser mais caro e, dependendo da área de estudo, nem sempre se traduz em boa empregabilidade” (Gasparini, 2017 *apud* Miller; Campos, 2020, p. 168).

Da reflexão proposta entre o ensino técnico e a graduação, o livro sugere como atividade um debate com as/os discentes, onde a/o docente deve dividir a turma em dois grupos que irão desenvolver a reflexão sobre se fazer um curso superior pode (ou não) indicar o melhor caminho para a carreira, por meio dos seguintes critérios:

- a) Um dos grupos deve levantar argumentos a favor da ideia de que fazer um curso superior é a melhor opção para o futuro profissional de um estudante do Ensino Médio. O outro grupo deve se opor a essa ideia.
- b) Desenvolvam argumentos que justifiquem cada ponto de vista. Cada grupo terá 5 minutos para apresentar seus argumentos centrais para a classe e, em seguida, o debate será aberto para que todos possam se manifestar, defendendo as ideias do grupo ao qual pertencem (Miller; Campos, 2020, p. 168).

O que indica um aspecto que vem se repetindo: a depender de quem leciona esse componente curricular, a maneira de interpretar e manusear essa discussão pode gerar resultados distintos. Um elemento interessante desta obra, que as demais não elaboram, é a busca por colocar as temáticas sob alguma forma de contraponto, ainda que dependa da/o discente conduzir essa elaboração.

Essa “preocupação” dialética não afasta a racionalidade neoliberal das temáticas que a obra mobiliza, tampouco a forma como define os próprios temas como, por exemplo, o empreendedorismo (p. 183), os desafios dos “jovens empresários” (p. 184) e as oportunidades de negócio (p. 191). Ainda assim, dentre as obras analisadas nesta pesquisa, o CC é o livro didático que mais se abre a problematizações e contrapontos em seus tópicos e - a depender de quem leciona - possibilita, com certo empenho, reflexões de caráter crítico capazes de desnaturalizar as condições imediatas da sociedade, do trabalho e da subjetivação unidimensional.

Para finalizar esta seção 3.3, vinculada ao mundo do trabalho, trago um diagnóstico de Marcuse (mais geral) e, logo em seguida, um diagnóstico de Gonzalez (mais específico) sobre o trabalho - semelhantemente ao que foi discutido na esfera da cidadania, que obtém aspectos específicos quando se trata de pessoas racializadas. Embora as duas citações estejam

situadas em cenários distintos, a camada marginalizada e fora do alcance de direitos e oportunidades que Marcuse esboça no trecho a seguir, ganha concretude nas palavras de Gonzalez, avançando no exame de que uma sociedade capitalista não alicerça suas formas de injustiça apenas na estrutura econômica. Desse modo, para ambas as perspectivas, as condicionantes que limitam a possibilidade de acúmulo - material e/ou simbólico - são atravessadas também pelo racismo.

[...] esse capitalismo [altamente organizado] continua a enfrentar o conflito entre o potencial crescente de de pacificação da luta pela existência e a necessidade de intensificar essa luta; entre a progressiva ‘abolição do trabalho’ e a necessidade de preservar o trabalho como fonte de lucro. O conflito perpetua a existência desumana daqueles que foram a base humana da pirâmide social - os marginalizados e os pobres, os desempregados e os não-empregáveis, as raças perseguidas pela cor, os confinados nas prisões e manicômios (Marcuse, 2015 [1964], p. 82).

O que existe no Brasil efetivamente, é uma divisão racial do trabalho. Por conseguinte, não é por coincidência que a maioria quase absoluta da população negra brasileira faz parte da massa marginal crescente: desemprego aberto, ocupação intermitente e trabalho por temporada etc. Ora, tudo isso implica baixíssimas condições de vida em termos de habitação, saúde, educação etc (Gonzalez, 2020 [1979]⁷⁸, p. 46).

Vale ratificar que esta última esfera do Projeto de Vida não se limita somente à terceira parte dos livros didáticos, mesmo que seu maior fôlego se concentre nela: a temática do trabalho atravessa as obras por inteiro. Destarte, ele também não está contido no interior do componente curricular na atual conjuntura da educação: enquanto expressão da razão instrumental, acaba constituindo uma justificativa da própria reforma educacional. A lógica argumentativa que fundamenta tais mudanças recorre, frequentemente, à ideia de que a escola estaria desconectada das novas tecnologias e das demandas da sociedade contemporânea, sobretudo do trabalho (no neoliberalismo).

Contudo, como apontam Marcuse, de forma panorâmica, e Gonzalez, em contato direto com a realidade brasileira, mesmo que o capitalismo atinja um alto nível de organização - e aqui acrescento, de sofisticação tecnológica -, sua principal característica não é outra senão o acúmulo de riqueza por poucos e a distribuição da miséria para os demais. Ainda que haja camadas com certas especificidades e privilégios, a privação é a regra geral.

⁷⁸ Trecho de “A juventude negra brasileira e a questão do desemprego” que compõe coletânea *Por um feminismo afro latino americano*, que originalmente foi apresentado no encontro anual da African Heritage Studies Association, em Pittsburgh.

Quando um livro didático transfere para as/os estudantes de nível médio a responsabilização por seu destino na chave do individualismo radical e da meritocracia, o que as obras estão realizando na prática é, de um lado, a negação das contradições da sociedade e da possibilidade de reflexões críticas e, de outro, a reprodução da estrutura vigente por meio da busca pela conformação e naturalização das condições imediata.

Considerando que essas obras têm como público-alvo discentes que são perpassados pelas múltiplas camadas de subalternização, seja ela social, econômica, simbólica e/ou política. A operacionalização da unidimensionalidade pode ser compreendida como um fenômeno de múltiplos alcances e deformações. Sobretudo quando a palavra de ordem é a competição generalizada - a “luta de todos contra todos” (Laval, 2019, p. 331) -, significa que há grupos mais impactados por essa conjuntura de modo objetivo e subjetivo.

O privilégio racial é uma característica marcante da sociedade brasileira, uma vez que o grupo branco é o grande beneficiário da exploração, especialmente da população negra. E não estamos nos referindo apenas ao capitalismo branco, mas também aos brancos sem propriedade dos meios de produção que recebem seus dividendos do racismo. Quando se trata de competir no preenchimento de posições que implicam recompensas materiais ou simbólicas, mesmo que os negros possuam a mesma capacitação, os resultados são sempre favoráveis aos competidores brancos. E isso ocorre em todos os níveis dos diferentes segmentos sociais (Gonzalez, 2020 [1979], p. 46).

