



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DE BACABAL – CCEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGLB)

CLEYSE GUIMARÃES SIEBRA

ENTRE DIRETRIZES E DINÂMICAS DE PODER NO LIVRO DIDÁTICO:
uma análise discursiva de materiais didáticos do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio

BACABAL
2025

CLEYSE GUIMARÃES SIEBRA

ENTRE DIRETRIZES E DINÂMICAS DE PODER NO LIVRO DIDÁTICO:
uma análise discursiva de materiais didáticos do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão, UFMA - Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientador: Prof. Dr. José Antônio Vieira

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Siebra, Cleyse Guimarães.

Entre diretrizes e dinâmicas de poder no livro didático
: uma análise discursiva de materiais didáticos do Projeto
de Vida no Novo Ensino Médio / Cleyse Guimarães Siebra. -
2025.

81 f.

Orientador(a): José Antônio Vieira.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão,
Bacabal, 2025.

1. Livro Didático. 2. Projeto de Vida. 3. Relações
de Poder. 4. Controles Discursivos. I. Vieira, José
Antônio. II. Título.

CLEYSE GUIMARÃES SIEBRA

ENTRE DIRETRIZES E DINÂMICAS DE PODER NO LIVRO DIDÁTICO:
uma análise discursiva de materiais didáticos do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão, UFMA - Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Antônio Vieira

Aprovada em _____ de _____ de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Antônio Vieira (UFMA)

Orientador

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima (UFMA)

Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos (UFRN)

Para meu avô, João Guimarães, cuja memória me incentivou e acompanhou por todo o processo. Mesmo na ausência de sua presença física, seu apoio me impulsionou a seguir até o fim. (*In memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Presto um agradecimento especial a todos os professores que passaram por minha jornada acadêmica como incentivadores e verdadeiros exemplos de compromisso com a Educação e com a pesquisa científica.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Antônio Vieira, agradeço pelo direcionamento e pela disposição em criarmos juntos esta pesquisa.

Agradeço aos meus colegas da turma de 2023 do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLB/UFMA), pelo companheirismo e pela amizade construída ao longo desse processo. Que nossos caminhos se cruzem novamente nas salas de aula ou no ambiente acadêmico e científico.

Às pessoas importantíssimas que estão sempre ao meu lado e que me permitem crescer sem medo, mesmo em meio às falhas e acertos. Em especial minha mãe, Maria Cleide Guimarães, e minha amiga, Vitória dos Santos Pires.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por tornar possível a minha permanência no mestrado por meio do financiamento de bolsa de pesquisa através do Programa de Demanda Social.

Agradeço, por fim, à minha versão de alguns anos atrás, que decidiu, desde a graduação, seguir na pesquisa e que viu nesse lugar a oportunidade de consolidar sua identidade e deixar sua marca na produção científica.

Não escrevo um livro para que seja o último.
Escrevo para que outros livros sejam
possíveis, não necessariamente escritos por
mim.

(Foucault, 1996, p. 25-26)

RESUMO

No cenário educacional contemporâneo, o livro didático desempenha um papel especial e predominante, atuando como uma ferramenta fundamental no processo de formação dos alunos da educação básica. Além de se constituírem como guias de conteúdo, esses materiais oferecem orientações metodológicas para o trabalho em sala de aula, elaboradas em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em vista de suas características homogeneizadoras e, em algumas circunstâncias, limitantes, observa-se que esses materiais não se encontram isentos de refletir e reforçar diversas dinâmicas de poder existentes na sociedade. Portanto, torna-se relevante uma análise que considere os controles discursivos percebidos nos discursos presentes nesses materiais. Dessa forma, o presente estudo pautou-se sob a seguinte problemática: Como as várias vozes e discursos presentes nos livros didáticos são constituídas a partir das relações de poder? Em virtude disso, foram selecionados materiais produzidos para o ciclo de 2021 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em específico obras destinadas para a disciplina de Projeto de Vida, considerando a inauguração desta no momento conhecido como Novo Ensino Médio, assim como pelas temáticas definidas essenciais para o desenvolvimento da disciplina, como questões identitárias, planejamento profissional e competências para o século XXI. Buscou-se, a partir de uma análise discursiva, investigar as relações de poder implícitas aos discursos em materiais didáticos do Novo Ensino Médio, buscando, assim, identificar movimentos discursivos que possam indicar as disputas de poder no livro didático; compreender os processos de controle das orientações da BNCC para as editoras, professores e alunos de ensino médio; e analisar como as identidades e representações sociais e culturais podem ser controladas a partir do discurso pedagógico do livro didático. O movimento analítico segue um percurso que se inicia com as cartas de apresentação de cada versão da obra, manual do professor e livro do aluno, partindo para uma investigação que considera propostas de atividades, eleitas a partir dos indícios que as caracterizem nas categorias de análise selecionadas. Esses exercícios apresentam textos, charges e cartazes, assim como resoluções e orientações direcionadas aos professores. O presente estudo considerou como aparato teórico-metodológico essencial as pesquisas de Foucault (1999; 1979) no que concerne ao poder e aos mecanismos de controle, Althusser (1983) sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado – AIE e o seu entendimento sobre a Escola como parte dos aparelhos de dominação, além de conceitos advindos da Análise do Discurso Materialista que contribuem para a compreensão de procedimentos discursivos, levando em consideração a obra de Pêcheux (1997). Constatou-se que a implementação de projetos de vida pode reforçar as relações de poder na escola, atribuindo aos educadores uma autoridade sobre as narrativas de futuro dos alunos, potencializando uma dinâmica de controle que limita a autonomia estudantil, coagindo escolhas em conformidade com expectativas institucionais, em detrimento da individualidade.

Palavras-chave: Livro Didático; Projeto de Vida; Relações de Poder; Controles Discursivos.

ABSTRACT

In the current educational setting, the school textbook plays a special and dominant role, as a fundamental instrument in the process of forming students in basic education. In addition to constituting content manuals, they also offer methodological orientations for in-class activities, developed in conformity with the directives of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Given their homogenising characteristics and, in some circumstances, their restrictive nature, these materials are not exempt from mirroring and reinforcing the many power dynamics that prevail in society. For this reason, it is relevant to conduct an analysis that addresses the discursive controls present in the discourses found in such materials. Therefore, this research was conducted under the following research question: How are the multiple voices and discourses found in textbooks constituted based on power relations? As such, materials produced for the 2021 cycle of the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) have been selected, in particular textbooks designed for the Life Project course, in view of its introduction at the moment referred to as the New High School, as well as the themes defined as being essential for the development of the subject, such as identity matters, professional planning and competences for the 21st century. Based on a discursive analysis, the aim was to investigate the power relations implicit in the discourses of New High School textbooks, in order to identify discursive movements that may indicate power disputes in the school textbook; to understand the processes of control of the BNCC guidelines for publishers, teachers and high school students; and to analyse how social and cultural identities and representations can be controlled through the pedagogical discourse of the textbook. The analytical approach follows a path that leads from the presentation letters of each version of the textbook, the teacher's manual and the student's book, to an investigation that considers the proposed activities, which were chosen on the basis of the evidence that characterises them within the selected categories of analysis. These exercises include texts, cartoons and posters, as well as resolutions and guidelines for teachers. The essential theoretical-methodological framework for this study was Foucault's (1999; 1979) research on power and control mechanisms, Althusser (1983) on the Ideological State Apparatuses (ISAs) and his approach to the school as an element of the domination system, as well as concepts from Materialist Discourse Analysis that contribute to understanding discursive methods, taking the work of Pêcheux (1997) into special account. It was found that the implementation of life projects can strengthen the power dynamics at school by giving educators greater authority over students' narratives regarding their futures, thus potentiating a dynamic of control that limits the autonomy of students, coercing choices in accordance with institutional expectations, at the expense of their individuality.

Keywords: Didactic textbook; Life project; Power relations; Discursive controls.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Poema sobre autoconhecimento e identidade	60
Figura 2: Tirinha da quadrinista Laerte.....	62

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 - Produções comercializadas para o PNLD de 2021 selecionadas	29
Tabela 2 - Dados coletados para a composição do corpus	30
Quadro 1: LDPV 1 - Orientações para o professor	33
Quadro 2: LDPV 2 - Orientações para o professor	37
Quadro 3: LDPV 3 - Orientações para o professor	40
Quadro 4: LDPV 4 - Orientações para o professor	44
Quadro 5: LDPV 5 - Orientações para o professor	46
Quadro 6: LDPV 1 - Carta de apresentação livro do aluno	47
Quadro 7: LDPV 2 - Carta de apresentação livro do aluno	50
Quadro 8: LDPV 3 - Carta de apresentação livro do aluno	53
Quadro 9: LDPV 4 - Carta de apresentação livro do aluno	54
Quadro 10: LDPV 5 - Carta de apresentação livro do aluno	56
Quadro 11: Orientações para construção do projeto de vida (Manual do professor)	58
Quadro 12: Exercícios da seção Autoconhecimento e identidade	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ARE	Aparelhos Repressivos de Estado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência à Educação
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PLIDEF	Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1 MUDANÇAS E PERSPECTIVAS: O CAMINHO DOS LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	7
1.1 Reinventando o Ensino Médio: preparando jovens na era de transformações globais	15
2 DISCURSO E IDEOLOGIA NO ÂMBITO ESCOLAR: NOÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS.....	19
2.1 Análise foucaultiana das relações de poder nas instituições educacionais...	19
2.2 Ideologia e educação na perspectiva Althusseriana: a escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE).....	22
2.3 Fundamentos da Análise de Discurso Materialista: uma abordagem teórica-metodológica	25
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
3.1 Construindo o <i>corpus</i> : processo de seleção e filtragem do material didático	28
4 ENTRE LINHAS, CONHEÇA O SEU LIVRO: ANÁLISES DAS RELAÇÕES DE PODER NO LIVRO DIDÁTICO	32
4.1 Entre orientações e apresentações	32
4.1.1 Prezado(a) professor(a)!	33
4.1.2 Prezado(a) aluno(a)!	47
4.2 O livro, o educador e o jovem protagonista: relações que se estabelecem no processo de planejar o futuro	58
4.2.1 O profissional ideal e o mercado de trabalho	58
4.2.2 A temática da precarização do trabalho e do trabalhador no livro didático	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69

INTRODUÇÃO

No atual panorama educacional brasileiro, os materiais didáticos assumem uma função que já é amplamente reconhecida como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Eles servem não apenas como ferramentas essenciais para a formação dos alunos, mas também oferecem suporte crucial para o trabalho docente, muitas vezes funcionando como guias metodológicos e fontes de conteúdo. Entretanto, é importante destacar que esses materiais não são neutros; pelo contrário, eles refletem e, em muitos casos, reforçam as dinâmicas de poder que permeiam a sociedade.

Os livros didáticos, nesse contexto, desempenham um papel significativo como veículo de representações que expõem os alunos a diversos discursos e narrativas. A sua influência no sistema educacional é tão profunda que se torna imperativo analisar os efeitos de possíveis controles discursivos para o desenvolvimento da noção de autoidentidade dos estudantes.

Esses materiais são moldados em um esquema homogeneizador. Inicialmente focado apenas na transmissão de conteúdos, frequentemente ignora as variadas realidades e diferenças dos grupos no sistema educacional brasileiro. Assim, ao longo do uso cotidiano de livros didáticos, os alunos podem ser levados a internalizar visões limitadas do mundo, reforçando estereótipos e perpetuando desigualdades em vez de promover uma educação inclusiva.

A análise do sistema apostilado como uma forma de padronização conteudista e homogeneização tem sido discutida por pesquisadores há bastante tempo. Um exemplo claro dessa reflexão pode ser encontrado no seguinte trecho de Adrião (*et al.*, 2009, p. 806):

Cabe salientar que a relação da empresa privada com a educação pública merece atenção destacada, tendo em vista a constatação dos seguintes aspectos: falta de controle social ou técnico, fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados pelos municípios, duplo pagamento pelo mesmo serviço, vinculação do direito à qualidade de ensino submetida à lógica do lucro e padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade.

Com o trecho destacado, observa-se a problemática que se estende até o contexto atual e que envolve empresas privadas, neste caso as editoras, e a educação pública, que se estende desde os órgãos regulamentadores até as salas de aula. Adrião (*et al.*, 2022) destaca a falta de controle social sobre os materiais adquiridos e como isso compromete a qualidade do ensino, pois isso gera uma fragilidade pedagógica dos produtos que muitas vezes resulta em

conteúdos que não atendem às necessidades dos alunos, perpetuando a padronização e a homogeneização no ensino. Essa padronização desconsidera as especificidades culturais, limitando a formação de identidades e um ambiente educacional inclusivo.

Além disso, é importante destacar que esses materiais didáticos são elaborados a partir de múltiplas vozes que se entrelaçam. Como observado por Ribeiro (2013), o discurso contido no livro didático, antes de ser direcionado e interpretado pelo professor, é influenciado por uma série de outras vozes de sujeitos em diversas posições. Isso inclui o caminho discursivo do Estado, que estabelece normas e diretrizes educacionais, bem como o discurso da instituição de ensino, que reflete suas próprias práticas e valores. Adicionalmente, todos os documentos que fornecem recomendações sobre os métodos de ensino e a abordagem pedagógica também exercem uma influência significativa. Não podemos esquecer, por fim, do papel do autor do livro, cuja perspectiva pessoal e abordagem particular também moldam o conteúdo apresentado.

Souza (*et al.*, 2018, p. 05) ressalta que o livro didático atua como "um importante proliferador de conceitos e ideologias." Dessa forma, as críticas, a relevância e as funções dessa ferramenta são diversas e não se restringem apenas a questões mercadológicas ou pedagógicas. Com base nisso, observa-se a necessidade de investigar as relações de poder que podem surgir a partir do controle exercido sobre essas produções e os impactos gerados pelos discursos que elas veiculam.

Nesse contexto, a presente pesquisa, busca investigar as relações de poder implícitas aos discursos em materiais didáticos do Novo Ensino Médio. Buscando, a partir disso, identificar movimentos discursivos que possam indicar as disputas de poder no livro didático; compreender os processos de controle das orientações da BNCC para as editoras, professores e alunos de ensino médio; e analisar como as identidades e representações sociais e culturais podem ser controladas a partir do discurso pedagógico do livro didático. Isto posto, dada a relevância social de uma educação que promova a diversidade e o pensamento crítico, a análise dessas relações de poder se faz relevante, considerando também questões que envolvam gênero, etnia, classe social e outras identidades sociais e as abordagens das posições-sujeito em relação a essas identidades nos materiais didáticos.

Consideramos a seguinte pergunta de pesquisa: Como as várias vozes e discursos presentes nos livros didáticos do Projeto de Vida são constituídos a partir das relações de poder? Dessa forma, uma análise das disputas nas relações de poder presentes nestes materiais possibilita uma compreensão das estratégias discursivas que reforçam ou questionam ideologias. Além disso, uma abordagem contextualizada nas transformações sociais e

educacionais permite explorar também como essas vozes e posições-sujeito são configuradas ao longo da história.

Para contextualizar adequadamente nossa pesquisa, é fundamental explicar que a problemática formulada neste estudo direciona um olhar analítico para os materiais destinados ao componente curricular Projeto de Vida. É importante ressaltar que nosso foco se restringe ao exame desses recursos didáticos, sem abarcar a prática pedagógica que tem sido desenvolvida com base neles nas salas de aula. Essa delimitação se justifica pelo fato de que nossa investigação teve início em um momento muito inicial da implementação desse novo componente curricular, o que impede uma análise mais aprofundada no que concerne as experiências práticas que se seguiram.

Adicionalmente, quaisquer desafios ou questões relacionadas à aplicação da disciplina e à utilização dos materiais analisados em situações concretas de ensino não constituem o objeto de pesquisa abordado em nosso estudo. Essa abordagem é essencial para que possamos centrar nossa atenção nas características, na estrutura e nas diretrizes que permeiam os materiais didáticos em si, sem nos perder nas complexidades e nuances do cotidiano escolar que, embora relevantes, fogem do escopo desta análise. Assim, garantimos uma compreensão mais clara e focada das dinâmicas de poder que envolvem os materiais do Projeto de Vida.

Pretendemos considerar os materiais selecionados também a partir da perspectiva que os compreende como agentes que guiam o trabalho docente, para entender quais os possíveis efeitos podem ser acarretados em processos de identificação tanto do docente quanto do aluno. A identidade do aluno está sendo formada durante sua fase de autodescoberta e interação com seus grupos sociais e culturais. Esses grupos são parte de sua identidade coletiva. As representações de identidades nos produtos consumidos diariamente também contribuem nesse processo.

De maneira semelhante, o docente pode ser influenciado a partir das concepções de identidade do professor adotadas por estes mesmos produtos, indicados aqui, de modo específico, por meio de materiais didáticos e pedagógicos, como livros didáticos, manuais do professor e documentos curriculares, que podem definir o professor com aspectos negativos como aquele de porte autoritário, ou positivos como aquele promotor de discussões de cunho social.

A presente pesquisa partiu de um interesse aflorado a partir da monografia de TCC do curso de Letras, defendida em 2022, intitulado “O livro didático de Língua Portuguesa e a constituição de identidades”, que teve como intuito investigar a relação entre os discursos do livro didático “Se liga na língua” de Ormundo e Siniscalchi (2018) e a formação de

identidades de alunos do ensino fundamental, abordando representações de minorias, diversidade e os efeitos do apagamento racial ou cultural. A partir disso, notou-se a importância de observar o livro didático a partir dos mecanismos de controle discursivo e como as relações de poder se estabeleciam a partir do contato entre Estado e autor; Livro e professor; Livro e aluno e ainda, professor e aluno e professor e Estado.

O presente estudo, se organiza em quatro capítulos. Em um primeiro momento, destinamos um capítulo para a contextualização sobre o histórico da implementação e regularização do livro didático no sistema de ensino do Brasil, considerando os principais decretos e programas que se estabeleceram como medidas para a garantia da produção e da distribuição de materiais didáticos em todo o território nacional.

A partir disso, o segundo capítulo busca promover uma visão sobre noções essenciais para a compreensão teórica e metodológica das análises que foram elaboradas neste texto, sendo assim, o capítulo possui como foco as relações de poder e os mecanismos de controle discursivo com base nos estudos de Michel Foucault (1999; 1979), assim como o entendimento da Escolha enquanto Aparelho Ideológico do Estado – AIE, considerando a pesquisa de Althusser (2023) no campo da filosofia marxista e por fim, conceitos associados à Análise de Discurso (AD) de base materialista (Pêcheux, 1997), que auxiliam na compreensão dos processos discursivos envolvidos na construção dos livros didáticos.

O terceiro capítulo é destinado à descrição dos processos metodológicos da seleção do material de análise, que tem como base os livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida, inaugurado durante o período conhecido como Novo Ensino Médio. As obras foram publicadas no ano de 2020 e selecionadas para o ciclo de 2021 do PNLD. A partir disso, buscamos materiais que estivessem categorizados a partir das seguintes palavras-chave: Autoconhecimento; Identidade; Sociedade; Trabalho e formação; Protagonismo; Competências do Século XXI; Aspirações e vocação.