Em um país onde, em termos de mercado de trabalho, a procura é maior do que a oferta e onde existe uma divisão racial do trabalho, a situação da juventude negra é, obviamente, a do setor mais atingido pelo desemprego aberto ou disfarçado. Graças ao racismo e às suas práticas, essa juventude se encontra numa situação de desvantagem em termos de educação, de trabalho e até mesmo de lazer (Gonzalez, 2020 [1979], p. 48).

Pondero que, no contexto de Gonzalez, não se cogitava uma categoria como é o empreendedorismo nos moldes atuais - concebido enquanto “estratégia” para o sucesso. O “desemprego disfarçado” citado no trecho acima estava inscrito na informalidade, nos trabalhos pontuais sem vínculo formal, popularmente conhecidos como “bico”. Atividades com essas características passam, hoje, pela ingerência de *big techs* e pela ressignificação por meio de discurso meritocrático que adentra cada vez mais a escola, agravando as instâncias de desigualdade e precarização, interpretadas como uma fase que precede o apogeu.

Um dos aspectos mais desumanos do presente cenário, consiste no fato de que são exatamente as/os jovens negras/os que figuram o principal público do NEM, por representarem a maior parte da população nas escolas públicas. Em contrapartida, esse fato

tem inspirado a continuidade desta pesquisa, pensada não apenas como uma entrega formal para a obtenção de um título, mas sobretudo, como um instrumento analítico que explora criticamente o projeto de sociedade e de sujeito almejados pela racionalidade hegemônica dos nossos tempos na educação e, desse modo, pode integrar as esferas da resistência, que são múltiplas e necessárias.

3.4 Léxicos em disputa: conceitos-chave apropriados pela educação neoliberal

O exame dos livros didáticos evidenciou não apenas a estrutura que orienta a formação das/os discentes nas três esferas elencadas pelo Projeto de Vida, mas também revelou a apropriação de determinados conceitos-chave. Esses conceitos, que no interior da perspectiva crítica possuem densidade teórica e potencial transformador, são conformados pela lógica neoliberal e passam a figurar elementos da razão instrumental na contemporaneidade. Desse modo, esvazia-se sua dimensão política, histórica e social, mobilizando-os por meio de um saber-poder que busca sujeitar a subjetividade e a agência das/os estudantes à unidimensionalidade do capitalismo atual.

Antes de lidar com “autonomia”, “liberdade” e “emancipação”, é a “vida” que desponta como léxico a ser compreendido e problematizado no componente curricular em questão e, por conseguinte, no contexto do NEM. Embora a “vida” apareça como um termo central - conforme evidenciado nas análises anteriores deste capítulo - os livros didáticos não destinam esforço para conceituá-lo.

Destarte, a “vida” é interpretada como um espaço a ser ocupado por elementos valorativos e produtivos, o que explica sua correlação direta com “projeto”, tanto pela própria denominação do componente curricular quanto por seu conteúdo, especialmente por representar uma projeção de futuro. Assim, a vida não é concebida como experiência presente, mas como algo que só adquire sentido por meio de um plano, de uma meta, de um futuro idealizado que precisa ser alcançado. O presente é reduzido a um estágio preparatório, uma etapa transitória cuja única função é promover um futuro projetado, um projeto de vida.

Portanto, segundo a tônica dos livros didáticos, a “vida” simboliza uma lacuna a ser preenchida pelas/os estudantes com determinadas habilidades e competências, a fim de traçar um plano para o “bom uso” desse hiato que é a existência humana. De modo sintético, esse é o objetivo das obras do Projeto de Vida no PNLD: suscitar ideais, desejos, interpretações de

mundo, concepções de trabalho e de relações - todos alinhados à razão hegemônica - para ocupar e organizar a vida das/os discentes.

A “vida precisa ser útil”, essa é a lógica-argumentativa que atravessa, ainda que de forma velada, todas as obras, do PSA ao CC. Ao dialogarem sobre identidade, autoconhecimento, habilidades socioemocionais, alteridade, sociedade, direitos e deveres, trabalho, cidadania etc., o objetivo final é o preenchimento de um hiato imaginário das/os jovens com o empreendedorismo, a moral, a flexibilidade, a resiliência, a individualidade e a meritocracia. Trata-se de um projeto discursivo que parte do ideário de produção e utilidade como finalidade da existência.

Nesse ponto, interessa evidenciar uma contradição que tensiona essa compreensão de “vida” no componente curricular. Entre as autorias mobilizadas pelos livros, encontra-se o ambientalista e filósofo indígena Ailton Krenak, citado tanto em relação à sua biografia quanto por meio de excertos de suas obras (*cf.* Fraiman, 2020, p. 127; Sassi Jr.; Sassi, 2020, pp. 122-124; Cericato, 2020, p. 173). Contudo, não se aborda sua perspectiva crítica sobre o mundo contemporâneo, fundamentada em saberes que não interpretam a vida pela chave utilitarista da produção e do mercado. Para ele, a vida não se limita à utilidade, tampouco está dissociada da Terra enquanto organismo, o que retira o caráter de individualização da “vida” e a registra numa esfera relacional, complexificada e multidimensional:

Amigos que trabalham com história da filosofia e tecnologia me disseram que o desvio dos humanos em seu sentimento de pertencimento à **totalidade da vida** se deu quando descobriram que podiam se apropriar de uma técnica. Atuar sobre a terra, sobre a água, sobre o vento, sobre o fogo, até sobre as tempestades que antes interpretavam como sendo fruto de um poder sobrenatural. Nas tradições que eu compartilho, não existe poder sobrenatural. Todo poder é natural, e nós partilhamos dele (Krenak, 2020, p. 56, grifo meu).

Ou seja, a chave interpretativa - e epistemológica - de Krenak pode ser contraposta à razão instrumental que estrutura o Projeto de Vida. Ironicamente, o trecho acima pertence à obra *A vida não é útil* (2020) e, mesmo que trouxesse um excerto de *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019) - indicada como sugestão de leitura nos livros didáticos -, sua abordagem questiona de forma contundente a noção de progresso e desenvolvimento do mundo contemporâneo, centrada na produção capitalista e na tecnologia como fins em si mesmos. Para Krenak, esses seriam, antes, símbolos da ação de autodestruição da humanidade.

Não obstante, como os livros não oferecem uma concepção específica para “vida”, tratando-a como um conceito pré-estabelecido do imaginário coletivo, então mobilizo o arcabouço teórico desta dissertação para investigar o sentido de “vida” sob a ótica neoliberal. Nesse sentido, Dardot e Laval oferecem uma interpretação abrangente de como o neoliberalismo remodela a concepção e a prática da “vida”, estendendo a lógica do mercado a todas as suas esferas e privilegiando o individual em detrimento ao coletivo.

Para os autores (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019), o neoliberalismo não deve ser entendido apenas como uma política econômica ou uma ideologia⁷⁹, mas como uma racionalidade (governamentalidade) política global, que se converte em norma geral de vida e redefine a forma como as/os sujeitas/os se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Sob essa chave-interpretativa, o neoliberalismo reorganiza as práticas sociais que compõem as múltiplas esferas da vida como: a escola, a saúde, o trabalho e até mesmo o lazer, submetendo-as ao princípio universal da concorrência e da autorresponsabilização.

Não se trata mais, como no “welfarismo”, de redistribuir bens de acordo com certo regime de direitos universais à vida, isto é, à saúde, à educação, à integração social e à participação política, mas de apelar à capacidade de cálculo dos sujeitos para fazer escolhas e alcançar resultados estabelecidos como condições de acesso a certo bem-estar. O que pressupõe que os sujeitos, para “ser responsáveis”, disponham dos elementos desse cálculo, dos indicadores comparativos, da tradução contábil de suas ações, ou ainda, mais radicalmente, da monetarização de suas “escolhas”: deve-se “responsabilizar” os doentes, os estudantes e suas famílias, os universitários, os que estão à procura de emprego, fazendo-os arcar com uma parte crescente do “custo” que eles representam, exatamente do mesmo modo como se deve “responsabilizar” os assalariados individualizando as recompensas e as punições ligadas a seus resultados (Dardot; Laval, 2016, pp. 123-124).

Dessa racionalidade emerge a tipologia da “empresa de si” (Dardot; Laval, 2016, p. 327), convocando as/os sujeitas/os a gerirem sua existência de modo eficiente, maximizando objetivos e resultados, tal qual um CNPJ em face do mercado. Esse gerenciamento da vida também expressa a transferência da agência coletiva para o âmbito individual. Lutas que historicamente mobilizaram coletivamente os grupos sociais - como o acesso à educação, à saúde, ao trabalho, à cidadania, entre outros - são ressignificadas como “escolhas” pessoais.

⁷⁹ Ideologia é utilizada neste trecho como um conjunto de ideias, valores e representações que orientam a visão de mundo de um grupo social e/ou político, funcionando como um sistema de justificativas para suas práticas e interesses, em disputa pela hegemonia. Caso os autores mobilizassem o conceito na chave de leitura marxista, a ideologia estaria em outro registro de sentido e assim, estaria suficientemente apta para discutir os mecanismos de falsificação ou ocultamento da realidade, sem recorrer a categoria de governamentalidade, por exemplo.

A individualização radical e a meritocracia legitimam a degradação das condições de vida, produzindo uma nova subjetividade, conforme apontado por Dardot e Laval (2016, p. 352): o “neossujeito”. Trata-se de um *ethos* que interioriza a lógica da flexibilidade, da adaptabilidade e da permanente orientação às exigências do mercado, de modo que a felicidade e as expectativas individuais passam a ser alinhadas à posição social e à capacidade de consumo, e esse processo se organiza sob um regime de “gozo de si” (cf. Dardot; Laval, 2016, pp. 322, 352, 358, 361-364). Em suma, no neoliberalismo a “vida” é compreendida como um empreendimento individual de autogestão e exige investimento, mitigação dos riscos e otimização da produtividade.

De modo similar, os léxicos “autonomia”, “liberdade” e “emancipação” encontram-se modulados segundo a mesma lógica, presente no contexto dos livros didáticos do PNLD. A “autonomia”, no interior dos livros, aparece preponderantemente como sinônimo de autorresponsabilização das/os sujeitas/os pelo sucesso ou fracasso individual, convertida no “preço a se pagar” pela liberdade de decidir e de trilhar o próprio caminho. Esse deslocamento esvazia a historicidade do conceito e sua dimensão política, transformando-o numa competência individual para gerenciar escolhas - as quais as/os discentes devem ter em vista ao construírem seus projetos de vida, segundo as orientações dos materiais didáticos. Em vez de ser entendida como um processo coletivo que envolve condições materiais e sociais para o exercício da cidadania crítica, a autonomia é circunscrita ao autoconhecimento e à capacidade de planejamento futuro, ecoando a noção neoliberal de que cada sujeito é uma empresa de si.

A “liberdade”, por sua vez, aproxima-se da *liberdade da propriedade privada*, herança do liberalismo clássico que percorre a sociedade industrial avançada e é reapropriada pelo neoliberalismo, conferindo outra centralidade - e radicalização -, agora estendida a todas as esferas da vida, como condição *sine qua non* da democracia, embora seja, na realidade, um rearranjo da esfera privada que conduz à antidemocracia⁸⁰.

De modo geral, vale evidenciar que há uma miríade de tentativas de conceituar liberdade nas obras do Projeto de Vida. Ora aparece em uma chave moralista - semelhante à abordagem de direitos e deveres - vista na p. 107 do PSA; ora é definida como “[...] a capacidade de agir e escolher por si mesmo, sem influência de outras pessoas. Primeiro,

⁸⁰ “Ele [o neoliberalismo] traz em si uma ideia muito particular da democracia, que, sob muitos aspectos, deriva de um antidemocratismo: o direito privado deveria ser isentado de qualquer deliberação e qualquer controle, mesmo sob a forma do sufrágio universal” (Dardot; Laval, 2016, p. 8).

lutamos para conquistá-la e para mantê-la, e, depois, podemos temê-la, por não saber o que fazer com ela” (Sassi Jr.; Sassi, 2020, p. 125), trecho do MF que combina o ideal neoliberal com uma reflexão moral sobre o perigo do “excesso” de liberdade. Em outros momentos, como no CF (p. 112), liberdade é tratada simplesmente como sinônimo de escolha individual.

O DT recorre a um trecho da obra *Sociedade do Cansaço* (2017), de Byung-Chul Han. Nele, o autor está criticando a liberdade no sentido contemporâneo do termo - similar à análise de Dardot e Laval -, isto é, a liberdade que foi apropriada pela estrutura neoliberal. No entanto, a contextualização é negligenciada, enxertando o trecho em meio às temáticas de carreira e multifuncionalidade, resultando na mensagem discursiva para as/os estudantes de que a liberdade é uma categoria que, embora suponha a superação da dominação, limita-se às condições inevitáveis no mundo contemporâneo:

O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. [...] A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho (Han, 2019, p. 29, *apud* Cericato, 2020, p. 151).