O capítulo quatro é a amostragem das análises elaboradas a partir de cartas de apresentação, exercícios e outros textos dos livros didáticos selecionados. A partir desses textos, buscamos a compreensão de como se dá o controle discursivo e as relações de poder que geram debates sobre o papel do professor, as imposições da BNCC e do livro didático, bem como a participação do aluno.

1 MUDANÇAS E PERSPECTIVAS: O CAMINHO DOS LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para entender o processo histórico da inserção dos livros didáticos na educação brasileira, este tópico é dedicado a um resumo das políticas de implementação desses materiais. Essas políticas resultaram no processo de promoção e distribuição atualmente vigentes em todo o Brasil. Dessa forma, exploramos a evolução histórica dos livros didáticos no Brasil, analisando suas origens e transformações ao longo do tempo.

Inicialmente, examinamos como o contexto social e educacional influencia a introdução desses materiais como ferramentas pedagógicas, visando atender às demandas de um sistema em desenvolvimento. Além disso, discutimos os impactos das políticas da educação na produção e distribuição dos livros didáticos, bem como as implicações dessas mudanças para a prática escolar. Avançamos enfatizando a importância de reconhecer os benefícios desses recursos. No entanto, devemos também encarar os desafios persistentes, especialmente na consideração da diversidade cultural e identitária na educação contemporânea.

Consideramos aqui o que discorre Pinheiro Jr. (2014) ao tratar sobre “A evolução das políticas sociais no Brasil”. O período de 1930 marcou uma revolução política que impulsionou o desenvolvimento nacional em várias esferas públicas. Isso resultou em mudanças além da economia, evidentes na oferta de serviços do setor público à sociedade. Apesar disso, é importante citar que este período também foi marcado pelo autoritarismo nas tomadas de decisão, excluindo a participação pública e contribuindo para elevados níveis de desigualdade social. Essa problemática se tornava mais evidente devido ao fato de que muitos dos serviços oferecidos pelo governo provisório não alcançavam uma boa parte da população.

O contexto político mencionado exerceu forte influência na produção de materiais didáticos no Brasil. Além disso, Freitag (*et al.*, 1987) indica outro acontecimento que impulsionou o cenário editorial nacional: a crise mundial de 1929, desencadeada pela falência da bolsa de valores de Nova York, que resultou no aumento dos custos de importação de apostilas didáticas, dificultando assim a aquisição desses materiais.

A partir disso, houve uma emergência para a circulação de novos materiais e uma busca pela construção de uma identidade nacional baseada no patriotismo e no desenvolvimento independente, que eram metas da nova era política que se estabelecia para promover a ascensão política e econômica do país. Sucedeu-se, dessa forma, a implementação de diversas medidas e leis que inauguraram a produção de materiais didáticos inteiramente

brasileiros, o que colocou o país em competição com outras nações no que concerne ao movimento econômico e permitiu o fim da dependência de materiais traduzidos (Freitag, *et al.*, 1987).

A adoção do sistema apostilado foi formalizada pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que introduziu o conceito de Livro Didático (doravante LD) e estabeleceu restrições para os professores na seleção de materiais. Conforme delineado no art. 6º, é concedida ao professor a escolha do método de utilização dos livros adotados, desde que respeite as diretrizes didáticas dos programas escolares (Brasil, 1938).

De acordo com Ribeiro (2013), a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) era responsável pela escolha dos materiais didáticos, desde a implementação do decreto até o final dos anos 60. A CNLD avaliava os livros produzidos, sugeria materiais para tradução e realizava outras atividades. Alguns estudiosos argumentam que esse controle evidenciava uma manipulação política e ideológica pela comissão, em detrimento de uma preocupação genuinamente didática. Embora os professores pudessem adaptar a utilização dos manuais, não tinham liberdade para escolher os materiais.

Foi apenas em 1980, após cinco décadas do surgimento dos primeiros livros didáticos nas discussões sobre a educação nacional, que políticas governamentais consideraram garantir o acesso a esses materiais para crianças de classes populares. Ribeiro (2013) observa que, com o estabelecimento da Fundação de Assistência à Educação (FAE), vários programas educacionais foram transferidos para sua gestão, incluindo o Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental (PLIDEF).

Com base no Decreto 9.154, de 19 de agosto de 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) substituiu o PLIDEF. Nesse período, diversas mudanças foram implementadas na política do livro didático, visando solucionar problemas sistêmicos, como a descentralização administrativa do PNLD. Ribeiro (2013) destaca que foi nesse momento que os professores da educação básica conquistaram a participação na escolha dos materiais utilizados em sala de aula.

Freitag (*et al.*, 1987, p. 21) afirma que a centralização das decisões impede a manifestação de outras tendências políticas e ideológicas, corrigindo distorções, criticando equívocos e propondo alternativas mais eficazes. Argumenta-se que a descentralização se tornou necessária para evitar que o controle sobre o livro didático fosse monopolizado por um órgão suscetível a impor questões político-ideológicas que favorecessem apenas uma parcela da sociedade.

As políticas relacionadas aos livros didáticos, conforme exposto, nem sempre refletem um compromisso direto com a formação dos alunos, estando mais próximas dos interesses ideológicos daqueles que detêm o controle. Instituições funcionam como mecanismos de controle que intervêm na construção de identidades, moldando comportamentos e crenças. Dessa forma, compreendemos que intervenções políticas que não consideram as representações de identidade no contexto escolar ou nos materiais acarretam problemas significativos.

Os constantes ajustes para adaptar o livro didático a essas políticas muitas vezes priorizam métricas de desempenho e resultados estatísticos, em detrimento de uma educação crítica e transformadora. A pressão por resultados acaba, muitas vezes, reduzindo o espaço para discussões mais aprofundadas e ricas em sala de aula.

Assim, embora os livros didáticos tenham sido ferramentas fundamentais para o avanço educacional no Brasil, sua trajetória não deve ser analisada de forma acrítica. É necessário reconhecer tanto os benefícios que trouxeram quanto os desafios e limitações que ainda apresentam, refletindo sobre como essas políticas e práticas podem ser aprimoradas para atender de forma mais eficaz e inclusiva à diversidade cultural e social do Brasil.

O surgimento do sistema apostilado e do livro didático no Brasil representa uma significativa evolução nos métodos de ensino, refletindo a busca por padronização e organização educacional em um contexto marcado pela diversidade cultural e regional. A introdução desses recursos didáticos visou atender às necessidades de um sistema educacional que, historicamente, enfrenta desafios relacionados à desigualdade e à falta de acesso a materiais de qualidade.

Há quase trinta anos, na obra “A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical,” Luiz Percival Britto (1997) destaca que os livros didáticos, enquanto ferramentas pedagógicas, são frequentemente elogiados por sua capacidade de oferecer conteúdos estruturados e acessíveis, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é crucial reconhecer as limitações desse modelo, que resulta em uma abordagem excessivamente rígida, desconsiderando as especificidades locais e as necessidades dos alunos.

Por outro lado, o sistema apostilado é frequentemente destacado por sua flexibilidade, permitindo uma adaptação mais dinâmica aos diferentes contextos educacionais. Contudo, essa dependência de materiais apostilados leva à desvalorização do papel do professor e à diminuição da interação em sala de aula, aspectos fundamentais para um aprendizado significativo (Britto, 1997).

É imperativo analisar o uso de livros didáticos e apostilas. Devemos considerar não só a eficácia desses materiais, mas também a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade e promova o aprendizado contextualizado. A formação de professores e a prática educativa devem, portanto, ser reavaliadas à luz dessas considerações, visando um ensino que atenda às demandas de uma sociedade complexa e plural (Britto, 1997).

Partimos daqui para uma abordagem sobre a importância das instituições sociais na construção das identidades, com ênfase na escola como um espaço essencial para o desenvolvimento social, cultural e identitário dos indivíduos. Com isso, consideramos uma discussão de como as identidades, tanto individuais quanto coletivas, são moldadas pela interação social e pela educação, especialmente em contextos multiculturais. Adicionalmente, faz-se necessário explorar o papel dos livros didáticos na representação das diversidades e na influência sobre a percepção de identidade dos alunos, ressaltando os desafios e responsabilidades envolvidos nesse processo.

Brito (1997) destaca que a adoção desses materiais resulta em uma padronização excessiva do ensino, o que, por sua vez, tende a desconsiderar a diversidade cultural e as especificidades regionais dos estudantes, o que está diretamente ligado a questões de identidade. Essa crítica é relevante em um país como o Brasil, que apresenta uma diversidade ampla de realidades sociais, culturais e econômicas.

A padronização promovida pelos livros didáticos leva a uma homogeneização do conhecimento, na qual conteúdos e abordagens pedagógicas são aplicados de maneira uniforme, sem considerar as particularidades de cada contexto escolar. Britto (1997) argumenta que essa prática não apenas limita a capacidade dos educadores de adaptar o ensino às necessidades de seus alunos, mas também aliena os estudantes, que se veem distantes de suas realidades e experiências vividas. A falta de conexão entre o conteúdo apresentado nos livros e a realidade dos alunos resulta em desinteresse e desengajamento no processo de aprendizagem.

Além disso, a crítica de Britto (1997) se alinha a uma discussão mais ampla sobre a importância de uma educação que valorize a diversidade e promova a inclusão. A educação deve ser um espaço onde as identidades culturais dos alunos sejam reconhecidas e respeitadas, permitindo que cada estudante se sinta representado e valorizado. A utilização de livros didáticos que não consideram essas variáveis contribui para a perpetuação das desigualdades e marginaliza vozes essenciais para a construção de uma sociedade plural e democrática.

Portanto, a reflexão de Britto sobre a padronização do ensino por meio dos livros didáticos é um chamado à necessidade de repensar as práticas pedagógicas e os materiais

utilizados nas salas de aula. É fundamental que educadores e gestores educacionais busquem alternativas que promovam uma educação mais contextualizada e que respeitem a diversidade cultural dos alunos, garantindo que todos tenham acesso a um aprendizado significativo e relevante (Britto, 1997).

As instituições sociais possuem uma importante participação no processo de construção de identidades, pois são desenvolvidas, de acordo com Carvalho (2012), em um “espaço de produção de saberes, de experiências, de inter-relações, de comunicações, de intenções e das operações de sentido – simbólicas.” Sendo assim, a instituição escolar também é um local de interação social em que as características citadas estão presentes, revelando-se como parte deste desenvolvimento nos indivíduos, considerando a extensão dos anos escolares e da fase em que crianças e jovens são apresentadas a questões de cunho social, cultural e que estão associadas às identidades, sejam elas coletivas ou individuais.

As identidades, para Carvalho (2012), são postas como uma inevitabilidade inerente que parte de uma necessidade humana de compreender sua posição enquanto sujeito em sua individualidade, assim como em relação a uma coletividade, o que revela também uma noção de pertencimento social. As identidades coletivas também partem do processo de autoidentificação, no momento em que o sujeito compreende o seu lugar de pertencimento, definido por características históricas, sociais e culturais dos grupos em que se inserem. Esses lugares não são determinados somente por questões de ancestralidade, dado que alguns grupos identitários também são estabelecidos por identificação com outras questões sociais.

Posto isso, uma das propriedades de um mundo globalizado é o multiculturalismo, termo este que surgiu, segundo Pinzani (2009), para caracterizar sociedades em que diversos grupos coexistem. No Brasil, muitos conjuntos diferenciados, inclusive em etnia, religião e sexualidade, fazem parte da sociedade, sendo assim, devem ser reconhecidos como participantes das instituições sociais garantidas pelo Estado, assim como a inclusão destes grupos em espaços como a escola, para o pleno desenvolvimento de habilidades intelectuais e sociais, reconhecendo a diversidade como algo a ser integrado e não combatido.

Considerando o contexto das diversidades no âmbito educacional, as propostas pedagógicas e metodológicas da educação no Brasil devem gerar orientações e materiais que incorporem um discurso didático no qual as diversidades também tenham espaço no desenvolvimento dos conhecimentos específicos. A título de exemplo, destaca-se a inclusão, em livros didáticos de Língua Portuguesa, das influências africanas e indígenas no português falado no Brasil, a partir do reconhecimento desses efeitos, da presença desses grupos étnicos e do seu papel histórico no desenvolvimento nacional.

O exemplo citado é parte de um conjunto de medidas governamentais que permitiram a integração de discussões dessa natureza em materiais didáticos. Isso pode ser examinado por um olhar retrospectivo sobre como a diversidade foi representada no passado e os processos que resultaram em documentos como a BNCC (Brasil, 2018, p. 14), que declara que "a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades." O trecho evidencia o reconhecimento de que documentos educacionais não se dissociam de questões sociais, o que representa a temática aqui abordada como de interesse e de relevância.

Similar ao que foi abordado por Britto (1997), o caráter autoritário e homogeneizador também é enfatizado no texto de Tílio (2006). Ele considera que esses materiais são resultados de um processo de escolha que define quais representações ficarão em evidência e também determina como essas representações serão efetuadas. Este controle envolve sujeitos em várias posições. Governantes, ministros, autores, professores e representantes do mercado editorial consideram diversos aspectos. Eles levam em conta o mercado e a chance de os livros serem adotados como base para o ano letivo.

É crucial que os livros didáticos acompanhem as tendências de interesse social, considerando os novos gêneros advindos do avanço da internet e novas mídias. Devem também abordar os variados tipos de linguagem e temas populares destacados mundialmente pelas redes sociais. No entanto, o controle dessas representações nem sempre resulta em imagens positivas de alguns grupos identitários, como nos casos em que discursos discriminatórios são divulgados. Outrossim, a exclusão dessas identidades também representa um apagamento e uma opressão, resultando em uma assimilação forçada, como menciona Tílio (2006, p. 19).

Os assuntos abordados por um livro e a forma como o autor espera que o aluno “faça coisas” (Halliday & Hasan, 1989) no mundo através das atividades que propõe podem afetar a construção das identidades sociais dos alunos, não apenas influenciando sua visão de mundo, mas também induzindo-os a adotar determinadas identidades que podem parecer-lhes as certas, as socialmente aceitas, e muitas vezes levando-os a reprimir suas verdadeiras identidades, que podem não lhes parecer legitimadas pelo livro. (Tílio, 2006, p. 19).

As representações, são, segundo Chartier (2002), a retomada do imaginário de figuras de um objeto distante. Dessa forma, os livros didáticos atuam como instrumentos capazes de gerar representações diretamente ligadas às identidades étnico-raciais, culturais, religiosas, de gênero, entre outras que compõem o cenário multicultural do Brasil.

De acordo com as orientações gerais do manual do professor, o objetivo do livro didático é “apoiar os estudantes em suas trajetórias individuais de construção de projetos de vida e, ao mesmo tempo, promover trocas e construções numa jornada coletiva (...).” (Ladislau, *et al.*, 2020, p. IV). O trecho apresentado reflete uma perspectiva contemporânea sobre o papel do livro didático na educação, enfatizando não apenas a função de suporte ao aprendizado individual, mas também a importância da construção coletiva de conhecimento. Essa dualidade é crucial, pois indica que a educação deve valorizar as jornadas individuais dos alunos, enquanto fomenta a interação e colaboração entre eles.

No entanto, essa abordagem pode ser criticada pela sua ambiguidade, uma vez que a implementação prática desse ideal depende fortemente da formação e da prática pedagógica dos professores. Se os educadores não estiverem adequadamente preparados para facilitar essas trocas e construções coletivas, o livro didático pode, então, tornar-se um mero recurso de transmissão de conteúdos, perdendo sua potencialidade de ser um catalisador para o desenvolvimento de projetos de vida significativos.

Assim, é crucial que as orientações do manual sejam acompanhadas de estratégias concretas de formação docente que capacitem os professores a integrar esses objetivos em suas práticas diárias, garantindo que a educação se torne verdadeiramente um espaço de construção conjunta e de desenvolvimento integral dos alunos.

Para isso, baseado nos objetivos definidos pelo Ministério da Educação (MEC) os livros didáticos de ensino médio devem incluir conteúdos que possibilitem aos estudantes refletirem sobre a sua identidade, compreenderem a multiplicidade de identidades presentes na sociedade e reconhecerem a importância do respeito às diferenças. Isso pode ser feito por meio da inclusão de narrativas diversas, representativas de diferentes grupos sociais, étnicos, culturais, de gênero, entre outros, bem como por meio de atividades que estimulem a reflexão e o diálogo sobre as temáticas supracitadas.

A autoimagem está relacionada a como cada indivíduo se enxerga, incluindo aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. É a partir de experiências, pessoais ou coletivas, que a autoimagem é definida e redefinida, transformada de forma contínua a partir da reflexão pessoal sobre a relação que o sujeito tem consigo e com os outros. Atrelada a isso, a noção de grupos de pertencimento parte da ideia dos conjuntos sociais aos quais as pessoas

se identificam e se sentem parte, como a família, os amigos, a comunidade, grupos culturais, étnicos, religiosos, dentre outros.

Segundo as competências gerais da educação básica pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é necessário promover a “(...) valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (BRASIL, 2018, p. 09). Com base nisso, observamos uma tendência, que parte das normas da BNCC para o livro didático, de valorização do coletivo, do sentido de comunidade e dos grupos de pertencimento, ao mesmo tempo que se promove o reconhecimento da autoimagem a partir das representações de lugares sociais.

A autoimagem, segundo o livro didático, é construída a partir de uma reflexão pessoal do aluno sobre sua própria história, suas origens e hábitos cultivados no meio familiar. Nesse contexto, a autoimagem é ainda apresentada como um aspecto que pode passar por mudanças constantes, como é possível observar no recorte do livro:

Neste capítulo, veremos que autoimagem é uma imagem em constante movimento; portanto, nada melhor do que um movimento de tomada de consciência e de frequentes questionamentos, reformulações e criações. Tudo com um único objetivo: que você possa ser sempre habitado(a) por uma autoimagem que traduza, da maneira mais fiel possível, o seu ser. E, desse modo, ter a chance de projetar no mundo a imagem desse ser vivo e em movimento! (Ladislau, *et al.*, 2020, p. 42)

Como exposto, o livro didático em questão sugere que a autoimagem, ou seja, a forma como um indivíduo se vê, não é algo fixo, mas sim dinâmico e em constante processo de transformação e evolução. Ademais, enfatiza a relevância de nutrir uma compreensão acerca desse fluxo de metamorfoses. Para tanto, incentiva a prática constante de autorreflexão, questionamento e mudança pessoal.

A ideia de que a autoimagem é moldada por experiências pessoais e coletivas é fundamental para entender como os indivíduos se percebem e se posicionam no mundo. No entanto, essa abordagem pode ser limitada se não considerar as influências externas que muitas vezes são mais poderosas do que a reflexão pessoal. Por exemplo, as pressões sociais e culturais podem distorcer a autoimagem, levando a uma percepção negativa de si, que não é facilmente superada apenas por meio da autorreflexão.

Com isso, observamos uma ênfase dada à autorreflexão no processo de transformação pessoal, no entanto, isso pode significar uma responsabilidade excessiva imposta sobre o indivíduo. Pois, a ideia de que cada pessoa deve constantemente questionar e reformular sua autoimagem pode gerar um sentimento de inadequação ou ansiedade,

especialmente em um mundo que já impõe padrões bem fixos sobre as identidades coletivas, noções de sucesso, entre outras questões ligadas ao reconhecimento de si perante o mundo. Assim, é importante equilibrar essa expectativa com a compreensão de que a autoimagem também é influenciada por fatores sociais e contextuais que estão além do controle individual.