Em outros momentos, a concepção de liberdade referencia uma leitura sartreana do conceito, embora enviesada pelo neoliberalismo⁸¹ - caso do CC (p. 131). Em outras palavras, apropria-se do léxico de base filosófica e o descontextualiza, modulando-o de modo utilitarista às escolhas de caráter unidimensional.

Já a “emancipação”, historicamente vinculada à crítica das formas de dominação e à superação das estruturas que restringem a plena humanidade dos sujeitos, é ressignificada para se alinhar à lógica do lucro, distanciando-se da teoria e da práxis que busca a superação das injustiças sociais, políticas e econômicas. Ser emancipado, no vocabulário do Projeto de Vida, significa ter empreendido suas ideias de futuro, alcançado reconhecimento e sucesso, sobretudo na esfera do trabalho - autônomo ou não. Em vez de remeter à capacidade de transcender a alienação (conforme mobilizado na perspectiva das teorias críticas), a emancipação é capturada como autorrealização produtiva, subordinada às exigências do mercado.

⁸¹ Em Sartre, a liberdade é concebida como condição da existência humana, e não como simples faculdade de escolha entre alternativas previamente dadas. No contexto do Projeto de Vida, contudo, essa noção é frequentemente descontextualizada e modulada de forma a sobrepor-se à autonomia, tornando-se seu sinônimo. Para Jean-Paul Sartre (2012 [1946]), o ser humano está “condenado a ser livre”, ou seja, responsável por atribuir sentido à própria existência por meio de sua liberdade como condição inseparável.

Sob essa mesma perspectiva crítica, cabe retomar - ainda que brevemente - o conceito de dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023), a fim de tensionar a apropriação neoliberal dos léxicos analisados. Como discutido anteriormente, esse dispositivo opera na produção e legitimação de hierarquias constituídas, fazendo uso da dimensão ôntica para resignificar a dimensão ontológica e, portanto, racializando o ser e o estar no mundo de determinados grupos históricos, sociais e políticos - o que impacta o acesso a direitos, a oportunidades e tantas outras camadas.

Quando os léxicos de “vida”, “liberdade”, “autonomia” e “emancipação” são apropriados e esvaziados de sua densidade crítica (negativa), acabam por reproduzir, de forma sofisticada, as condições que operam esse dispositivo. A ênfase na responsabilização individual ignora as desigualdades estruturais e impõe uma lógica meritocrática que penaliza, sobretudo, os corpos e as subjetividades racializadas, empobrecidas e dissidentes. Dessa forma, a lógica neoliberal de formação - longe de ser neutra - atualiza e legitima exclusões históricas por meio de um discurso aparentemente inclusivo e universalizante. Ao deslocar o foco das condições materiais e das opressões estruturais para o plano da autogestão, especialmente por conceber a “decisão” exclusivamente na chave individual e da autorresponsabilidade, esse modelo (de)formativo corrobora com o silenciamento das múltiplas injustiças que afetam as/os sujeitas/os subalternizadas/os. Assim, os léxicos em disputa operam não apenas na captura semântica, mas também como tecnologias de reafirmação do saber-poder na conformação das subjetividades escolares.

Essa apropriação conceitual revela que, a partir das chaves interpretativas, uma determinada semântica pode carregar densidade política, histórica e social ou ser reduzida à conformação dos sujeitos segundo uma racionalidade hegemônica. Esta discussão - que retomarei abaixo nas considerações finais -, não busca desprezar a esfera prática pela qual a educação (também) é responsável e, sim, problematizar o fato de que, nas obras analisadas, essa dimensão de adequação e sujeição ao contexto imediato é tomada como totalizante no Projeto de Vida, esvaziando a prerrogativa de uma formação integral que considere a possibilidade de transformação do meio e das/os sujeitas/os.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta dissertação, a crítica dirigida ao Projeto de Vida reiteradamente decorre do fato de que este componente curricular desconsidera a realidade imediata das/os estudantes, ignora suas múltiplas identidades e, sobretudo, apregoa o empreendedorismo, a meritocracia, o individualismo extremo e tantos outros elementos da lógica neoliberal como soluções universais para a vida - para todas/os, em qualquer tempo e lugar. Isso se dá sob a aparência de uma orientação que busca oferecer elementos para as/os sujeitas/os trilharem seu caminho, operando por meio de uma narrativa causal simplista: sonhe e alcance; planeje e vença; dedique-se e seja reconhecido etc. Por meio dessa retórica oculta-se a contribuição para a manutenção do *status quo* de um componente curricular que, ao fim e ao cabo, almeja sujeitos adaptáveis e flexíveis.

Em meio às habilidades e às competências, também se atribui ao Projeto de Vida a capacidade de formar indivíduos com capacidade crítica, consciência emocional, reflexividade, autonomia, liberdade, além de aptas/os à cidadania, emancipadas/os e protagonistas. Esses vetores, quando subordinados à racionalidade neoliberal, perdem seu potencial de construir um horizonte de resignificação da sociedade, da economia, da política e das relações interpessoais. Em vez de se contrapor às desigualdades sociais - e inspirar a reflexão acerca de uma nova sociedade -, o Projeto de Vida tende a naturalizá-las, transformando-as em obstáculos individuais a serem vencidos por esforço próprio.

Ao ponderar que a educação pública alcança estudantes, em sua grande maioria, aviltadas/os pela estrutura racista, misógina e classista da sociedade brasileira, a questão se torna ainda mais urgente. Isto porque são sujeitas que resistem cotidianamente, muitas vezes sem o respaldo de uma educação comprometida com um projeto efetivamente emancipatório.

Contudo, importa frisar que não ignoro a necessidade de saber adaptar-se à realidade imediata, tampouco idealizo uma educação puramente utópica e descolada dos limites concretos da experiência social. O que está sendo problematizado a partir da análise dos livros didáticos é a tentativa de esvaziar e limitar a educação à mera conformação à conjuntura social vigente, sem promover reflexões sobre o meio e para além dele. Em outras palavras, quando se tem um projeto educacional que abdica da dimensão crítica - que busca superar o que está posto, como realidade imediata -, há um atrofiamento do potencial emancipador da

educação. Faço essa afirmação à luz de uma formulação de Adorno, em *Educação e Emancipação*:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (Adorno, 2023 [1967], p. 156).

É justamente nesse ideal de sujeitos “bem ajustados” que se revela um dos maiores trunfos do saber-poder neoliberal que se expressa no Projeto de Vida: a apropriação dos sentidos de autonomia, de liberdade e de emancipação, conceitos-chave para uma teoria crítica do social, engendrados na manutenção e repetição da lógica vigente. Não apenas Adorno, mas Marcuse também se vale dessa chave interpretativa acerca da educação, especialmente em relação à formação, como observado por Klein (2006, p. 81):

É a partir dessa referência [Kant e Mendelssohn] que a educação (e ainda mais certamente a formação) precisa, incondicionalmente, extrapolar a sua tarefa de mera atividade socializadora [...]. Adquirir consciência no que tange à produção do meio e do ser social é, assim, condição *sine qua non* para alterá-los. Qualquer proposta de mudança social radical que prescindia desse parâmetro está, na interpretação marcuseana, fadada ao fracasso.

Klein identifica a relação dialética entre a realidade imediata e a capacidade imaginativa, refletindo que se limitar ao imediato como apreensão do verdadeiro, significa findar a possibilidade da emancipação, contudo não é uma contraposição sem solução:

Enquanto a faculdade de julgar estiver atada à realidade imediatamente posta, apreendida como verdadeira, de forma alguma será possível trilhar o caminho da emancipação. Com essa elaboração, Marcuse busca resgatar o sentido crítico e a dimensão negativa da cultura, domesticada por sua apropriação pela civilização, que a reduz a produtos padronizados de entretenimento e propaganda. É no âmbito da cultura negativa que a arte se reaproxima da teoria crítica. De fato, “a tensão entre o possível de ser e o que está sendo, entre aquilo que o ser humano e as coisas podem ser e aquilo que eles de fato são, é uma das manivelas centrais da teoria. Ela vê nela não uma estrutura transcendental do ser e uma diferença ontológica inalterável, mas sim uma relação histórica que deve ser superada pelos seres humanos nessa Terra: um estímulo para o conhecimento tornar-se o momento da prática transformadora” [Marcuse 2004 [1936], pp. 68 e 69]. Os conceitos aqui opostos são o fato (Tatsache) e a possibilidade (Möglichkeit). O ponto é o de distinguir entre os indivíduos e a humanidade como realidade dada, nesse momento específico analisado, e os horizontes que estão ao seu alcance. As aspirações flutuam no embate dialético entre o existente (o que está sendo) e o possível de ser, uma contradição que não é indissolúvel conquanto apreendida de modo mediado (Klein, 2006, pp. 79-80).

Isso coloca outras dúvidas: o que é formação? É cabível chamar o modelo contemporâneo - em vistas do NEM - de projeto formativo, no sentido forte e crítico do termo? E se não é formação, o que viria a ser essa instrução no capitalismo e constituição dos sujeitos que não pondera a emancipação?

São questões que não estavam no panorama da pesquisa, ao menos na fase em que o recorte foi delimitado, os objetivos definidos, a hipótese desenvolvida etc. Foi no contato com o objeto e no desenvolvimento do trabalho que elas foram surgindo, de modo que ensejam a continuidade da pesquisa enquanto agenda. Não mais limitada aos livros didáticos e, sim, em uma reflexão teórico-conceitual de maior fôlego para problematizar a formação no sentido mais amplo. Isto é, tomá-la como conceito central e não mais como categoria auxiliar, para, desse modo, mobilizar o Projeto de Vida enquanto uma alegoria da semiformação⁸² na contemporaneidade.

Portanto, busco desenvolver e expor a seguir um esboço da agenda de pesquisa pretendida, que não se encerra na análise dos materiais didáticos nem nas reflexões aqui delineadas. Combinando uma redação ensaística dos próximos passos e o fechamento da presente dissertação, tendo em vista uma abordagem mais propositiva, aliada aos desdobramentos teóricos e empíricos sobre o objeto estudado.

Embora o presente trabalho tenha alcançado densidade analítica e consistência teórica, não basta compreender o fenômeno e expor as relações de saber-poder que o estruturam, também é preciso desenvolver contraposição e alternativas no interior da escola, como escreveu Sueli Carneiro, extraídos da seiva da resistência. Apresento, assim, alguns aspectos preliminares com o intuito de aprofundá-los e expandi-los futuramente.

Certamente, há camadas de resistência que contemplam a presente dissertação, como o resgate dos conceito-chaves para além da unidimensionalidade, as reflexões que extrapolaram o arcabouço eurocêntrico e a análise sobre como sujeitos racializados vivenciam

⁸² Adorno, em *Teoria da Semiformação [Semicultura]* (2005 [1959]), evidencia que a formação enquanto objeto para a emancipação, “construção ideal-típica a orientar a intervenção social rumo à libertação do modo de reprodução vigente”, é substituída por um viés de semiformação característico da classe burguesa que busca cessar a crítica negativa e toda forma de revolução, servindo como ordenamento de adequação, ou seja, de sujeição aos termos da reprodução social existente (Maar, 2003, p. 462). Essa teorização será alvo de aprofundamento futuro, haja vista que se encontra na fase de leituras preliminares. Além da *Semiformação* adorniana, será preciso observar, compreender e avaliar a pertinência do conceito de *Deformação* conceituado por Leopoldo Waizbort (2015), registro que também questiona - por outros caminhos - se a “formação” pode ser atribuída à condição instrutiva contemporânea. Também buscarei mobilizar o fio temporal do conceito: Roitberg (2019) sugere uma possível reconstrução que parte da Paideia grega, adiante o conceito é resgatado no contexto dos intelectuais da *Bildung* alemã e, posteriormente, inspira a omnidimensionalidade teorizada por Karl Marx. Portanto, perspectivas interessantes para a continuidade da pesquisa.

um duplo processo de alienação no interior da educação neoliberal. No entanto, é preciso ir além.

É preciso avançar rumo a outras cosmovisões, outras gramáticas do mundo e da vida que ainda não foram suficientemente exploradas neste trabalho. Do mesmo modo, a reflexão em torno do conceito de formação requer um tratamento mais extensivo, que somente o escopo de uma tese pode oferecer, permitindo tempo e espaço para conceituar com mais profundidade, adotar outras estratégias empíricas e contemplar um arcabouço teórico ampliado, incluindo perspectivas interseccionais e interculturais que reponham a centralidade de sujeitos historicamente silenciados nos debates educacionais e seus sentidos sobre formação, em diálogo com a concepção de formação das teorias sociais críticas sem hierarquizações.