Outro ponto a ser considerado é a noção de grupos de pertencimento, pois é necessário o cuidado para que isso não se torne uma ferramenta que pode levar à conformidade e à pressão para se encaixar em normas sociais que não são verdadeiras para a identidade individual. Sendo assim, a crítica aqui se baseia na necessidade de fomentar uma variedade de representações dentro dos grupos de pertencimento, permitindo que as vozes e experiências individuais se tornem audíveis e valorizadas, ao invés de serem condensadas em uma identidade coletiva homogênea que pode levar à disseminação de estereótipos (Firmo, 2011).

Há, portanto, uma mensagem sobre a importância de não se apegar a ideias fixas de si, mas de estar aberto a mudanças e crescimento, permitindo uma expressão mais autêntica e viva da própria identidade no mundo. Reconhecemos a partir disso que essa reflexão identitária pode tanto favorecer uma possível assimilação baseada nas ideologias que se impõem no ambiente escolar quanto, de forma mais positiva, permitir que as representações presentes nos materiais e que circulam nesse contexto sejam aliadas no processo de autodescoberta, dependendo, claro, de como essas representações são produzidas.

1.1 Reinventando o Ensino Médio: preparando jovens na era de transformações globais

Nesta seção, abordamos a temática de como a globalização exige que a educação se adapte para refletir as novas realidades, tornando-se mais internacionalizada e flexível. No Novo Ensino Médio (doravante NEM), isso é considerado crucial para preparar os jovens para o mercado de trabalho e a vida em sociedade. Embora o foco principal seja o livro didático, é crucial discutir este novo sistema educacional do ensino médio, pois suas diretrizes impactam diretamente a elaboração e uso desses materiais nas salas de aula. O NEM busca uma educação adaptável e alinhada às demandas da sociedade contemporânea, preparando alunos para o mercado de trabalho globalizado.

Em um contexto de globalização, mudanças ocorreram em diversos campos, seja científico, social ou econômico. A educação, então, precisa adequar suas concepções de ensino para atender às alterações e circunstâncias do mundo globalizado. Essas modificações, segundo Dias e Abreu (2006), produzem rupturas principalmente em relação ao conhecimento,

à informação e à produção e, por conta disso, têm impactos significativos no setor educacional, levando à emergência de diferentes abordagens e dinâmicas de ensino-aprendizagem, tanto em teoria quanto na implementação.

Algumas das mudanças proporcionadas pela globalização - em sua vertente mais atual - no campo da educação, podem ser percebidas tanto na ordem dos discursos quanto na ordem social. No plano discursivo, a internacionalização requer que a educação seja mais universal, preparando os alunos para uma economia mundial. No plano das práticas sociais, a globalização demanda uma educação mais flexível e adaptável, capacitando os alunos a aprender e trabalhar em diferentes contextos (Dias; Abreu, 2006).

No ensino médio atual, isso se torna mais evidente, já que, segundo os autores e os documentos oficiais, devemos considerar os interesses e projetos de vida dos jovens. Segundo Guimarães (et al., 2020, p. 7):

no contexto atual, se o papel da escola, no Ensino Fundamental, era estimulá-los a ter uma atitude de protagonismo em suas aprendizagens, ele se torna ainda mais importante nessa nova etapa de maturação e compreensão de mundo que se inicia no Ensino Médio e que prepara os estudantes para agir na sociedade e no mundo do trabalho.

Nessa linha de compreensão, podemos elaborar observações sobre os livros didáticos que circulam nas escolas. Notamos que os livros didáticos de Linguagens e os que estão sendo produzidos especificamente para a disciplina de Projeto de Vida, implementada no chamado Novo Ensino Médio¹, têm a responsabilidade de representar não apenas os aspectos positivos decorrentes da globalização, mas também as problemáticas que surgem a partir dela e como essas questões podem afetar os alunos ao ingressarem no mercado de trabalho.

A abordagem da aprendizagem baseada na performance surge como resposta às exigências de um mercado de trabalho em constante mudança, em que a flexibilidade e a adaptabilidade são fundamentais. Na medida em que as tecnologias e dinâmicas do trabalho evoluem, é crucial que a educação não apenas transfira conteúdos, mas desenvolva competências práticas que prepare os alunos para enfrentar desafios do mundo contemporâneo. Focando no desempenho, essa abordagem valoriza a autoaprendizagem e a capacidade de inovar, assegurando que os estudantes se tornem profissionais proativos, prontos para se

¹ O Novo Ensino Médio entrou em vigor em 2018 por meio da portaria 469/2018, que visa orientar a implementação de uma nova configuração de Ensino Médio baseada no que orienta a Base Nacional Comum Curricular.

adequar às demandas do mercado, como pode ser observado na discussão que propõe Dias e Abreu (2006).

Segundo Dias e Abreu (2006), a política de aprendizagem baseada na performance possui um foco intenso na adaptação contínua às demandas do mercado. Com a rapidez das transformações tecnológicas e organizacionais, espera-se que os trabalhadores não apenas adquiram novas habilidades, mas também ajustem suas abordagens e mentalidades de trabalho. Este modelo valoriza a capacidade de resolver problemas de forma independente, demonstrando iniciativa própria, e mantendo-se atualizado com inovações e tendências.

Adicionalmente, esta abordagem promove uma mentalidade de "aprendizagem ao longo da vida", onde os trabalhadores estão em constante desenvolvimento pessoal e profissional. A ênfase não está apenas na competência técnica, mas também no desenvolvimento de habilidades interpessoais, como comunicação eficaz e cooperação em equipe. A criatividade é igualmente vital, pois a capacidade de obter soluções inovadoras para desafios complexos é altamente valorizada.

No entanto, como mencionam Dias e Abreu (2006), a política de aprendizagem baseada na performance tem sido criticada por ser excessivamente individualista e por não levar em consideração as necessidades dos trabalhadores, embora também seja defendida por ser essencial para preparar os trabalhadores para o mercado de trabalho atual.

Outro ponto de crítica dessa política é que ela pode sobrecarregar os indivíduos, impondo uma pressão contínua para alcançar padrões elevados de desempenho. A natureza instável e volátil das relações de trabalho no mercado competitivo também pode resultar em insegurança e ansiedade, à medida que os vínculos de emprego se tornam mais temporários e baseados em projetos. Como consequência, a estabilidade financeira e emocional dos trabalhadores pode ser comprometida (Dias; Abreu, 2006).

A nova visão de mundo, influenciada pela globalização e mudanças no mercado de trabalho, impacta diretamente as práticas pedagógicas e os conteúdos dos livros didáticos na disciplina de Projeto de Vida. Essa abordagem requer uma transição de métodos tradicionais para técnicas mais interativas e colaborativas, priorizando habilidades como adaptabilidade, autoaprendizagem e pensamento crítico.

Essa ideia contemporânea se distancia do modelo tradicional conceituado por Paulo Freire, conhecido como modelo de escola bancária, que vê o aluno como um receptáculo passivo do conhecimento. A nova abordagem educacional, influenciada pela globalização, enfatiza métodos interativos, adaptabilidade e pensamento crítico, promovendo a autonomia

do aluno, e essa mudança é vital para prepará-los para um mundo em transformação, onde a adaptação é essencial.

Os livros didáticos devem refletir essa mudança, integrando conceitos de identidade, objetivos e diversidade, além de incluir competências socioemocionais. No entanto, há um risco de que essa ênfase nas habilidades práticas desvie a educação de uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e as realidades locais que os alunos enfrentam. Assim, é fundamental que, mesmo ao promover aptidões para o mercado, a disciplina de Projeto de Vida também aborde questões sociais relevantes, garantindo uma formação integral que não apenas prepare os estudantes para o trabalho, mas também para a cidadania consciente em uma sociedade plural.

O próximo capítulo, "Discurso e Ideologia", abordará a relação entre discurso e ideologia na educação, com base em Foucault e Althusser. Destacando a Escola como Aparelho Ideológico do Estado que reproduz saberes e valores da ideologia dominante, explora-se, também, a Análise de Discurso, enfatizando como o silenciamento e o que não é dito revelam ideologias.

2 DISCURSO E IDEOLOGIA NO ÂMBITO ESCOLAR: NOÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Este capítulo reúne noções essenciais que fundamentam a leitura crítica e analítica dos dados e fenômenos aqui pesquisados. Para isso, discorreremos sobre a compreensão foucaultiana sobre as relações de poder e como se manifestam a partir de instituições como a Escola; em seguida, adentramos nos estudos de Althusser, para compreender, a partir de uma concepção marxista, o funcionamento do Estado e dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Além disso, é importante apresentar um apanhado teórico-metodológico que tem como base as relações discursivas, considerando a natureza do estudo aqui realizado.

2.1 Análise foucaultiana das relações de poder nas instituições educacionais

Partindo da perspectiva de Foucault, é importante destacar que seu principal objetivo ao analisar o poder foi compreender e identificar os processos em que sujeitos atuam sobre outros sujeitos, afirmando que:

Se tentarmos construir uma teoria do poder, será necessário sempre descrevê-lo como algo que merge num lugar e num tempo dados, e daí deduzir e reconstruir a gênese. Mas se o poder é, na realidade, um conjunto de relações abertas, mais ou menos coordenadas (e, de fato, mal coordenadas), então o único problema consiste em se munir de uma rede de análise que torne possível uma análise das relações de poder. (Foucault, 1984 apud Dreyfus; Rabinow, 1995).

Com isso, foi elaborado um esquema que coloca em vértices o poder, o direito e a verdade, esses três elementos formam um triângulo dinâmico de interações nas relações sociais. Eles se entrelaçam e se reforçam, contribuindo para a manutenção e reprodução das estruturas de poder existentes na sociedade. A análise de Foucault sobre esses elementos busca revelar as complexas dinâmicas de poder e controle que moldam as práticas sociais e as formas de subjetividade em diferentes contextos históricos e institucionais (Foucault, 1999).

Cada um desses elementos não atua sozinho, mas se alimenta mutuamente, fortalecendo a estrutura de poder predominante. O poder, ao ser exercido, define o que é considerado verdadeiro, enquanto o direito oferece as normas e regras que regulam essa dinâmica, assegurando a conformidade com a "verdade" estabelecida. A busca visa desvendar as dinâmicas complexas de poder e controle. Estes elementos moldam práticas sociais e

formas de subjetividade em diferentes contextos históricos e institucionais (Foucault, 1999). Eles não atuam isoladamente.

Dessa forma, o poder pode se manifestar a partir de uma entidade centralizada (como o Estado), mas também a partir de discursos e práticas sociais que circulam, produzindo o que pode ser entendido como o funcionamento do poder como verdade, influenciando percepções e representações do real. O poder como direito, na visão foucaultiana, está diretamente relacionado com o exercício do poder por meio de regulações que objetivam a manutenção das relações de poder dominantes (Foucault, 1979).

A partir disso, Foucault (1979) identifica que várias instituições, principalmente aquelas mantidas pelo interesse de uma força dominante socialmente, são locais em que pode ser facilmente percebido as relações de poder e analisando essas instituições pode-se compreender as práticas hierárquicas e disciplinares em que são estabelecidas essas relações. Nesse cenário, são perceptíveis também diferentes posições e papéis que demonstram uma série de dualidades, onde alguns exercem poder sobre outros através de processos de dominação e subordinação.

Segundo Foucault (1979), a escola pode ser compreendida como uma dessas instituições, julgando que as interações entre professores, alunos, diretores e ainda os materiais didáticos julgados com valor de verdade, funcionam a partir de uma dinâmica que reflete as relações de poder que também ocorrem fora da escola. A escola é um cenário onde o poder disciplinar opera para produzir conhecimento, através de métodos que visam controlar minuciosamente o corpo do indivíduo, exercendo influência sobre suas ações e comportamentos (Tragtenberg, 2011).

Dessa forma a escola se constitui num observatório político, um apa-relho que permite o conhecimento e controle perpétuo de sua população através da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicó-logo educacional, do professor ou até dos próprios alunos. É a estrutura escolar que legitima o poder de punir, que passa a ser visto como natural. Ela faz com que as pessoas aceitem tal situação. É dentro dessa estrutura que se relacionam os professores, os funcioná-rios técnicos e administrativos e o diretor. (Tragtenberg, 2011, p. 69).

Com o exposto, compreendemos que essas práticas disciplinares se manifestam na constante vigilância, documentação e classificação das habilidades intelectuais e individualidades dos alunos, tudo isso funciona como mecanismos de controle e dominação e se reproduzem de maneira cíclica para o mantimento do poder. Os mecanismos de controle presentes nos livros didáticos, assim como na estrutura escolar em sua totalidade, refletem práticas que vão além da simples transmissão de conhecimento. Uma hierarquia de saberes e

comportamentos se estabelece por meio de avaliações, que consideram tanto o desempenho do professor quanto o do aluno, visando classificar o nível de aprendizado e a eficácia do ensino. Esse processo ultrapassa a mera observação e se entrelaça com normas disciplinares que favorecem um ambiente onde a conformidade é exaltada, frequentemente em detrimento da individualidade.

Um dos mecanismos identificados é a regularidade discursiva, que, segundo Foucault (1970), é um padrão que emerge dos discursos ao longo do tempo, refletindo as relações de poder e as normas sociais de uma determinada época. Essas regularidades não apenas moldam a produção do conhecimento, mas também influenciam como os indivíduos interagem com essa informação.

No contexto da pesquisa que tem como material os livros didáticos, essa ideia se revela crucial, pois os conteúdos e as representações presentes nesses materiais não são neutros, mas sim são moldados por discursos que regulam o que é considerado conhecimento legítimo, afetando a forma como os alunos percebem o mundo e a si mesmos. Essa análise crítica permite emergir as ideologias implícitas e o poder que opera dentro da educação.

Segundo Tragtenberg (2011), as normas que compõem o sistema escolar podem ainda, exercer o poder de gerar estigmas e evidenciar distinções baseadas em sistemas discriminatórios. Nos livros didáticos, isso pode ser percebido na forma em que se representam os papéis do aluno e do professor, o que pode envolver questões como identidade, grupos de pertencimento, entre outros.

Nos livros didáticos, as representações de papéis de alunos e professores muitas vezes perpetuam estereótipos e normatizações, modelando a forma como os alunos se percebem e interagem entre si e com a autoridade que se estabelece no meio educacional. Por exemplo, a maneira como os conteúdos apresentam personagens, culturas e identidades pode influenciar a compreensão que os alunos têm de si e do mundo ao seu redor, potencializando questões de pertencimento ou exclusão.

Se os livros didáticos validam apenas certas narrativas e experiências, marginalizam-se outras, contribuindo para a manutenção de preconceitos e discriminações. Assim, dentro do espaço escolar, a educação torna-se não apenas um veículo de instrução, mas também um meio de controle social que molda identidades e interações, reforçando as relações de poder existentes na sociedade e perpetuando a estrutura de dominação ideológica vigente e essa dinâmica demonstra o papel central que a educação desempenha na reprodução e legitimação das desigualdades sociais, por conta disso, convidamos a partir desta pesquisa, uma reflexão

crítica sobre o conteúdo educacional e suas implicações sociais e culturais no que concerne às relações de poder.

2.2 Ideologia e educação na perspectiva Althusseriana: a escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE)

Neste tópico, pretendemos discorrer sobre conceitos advindos da filosofia marxista sobre o Estado, expondo os estudos de Althusser (1983) sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado – AIE e o seu entendimento sobre a Escola como parte dos aparelhos de dominação, considerando-a como parte das instituições que reproduzem as práticas de controle das classes dominantes. Com isso, também será considerado o controle ideológico que atravessa a produção didática presente na escola.

Althusser (1983), define os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) como um conjunto de organizações especializadas, o que inclui escolas, igrejas, sindicatos e até meios de comunicação, além de outros. Segundo o autor, essas instituições atuam para além da disseminação de conhecimento ou atividade cultural, funcionando ainda ideologicamente para a perpetuação da ideologia da classe dominante. Assim, como característica fundamental dos AIE está a capacidade de moldar a consciência dos indivíduos, atuando sobre os valores, influenciando crenças e comportamentos, e isso acontece por meio de processos educativos e sociais que tornam natural a aceitação das relações de produção e das hierarquias sociais existentes, contribuindo assim para a manutenção do *status quo*.

Existem também, segundo Althusser (1983), os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE), com características bastante distintas. Os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), como escola e religião, operam de forma predominante a partir da ideologia, promovendo assim a aceitação e a legitimação das condições sociais existentes, os Aparelhos Repressivos de Estado, como a polícia, o exército e o sistema judicial, atuam principalmente através da força e da coerção.

Podemos precisar, retificando esta distinção. Diremos, com efeito, que todo Aparelho do Estado, seja ele repressivo ou ideológico, "funciona" tanto através da violência como através da ideologia, mas com uma diferença muito importante, que impede que se confundam os Aparelhos Ideológicos do Estado com o Aparelho (repressivo) do Estado. O aparelho (repressivo) do Estado funciona predominantemente através da repressão (inclusive a física) e secundariamente através da ideologia. (Não existe aparelho unicamente repressivo). Exemplos: o Exército e a Polícia funcionam também através de ideologia, tanto para garantir sua própria coesão e reprodução, como para divulgar os "valores" por eles propostos. Da mesma forma, mas inversamente, devemos dizer que os Aparelhos Ideológicos do

Estado funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica. (Não existe aparelho puramente ideológico). Desta forma, a Escola, as Igrejas "moldam" por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc... não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas. E assim a Família... Assim o AIE cultural (a censura, para mencionar apenas ela) etc. (Althusser, 1983, p.76-77).

Dessa forma, esses órgãos repressivos garantem a manutenção da ordem social sob circunstâncias que desafiam a estabilidade estatal, utilizando a violência e a coação quando necessário. Em essência, os AIE trabalham para integrar e convencer os indivíduos a aceitar sua posição na sociedade, enquanto os Aparelhos Repressivos intervêm quando essa aceitação é contestada ou desafiada, indicando que a continuidade da estrutura social depende tanto da persuasão ideológica quanto da repressão física Althusser (1983).

Dessa forma, consideramos o que Althusser (1983) elabora sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, quando os reconhece enquanto instituições que funcionam com base na reprodução das relações de produção, para alcançar este feito, cada um desses AIE submete os indivíduos a uma ideologia, essa sendo a da classe dominante.

Sendo assim, entendemos que a Escola também age enquanto AIE, uma vez que, segundo Albuquerque (2023, p. 11):

O papel dominante cabe à Escola, ainda que sua música seja silenciosa. Ela recebe as crianças de todas as classes em sua idade mais 'vulnerável', inculcando-lhe saberes práticos envolvidos na ideologia dominante (linguagem, cálculo, ciência etc.) e mesmo a ideologia dominante em estado puro (moral, civismo, filosofia) (...) Cada massa que "cai" do AIE escolar está praticamente provida da ideologia que convém a seu papel na sociedade de classes.