Nesse sentido, o filósofo, antropólogo e educador indígena Gersem Luciano Baniwa oferece contribuições significativas para o deslocamento epistêmico que se faz necessário, quando o intuito é refletir acerca da formação por meio de outros registros de acultramento. Baniwa chama atenção para a urgência de criar espaços de diálogo que rompam com a monologia do pensamento único:

As ideias de interculturalidade, multiculturalidade, diversidade cultural e epistêmicas são boas, pois nos ajudam a criar espaços de debates e de criações de ideias ao menos para sair do lugar de conforto e da comodidade que a monologia nos acostuma (Baniwa, 2019, p. 37).

Não obstante, o autor adverte que a interculturalidade pressupõe mais do que a convivência entre diferentes, ela requer um diálogo simétrico e qualificado. Isto é, exige o abandono do ego superiorizado que é “sociologicamente próprio das sociedades verticalizadas, classistas e hierarquizadas das sociedades ocidentais europeias de que o etnógrafo faz parte umbilicalmente” (Baniwa, 2019, p. 28).

A/o etnógrafa/o dotada/o desse ego, que (ainda) se faz presente nas ciências, posiciona-se como observador/a da cultura do Outro e como sua/eu avaliador/a, envolta/o em uma suposta neutralidade, que na prática conserva as relações de saber-poder que impedem um verdadeiro encontro dialógico:

O primeiro pressuposto é o do racismo, cuja prática sistêmica na sociedade brasileira é, para mim, um fato inquestionável. Não é apenas racismo étnico, é também e, sobretudo, cultural, étnico e epistêmico. Racismo contra os povos indígenas é parte constituinte da cosmologia e da cosmovisão do ocidente europeu. [...] Com um pouco de domínio da literatura ocidental europeia começo a entender e identificar a possível origem do racismo que

assola nossa sociedade. Percebo que o racismo é de ordem civilizatória, cosmológica e teológica na medida em que está referenciada nas interpretações cosmológicas das sociedades europeias, representadas pelas culturas gregas, judaico-cristãs e romanas (Baniwa, 2019, pp. 26-27).

A leitura de Baniwa converge com a compreensão do dispositivo de racialidade de Carneiro, que tem no epistemicídio uma de suas principais tecnologias. Carneiro (2023, p. 87) mostra como o europeu funda sua ontologia do ser na negação do Outro - primeiro na natureza, depois nos povos subjugados. Nesse regime de sentido, o europeu é associado à razão, à virtude e ao conhecimento, enquanto os demais, especialmente negros e indígenas, são caracterizados como brutos, dados a vícios, de constituição selvagem e por outras categorias que reforçam a hierarquia eurocentrada e racista.

É nesse ponto que a crítica ao modelo formativo vigente deve ser aprofundada na agenda de pesquisa conseguinte. O projeto que se almeja consiste em articular saberes e registros epistêmicos distintos sem reproduzir hierarquias, mas sim tensionando-os criticamente. Trata-se de fomentar relações dialógicas entre os diferentes sistemas de conhecimento, reconhecendo seus fundamentos ontológicos e buscando reduzir o hiato observado por Baniwa:

Ainda não consigo identificar algum lugar ou espaço acadêmico ou antropológico que tenha prosperado de forma mais substantiva, qualitativa e sistemática em processos dialógicos interculturais, ou por que não, diálogos interepistêmicos, numa relação de diálogo simétrico ou menos assimétrico (Baniwa, 2019, p. 207).

Como escreveu Krenak (2020, p. 53): “Somos povos, tribos, constelações de gente espalhados pela Terra com diferentes memórias de existência”. Essa afirmação serve tanto como parâmetro para a tese que se almeja quanto como reflexão de encerramento para a presente dissertação, pois evidencia que um projeto de vida unidimensional é insuficiente e incapaz para abarcar a diversidade humana. Ainda que a concepção de vida esteja, em certa medida, condicionada às estruturas sociais imediatas e às ideologias que as sustentam, essas estruturas e seu saber-poder não são totalizantes, tampouco podem reduzir a subjetividade e a práxis humana.

Portanto, o caminho que se delineia a partir da presente dissertação - e que deverá ser trilhado com mais densidade na tese -, exige não apenas a ampliação do arcabouço teórico e das estratégias analíticas, mas, sobretudo, um compromisso ético-político na problematização do conceito “formação” em seu aspecto contemporâneo. Nesse sentido, a tessitura de uma

educação de caráter formativo multidimensional depende do deslocamento radical das categorias que estruturam o pensamento educacional neoliberal e da escuta atenta às vozes que o eu-hegemônico historicamente buscou silenciar e que seguem resistindo.

Retomo um último ponto da dissertação: a indagação sobre se o Projeto de Vida pode ser alvo de subversões e reconexões que permitam a adoção de uma perspectiva crítica. Isto é, os eixos e as temáticas podem ser encarados por meio de outras chaves-interpretativas, capazes de promover reflexões e, até mesmo, lampejos de desnaturalização do meio?

Antes, é preciso reafirmar - de modo mais conciso - que a “invenção” do Projeto de Vida, tal qual como estruturado no NEM, não tem como objetivo real a liberdade, a emancipação e o protagonismo, ainda que se autodeclare dessa maneira. Isso pois a esse componente curricular é atribuída a função de orientar as/os discentes para a vida, tanto na compreensão do mundo quanto na tomada de decisões.

Dito isto, compartilho a posição de que o NEM - juntamente com o Projeto de Vida - deve ser revogado e não ajustado, como sugerem as últimas movimentações normativas. No entanto, considerando que a revogação não se apresenta, no momento, como horizonte provável - ainda que se continue a lutar por ela -, torna-se necessário assumir uma posição diante do cenário presente. A expectativa de uma revogação total não pode significar estagnação, tampouco resignação.

Uma das motivações para o escrutínio detalhado, eixo por eixo, ponderando os temas que atravessam as obras, foi justamente demonstrar a tipificação formativa desse projeto e, com essa análise, criar possibilidades de intervenção. Ao longo desta dissertação busquei evidenciar as contradições, como também esboçar questionamentos propositivos e sugestões de abordagem, na tentativa de ressignificar certas temáticas presentes nas obras analisadas. Houve momentos em que identifiquei qual livro oferecia mais espaço para discussões de cunho crítico, quais se afastavam notoriamente dessa possibilidade e, até mesmo, qual buscava fundamentar a importância de um projeto de vida tendo em vista uma fundamentação na psicologia positiva (ou por que não dizer, positivada).

Evidentemente, as proposições desta dissertação não esgotam o universo de reelaborações e subversões. Ainda assim, espero ter apontado caminhos, suscitado reflexões, oferecido chaves-interpretativas e exposto fissuras - consideráveis - no tratamento dado a esse componente e ao seu material, de modo a colaborar com aquelas/es que buscam ressignificar criticamente o Projeto de Vida em sala de aula e em suas pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023 [1967].
- ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semicultura [Semiformação]**. Vol. XIII. Ano IV. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia (EDUFRO), 2005 [1959].
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986 [1947].
- ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. O Novo Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 34, p. 89-109, 2022.
- ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio. **Humanidades & Inovação**, [s. l.], v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020.
- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, v. 27, p. 613-627, 2014.
- BANDEIRA, Belkis Souza; ARALDI, Clademir; VALEIRÃO, Valeirão. **II Seminário Internacional Michel Foucault: cinquentenário de as palavras e as coisas**. Volume I. Pelotas: NEPFIL online. 2016.
- BODART, Cristiano das Neves; ESTEVES, Thiago de Jesus; TAVARES, Caio dos Santos. OS(AS) OS(AS) AUTORES(AS) DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DO PNLD-2021 E SUAS RELAÇÕES COM A SOCIOLOGIA ESCOLAR. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 89-162, 2021 Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/358>. Acesso em: 29 jan. 2025.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2015 [1966].
- BRASIL. Lei nº 13.415/17. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 22 mar. 2024.
- BRASIL. Lei nº 14.945/2024, de 31 de julho de 2024. Estabelece a Política Nacional de Ensino Médio, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em 05 de junho de 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://anonymousedata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2021: Projetos Integradores e Projeto de Vida**. Brasília: MEC, 2021b.

BUENO, Enrico; CARVALHO, Thiago Macedo de. O Ensino de Sociologia sob a razão neoliberal: um estudo dos primeiros impactos do Novo Ensino Médio em Anápolis. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 1, p. 150–166, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/74943>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. n-1 edições, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. Ideologia tortuosa. **Caros Amigos**, v. 64, 2003.

CARVALHO, Thiago Macedo de. A atomização das ciências humanas e do sujeito no Novo Ensino Médio. In: BORGES, Kamylla Pereira; BUENO, Enrico; SANTOS, Neville (orgs.). **O Novo Ensino Médio, Neoliberalismo e Políticas Educacionais**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

CARVALHO, Thiago Macedo de; BUENO, Enrico. Pensando o Novo Ensino Médio a partir da perspectiva de Lélia Gonzalez: Por uma dialética da consciência e da memória. **RevistAleph**, v. 2, n. 42, 10 dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/64480>. Acesso em 08 jul. 2025.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978 [1955].

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

CONNELL, Raewyn. O Império e a criação de uma Ciência Social. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 2, n. 2, p. 309-309, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 101-122, 2016.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **As almas do povo negro**. São Paulo: Veneta, 2021 [1903].

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: UBU Editora, 2020 [1952].

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022 [1961].

FARIA, Andreia Farina de; BUENO, Enrico; FERREIRA, Mariana Toledo; CARVALHO, Thiago Macedo de. O projeto de vida no currículo goiano: um estudo crítico. In: BORGES, Kamylla Pereira; BUENO, Enrico; SANTOS, Neville (orgs.). **O Novo Ensino Médio, Neoliberalismo e Políticas Educacionais**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

FAUSTINO, Deivison. “Frantz Fanon: capitalismo, racismo e a sociogênese do colonialismo”. **SER Social**, v. 20, n. 42, 2018, p. 148-163.

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana**. São Paulo: Boitempo, 2023.

FURTADO, Renan Santos; GOMES, Maria Rosilene Maués; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação e emancipação em Theodor Adorno e Paulo Freire. **Debates em Educação**, v. 14, n. 35, p. 500-525, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000 [1979].

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FIORI, José Luís. Estado de bem-estar social: padrões e crises. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 7, p. 129-147, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022 [1968].

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2003 [1985].

FREITAG, Barbara. **Teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIDDENS, Anthony. O Guru Improvável: Relendo Marcuse. In: GIDDENS, Anthony. **Política, Sociedade e Teoria Social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista ciências sociais hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). São Paulo, Zahar, 2020.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais. **Agência de Notícias IBGE** (online). 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38543-em-2022-rendimento-hora-dos-trabalhadores-brancos-r-20-0-era-61-4-maior-que-o-dos-pretos-ou-pardos-r-12-4>. Acesso em 13 de jul. 2024.

KLEIN, Stefan Fornos. Sobre a dominação e a emancipação na teoria crítica de Herbert Marcuse. **São Paulo: Dissertação de Mestrado—USP**, 2006.

KLEIN, Stefan Fornos. Articulando o lugar da resistência na Dialética do esclarecimento e em Lélia Gonzalez. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 22, 2022 . Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/4142>. Acesso em: 16 abr. 2024.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMKE, Thomas. Foucault, governamentalidade e crítica. **Plural: Revista de Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, p. 194-213, 2017.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 459-475, 2003.

MANDELA, Nelson. **Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela**. Boston: Little, Brown and Co, 1994.

MARCUSE, Herbert. **O Homem Unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. São Paulo: Edipro, 2015 [1964].

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004 [1844].

MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier; GASPARIN, João Luiz. Educação emancipatória: Um diálogo possível entre Theodor Adorno e Paulo Freire. In: **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207**. 2023. p. 213-229.

MELO, Valci; SANTOS, Lavoisier Almeida dos. A (IN)ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS AUTORES DAS OBRAS DO OBJETO 1 DO PNLD 2021 AOS COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 163–189, 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/360>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MOURA, Clóvis. **O negro: de bom escravo a mau cidadão?**. Dandara Editora, 2021 [1977].

OLIVEIRA, Damião Bezerra; FORTUNATO, Izan Rodrigues de Souza; ABREU, Waldir Ferreira de. Aproximações entre Paulo Freire e Theodor Adorno em torno da educação emancipatória. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e239149, 2022.

PAULA, Ana Paula Paes de. Aproximações entre Michel Foucault e a Escola de Frankfurt: Por uma abordagem pós-crítica radical para os estudos organizacionais. **Organizações & Sociedade**, v. 27, p. 705-725, 2020.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU] *et al.* Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista [Nota Técnica]. São Paulo: REPU / Gepud, 28 jan. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em 17 mar. 2025.

RIOS, Flavia; KLEIN, Stefan Fornos. Lélia Gonzalez, uma teórica crítica do social. **Sociedade e Estado**, v. 37, p. 809-833, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/BbT6Ln5cx94qLQRvyqhpYHL/>. Acesso em 04 de jul. 2024.

ROITBERG, Guilherme Prado. Da semiformação à omnilateralidade: reflexões sobre utopias formativas e emancipação. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 29, n. 61, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A origem da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2017 [1754].