Com o exposto, observamos que a Escola é, portanto, um âmbito propício para este tipo de controle, uma vez que sua participação para a formação dos indivíduos se faz de forma constante e que perpassa por boa parte das fases de desenvolvimento, inclusive em seus momentos mais suscetíveis à absorção de valores e conhecimentos. Este "ensino silencioso" é fundamental para que os jovens absorvam, de maneira quase inconsciente, os princípios que sustentam a sociedade de classes. Assim, cada aluno que conclui sua educação básica sai da escola imbuído das crenças e valores necessários para aceitar e perpetuar as relações de poder existentes, pronto para desempenhar o papel que lhe foi designado dentro dessa ordem social.

Os processos sociais que ocorrem no âmbito escolar, moldam a identidade e os valores dos alunos de forma significativa. Considerando que desde o início de sua formação acadêmica, os indivíduos são expostos há um conjunto de normas, comportamentos e expectativas que refletem a hierarquia social externa àquele ambiente. Tudo isso ocorre de

forma implícita no currículo, interações com colegas e professores, contribuindo para a internalização não apenas de conhecimentos, mas também de uma visão de mundo que tende a naturalizar sua posição na estrutura social.

Porém nenhum aparelho ideológico do Estado dispõe durante tantos anos da audiência obrigatória (e por menos que isso signifique, gratuita...), cinco a seis dias em cada sete, numa média de oito horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista. É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante, uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), onde os professores, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos “pais” (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes “libertárias”. (Althusser, 1983, p. 88-89).

Dessa forma, a escola se torna um espaço de conformidade ideológica, moldando identidades e valores que garantem a continuidade das estruturas sociais. A crítica ao funcionamento da escola, enquanto AIE, revela a necessidade de um olhar atento sobre como as instituições educacionais podem ser repensadas para promover uma educação que desafie as normas dominantes, fomentando uma conscientização crítica e a possível transformação das relações sociais.

Considerando o exposto, o presente estudo optou por obras direcionadas ao Projeto de Vida, tendo em vista tanto a proposta da disciplina, a de fazer o aluno produzir um mapeamento de suas intenções e habilidades e um planejamento para o futuro, como também pelo teor filosófico dos tópicos e discussões apresentadas nas obras destinadas para o componente curricular.

A partir dos conceitos aqui apresentados, compreende-se que os livros didáticos, não isentos de sua funcionalidade ideológica dentro dessas relações de classes dominantes, podem, sim, refletir valores que perpetuam o poder ideológico da classe dominante. Dessa forma, a análise desses materiais relaciona a abordagem de temas que revelam os valores que são considerados “naturais” ou “normais” na sociedade. Esse mapeamento permite entender que tipo de ideologia os alunos estão sendo expostos, contribuindo para a reprodução de uma determinada visão de mundo, seja sobre si, quando trata sobre identidades, ou sobre diversas questões sociais, como a conformidade ou resistência aos papéis sociais estabelecidos.

2.3 Fundamentos da Análise de Discurso Materialista: uma abordagem teórica-metodológica

Fazemos a partir daqui um recorte de alguns conceitos relacionados com a Análise de Discurso (AD) materialista, que contribuem para o entendimento dos processos discursivos que formam os livros didáticos. Partimos, portanto, da noção de que a língua não é um sistema abstrato em que os sentidos são produzidos unicamente na estrutura desta. Orlandi (2005) discorre que a língua é um produto das relações dos sujeitos e os sentidos são produzidos levando em consideração aspectos exteriores. Considerar a língua um sistema fechado é limitador e impossibilita a análise de fenômenos linguísticos a partir de uma perspectiva social.

Além disso, este campo teórico concentra-se no discurso em vez do sistema interno da língua e/ou gramática. De acordo com Orlandi (2005), a análise de discurso (AD) centra-se no estudo do discurso, considerando que a própria origem da palavra "discurso" está associada à ideia de curso, percurso e movimento. Nesse contexto, o discurso é compreendido como uma palavra em constante movimento, representando uma prática linguística que reflete a expressão do ser humano.

Ao analisar o discurso, o objetivo é atribuir-lhe significado, entendendo-o como uma atividade simbólica integrante do contexto social, com influência na formação da identidade humana e de sua trajetória histórica. Além disso, para a AD, a língua não é vista meramente como um sistema isolado, mas é analisada considerando seu funcionamento no mundo real. Esse campo de estudos investiga a produção de significados, levando em conta diversos fatores, como as condições em que a linguagem é produzida e outros elementos relacionados ao contexto externo (Orlandi, 2005).

Assim sendo, ao analisar os discursos presentes nos livros didáticos de língua portuguesa, é fundamental considerar que o discurso vai além da mera transmissão de informações. É um processo que envolve a conexão de significados e sujeitos afetados pela língua e pela história, pois, de acordo com Orlandi (2005), o discurso é resultado da interação de sentidos entre os falantes.

É importante abrir um espaço para a compreensão da noção de condições de produção, pois estas também auxiliam no entendimento da influência do externo no discurso, neste caso, do papel do contexto em que são produzidos estes discursos. As condições de produção, incluem, segundo Orlandi (2017), sujeito, situação, memória discursiva e o interdiscurso. A situação, para a autora, é entendida a partir de duas perspectivas, uma mais

estreita que compreende a situação imediata de enunciação e outra mais ampla, em que são considerados o contexto sócio-histórico e ideológico.

Na presente pesquisa, este conceito da AD contribui para o entendimento da materialidade discursiva presente em livros didáticos, na medida em que também possa indicar as posições sujeitos representadas. Orlandi (2017, p. 17), diz que “O sujeito da análise de discurso não é o sujeito empírico, mas a posição-sujeito projetada no discurso.” O que indica mais uma vez a importância das representações e do estudo de como estão sendo realizadas no discurso pedagógico.

Da perspectiva teórica de Pêcheux, o silêncio também carrega um significado, pois, de acordo com Alvarez e Marinho (2020), ao dizer algo, automaticamente se omite algo diferente. Assim, o ato de silenciar é fundamental para compreender as interpretações por trás da exclusão de representações sociais em textos educacionais.

É no jogo permanente entre o dizer e o não dizer que os sentidos se constituem e, como analistas do discurso é preciso saber que a significação só pode ser múltipla porque há o funcionamento do silêncio. Quando o sujeito recorta o silêncio, a partir de uma posição que ocupa na esfera discursiva, o que ele não diz já indica um funcionamento da ideologia. O não dizer é também uma marca da relação entre discurso e ideologia. (Alvarez; Marinho, 2020, p. 52)

Com isso, o funcionamento do silêncio também é capaz de indicar uma ideologia, entendida por Pêcheux (1997), como o que torna os indivíduos em sujeitos. Na linguagem o papel da ideologia é a de atribuir sentidos a partir das posições ideológicas em que se inserem, dessa forma, as palavras propriamente ditas, não possuem sentido nelas mesmas, mas sim com base nas formações ideológicas. Dessa forma, o não dito em livros didáticos revela uma posição ideológica que sustenta discursos de exclusão, quando relacionado com as identidades.

No próximo capítulo discutiremos sobre os processos metodológicos que antecederam as análises realizadas no capítulo 4, dessa forma, descrevemos todos os processos de busca dos materiais até os recortes necessários para a construção do material de análise e conseqüentemente para o *corpus*.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A análise dos trechos e exercícios selecionados seguirá a perspectiva teórica baseada na Análise do Discurso (AD) materialista, baseada nos estudos de Michel Pêcheux (1997; 1969), na qual são investigados os processos discursivos para compreender as implicações entre história e língua presentes. Este método de análise, promove uma investigação detalhada, a partir da descrição-interpretação, de aspectos como as condições de produção e regularidades discursivas. É fundamental analisar as condições de produção dos livros didáticos, abrangendo desde os autores, editoras até as políticas educacionais, para revelar o controle que essas instituições exercem sobre o discurso educativo e suas implicações na formação da identidade dos alunos.

Dessa forma, compreendemos que o papel da ideologia na linguagem, de acordo com Pêcheux (1997), se demonstra a partir do caráter material do sentido, já que segundo o filósofo, o sentido das palavras, expressões e proposições varia conforme as posições ideológicas de quem as emprega, sendo determinado em relação a essas posições. Nessas linhas, Pêcheux (1997) defende que o sentido não é próprio e unicamente da palavra, mas é construído a partir das posições ideológicas, que surgem a partir do processo sócio-histórico.

A partir do exposto, fica evidente que os sentidos, conforme a Análise do Discurso (AD), integram uma memória discursiva, de um interdiscurso. Nesse contexto, o discurso é formado por um conjunto de já-ditos, e o interdiscurso permite a formulação de novas expressões que se distinguem dos enunciados anteriores. Assim, ao ativar a memória discursiva, revela-se a influência de discursos passados sobre os atuais, evidenciando como temas como autoconhecimento e identidade refletem contextos históricos e ideológicos. A análise proposta investiga as vozes e experiências marginalizadas, especialmente no debate sobre "protagonismo juvenil", e expõe as dinâmicas de poder entre autores, governo e educadores. Isso facilita a identificação das narrativas predominantes e das que permanecem silenciadas.

Assim, é importante destacar que o presente estudo considera o livro didático o ponto inicial de nossas análises, ele representa uma superfície para que o real objeto seja acessado, este sendo o discurso. É o discurso que possibilita uma compreensão sobre os efeitos de sentido que constituem o imaginário sobre o livro didático.

Compreendemos, além do exposto, que os discursos não são contínuos, mas sim compostos por regularidades e discontinuidades que passam a ser retomadas historicamente em outros contextos. As formações discursivas são marcadas por estas regularidades que determinam o que pode ser dito em dado período e contexto, o que reflete as relações de poder e saber de uma

sociedade (Foucault, 1969). De tal forma, reconhecemos que os discursos que constituem os livros didáticos partem de regularidades que sustentam essas relações de poder.

Por conseguinte, consideramos como parte de um aparato teórico-metodológico, o que foi elaborado por Foucault (1970) em sua *A Ordem do Discurso*. No que concerne às formas de exclusão, foram identificados três mecanismos, sendo estes, a censura da palavra, a marginalização da loucura e a vontade de verdade. Além disso, Foucault (1970) discorre sobre como estes mecanismos estão enraizados na própria sociedade, onde as relações de poder se manifestam.

Nesse contexto, compreendemos que existem relações que se caracterizam entre aqueles que controlam o que é dito e aqueles que desejam dizer, estabelecendo assim um jogo entre direito e poder. Nesse sistema de exclusão dos discursos, os indivíduos são controlados na medida em que participam da produção e da circulação desses dizeres. A partir dessas noções, buscamos interpretar o modo em que estes mecanismos e procedimentos se manifestam nos discursos que circulam no livro didático.

As relações de poder nas apresentações dos materiais didáticos refletem a intersecção entre diferentes esferas. O governo controla diretrizes curriculares, como a BNCC, que orienta os conteúdos a serem ensinados; as editoras influenciam a produção dos livros didáticos, priorizando narrativas comerciais e de mercado; os autores, como figura de autoridade, moldam o conhecimento com base em sua legitimidade acadêmica. Essas interações evidenciam tensões e disputas entre essas vozes, moldando o discurso educacional e a construção do saber nas salas de aula, com interesses que frequentemente colidem e se complementam.

3.1 Construindo o *corpus*: processo de seleção e filtragem do material didático

Para a construção do corpus da presente pesquisa, foi inicialmente realizado um estudo sobre o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, a fim de definir o período mais recente do processo de distribuição dos materiais didáticos. Com isso, o período mais recente em questão foi realizado no ano de 2020, disponibilizado para escolha e distribuído no ano de 2021. Este ciclo ainda se encontra em vigência e estima-se que o próximo ciclo de produção acontecerá em 2025.

Com essas informações, buscamos a aquisição dos materiais para consulta por meio dos websites das principais editoras de materiais didáticos do país, sendo elas: Moderna, Saraiva, Ática e Scipione. Cada uma das editoras disponibiliza o *download* dos arquivos dos

livros que foram viabilizados para a aquisição pelas escolas, dessa forma, para esta pesquisa, os materiais adquiridos por meio dessas ferramentas virtuais trata-se de documentos digitais no formato PDF.

Inicialmente, o banco de dados disponível contava com 58 livros, como observado na tabela a seguir:

Tabela 1 - Produções comercializadas para o PNLD de 2021 selecionadas

Editora	Ano de produção	Livros	Projeto de Vida
Ática	2020	07	02
Moderna	2020	38	06
Saraiva	2020	08	02
Scipione	2020	05	01
Total		58	11

Baseado nestes números, filtrações se fizeram necessárias para a construção de um material de análise viável para a pesquisa que se propõe aqui. De forma inicial, optamos pelos livros destinados ao componente curricular Projeto de Vida, dada a importância atribuída a ele pelo projeto do NEM e com isso o número passou a ser de 11 exemplares.

Dessa forma, estão sendo considerados apenas 05 livros dentre os que foram inicialmente encontrados, pois se categorizam a partir das seguintes palavras-chave: Autoconhecimento; Identidade; Sociedade; Trabalho e formação; Protagonismo; Competências do Século XXI; Aspirações e vocação.

É importante mencionar que estes documentos se tratam ainda de manuais do professor, com seções destinadas para a apresentação da coleção e sua relação com a BNCC, além de orientações específicas para cada bimestre e tutoriais para a utilização de materiais digitais recomendados. O manual do docente se diferencia também por apresentar, com fonte colorida, propostas de resolução para cada um dos enunciados, além de propor discussões e elucidações sobre os textos utilizados e indicar o código das competências e habilidades da BNCC em que cada um se insere.

A filtragem dos materiais de análise é baseada na concepção indiciária formulada por Ginzburg (1989), considerando as pistas, indícios ou sinais dos materiais analisados que estejam em concordância com a temática investigada. Busca-se a partir disso um afinamento

dos materiais coletados para contribuir com uma pesquisa concisa, mantendo o essencial para o desenvolvimento das discussões iniciadas aqui. Essa concepção permite uma análise profunda e contextualizada de livros didáticos ao focar em pistas, indícios e sinais nos materiais. Ao selecionar e investigar trechos e atividades, a abordagem não se limita a uma simples coleta de dados, mas busca entender como certas narrativas refletem e reproduzem relações de poder e ideologias na educação.

Os efeitos de sentido emergem dessa análise, em que cada indício é um fragmento de um discurso mais amplo. Por exemplo, a apresentação de temas como autoconhecimento e protagonismo juvenil evoca interpretações que vão além dos textos, revelando as realidades sociais e desafios enfrentados pelos alunos.

Abaixo, uma descrição dos materiais considerados para a construção desse estudo:

Tabela 2 - Dados coletados para a composição do corpus

Título do Livro	Código	Páginas	Editora	Palavras-chave
Educação para a vida	LDPV 1	244	Moderna	Autoestima; Cultura; Educação emocional; Educação social
Se Liga na Vida	LDPV 2	260	Moderna	Autoconhecimento; Autorrealização; Protagonismo juvenil e perspectivas.
GPS - Guia de Protagonismo no Século XXI	LDPV 3	260	Moderna	Autoconhecimento; Educação; Empreendedorismo; Identidade social; Protagonismo juvenil e perspectivas
(Des)envolver e (Trans)formar	LDPV 4	226	Ática	Autoconhecimento; Leitura do mundo; Orientação Profissional; Educação Financeira; Identidade; Relações Interpessoais; Mundo do trabalho.
Construindo o futuro	LDPV 5	258	Ática	Autoconhecimento; Valores; Relações interpessoais; Trabalho e profissões

Cada uma das obras possui a seção destinada ao manual do professor. As obras da editora Ática, ambas possuem uma seção do professor ao final do livro e com um número de 49 páginas. Já a obra LDPV 1 da editora Moderna, possui um manual com 72 páginas, o LDPV 2 com 48 páginas e o LDPV 3 com 64 páginas. A seção do manual do professor, não foi o foco da pesquisa de modo específico, considerando que as versões do livro do professor não possuem orientações apenas nessas páginas, mas sim por todo o livro, acompanhado a maior parte dos exercícios e recomendações de leitura etc.

Dessa forma, buscou-se compreender as disputas que se dão entre as figuras que se encontram no âmbito escolar. Ou seja, as relações que se reproduzem entre BNCC e LD, entre LD e professor, assim como entre LD e aluno. E ainda, o que a BNCC representa enquanto instituição governamental, quais os controles que o Governo exerce a partir da influência que se possui até a produção desses materiais, assim como para o trabalho do professor e do desenvolvimento dos alunos.

Com isso, a análise dessas obras destaca, com base nas cartas de apresentação, que servem como uma introdução do material, definindo os objetivos e propósitos de cada livro e estabelecendo uma conexão entre o conteúdo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As diferentes versões das cartas, voltadas para professores e alunos, revelaram estratégias discursivas diversas, com o intuito de engajar o leitor e oferecer uma perspectiva sobre a importância do trabalho com projetos de vida.

Dentre as regularidades discursivas, notam-se indícios que revelam a presença de mecanismos de controle nas orientações, como a maneira como os livros estruturam o papel do professor. Em alguns casos, o professor é visto como um mediador, enquanto em outros é apresentado como um orientador e essa distinção reflete diferentes abordagens pedagógicas sobre a ação docente, com implicações significativas na forma como a aprendizagem é organizada.

Outro ponto em comum entre os livros foi a ênfase na individualidade dos alunos, ressaltando a importância do autoconhecimento e das experiências pessoais na construção de um projeto de vida. As obras procuraram promover um sentido de protagonismo juvenil, onde os alunos são convidados a refletir sobre suas vivências e identificar seus desejos e aspirações. Estes pontos em comum contribuíram para a escolha dos materiais didáticos apresentados aqui, assim como revelaram a conformidade com as normas propostas para o componente curricular Projeto de Vida para o ciclo de 2021.

4 ENTRE LINHAS, CONHEÇA O SEU LIVRO: ANÁLISES DAS RELAÇÕES DE PODER NO LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo, pretendemos desenvolver análises que permitam a compreensão do funcionamento dos livros didáticos destinados ao componente curricular Projeto de Vida, inserido na grade curricular do NEM. Com isso, consideramos o formato em que se apresenta o manual do professor, o qual destina uma seção para expor as normas e orientações didáticas tanto para a produção do material quanto para as atividades elaboradas para a sala de aula. Adicionalmente, a presente pesquisa considera o LD como um material composto pela presença de diversos gêneros, sendo assim, os textos, imagens, poemas, quadrinhos, entre outros, assim como os exercícios elaborados a partir da interpretação destes também serão considerados.

Nos exemplos dos tópicos a seguir, tratamos de investigar, de forma inicial, as cartas de apresentação de cada uma das obras selecionadas e, em seguida, exemplos de exercícios que tratam de discursos sobre a identidade profissional e o mercado de trabalho, para, assim, compreendermos os movimentos de controle das representações e da constituição de um trabalhador ideal, segundo as necessidades do contexto capitalista da atualidade.

4.1 Entre orientações e apresentações

Nesta seção, optamos por uma atenção às cartas de apresentação que são expostas no início de cada livro didático. Esta escolha se justifica na medida em que essas cartas introduzem os leitores de ambas as versões, manual do professor e livro do aluno, aos objetivos gerais de cada exemplar.

Além disso, nos sustentamos na tese de que cada versão da apresentação é constituída a partir de características distintas e discursos diversificados, considerando o público-alvo de cada um. O intuito, a partir desse movimento analítico, é a identificação de indícios que possam expor de que modo os livros didáticos se comunicam desde sua primeira interação com o leitor, e quais mecanismos de controle e relações de poder podem ser identificados a partir disso.

Dessa forma, a seguir, expomos a análise de cartas de apresentação de três obras da editora Moderna e duas obras da editora Ática, nas versões do livro do aluno e manual do

professor. Essas cartas de apresentação são examinadas com o intuito de entender as estratégias discursivas e os controles exercidos nas diferentes obras.

4.1.1 Prezado(a) professor(a)!

Selecionamos a apresentação das orientações gerais do livro identificado pelo código LDPV 1, livro da editora Moderna intitulado *Educação para a Vida*. O texto, exclusivo na versão manual do professor, antecede um conjunto de páginas que, além de elucidar sobre a estrutura dos capítulos e conteúdos, orienta sobre o trabalho do professor mediante cada etapa definida pelo material, em encontro com a BNCC. Vejamos parte do texto em questão a seguir.

Quadro 1: LDPV 1 - Orientações para o professor

1	Por que trabalhar projetos de vida e narrativas juvenis no Ensino Médio?
2	Convidamos você a embarcar nesta jornada para realizar uma proposta com cada um de seus alunos:
3	a construção de um projeto de vida.
4	Você, como professor, terá um papel fundamental para qualificar as tantas e distintas conexões que se
5	mostrarão possíveis para seus estudantes, ao longo desta jornada. O desafio e a responsabilidade são
6	grandes, sabemos disso.
7	Como deve ser uma abordagem para o uso das histórias de vida dos jovens nas práticas escolares?
8	Como o olhar para as histórias de vida juvenis pode ser um poderoso instrumento pedagógico?
9	Como você, professor, pode dialogar com essas narrativas, tanto para associá-las aos conteúdos
10	curriculares, como para favorecer a aprendizagem e provocar nos estudantes uma reflexão sobre seu
11	próprio projeto de futuro?
12	A jornada formativa que propomos se organiza em três grandes momentos que identificamos
13	como Unidades 1, 2 e 3.

Fonte: Severiano, 2020, p. III.

Importante iniciar esse movimento de leitura com a identificação do título que apresenta o texto, a partir disso, identificamos uma pergunta, na linha 1, “*por que trabalhar projetos de vida e narrativas juvenis no Ensino Médio?*”

Sabemos que o texto é direcionado ao professor de ensino médio, no entanto, há outras questões contextuais que devem ser consideradas, como o fato de o livro ser publicado em um momento de mudanças no cenário educacional, conhecido como Novo Ensino Médio.

Além disso, é essencial recordarmos que este material é destinado à disciplina de Projeto de Vida, implementada a partir das mudanças supracitadas.

Com isso, o título fala diretamente para um tipo de leitor específico e antecipado pelos autores do material: o professor que não foi preparado em seu processo formativo para a aplicação desta disciplina e que pode ainda estar com dúvidas tanto de sua importância como da estrutura desta. Dessa forma, o questionamento provoca um efeito de acolhimento ao professor ao identificar uma possível dificuldade, em adição a introduzir as temáticas principais que percorrerão por todo o material, sendo estes o projeto de vida e as narrativas juvenis.

A análise do trecho apresentado revela um esforço intencional na construção de uma argumentação em favor da implementação de projetos de vida e narrativas juvenis no Ensino Médio. Desde o início, o texto se instaura como uma ferramenta persuasiva, buscando legitimidade ao enfatizar a relevância do papel do professor nesse contexto. Essa abordagem não apenas informa, mas também tenta convencer os educadores da necessidade e importância dessas práticas.

Essa tentativa de justificar o modelo pode ser percebida nas perguntas retóricas propostas, que são elaboradas para que o leitor, neste caso o professor, reflita sobre sua própria prática pedagógica. Ao se questionar sobre como as histórias de vida dos jovens podem ser utilizadas como recursos didáticos e como isso pode contribuir para a aprendizagem, o texto não apenas sugere, mas implicitamente pressiona o professor a reavaliar seu papel e a adaptar sua prática às novas exigências curriculares. Essa é uma forma de imposição simbólica, uma vez que as diretrizes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecem não apenas o que deve ser ensinado, mas também como isso deve ser feito.

No corpo do texto, identificamos a partir da primeira palavra, um outro movimento discursivo. Na linha 2, o termo “convidamos” define ainda melhor o tom do texto, pois há uma preocupação em produzir uma sensação de diálogo direto entre autor e professor. Essa tese pode ser justificada com o sentido produzido pela palavra “convidar”, já que, considerando uma possível substituição, reconhecemos que o sentido que palavras como “convocar” e “intimar” provocam sentidos distantes ao que é proposto, apesar de em muitos outros casos serem identificados como sinônimos.

Historicamente, essa escolha pode ser vista como um reflexo de uma pedagogia mais colaborativa e menos autoritária. A diferença entre “convidar” e verbos como “convocar” ou “intimar” ressoa com uma tentativa de evitar uma imposição direta, o que poderia ser

associado a tradições mais rígidas de ensino. Essa escolha de palavras também revela uma preocupação com a acolhida do professor, que pode não ter sido adequadamente preparado para as inovações curriculares.

A linguagem utilizada tem um caráter motivacional, no entanto, esconde uma camada de controle discursivo que remete às movimentações de poder descritas por Foucault. O professor é encorajado a embarcar em uma "jornada", como se a adoção das propostas apresentadas fosse não apenas desejável, mas uma obrigação moral e profissional. Essa construção semântica gera uma identificação do docente com o texto, levando-o a acreditar que sua atuação alinhada às diretrizes curriculares será crucial para o desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, observamos o interesse dos autores em produzir este efeito de afetividade, considerando que a apresentação do livro é o primeiro texto com o qual o professor terá contato no momento de escolha do exemplar no processo de seleção previsto pelo PNLD. Dessa forma, um tom de autoridade poderia ser prejudicial para a comercialização do material.

Essa linguagem afetiva gera a sensação de que a participação é opcional, enquanto, na prática, a obrigação de atender às novas exigências curriculares pode se tornar um peso para os professores, que podem sentir que estão sendo "convocados" a se adaptar sem espaço para contestação. A estratégia de "convidar" pode, portanto, funcionar como uma armadilha retórica que oculta as pressões que os educadores enfrentam, levando a uma percepção de que reclamar da situação é inadequado.

Este movimento é indicativo de uma forte agenda pedagógica que não apenas aceita a mudança, mas também exige que o educador se adapte e reformule seus métodos em conformidade com as diretrizes estabelecidas. A narrativa que se constrói ao longo do texto, portanto, se propõe a fomentar uma identificação do docente com essas novas exigências, gerando um efeito de responsabilização pela implementação dessas práticas.

Outrossim, é de relevância identificar as possíveis vozes evocadas com a conjugação do verbo "convidar" na primeira pessoa do plural, para isso, voltamos para a identificação dos processos que antecedem a publicação do LD. Sabemos que esses materiais passam pelo controle de diversas figuras, algumas que facilmente identificamos são os autores, editores, executivos que representam a Editora e, anterior a todos estes, as orientações da BNCC, que regulam os conteúdos, temáticas e competências de importância para o desenvolvimento educacional dos alunos, e a partir disso, podemos identificar a BNCC como uma das vozes que compõem o material didático e representado aqui por esta identificação pronominal.

Além disso, há aqui uma outra imagem de autoridade, já que o texto revela uma estratégia de controle disfarçada sob a aparente colaboração da autoridade intelectualizada do autor. Embora a expertise seja fundamental para a construção do material didático, essa abordagem apresenta uma problemática significativa: cria uma hierarquia que perpetua a ideia de que o conhecimento válido reside unicamente nas mãos dos especialistas (Foucault, 1999). Este modelo sugere uma visão linear da educação, na qual o professor é posicionado como apenas um executor das diretrizes, em vez de um agente ativo na construção do saber.

Sendo assim, ainda que o convite a uma prática reflexiva pareça engajador, por trás dele está a imposição de um controle que pode sufocar a criatividade e a capacidade crítica do educador, reforçando, portanto, um sistema educacional que valoriza a uniformidade em detrimento da diversidade e da inovação pedagógica.

Partimos agora para a linha 4, no trecho “*Você, como professor*”, podemos observar o funcionamento discursivo das relações sintáticas estabelecidas pelos elementos citados a seguir. Neste caso, o vocativo, exercido aqui pelo pronome “você”, pode indicar um sentido de convocação ao leitor, este sendo a figura do professor, como já identificamos. Isso pode ser compreendido ainda a partir do aposto explicativo “como professor”, que, além de elucidar o termo anterior, indicando a qual tipo de leitor o texto se direciona, provoca o acionamento de uma memória sobre o papel do professor. O educador, responsável pelo desenvolvimento de saberes em sala de aula, o que pode ser demonstrado quando se exemplifica o papel do professor, neste caso, com o “*qualificar*” em seguida, ainda na linha 4.

A seguir, entre as linhas 7 e 11, o texto apresenta uma série de perguntas: “*Como deve ser uma abordagem para o uso das histórias de vida dos jovens nas práticas escolares? Como o olhar para as histórias de vida juvenis pode ser um poderoso instrumento pedagógico? Como você, professor, pode dialogar com essas narrativas, tanto para associá-las aos conteúdos curriculares, como para favorecer a aprendizagem e provocar nos estudantes uma reflexão sobre seu próprio projeto de futuro?*”.

Com base no exposto, é subentendido que o exemplar se propõe a responder estes questionamentos na medida em que desenvolve suas propostas pedagógicas e curriculares. No entanto, além disso, nos interessa compreender o porquê da formulação do enunciado em forma de pergunta. Consideramos, portanto, a possibilidade de interpretar tais perguntas como uma tentativa de envolver o professor e incentivá-lo a gerar respostas. Sabemos que as respostas de tais perguntas são pré-definidas pelas orientações regulamentadoras da produção destes materiais. No entanto, formular estes questionamentos produz um efeito de inclusão da voz do professor, mesmo sem a possibilidade de retorno nessa interação.

Notamos, a partir de elementos como o *"como deve ser"*, um movimento de controle discursivo, que surge a partir da definição de uma determinação, apontando para a imposição de normas e ações esperadas do educador. Essa dinâmica de poder não está limitada em sugerir práticas pedagógicas, mas demanda um alinhamento do professor às diretrizes curriculares, embutindo um caráter normativo dessas orientações para o trabalho do professor.

Além disso, observamos um movimento de controle ainda mais forte na última pergunta, onde o autor realiza uma convocação, identificado pela presença do vocativo e posterior especificação do *"professor"*. A partir desse mecanismo, podemos compreender o acionamento de um discurso regulador do trabalho do professor, indicando qual ação é essencial e deve ser realizada, neste caso, *"dialogar com essas narrativas (juvenis)"* para *"associá-las aos conteúdos curriculares"*, *"favorecer a aprendizagem"* e *"provocar nos estudantes uma reflexão sobre seu próprio projeto de futuro"*.

É possível apontar que há uma delimitação do espaço para a liberdade pedagógica quando orienta o professor a dialogar com as narrativas juvenis, associando-as aos conteúdos curriculares, além disso, também sinaliza um controle sobre a prática docente. Esse controle delimita que a atuação do professor não pode ser apenas em ensinar, mas também que essa prática esteja adequada ao modelo regulado, restringindo a autonomia do educador ao moldá-lo como um executor de um discurso já determinado.

Apresentamos aqui o texto de abertura do material didático do professor referente à obra LDPV 2, intitulada *"Se Liga na Vida"*, publicada pela editora Moderna.

Quadro 2: LDPV 2 - Orientações para o professor

1	Caro Professor
2	Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do
3	Ensino Fundamental e, em 2018, a do Ensino Médio. Esse conjunto de documentos, como sabem
4	os educadores brasileiros, estabelece conhecimentos, competências e habilidades que o aluno deve poder
5	desenvolver ao longo das etapas da escolaridade básica. Comprometida com a Educação Integral, a BNCC
6	defende práticas pedagógicas atentas à progressão e ao desenvolvimento pleno do aluno e voltadas para a
7	concepção de que ele é ser integrante e protagonista de práticas sociais. Especificamente na BNCC do
8	Ensino Médio, propõe-se, com ênfase, que haja um trabalho dedicado ao Projeto de Vida dos adolescentes
9	ao longo dos três anos que compõem essa etapa de desenvolvimento dos alunos.
10	Neste livro, nos alinhamos integralmente às propostas apresentadas na BNCC. Em primeiro lugar, porque
11	partilhamos a concepção de acordo com a qual a educação não deve privilegiar uma única dimensão: é
12	necessário desenvolver competências que mobilizem, além de "conhecimentos (conceitos e procedimentos),
13	habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas

14	da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), como
15	preconiza o documento. Em segundo lugar, porque também entendemos, tal qual a BNCC, que o mundo
16	contemporâneo exige novas competências para “aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez
17	mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar
18	conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os
19	dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades”
20	(BRASIL, 2018, p. 14). Em terceiro lugar, porque identificamos no texto da BNCC o diálogo com propostas
21	oficiais anteriores a ela e com estudos recentes de grande importância, como as competências
22	socioemocionais. E por fim, em quarto lugar, porque reconhecemos a importância desse documento
23	pioneiro, que norteia os currículos e propostas pedagógicas das escolas do Brasil, respeitando as realidades
24	distintas que caracterizam nosso complexo país.

Fonte: Ormundo, 2020, p. III.

Antes de qualquer coisa, torna-se relevante mencionar que a transcrição desta seção trata-se da carta de apresentação na íntegra. Essa escolha será melhor esclarecida no decorrer desta análise, mas antecipamos que se sustenta a partir da identificação da repetição de mecanismos discursivos. Optamos por evidenciar essa característica por enxergar aqui um movimento revelador de controle discursivo. Compreende-se aqui, por mecanismos discursivos, as estratégias discursivas que influenciam a maneira como discursos são apresentados e interpretados pelos leitores.

Em materiais didáticos, esses mecanismos são utilizados para estabelecer relações de poder entre o autor do material didático e o professor, criando uma certa autoridade e legitimidade ao que é exposto. Dessa forma, a análise aponta padrões recorrentes na forma como os discursos são construídos, esse padrão pode ser considerado um controle discursivo, uma vez que molda a maneira como os professores percebem e interagem com o conteúdo apresentado. Por exemplo, como veremos a seguir, ao utilizar muitas referências à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e termos que evocam um sentido de verdade e autoridade, como *"estabelece"* e *"deve poder desenvolver"*, o autor reforça a importância da BNCC e, por consequência, do material que a segue.

O texto se inicia apresentando uma figura importante no meio educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como observado na linha 1. O professor é então bombardeado por uma série de informações que visam explicitar a importância e imponentia do documento. O destaque dado ao documento logo de início é interessante, mas de forma alguma por acaso.

A BNCC, como já tratamos, é um documento base para a educação, por definir, controlar e homogeneizar² o conteúdo em todo o território nacional, sendo assim, cabe às editoras a produção de materiais que sigam essas definições. Este controle se destaca, ainda, na linha 4, quando o texto menciona que o documento “*estabelece*” o que o aluno “*deve poder desenvolver*”.

Há aqui, um mecanismo de controle discursivo que identificamos a partir dos estudos de Foucault (1969) ao tratar sobre os procedimentos e sistemas de exclusão. Dentre estes, destacamos aqui a oposição do verdadeiro e do falso que promove e se sustenta na premissa da existência de um discurso verdadeiro, pronunciado por quem de fato possui o direito para tal e por meio de todos os processos necessários e validados.

Além disso, para quem estava fora desse direito privilegiado, que é também um procedimento de exclusão, resta submeter-se, uma vez que este representa o discurso tido como a verdade. Reconhecemos aqui, assim como Foucault (1969), que o discurso verdadeiro está ligado ao exercício do poder, considerando que este sistema de exclusão promove que outros discursos passem a ser invalidados, a depender de qual instituição o suporta. Neste caso, a instituição que dá embasamento e torna esse discurso verdadeiro é o próprio órgão do Governo Federal, por meio do documento da BNCC (linha 10).

Com essa breve contextualização, voltamos novamente para o texto do LDPV 2. Percebemos este movimento de uma vontade de verdade a partir das constantes menções da BNCC, além da apropriação das palavras do próprio documento, percebidas através das citações diretas. Aqui, o uso das aspas não só afasta o autor do texto destas palavras, mas também reafirma a relevância do documento.

Sendo assim, o discurso verdadeiro que é representado pela BNCC e sustentado pelo próprio Governo Federal aparece no texto para legitimar o material didático e influenciar o professor, que assumirá o papel de avaliador no processo de escolha do material. Há uma necessidade que parte justamente desse processo de avaliação, que é a de mostrar-se adequado e legítimo, e confirmado em todo o texto, mas em algumas partes mais explícitas na voz dos próprios autores do material, como é o caso da linha 10, quando diz “*Neste livro, nos alinhamos integralmente às propostas apresentadas na BNCC.*” Dessa forma, o livro didático

² Ao estabelecer diretrizes sobre conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas, a BNCC visa evitar disparidades educacionais e promover uma educação uniforme. Isso assegura que todos os alunos, independentemente de sua região ou contexto socioeconômico, recebam uma base comum.

assume desde o início da apresentação do material o compromisso de seguir “integralmente” as propostas do documento.

Seguindo para a linha 15 da apresentação do LDPV 2, percebemos outro momento em que se observa a voz do autor em ação, no entanto, se aciona em defesa da única perspectiva adotada até então, a da BNCC, quando discorre: “*também entendemos, tal qual a BNCC*”. Essa é a força do discurso da verdade que observamos movimentar-se neste texto, a partir disso igualar a visão do autor com estas orientações institucionais é uma tentativa de inserir a sua própria voz nesse discurso.

No geral, apesar do texto ser direcionado ao professor em nenhum momento identificamos uma menção explícita ao papel do professor em todo o processo educacional defendido nesta apresentação e posteriormente desenvolvido no livro didático. É possível, no entanto, com certa dificuldade, identificar a visão que se tem do professor quando diz, de início na linha 7: “*Especificamente na BNCC do Ensino Médio, propõe-se, com ênfase, que haja um **trabalho** dedicado ao Projeto de Vida dos adolescentes (...)*”. Aqui destacamos o termo “trabalho”.

Este foco no Projeto de Vida foi proposto a partir de todas as orientações governamentais, assim como defende o texto, mas sabemos que o trabalho de aplicação será do professor. Atrelando isso à ausência de alusão da figura do professor, notamos aqui um ser descaracterizado, ao qual não se direciona diretamente e seu papel já definido é o de garantir que este trabalho seja realizado.

Apresentamos a seguir, o texto que inaugura o material didático do professor da obra LDPV 3, publicada sob o título “*GPS - Guia de Protagonismo no Século XXI*” pela editora Moderna.