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. ANÁLISE DE CONTEÚDO: A VISÃO DE LAURENCE BARDIN. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 383–387, 2012. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SCHLESENER, Anita Helen; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza. **Marxismo (s) e educação**. Editora UEPG, 2016.

SOKAL, Robert R.; SNEATH, Peter HA. **Principles of numerical taxonomy**. W. H. Freeman and Co., San Francisco and London, 1963. Disponível em: <https://www.cabidigitallibrary.org/doi/full/10.5555/19650300280>. Acesso em 11 de junho de 2025.

SILVA, Ileizi Fiorelli. “BNCC e o ensino de Sociologia”. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

VALEIRÃO, Kelin. **Marx e Foucault: ideologia como dispositivo biopolítico**. 2014 146 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/3195>. Acesso em: 17 abr. 2025.

WEFFORT, Francisco C. **Os clássicos da política**. vol. 1. São Paulo: Ática, 1991.

WAIZBORT, Leopoldo. Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior. **Tempo social**, v. 27, p. 45-74, 2015.

FONTES

CERICATO, Itale. **(Des)envolver e (Trans)formar: Projeto de Vida**. (Ensino Médio). Volume Único. São Paulo: Ática, 2020.

DANZA, Hanna Cebel; SILVA, Marco Antonio Morgado da. **Construindo o Futuro: Projeto de Vida** (Ensino Médio). Volume Único. São Paulo: Ática, 2020.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin e. **Pensar, sentir e agir: Projeto de Vida** (Ensino Médio). Volume Único. São Paulo: FTD, 2020.

MELLER, André; CAMPOS, Eduardo. **Caminhar e Construir: Projeto de Vida** (Ensino Médio). Volume Único. São Paulo: Saraiva, 2020.

SASSI JR, Erlei; SASSI, Fernanda Celeste de Oliveira Martins. **#MeuFuturo: Projeto de Vida** (Ensino Médio). Volume Único. São Paulo: FTD, 2020.

APÊNDICE A: DAPLI - Exercício 2023 (SEI 4208076)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Setor Bancário Sul, Quadra 2, Bloco F Edifício FNDE - Bairro Asa Sul, Brasília/DF, CEP 70070-929
Telefone: 0800-616161 - <https://www.fnde.gov.br>

FORMULÁRIO: RESPOSTA AO CIDADÃO

ASSUNTO:

Pedido de acesso à informação – NUP 23546.056617/2024-01.

RESPOSTA:

Prezado Cidadão(ã),

Em 2023, nós não compramos ou distribuimos livros de "Projeto de Vida" (código "P21509130"). De todo modo, você mesmo poderia fazer essa pesquisa no link <https://www.fn-de.gov.br/distribuicaosimadnet/relatorioSumarizadoLivros>, disponível a qualquer pessoa sem necessidade de senha.

Lembro que a ferramenta do recurso não deve ser usada para especificar ou reformular pedidos, pois é necessário, nessas situações, preencher novo formulário de solicitação.

Esperamos ter ajudado,

Equipe do livro

Atenciosamente,

DAPLI

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

RESUMO DA RESPOSTA

APÊNDICE B: DAPLI - Exercício 2024 (SEI 4208122)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Setor Bancário Sul, Quadra 2, Bloco F Edifício FNDE - Bairro Asa Sul, Brasília/DF, CEP 70070-929
Telefone: 0800-616161 - <https://www.fnde.gov.br>

FORMULÁRIO: RESPOSTA AO CIDADÃO

ASSUNTO:

Pedido de acesso à informação – NUP 23546.056617/2024-01.

RESPOSTA:

Prezado Cidadão(ã),

Em 2024, nós não compramos os livros "Projeto de Vida" (código "P21509130"). De todo modo e para eventual pesquisa, as informações de livros distribuídos por UF podem ser obtidas no nosso sistema através do link <https://www.fn-de.gov.br/distribuicaoasimadnet/relatorioSumarizadoLivros>, disponível a qualquer pessoa sem necessidade de senha.

Lembro que a ferramenta do recurso não deve ser usada para especificar ou reformular pedidos, pois é necessário, nessas situações, preencher novo formulário de solicitação.

Esperamos ter ajudado,

Equipe do livro

Atenciosamente,

DAPLI

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

RESUMO DA RESPOSTA

APÊNDICE C: RECORTE - DESENVOLVER E TRANSFORMAR (p. 42)

TEXTO E CONTEXTO

Você sabe o que é resiliência? Usado originariamente na Física, o termo designa a propriedade dos corpos de voltar à forma original após ter sofrido deformação ou choque. Em Psicologia, resiliência é a capacidade de lidar com problemas, vencer obstáculos e não ceder à pressão, mesmo em situações de grande tensão.

- Leia a seguir o relato de uma sobrevivente sobre sua experiência em um campo de concentração durante a Segunda Guerra Mundial e, depois, faça a atividade proposta.



Autores desconhecidos/Yad Vashem Archives, Jerusalém, Israel.

A fotografia mostra um panorama da plataforma de chegada a Birkenau, que fazia parte do complexo de Auschwitz. Ao fundo, é possível ver as chaminés dos crematórios II e III. A foto foi tirada por guardas da SS em maio de 1944, no momento mais atroz do campo de extermínio nazista. A sobrevivente Lilly Jacob-Zelmanovic Meier encontrou as imagens por acaso e descobriu que seus vizinhos e familiares apareciam nelas, pouco antes de ser assassinados. O *Album de Auschwitz*, como é chamado o conjunto de 193 fotos, é um documento único no contexto do Holocausto e se encontra no Museu Yad Vashem, de Jerusalém.

Relato de Edith Eva Eger

Quando se deu nossa chegada ao campo de Auschwitz, meu pai foi imediatamente separado de nós e encaminhado para o setor destinado aos homens. Nós nunca mais o vimos novamente.

Porque éramos maiores de 14 anos, eu e Magda pudemos ficar inicialmente junto de nossa mãe. Crianças pequenas eram forçosamente tiradas de suas mães ainda na estação de trem. Os nazistas sabiam bem que as mães seriam muito submissas se elas temessem por seus filhos pequenos.

Como fomos conduzidos por guardas armados, ainda no trem, minha mãe virou-se para mim e cochichou: “Não sabemos onde estão nos levando. Mas lembre-se sempre de que nada nem ninguém pode tirar de você o que você põe aqui, na cabeça, e aqui, no coração”. Ela não pode imaginar quão importante foi esse momento e sua sabedoria para que eu sobrevivesse.