Quadro 3: LDPV 3 - Orientações para o professor

1	Olá, professor!
2	Seja bem-vindo à jornada de elaboração do Projeto de Vida.
3	Nestas Orientações vamos apresentar recursos e dar embasamentos para que você possa oferecer o suporte
4	necessário aos alunos e servir de guia na trajetória que eles percorrerão para elaborar o Projeto de Vida deles.
5	Ao longo desse percurso, os alunos refletirão sobre o passado, compreenderão o presente e planejarão o
6	futuro, e isso os levará a pensar sobre identidade, no papel que desenvolvem na sociedade, e sobre o que
7	desejam para a vida profissional.
8	Os alunos vão trilhar essa rota como protagonistas, com autonomia, e seu papel será acompanhá-los,
9	acolhendo, orientando e respaldando-os para que eles aprendam como é possível fazer isso, para que
10	conheçam ferramentas que os auxiliarão nessa jornada e percebam a importância de ter um Projeto de Vida.
11	Para assumir o papel de guia desses jovens protagonistas do século XXI, você poderá contar, além da sua

12	formação e sua experiência, com as orientações aqui expostas.
13	Aproveite para pensar também sobre o seu Projeto de Vida e recalcular as suas rotas pessoais, sociais e
14	profissionais.
15	Ótimo trabalho!
16	A autora.

Fonte: Amendola, 2020, p. III.

A carta de apresentação que introduz a obra LDPV 3 inicia descrevendo os objetivos para a seção do livro voltada para o professor, as orientações. Esta segmentação é representada pelas 64 páginas que antecedem o livro didático em si, com orientações sobre o conteúdo apresentado, além de direcionamentos sobre o desenvolvimento das discussões e exercícios propostos.

Com isso, notamos que o livro apresenta esta seção exclusiva do manual do professor como “*recursos*” que poderão “*dar embasamentos*” para que assim o professor possa “*oferecer o suporte necessário aos alunos*” e “*servir de guia na trajetória que eles percorrerão.*” Os recursos ofertados no material partem de um trabalho de seleção minuciosa e intencional por parte da equipe autora do livro, no entanto, o “*embasamento*”, como já reconhecido, parte da BNCC, considerando que todo o material, assim como as orientações são constituídos tendo como base o próprio documento. Dessa forma, identificamos, adiante no material, abordagens teórico-metodológicas, justificativas, objetivos, competências gerais da Educação Básica, competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, assim como a listagem das habilidades determinadas que sejam desenvolvidas em cada capítulo e exercício, todas em concordância com o documento base da Educação.

Ao mencionar que “*os alunos refletirão sobre o passado*”, o LDPV 3 aborda uma questão que muitos dos livros voltados para o projeto de vida não fazem, esse olhar para as vivências e experiências do aluno. Desse modo, o livro promove uma visão sobre o aluno que não o considera um indivíduo que só inicia seu desenvolvimento no âmbito escolar, mas sim como um ser enraizado em contextos diversos e influenciado por múltiplas relações sociais.

Há, portanto, um reconhecimento do papel das interações familiares, culturais e também sociais no desenvolvimento dos alunos, sugere que a educação contemporânea deve dialogar não apenas com o presente, mas também com as narrativas que moldam a vida desses jovens. Essa visão do que antecede o momento do ensino médio e sobre o que cerca a vida do estudante possibilita que os educadores compreendam de forma mais adequada o que os alunos enfrentam e as motivações que impulsionam suas trajetórias, promovendo, a partir

disso, uma prática que valoriza a pluralidade das experiências individuais que coexistem no âmbito da escola.

Essa percepção possui relevância ainda maior ao observar que o livro também trata sobre identidades (linha 6) e, portanto, pensar no passado do aluno incluirá os mais variados contextos em que se insere e que fazem parte de seu desenvolvimento enquanto indivíduo e parte de grupos sociais. Com isso, a prática pedagógica valoriza a individualidade do aluno, ao passo que, a contextualiza dentro de uma rede mais ampla de relações, favorecendo um ambiente mais inclusivo, de respeito e integração das mais diversas trajetórias.

O papel do professor é reconhecido nesta carta como um “suporte” e “guia” (linhas 3-4) e esta perspectiva é reforçada no decorrer do texto, quando diz, nas linhas 8 e 9: *“Os alunos vão trilhar essa rota como protagonistas, com autonomia, e seu papel será acompanhá-los, acolhendo, orientando e respaldando-os para que eles aprendam como é possível fazer isso (...)”*

Com o trecho supracitado, nos interessa reconhecer que além de “acolhedor” e “orientador” o papel do professor é também relacionado a um respaldo que este deverá ser capaz de prover. Mas de onde surge esse respaldo? Estaria relacionado à sua experiência profissional e formativa, ou de suas vivências enquanto indivíduo com trajetórias semelhantes à dos alunos, ou o respaldo está somente nas páginas do material em questão?

Podemos assumir, que estes questionamentos são endereçados nas linhas 11 e 12, quando diz *“você poderá contar, além da sua formação e sua experiência, com as orientações aqui expostas.”* E dessa forma, o texto passa a reconhecer que o professor não é apenas um mero repetidor do livro didático, suas experiências pessoais e profissionais podem também servir como apoio para o trabalho em sala de aula.

No entanto, a partir disso, se geram efeitos de sentido que colocam o professor na posição de alguém que deve utilizar suas experiências pessoais e profissionais como suporte no processo de ensino, além de acionar o imaginário do professor detentor de todo o conhecimento, tudo isso estimula uma responsabilidade desproporcional sobre o educador, sem considerar as limitações impostas por um sistema educacional que frequentemente carece de recursos e formação continuada adequados. Essa situação pode levar a uma sobrecarga emocional e profissional.

Essa situação levanta questões importantes sobre como os profissionais recém-formados, frequentemente jovens e sem experiência prática significativa, serão percebidos pela sociedade. Como os professores devem se preparar para assumir a função de conselheiros de vida quando carecem de respaldo e do conhecimento necessário para abordar questões que,

tradicionalmente, são tratadas por psicólogos e terapeutas? Neste contexto, atribui-se ao professor um papel para o qual ele não possui a formação adequada, nem os recursos necessários para se preparar adequadamente. Além disso, impõe-se a esses educadores uma sobrecarga ainda maior de responsabilidades, o que compromete sua eficácia e bem-estar profissional.

Além disso, há também um foco em reconhecer o aluno como “*protagonista*” e o professor deverá assumir o papel de incentivador dessa “*autonomia*”, assim como determina as orientações. Não somente isso, o texto ainda caracteriza estes jovens como “*protagonistas do século XXI*” (linha 11), o que demonstra uma relevância para questões consideradas atuais. Do jovem protagonista se espera o desenvolvimento da autonomia para decidir sobre o seu futuro e que, para além disso, possa tomar a frente no processo de planejamento.

É fundamental debater o que se entende por “protagonismo” no contexto educacional atual, uma vez que esse termo evoca diversas interpretações e carece de um consenso claro nos materiais didáticos. Uma das possíveis interpretações que se abrem a partir disso é quando se fala do jovem que é capaz de definir-se identitariamente, de forma individual quando se define uma voz própria, capaz de ditar o seu próprio futuro e coletivamente quando decide atuar sobre o seu papel enquanto representante do seu grupo de pertencimento. No entanto, essa visão, muitas vezes simplista, desconsidera os desafios sociais e econômicos que podem limitar essa capacidade de autoafirmação e engajamento, fazendo com que muitos jovens não consigam exercitar plenamente o protagonismo idealizado.

Além disso, o uso do termo “protagonista” nos materiais didáticos revela uma expectativa social em relação à formação de profissionais que atenderão às demandas do mercado de trabalho no futuro. Isso evidencia a influência do capitalismo na educação, onde a escola é vista como um espaço que não apenas forma cidadãos, mas que também se molda aos objetivos do mercado. Tal abordagem compromete a verdadeira essência do protagonismo, quando a ênfase recai mais sobre a adaptação às exigências econômicas do que sobre o desenvolvimento integral e crítico do jovem como indivíduo e membro ativo de sua comunidade.

Em suma, com a análise da carta ao professor destacamos a necessidade de reconsiderar a atribuição de papéis e as expectativas que recaem sobre alunos e professores no contexto educacional contemporâneo, visando um ambiente educacional mais equilibrado e menos opressivo. É essencial valorizar a autonomia do aluno como protagonista, ao mesmo tempo que se reconhece a complexidade de seu contexto social. Essa abordagem colaborativa

permitirá um desenvolvimento integral, preparando os jovens para os desafios do século XXI de forma crítica e reflexiva.

Apresentamos na transcrição a seguir, a apresentação do manual do professor da obra *(Des)envolver e (trans)formar* da editora Ática, reconhecido neste texto pelo código LDPV 4. A editora em questão apresenta o manual do professor com o diferencial de incluí-lo ao final da obra didática, dando assim um destaque maior para o material e seu conteúdo em ambas as versões em que se apresenta.

Quadro 4: LDPV 4 - Orientações para o professor

1	Apresentação
2	Caros professores e professoras,
3	O trabalho com projeto de vida durante o Ensino Médio é essencial por sua importância na formação e na
4	preparação dos estudantes para o enfrentamento dos desafios do mundo adulto em uma sociedade em
5	constante mudança. As temáticas selecionadas nesta obra decorrem de estudos, pesquisas e diversas
6	experiências compartilhadas ao longo do tempo com jovens e educadores. Foram organizadas de modo que
7	os estudantes protagonizem, em atividades significativas e dinâmicas, a reflexão e a elaboração de seu
8	projeto de vida alinhado às demandas contemporâneas. Este manual visa oferecer possibilidades para a
9	organização e a sistematização da prática pedagógica relacionada ao projeto de vida, sem ser um
10	direcionamento rígido ou impositivo. Nele você encontrará sugestões e recursos para mediar situações de
11	aprendizagem e produção de conhecimento que envolvem as relações do jovem consigo mesmo, com os
12	colegas, os familiares, os professores, a comunidade escolar e a sociedade. É uma alegria ter vocês como
13	parceiros nesta jornada. Bom trabalho!
14	A autora

Fonte: Cericato, 2020, p. 178.

No texto apresentado, a autora, assim como se identifica ao final, trata de validar os discursos presentes no LD ao citar que “*As temáticas selecionadas nesta obra decorrem de estudos, pesquisas e diversas experiências compartilhadas ao longo do tempo com jovens e educadores.*” Dessa forma, essa validação não ocorre somente com a inclusão dos estudos científicos, mas também considera as experiências de outros profissionais da educação. Essa inclusão se torna muito significativa, considerando que muitos dos materiais falham em reconhecer a importância das vivências de professores e o cotidiano em sala de aula.

O texto prossegue definindo-se como um manual que “*visa oferecer possibilidades para a organização e a sistematização da prática pedagógica relacionada ao projeto de vida, sem ser um direcionamento rígido ou impositivo.*” A autora, portanto, reconhece que o termo

“manual” pode oferecer uma compreensão que o relaciona com regras, normas pré-definidas, sendo assim, realiza um esforço para explicitar a não rigidez das orientações do manual.

A visão que se produz do LDPV 4 é, portanto, de um material com “*sugestões e recursos*”, sendo assim uma ferramenta para o processo. De modo semelhante, nota-se aqui que o professor é visto como mediador das “*situações de aprendizagem*”, o que produz um sentido que as aulas não partem de um planejamento rigoroso e pré-definido, mas sim que as “situações” se dão de maneira espontânea na medida em que se desenvolvem os projetos em sala de aula.

Apesar disso, não podemos esquecer que a disciplina de Projeto de Vida também é um componente curricular, o que significa que a participação e desempenho do aluno também poderão ser avaliados, a depender de como será definido pelo professor responsável e também pela coordenação pedagógica. Com isso, a proposta de focar na construção de projetos de vida dos alunos representa uma mudança significativa na abordagem educacional e nas dinâmicas de controle e avaliação nas instituições de ensino.

Sabemos que historicamente, o sucesso dos alunos é medido principalmente com base no seu desempenho individual em testes padronizados, no caso dos projetos de vida esse modelo se torna mais defasado, o que faz surgir a necessidade de adaptar os modelos avaliativos, passando a considerar não apenas a aquisição de conhecimentos conteudistas, mas também competências socioemocionais. Embora essa mudança amplie a definição de sucesso, ela também levanta questões sobre quem define o que constitui um “projeto de vida” aceitável, criando normas sociais que podem não se adequar a todas as realidades individuais dos alunos.

Essa questão ressalta um ponto crucial: o controle que a escola exerce sobre os projetos de vida dos alunos. Trata-se de mais uma manifestação dos Aparelhos Ideológicos do Estado, que atua sobre os indivíduos para estabelecer padrões de sucesso e definir o que são futuros desejáveis, com ênfase no âmbito profissional. Essa dinâmica reflete o interesse das AIEs em perpetuar os ideais que sustentam o sistema capitalista, moldando as aspirações dos alunos de acordo com valores que privilegiam a conformidade e a inserção no mercado de trabalho. Como, por exemplo, a ênfase em projetos de vida que se conformem à normatividade imposta socialmente pode marginalizar alunos cujas vivências e aspirações não se encaixam nos moldes convencionais, o que reforça desigualdades sociais e cria novas barreiras para aqueles que já estão em desvantagem.

Apresentamos a seguir o texto que introduz o material didático do professor da obra *Construindo o Futuro*, publicado pela editora Ática e identificado aqui sob o código LDPV 5.

Quadro 5: LDPV 5 - Orientações para o professor

1	Apresentação
2	Caro professor,
3	Este livro foi criado para auxiliá-lo na importante tarefa de contribuir para a construção dos projetos de
4	vida dos estudantes. Neste Manual do Professor, você poderá conhecer melhor o conceito de projeto de
5	vida, a importância dele dentro do contexto de implementação da Reforma do Ensino Médio e da Base
6	Nacional Comum Curricular (BNCC), quais são as perspectivas teóricas e metodológicas que fornecem
7	subsídios para este trabalho, bem como entender como o livro está organizado e ter orientações específicas
8	sobre atividades presentes no Livro do Estudante. Agora, você faz parte do time de educadores
9	empenhados em orientar os jovens a construir projetos de vida que lhes tragam realização pessoal e, quem
10	sabe, os ajudem a transformar o mundo em um lugar mais justo, sustentável e digno para todos. Esperamos
11	que você desfrute deste trabalho e que ele possa nutrir o seu projeto de vida, conferindo-lhe realização
12	pessoal e profissional.
13	Os autores

Fonte: Danza, 2020, p. 210.

Para o segundo livro da editora Ática, também destacamos o diferencial de incluir toda a seção de guia do professor ao final da obra, essa escolha nos permite analisar os efeitos que são produzidos a partir disso, considerando ainda que esse diferencial só será percebido pelo professor e não se trata somente de uma distinção estética. Dessa forma, percebemos que a obra garante que o foco inicial do professor seja o material, de modo semelhante ao que o aluno receberá e a atenção do professor para o manual se dará de forma secundária, a não ser que, por escolha, decida pular para o final do livro em busca da seção destinada a ele.

No texto em questão, percebemos uma atenção maior em evidenciar as mudanças introduzidas pelo NEM, além de destacar a BNCC como referência para a elaboração do material. Diferentemente da obra anterior (LDPV 4) da mesma editora, onde a autora enfatiza diversos estudos e pesquisas que fundamentaram a construção de um livro com base científica, embora sem detalhar as origens desses estudos, o LDPV 5 se distingue ao se apoiar diretamente na validação científica proporcionada pela própria BNCC.

Nas linhas 8 e 9, observamos uma mudança na visão do papel do professor em comparação à obra anterior, onde agora ele é identificado como "*orientador*" no processo de construção do projeto de vida. Essa distinção entre os termos "mediador" e "orientador" reflete diferenças significativas na abordagem sobre o professor, pois sugere um deslocamento na dinâmica de poder na sala de aula. A figura do professor como orientador enfatiza uma participação mais ativa e engajada, conferindo ao educador um papel de

liderança na formação dos alunos, incorporando suas experiências e expertise profissional, enquanto a figura de "mediador" sugere uma participação menos direta, onde o professor segue rigorosamente as orientações, garantindo que o resultado final esteja alinhado com as expectativas pré-definidas, é uma participação mais passiva e subordinada a diretrizes externas, como as do material didático ou da BNCC.

Essa mudança pode conferir mais autonomia ao professor, mas, ao mesmo tempo, o coloca sob a responsabilidade de moldar ativamente o desenvolvimento dos alunos. Isso não significa que o orientador não deva mediar as situações de aprendizagem, mas essa distinção de sentidos que as palavras produzem torna a função do professor não ser simplesmente seguir o material de forma autoritária.

Essa ideia de *orientador*, também está relacionada à imagem do professor que é capaz de incorporar suas vivências, experiências e expertise para o desenvolvimento da disciplina de Projeto de Vida. Como efeito, isso cria uma relação mais horizontal, no que concerne às relações de poder que se estabelecem entre alunos e professores. Por outro lado, isso também implica que o professor tem a responsabilidade de “performar” sua própria história de vida, o que pode gerar uma pressão adicional sobre ele para ser um exemplo ou um modelo a ser seguido pelos alunos, transformando a sala de aula em um espaço onde as experiências pessoais se tornam parte do controle educativo, que julga se o professor está apto ou não para o exercício de sua profissão ou desenvolvimento das atividades propostas com base em suas vivências.

4.1.2 Prezado(a) aluno(a)!

Nesta seção serão apresentadas as cartas de apresentação das versões do aluno dos materiais já expostos. Propomos, a partir disso, reconhecer como os autores introduzem a obra tendo em mente o leitor aluno e quais controles discursivos se revelam a partir dessa interação. Para tal, iniciamos com a apresentação da obra LDPV 1, intitulada *Educação para a Vida* que foi publicada pela editora Moderna.

Quadro 6: LDPV 1 - Carta de apresentação livro do aluno

1	APRESENTAÇÃO
2	Imagine um quebra-cabeça. Não um quebra-cabeça qualquer. Ao contrário daqueles que têm todas as
3	suas peças guardadas em uma caixa de papelão, o quebra-cabeça do qual estamos falando tem suas
4	peças espalhadas por vários cantos da nossa vida. Como não há caixa, também não temos clareza da

5	imagem que montaremos – a menos que nos ocupemos de juntar peça por peça e buscar suas conexões.
6	Há outros dois dados interessantes sobre esse quebra-cabeça. Primeiro: ele nunca para de receber novas
7	peças; portanto, está sempre incompleto e exige que o revisitemos com alguma frequência. Segundo:
8	ele é pessoal e intransferível. Isso significa que cada pessoa cria o seu. Algumas peças podem se
9	parecer com as do colega, mas a forma de montar de cada um é única.
10	Quando pensamos que vocês, estudantes do Ensino Médio, recebem o desafio de construir os seus
11	projetos de vida, logo nos vem a relação com esse quebra-cabeça. Isso porque um projeto de vida é
12	formado por peças que trazem as nossas histórias de vida, os nossos desejos e interesses, os nossos
13	talentos, os lugares onde já moramos, as cidades que já visitamos, a família, as pessoas que nos
14	inspiram, as músicas que gostamos de ouvir, os nossos amigos, as redes sociais em que nos
15	movimentamos virtualmente, o primeiro emprego, as escolas onde estudamos, aquela oficina de teatro
16	que nos marcou, uma notícia de jornal que nos impactou e, claro, aquilo que sonhamos ter e ser. Não
17	devemos, no entanto, romantizar os projetos de vida, pois eles também são impactados por nossos
18	medos, por nossos desafios e pelos limites que os contextos nos impõem.
19	Não há uma única fórmula ou um único modo de encaixar tantas e distintas peças. Somos nós que, ao
20	juntar peças tão diversas, criamos conexões, associações e construímos coerências para esse conjunto
21	aparentemente tão desconexo. Este livro vai ajudar você a construir o seu projeto de vida, a encontrar
22	as peças-chave capazes de dar sentido a tudo o que fez, faz e ainda vai fazer. Para isso, você também
23	contará com a ajuda de professores e colegas que serão sua companhia nesta jornada.

Fonte: Severiano, 2020, p. 03.

De modo inicial, percebemos que o texto introduz uma metáfora, quando compara um quebra-cabeça ao conceito de projeto de vida (linhas 1-4), na tentativa de chamar a atenção do leitor e ilustrar o conceito de projeto de vida de maneira lúdica. A partir disso, reconhecemos que o texto procura realizar uma comparação entre o quebra-cabeças e o projeto de vida, ilustrando ainda que as peças são equivalentes às diversas esferas de sua vida (como observado nas linhas 10-16). Esse movimento aproxima o conceito abstrato do projeto de vida à realidade cotidiana dos alunos.

Como efeito, os sentidos que são gerados a partir desse mecanismo discursivo perpassam por ideias de que o "quebra-cabeça" do Projeto de Vida é *"pessoal e intransferível"*, dessa forma, ressalta a individualidade do projeto com base nessa analogia, pois cada projeto deve refletir as próprias experiências e escolhas e isso permite que os estudantes vejam suas jornadas como diferentes e valiosas. A metáfora também sugere a necessidade de estabelecer conexões e coerências. Ao juntar as peças, os alunos são incentivados a relacionar as diversas experiências que compõem suas vidas, criando um sentido e uma narrativa coerente para seu futuro.

Como observado no texto, a metáfora do quebra-cabeça também promove uma ideia solitária a partir dessa individualização, pois sugere que os alunos devem enfrentar os desafios do processo sozinhos. O trecho *"Isso significa que cada pessoa cria o seu. Algumas peças podem se parecer com as do colega, mas a forma de montar de cada um é única"* reforça essa ideia, conforme mencionado na linha 8. Além disso, essa individualização cria uma pressão para que os estudantes apresentem um “quebra-cabeça” completo e organizado, gerando ansiedade e desmotivação quando suas vidas não se encaixam em padrões idealizados.

Essa individualização também gera uma outra problemática, pois sugere que a montagem desse “quebra-cabeça”, no caso, o Projeto de Vida, depende completamente do esforço individual, desconsiderando fatores sociais e econômicos que limitam esse processo. Essa perspectiva pode levar à crença de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual, ignorando as barreiras contextuais que impactam a trajetória de vida dos alunos.

Além disso, o texto enfatiza que cada quebra-cabeça é *“pessoal e intransferível”*, o que pode nos fazer remeter às individualidades de cada aluno. Isso poderá incentivá-los a reconhecer seus projetos de vida como únicos e personalizados de acordo com seus próprios interesses, dessa forma, o texto reforça o protagonismo jovem defendido pela BNCC.

A escolha de palavras como *“você, estudantes”* (linha 10) e a constante referência direta ao leitor cria um senso de inclusão e engajamento. Isso é gerado a partir das palavras que se dirigem diretamente ao leitor, essa abordagem faz com que o leitor se sinta uma parte ativa do diálogo, pois reconhece, a partir da linguagem, a presença dos alunos, aumentando assim o vínculo entre autor e leitor. Além disso, esse recurso surge para promover o senso de protagonismo, destacando a importância do aluno como peça central no processo da disciplina.

O autor ainda alerta sobre o perigo de *“romantizar os projetos de vida”*, ressaltando que o contexto poderá limitar o futuro idealizado pelo planejamento. Dessa forma, o texto oferece, apesar de forma breve, uma visão realista que é pouco explorada por outros materiais didáticos. Aqui, nota-se que o que é explicitamente mencionado pelo autor é que idealizar os projetos de vida pode ser arriscado. Enfatiza que o contexto em que os estudantes estão inseridos pode, de fato, impor limitações ao futuro que eles planejam e desejam e ao fazer isso, o autor propõe a necessidade de uma visão realista e crítica, que se contrapõe a abordagens mais otimistas ou simplistas frequentemente presentes em outros materiais didáticos. Por outro lado, há algo que permanece implícito, que é a percepção de que muitos alunos podem sustentar expectativas irreais sobre seus futuros. Essas expectativas podem ser

influenciadas por narrativas de sucesso predominantes e por estereótipos sobre realização pessoal.

Com isso, há a sugestão de uma abordagem mais crítica sobre esses discursos otimistas que frequentemente ignoram os desafios reais que os jovens enfrentam. Assim, sugere-se a importância de reconhecer e lidar com as limitações sociais, econômicas e pessoais que podem impactar a concretização dos projetos de vida. Essa reflexão mais crítica e consciente sobre o planejamento da vida é uma nuance que poderia ser mais explorada no material didático.

Os professores, assim como os colegas de classe, são apresentados como parte de um ambiente colaborativo. Contudo, eles são mencionados em segundo plano, enquanto o livro didático ocupa um lugar de destaque: *“Este livro vai ajudar você a construir o seu projeto de vida, a encontrar as peças-chave capazes de dar sentido a tudo o que fez, faz e ainda vai fazer.”* Além disso, o livro se coloca em um lugar de produtor de sentidos para toda a trajetória do aluno, como se todas as vivências e experiências fora do projeto de vida não tivessem sentidos próprios.

O trecho enfatiza um dito que não está escrito, quando consideramos que este sugere um apagamento da trajetória do aluno ao afirmar que o livro didático é o veículo que o ajuda a construir seu projeto de vida. Essa afirmação implica que as experiências e aprendizados prévios do estudante, que moldaram sua identidade, são desvalorizados, como se o sentido de sua vida começasse apenas após o acesso ao material. Tal perspectiva pode desmotivar, ao comunicar que as vivências anteriores não têm relevância ou valor.

Apresentamos abaixo o texto introdutório do material didático para os alunos da obra LDPV 2, intitulada *“Se Liga na Vida”*, publicada pela editora Moderna.

Quadro 7: LDPV 2 - Carta de apresentação livro do aluno

1	Apresentação
2	Querido aluno, querida aluna,
3	A vida é um processo intenso, incontrolável, acelerado, que chega a dar medo. Talvez por isso seja tão
4	interessante estar vivo. A existência é tão complexa que a professora e poeta Cecília Meireles escreveu
5	certa vez em um de seus poemas que “A vida só é possível reinventada”, querendo talvez dizer que o
6	simples fato de estar vivo não é suficiente. Seríamos, segundo ela propõe, obrigados constantemente a
7	recriar e a dar novo sentido à vida para que ela possa prosseguir se renovando.
8	Este livro, inédito nas escolas brasileiras, é um convite à reflexão sobre seus projetos e sobre as muitas
9	formas saudáveis e solidárias de estar no mundo. Sabemos que pode parecer estranha – ou mesmo sem
10	sentido – a proposta de pensar em projetar passos em um terreno tão imprevisível como é a vida, e talvez

11	por isso você esteja se perguntando neste exato momento: “Mas será que isso é mesmo possível? Planejar,
12	antecipar, prever, rever, refazer?”.
13	Pensadores de várias partes do mundo têm se dedicado a estudar projetos de vida e comprovado, por meio
14	de estudos e pesquisas, que é perfeitamente possível – e necessário – planejar quem queremos ser no
15	mundo, como desejamos ser vistos pelos nossos iguais, que mundo almejamos construir para nós e para as
16	próximas gerações, como pretendemos nos relacionar com as pessoas que nos cercam, com aquelas que
17	são parecidas conosco ou, o que é mais complexo, com as que são bem diferentes de nós.
18	Neste livro, você será convidado a falar sobre você, sobre seus sonhos e sobre possíveis percursos para
19	que eles saiam do plano das ideias. Também será provocado a pensar sobre como se coloca na vida e
20	sobre seus pontos fortes e aqueles que precisam ser aperfeiçoados. Além disso, falará sem medo sobre o
21	futuro (seu e do mundo) e acerca de trajetórias profissionais que conversem com seus planos e desejos. (...)
22	Em todos os Capítulos, personagens reais (profissionais) e da ficção, além de obras de arte, inspirarão
23	você, guiando essa viagem. Esperamos, finalmente, que esta obra contribua de alguma forma para que
24	você se sinta capaz de transformar seus sonhos em metas, seus desejos em realidade, suas vontades em
25	profissões e trajetórias concretas e suas ideias em projetos pessoais e coletivos para melhorar o mundo.
26	Ah, sim! Esperamos também que ele possa mostrar que é possível reinventar a vida quando ela nos
27	surpreende.

Fonte: Ormundo, 2020, p. 03.

De modo semelhante a carta ao professor, aqui notamos novamente a importância dada ao discurso científico, observando o trecho das linhas 13 e 14 “*Pensadores de várias partes do mundo têm se dedicado a estudar projetos de vida e comprovado, por meio de estudos e pesquisas, que é perfeitamente possível – e necessário – planejar quem queremos ser no mundo (...)*” A ênfase dada aos “pensadores” e seus “estudos e pesquisas” revela um esforço em incluir um discurso verdadeiro para produzir credibilidade no que se diz e na importância da disciplina.

Além disso, na carta ao aluno esse discurso científico é mencionado, mas não é incluído diretamente, como foi o caso do livro do professor. Isso pode ser explicado a partir do tom dado ao texto, neste exemplo o autor reproduz mecanismos discursivos que produzem maior familiaridade com o aluno o que não seria possível ao incluir uma linguagem mais científica com citações diretas, em menção a outros textos ou documentos, assim como determinações institucionais para amparar o que é exposto pelo texto.

Sendo assim, o texto apresenta exemplos cotidianos que tornam os conceitos mais práticos e relevantes no contexto dos jovens, que ainda não possuem tanta familiaridade com textos acadêmicos de teor científico. Com esse tom mais acessível e informal, o autor promove uma experiência de leitura mais reflexiva e envolvente, facilitando a conexão entre

autor e aluno, o que é um mecanismo ideal para uma carta de apresentação, considerando que é o primeiro contato do jovem com o conteúdo do material didático.

É interessante observar, também, o destaque dado pelo texto às questões sobre as diversidades e a maneira como é realizada. Na linha 15, lê-se “*como desejamos ser vistos pelos nossos iguais*”, aqui notamos a utilização da palavra “iguais” para falar sobre indivíduos que por alguma razão são semelhantes, no entanto, não há nada que especifique tais similaridades, se são indivíduos que fazem parte da mesma comunidade, etnia, situação socioeconômica, ou se são grupos mais restritos como a família.

A frase “*como desejamos ser vistos pelos nossos iguais*” implica o reconhecimento da importância de uma imagem social que está em conformidade com o julgamento alheio, no processo de formação de identidade. A referência que se faz aos “*nossos iguais*” sugere que a identidade do indivíduo se molda com base nas expectativas e percepções de outros, o que reflete a ideia de que a autoimagem está atrelada à maneira como se espera ser percebido, e isso é um reflexo social que também evoca relações de poder sobre imagens individuais mais aceitáveis que outras. Dessa forma, a proposição “*como desejamos ser vistos*” retrata uma subjetividade que se constrói a partir da constante interação com os contextos sociais e culturais

Neste caso, a escola não nos parece um contexto em que esse discurso homogeneizador funcione, discurso este que ressurgiu ao definir indivíduos ou grupos como “nossos iguais”, considerando que é um ambiente multicultural. Além disso, por qual motivo o livro destaca um desejo de definir uma percepção de si apenas para os “iguais”? A falta de uma descrição que revele o que se opõe ao “igual” mencionado no texto pode permitir diversas interpretações.

Adiante, nas linhas 16 e 17 ocorre algo semelhante: “*como pretendemos nos relacionar com as pessoas que nos cercam, com aquelas que são parecidas conosco ou, o que é mais complexo, com as que são bem diferentes de nós.*” Aqui, novamente o leitor é exposto a uma ideia que pode nos remeter às diversidades. De forma similar ao trecho anteriormente analisado, observamos que o texto ainda não proporciona uma descrição sobre quais aspectos tornam os indivíduos equivalentes, de acordo com a percepção adotada pelo autor, muito menos oferece recursos que nos permitam a interpretação de quais seriam estas características.

Apesar disso, o que é representado em oposição a essa noção de “igual” é colocado como uma situação difícil. Dessa forma, retrata que existe uma diversidade que faz parte dos

contextos em que o aluno está inserido, reconhecendo que estas relações se fazem de forma complexa ou não se fazem, no caso de discriminações.

Apresentamos a seguir, o texto que inicia a **versão destinada aos alunos** da obra LDPV 3, publicada sob o título “GPS - Guia de Protagonismo no Século XXI” pela editora Moderna, para posterior análise.

Quadro 8: LDPV 3 - Carta de apresentação livro do aluno

1	APRESENTAÇÃO
2	Olá! Seja bem-vindo ao caminho que levará você ao seu destino mais importante: o seu Projeto de Vida!
3	Você começará uma trajetória na qual vai refletir sobre o seu passado, compreender o seu presente e
4	planejar o seu futuro. Vai se conhecer, pensar sobre a sua identidade , sobre o seu papel na sociedade e
5	sobre o que deseja para a sua vida profissional .
6	Você vai transformar seus sonhos em objetivos e seus planos em metas. Nesse caminho, identificará seus
7	interesses e suas habilidades. Além disso, vai desenvolver as competências necessárias para ser um
8	cidadão e um profissional no século XXI, vivenciando e compartilhando muitos conhecimentos.
9	Em todo o percurso você será o centro, o protagonista , e contará com este livro como um mapa rumo ao
10	seu objetivo.
11	Ao final, chegará ao seu destino: o seu Projeto de Vida. Mais que um ponto de chegada, o Projeto de
12	Vida é um ponto de partida; um caminho de descobertas, crescimento e planejamento em constante
13	transformação.
14	Boa viagem!
15	A autora.

Fonte: Amendola, 2020, p. 03.

Na versão para o aluno, a carta de apresentação da obra didática também menciona competências necessárias para o século XXI, desta vez, no entanto, fala também que tais competências serão necessárias para o desenvolvimento de uma identidade tanto enquanto cidadão como também profissional.

Observamos que, o foco de todos os LDs de projeto de vida, nos parece, ao final das contas, voltar-se para o planejamento profissional, mesmo dando importância para projetos pessoais e questões como identidade. Há, portanto, uma percepção de um profissional idealizado para o século XXI, que se espera revelar no corpo do livro didático quais são as competências e habilidades desenvolvidas por tal profissional, o que o faz um profissional do século atual?

O foco dos livros didáticos de projeto de vida está no planejamento profissional, embora também considere projetos pessoais e identidade, dessa forma, essa abordagem reflete

a ideia de um profissional idealizado para o século XXI, com ênfase nas competências que o mercado exige. Isso nos remete ao imaginário do modelo de escola bancária de Paulo Freire (1989), onde o conhecimento é "depositado" nos alunos, priorizando a formação voltada ao mercado em detrimento de um ensino que promova cidadãos críticos. Essa abordagem não reconhece a importância da experiência prática e da reflexão crítica, fundamentais para uma formação que realmente prepare os alunos para atuar de forma eficaz e transformadora em suas áreas de atuação, e assim surge o dilema sobre a função do educador, formar profissionais para o mercado ou também contribuir para a construção de cidadãos críticos e conscientes de sua participação na sociedade.

Aqui, novamente o autor dá destaque ao papel do aluno como protagonista. Nos interessa, no entanto, perceber que o livro se coloca como um mapa que guiará o aluno na elaboração do projeto de vida, mas não indica a participação do professor em nenhum momento, diferente de como fez na versão do manual do professor. Essa abordagem sugere que as ferramentas educacionais substituem o professor, o que não é ideal, considerando que alunos nem sempre estão prontos para aprender sem o suporte necessário.

Prosseguimos com a análise das cartas de apresentação dos materiais publicados pela Editora Ática. A seguir, apresentamos o fragmento do LDPV 4, intitulado *(Des)envolver e (trans)formar*. A carta para o estudante é a seguinte:

Quadro 9: LDPV 4 - Carta de apresentação livro do aluno

1	Apresentação
2	Querido estudante,
3	As recentes modificações ocorridas no Ensino Básico de nosso país, especificamente no Ensino Médio,
4	tiveram por objetivo transformar a escola em um lugar que acolhe a juventude. Isso não aconteceu por
5	acaso. Por muitos anos, uma desconexão entre os anseios dos jovens e o que a escola exigia deles se
6	refletiu em altos índices de evasão. Para enfrentar essa realidade, foi concebido o <i>Novo Ensino Médio</i> , que
7	reorganizou concepções e práticas para garantir aprendizagens capazes de corresponder às exigências de
8	um mundo em constante mudança. Ao reorganizar-se e colocar os estudantes no centro da vida escolar, o
9	Novo Ensino Médio elege o trabalho com projeto de vida como eixo orientador para uma formação
10	integral: que promova seu desenvolvimento pessoal e social e os capacite para corresponder aos desafios
11	das sociedades contemporâneas. Para atender aos objetivos do Novo Ensino Médio, é necessário que os
12	currículos escolares sejam organizados de acordo com as diretrizes da <i>Base Nacional Comum Curricular</i>
13	<i>(BNCC)</i> , documento homologado em 2018 que garante um conjunto de aprendizagens essenciais e
14	comuns a todos os estudantes da Educação Básica, além da oferta de itinerários formativos, que permitam
15	aos jovens escolher entre diferentes percursos a formação que mais se aproxima de seus interesses,
16	aptidões e projeto de vida. Em consonância com esses princípios, este livro o convida a elaborar um

17	projeto de vida durante seu percurso escolar no Ensino Médio. Cada atividade dele foi cuidadosamente
18	escolhida a fim de proporcionar experiências significativas que lhe permitam conhecer a si e aos outros e
19	refletir sobre seu papel no mundo, vivenciando e compartilhando as inquietações que compõem esse
20	processo. Nele, você não encontrará respostas prontas ou caminhos já trilhados, mas oportunidades para
21	constituir-se no protagonista da própria história. Construir um projeto de vida é essencial para alcançar o
22	que se deseja, pois, quando se tem ideia de onde se quer chegar, fica mais fácil percorrer os caminhos
23	necessários e enfrentar os obstáculos que surgem no percurso. Assim, espero que aceite esse convite e que
24	sua entrada no mundo adulto seja amparada por uma orientação consistente. É um prazer dividir essa
25	construção com você!
26	Seja bem-vindo!
27	A autora

Fonte: Cericato, 2020, p. 03.

O texto se propõe logo de início a informar ao aluno sobre as mudanças ocorridas no Ensino Médio, mudanças estas que acarretaram na necessidade da inserção da nova disciplina. Com isso, apresentam a primeira justificativa para a produção deste material em específico, assim como o que ele implica. A partir disso, nos atentamos para o trecho que expõe as motivações por trás dessas mudanças, na linha 4, “(as modificações) *tiveram por objetivo transformar a escola em um lugar que acolhe a juventude.*” Com base nisso, alguns questionamentos ressurgem, como, por exemplo, a escola era um ambiente não acolhedor? Por quais razões? E também, quais os problemas ocasionados por esse não acolhimento?

Essas perguntas não buscam apenas respostas, mas demarcam pressupostos que frequentemente refletem uma visão dominante sobre a realidade educacional. Por exemplo, ao afirmar que a escola foi um espaço não acolhedor, sugere que essa afirmação, que parte desse pressuposto, deve ser aceita sem o devido exame crítico. Esse jogo discursivo com pressupostos, portanto, induz à reflexão, mas muitas vezes direciona essa reflexão para uma narrativa estabelecida ou para o imaginário das ideologias dominantes.

Estes questionamentos parecem ganhar uma resolução quando o texto responde da seguinte forma “*Por muitos anos, uma desconexão entre os anseios dos jovens e o que a escola exigia deles se refletiu em altos índices de evasão.*” (linhas 5 e 6) Sendo assim, observamos que a falta de acolhimento se traduz no distanciamento entre escola e jovens alunos, ou seja, nos interesses de cada um deles. O resultado, nada desejado para o sistema educacional, é a evasão escolar.

Torna-se, portanto, de grande valia neste projeto de NEM, colocar o jovem aluno como centro do processo de formação escolar. O protagonismo juvenil, além de uma temática bastante comum nos materiais didáticos deste período, surge também como uma tentativa de

solucionar este distanciamento e promover o acolhimento necessário. Essa perspectiva se comprova mais adiante, assim como na forma em que se organiza o material.

Acrescentando a isso, outra motivação para as mudanças mencionadas anteriormente está mais relacionada a determinações do contexto atual, apesar de não apresentar muitos detalhes, no texto lê-se: “(o Novo Ensino Médio) *reorganizou concepções e práticas para garantir aprendizagens capazes de corresponder às exigências de um mundo em constante mudança.*” Este trecho revela outras motivações para a importância dada ao Projeto de Vida que não parecem colocar os interesses próprios do aluno no centro, o que causa uma contradição.

Adequar-se ao contexto atual pode implicar diferentes noções, seja no caso de habilidades interpessoais e intrapessoais, ou também em relação às próprias escolhas do aluno. Dessa forma, quais seriam as “*exigências de um mundo em constante mudança*”? De todo o caso, essas exigências fogem do alcance pessoal, são determinações externas que podem, nesse contexto, ter qualquer significado.

E assim como os outros LDs, este também indica o papel da BNCC no processo de elaboração do material didático. Apesar das diretrizes da BNCC serem um ponto em comum e defendidos pelos livros aqui analisados, podemos observar que como documento oficial, a BNCC também pode ser entendida como uma ferramenta de controle ideológico, considerando que define quais conhecimentos são valorizados, além de promover visões bem específicas sobre educação, sociedade e um ideal de futuro planejado de acordo com tais diretrizes.

Dando continuidade à análise das cartas de apresentação dos materiais publicados pela Editora Ática, apresentamos a seguir um trecho do LDPV 5, com o título *Construindo o Futuro*. A carta destinada ao estudante é a seguinte:

Quadro 10: LDPV 5 - Carta de apresentação livro do aluno

1	Apresentação
2	Caro estudante,
3	Este livro foi pensado para ser uma ferramenta útil para o desenvolvimento de seu projeto de vida. Nele,
4	serão abordados temas muito importantes e instigantes, como o autoconhecimento, a autoestima, a
5	identidade, as relações interpessoais, as escolhas pessoais e profissionais, a tomada de decisão, o
6	planejamento e os processos de transformação de si mesmo e do mundo a seu redor. Esperamos que ele
7	contribua para que você reconheça quem você é e quem deseja ser no futuro, para que, assim, você possa
8	construir um modo de viver que lhe traga realização pessoal, que o preencha de sentido e que o motive a
9	contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e digna para todos. Fazer isso faz parte do nosso

10	projeto de vida. Desejamos muito que este livro possa ajudá-lo a criar o seu!
11	Boa jornada!
12	Os autores

Fonte: Danza, 2020, p. 03.

Para introduzir o LDPV 5, os autores optaram por apresentar uma autodeclaração que esclarece a abordagem do material didático, destacando-o como uma ferramenta. Essa escolha reflete uma tendência comum entre livros didáticos de diversas editoras, que buscam se afastar da visão tradicional de um material obrigatório e autoritário.

Essa estratégia de comunicação é proposital, já que se considera de extrema importância estabelecer uma conexão entre material didático e aluno que promova um processo educacional que coloque o aluno como protagonista, assim como define as diretrizes curriculares do NEM.

Além da questão do protagonismo juvenil, outro ponto que observamos partir de uma determinação curricular são as temáticas que ganham destaque nestes materiais do ciclo de 2021 do PNLD, aqui expostos entre as linhas 4 e 6: *“autoconhecimento, a autoestima, a identidade, as relações interpessoais, as escolhas pessoais e profissionais, a tomada de decisão, o planejamento e os processos de transformação de si mesmo e do mundo a seu redor.”* Mais adiante trataremos mais a fundo sobre algumas dessas temáticas, sobre as motivações para a sua aparição no material didático, assim como a maneira em que são apresentadas.

Outra questão que emerge a partir desta apresentação é observada nas linhas 6 a 8, lê-se: *“Esperamos que ele contribua **para que você reconheça quem você é e quem deseja ser no futuro, para que, assim, você possa construir um modo de viver que lhe traga realização pessoal, que o preencha de sentido (...).**”* Observamos a partir do trecho, uma maneira bem particular de mencionar questões de identidade e realização, de certo modo que a disciplina parece ser o momento para que o aluno se reconheça e o livro uma contribuição para tal.

A frase *“reconheça quem você é”* pode ser interpretada como um convite à autoanálise, colocando o livro numa posição de mediador no processo de descoberta pessoal. Essa abordagem sugere que o material didático atua quase como um *“analista”*, guiando os estudantes a refletirem sobre suas identidades e desafios pessoais.

Uma crítica a essa proposta é que, ao promover uma abordagem de autoanálise, o material pode exercer um controle sobre a subjetividade dos alunos. Essa dinâmica de

controle pode ser vista como um paradoxo, pois enquanto o livro se apresenta como um recurso para empoderar os alunos, ele também pode moldar a forma como esses estudantes compreendem sua própria identidade, limitando a liberdade de expressão e autodefinição.

4.2 O livro, o educador e o jovem protagonista: relações que se estabelecem no processo de planejar o futuro

Para a segunda parte das análises, são apresentadas propostas de exercícios que incentivam a produção de discussões em sala de aula ou a elaboração de textos que tematizam questões como: **autodescoberta de si e do outro (identidades)**, **sonhos e/ou “planejamento realista”** e o **mercado de trabalho (o profissional ideal do século XXI)**. O objetivo é identificar as relações de poder que se estabelecem a partir dos discursos que circulam o material didático, considerando o que se apresenta para o aluno e das orientações exclusivas do manual do professor.

4.2.1 O profissional ideal e o mercado de trabalho

Um dos principais tópicos abordados nas orientações metodológicas para o uso do livro didático nos exemplares aqui investigados é a atenção para o desenvolvimento de competências julgadas importantes para as vivências no século XXI. Os trechos analisados neste tópico foram retirados da obra *GPS - Guia de Protagonismo no Século XXI*, da Editora Moderna. Para a construção de um projeto de vida, foram destacadas as seguintes competências no manual do professor:

Quadro 11: Orientações para construção do projeto de vida (Manual do professor)

Competências do Século XXI	
Intrapessoais	Adaptação, autocuidado, autodidatismo, determinação, flexibilidade, iniciativa, interesse intelectual e curiosidade, orientação profissional, perseverança, produtividade, profissionalismo e ética, responsabilidade pessoal e social, valorização da arte e da cultura, valorização da diversidade
Interpessoais	Altruísmo, autoapresentação, autonomia, colaboração, comunicação, comunicação assertiva, cooperação, coordenação, empatia, influência social, liderança, negociação, resolução de conflitos, responsabilidade, trabalho em equipe.

Cognitivas	Capacidade de análise, capacidade de resolver problemas, comunicação oral e escrita, criatividade, escuta ativa, função executiva, interpretação, letramento em TICs, pensamento crítico, poder de tomar decisões, raciocínio e argumentação.
-------------------	---

Fonte: Amendola, 2020, p. XXII.

Percebe-se, a partir do exposto, que o professor possui uma lista de competências que deverão ser desenvolvidas a partir da produção do Projeto de Vida e a partir dos exercícios e discussões realizadas em sala de aula com a mediação do docente e guiada pelo LD. Adicionalmente, é importante destacar aqui o que o material em questão compreende por **competências**, onde discorre que "Competências estão relacionadas a comportamentos. Habilidades estão relacionadas ao que você sabe fazer." (Amendola, 2020, p. 136)

Com isso, é possível compreender que dentre os objetivos da BNCC está o desenvolvimento de comportamentos por alunos no ensino médio, para que estejam preparados ou adequados para o contexto do século XXI, como destacado nas orientações. Isso pode ainda estar vinculado ao discurso do mercado de trabalho que circula na atualidade, principalmente ao considerarmos que habilidades como: **adaptação, produtividade, autonomia, colaboração, cooperação, liderança, resolução de conflitos, trabalho em equipe e poder de tomar decisões**, são comumente vinculadas na divulgação de vagas para empregos nas mais diversas áreas profissionais.

Em vista disso, surge a partir do exposto um perfil característico do que é considerado um profissional ideal e essa identidade passa a ser reproduzida pelos discursos presentes no livro didático, a começar pelas orientações metodológicas sobre o que deve resultar nos seus projetos e planejamentos para o futuro. Nesse cenário, espera-se que o aluno cumpra um papel já delimitado para ele, que é o de reivindicar essa identidade profissional traçada pelas orientações da BNCC e traduzidas pelo LD.

Considerando agora uma outra seção do LD, agora direcionada para as atividades em sala de aula, os alunos recebem a orientação para resolver uma série de exercícios reflexivos, baseados em tópicos sobre identidade, origem, valores, interesses, sonhos e motivações. Para isso, são apresentados a um poema de autoria de Carlos Drummond de Andrade, intitulado "Verbo ser". De modo expositivo, apresentamos a seguir o enunciado e texto mencionado:

Figura 1: Poema sobre autoconhecimento e identidade

• Autoconhecimento e identidade

1. Leia o texto e responda às perguntas em seu caderno.

Verbo ser

Que vai ser quando crescer?
 Vivem perguntando em redor. Que é ser?
 É ter um corpo, um jeito, um nome?
 Tenho os três. E sou?
 Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?
 É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
 Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
 Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
 Que vou ser quando crescer?
 Sou obrigado a? Posso escolher?
 Não dá para entender. Não vou ser.
 Vou crescer assim mesmo.
 Sem ser. Esquecer.

ANDRADE, Carlos Drummond de. "Verbo ser". In:
Boitempo: menino antigo.
 São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 271.



Fonte: Amendola, 2020, p. 45.

No poema, há indagações sobre o que ser quando crescer, onde o autor evidencia que crescer é um processo que acontecerá independente de planejar ser ou não. Nos interessam, nesse momento, os enunciados presentes na seção de exercícios, onde indagam o seguinte:

Quadro 12: Exercícios da seção Autoconhecimento e identidade

Exercício interpretativo e reflexivo sobre poema *Verbo ser*

Letra B1	O poeta indaga se ser é “ter um corpo, um jeito, um nome”. Você tem tudo isso. De que forma esses três elementos representam você?
Letra C1	O que você responderia à pergunta “a gente só principia a ser quando cresce?”?
Letra D1	No poema, é feita a pergunta: “Que vai ser quando crescer?”. Você já cresceu. Já sabe o que vai ser?
Questão 2	A turma deve fazer um mural coletivo ilustrando as profissões com as quais sonhavam quando crianças e seus propósitos atuais. Discutam sobre a manutenção desses sonhos e a transformação deles em um propósito

Fonte: Amendola, 2020, p. 45.

Na primeira questão exposta (Letra B1), “O poeta indaga se ser é ‘ter um corpo, um jeito, um nome’. Você tem tudo isso. De que forma esses três elementos representam você?”,

nota-se em ação um dos objetivos propostos pela obra didática e pelas orientações da BNCC para o NEM, considerando também o componente curricular de Projeto de Vida, o material traz à tona reflexões sobre elementos representativos, o questionamento leva o aluno a considerar elementos sobre si que fazem parte de identidades que o constituem enquanto indivíduo.

No entanto, a partir dos demais enunciados, observa-se que o questionamento “Que vai ser quando crescer?” parece estar mais relacionado com a ideia de uma ocupação profissional do que com elementos sociais e coletivos, por exemplo, a ideia de grupos de pertencimento ou autodescoberta.

Além disso, o enunciado “Você já cresceu. Já sabe o que vai ser?” traz a afirmação de que o jovem, aluno do ensino médio, já é uma pessoa “crescida” o que corrobora com a ideia de que ele já está em uma etapa da vida em que é necessário a definição de questões como profissão ou carreira.

A identidade profissional é uma questão que não se apresenta de forma tímida no LD de Projeto de Vida, o que representa um certo controle para que os discursos sobre a necessidade de um planejamento profissional ou até mesmo da necessidade de inserção no mercado de trabalho circulem no âmbito escolar. Esse controle pode ser percebido ainda, com a menção do “ser” quando relacionado a essa profissão, ao invés de “exercer” (tal profissão) ou “praticar” (tal ofício).

4.2.2 A temática da precarização do trabalho e do trabalhador no livro didático

Nesta seção, expõe-se para análise uma tira da quadrinista Laerte, disponível no livro didático *Projeto de vida: caminhar e construir*, da Editora Saraiva, que tematiza as diferentes faces do trabalho no contexto atual. Como característica do gênero, realiza uma crítica e também utiliza recursos que buscam produzir humor, ao mesmo tempo que propõe uma reflexão sobre determinada problemática. No exemplo a seguir, emerge o discurso que critica o exercício do trabalho autônomo e a precarização do trabalho, com a exploração dos trabalhadores pelo sistema capitalista.

O livro didático apresenta o texto como parte de uma proposta de discussão sobre inovações tecnológicas que ameaçam a contratação de novos funcionários, terceirização e rompimentos de formas mais tradicionais de trabalho, que são o resultado da desregulamentação da economia e do mercado de trabalho no contexto socioeconômico atual. Essas temáticas ganham destaque, agora no LD do Projeto de Vida, a partir das regularidades

discursivas no que cerne uma preocupação com o cenário atual do mercado de trabalho na contemporaneidade.

Considera-se o exemplo a seguir como base para análises mais específicas.

Figura 2: Tirinha da quadrinista Laerte



Fonte: Meller e Campos (2020, p. 179).

Na tira apresentada acima, observa-se o diálogo entre indivíduos que possuem características que distanciam suas realidades. Há um senhor, que aparenta possuir mais idade, com vestimentas formais e com uma maleta que indica que o indivíduo se trata de algum tipo de trabalhador executivo de um ambiente mais formal, em contrapartida é possível identificar um jovem com vestes mais despojadas e a cena acontece no que aparenta ser o acostamento de uma rua repleta de carros.

Após a leitura prévia dos recursos semióticos visualizados na tira, o leitor é guiado para o diálogo entre os personagens, visualmente definidos com características contrastantes, trata-se de um trabalhador formalizado, o que quer dizer que exerce um cargo em uma empresa e/ou possui uma profissão de destaque social, enquanto que o segundo personagem representa um trabalhador autônomo, que realiza a guarda e limpeza de veículos estacionados, com ou sem o consentimento do proprietário do veículo, na esperança de que seu esforço seja remunerado.

Na tira, este trabalhador é questionado da seguinte forma, no primeiro quadro: “porque não arruma um trabalho?” E então questiona-se sobre os possíveis sentidos produzidos por cada um dos elementos textuais utilizados na construção desse enunciado. A utilização do artigo indefinido um, prévio ao substantivo trabalho, produz neste contexto o sentido de que o ato realizado pelo jovem não se constitui um trabalho. Mas de onde parte essa concepção?

O trabalho autônomo, é no Brasil, um exercício extremamente desvalorizado, há, portanto, a predominância do pensamento elitista de que para ser considerado trabalho, o indivíduo necessita estar vinculado a uma profissão reconhecida social ou academicamente. No caso da representação presente na tirinha, a profissão de guardador e lavador de veículos é regulamentada de acordo com a Lei n.º 6.242 de 23 de setembro de 1975, e é livre o exercício da profissão mediante regulamentação. (Soares, 2018).

Apesar dessa lei existir há tanto tempo, o valor atribuído para essa profissão ainda é o menor possível, o que é reforçado com a proposição do segundo quadrinho: “*Você não faz nada! ...É um parasita da insegurança urbana! ...Nem paga imposto!*” onde se nota que o termo parasita é atribuído ao jovem por conta da informalidade de seu trabalho e que por conta disso a sua participação na produção de bens ao Estado não pode ser comparada ao que o senhor realiza.

Se voltarmos para o primeiro quadro, quando o senhor diz “*porque não arruma um trabalho?*”, observa-se por meio do uso do verbo arrumar, que Laerte, quadrinista responsável pela tirinha, opta por destacar um sentido de que o trabalho, na visão do senhor, pode ser facilmente encontrado, e que o esforço para que o jovem saia daquela situação é apenas procurar por um emprego. Esses discursos são comuns entre a camada mais privilegiada da sociedade e ignoram totalmente a desigualdade trabalhista e os milhares de indivíduos que se tornam autônomos por conta da necessidade de superar o desemprego. Todas as escolhas da quadrinista para o que é dito pelo personagem do senhor refletem um sistema de produção de enunciados relativos a um ponto de vista sobre relações de trabalho baseadas em ideais elitistas e meritocráticos.

No segundo quadro, encontra-se a expressão “tomarconta”. Da forma como é apresentada (como uma palavra só), esta expressão, se analisada fora do contexto retratado na tirinha, poderia ser compreendida como uma forma verbal, e, portanto, não fazer a associação mais adequada ao diálogo exposto. No que se apresenta, o que nos ajuda a identificar que o termo *tomarconta* está exprimindo um sentido de uma forma nominal é a junção das palavras “tomar” e “conta”, acompanhadas das aspas. Se considerarmos, enquanto verbo, entendemos que a função do jovem é realizar a ação de cuidar dos carros, e no sentido de substantivo já podemos inferir outros sentidos.

A substantivação da expressão “tomarconta” na tirinha evoca diversos sentidos que refletem percepções sociais sobre o trabalho autônomo. Essa junção sugere uma redução da identidade profissional do jovem, associando sua ocupação a um papel informal e menosprezado, o que dificulta o reconhecimento do trabalho como legítimo e valioso. Além

disso, a expressão marginaliza o trabalho autônomo, insinuando que ele é inferior a empregos tradicionais e gerando estigma.

A falta de reconhecimento é outra implicação: a atividade do jovem é vista como algo que não merece dignidade, contrastando com a visão elitista que o chama de "parasita". A nominalização do termo pode ser entendida aqui como uma forma comum utilizada socialmente para designar o sujeito que trabalha autonomamente, informalmente, cuidando de veículos estacionados em vias públicas. É inclusive um reflexo da ideia de um trabalho autônomo que termos como este surgem, um outro exemplo seria "flanelinha". O ponto de vista social de que o exercício dos guardadores de carros não constitui um trabalho real, resulta na dificuldade em se definir uma identidade que os reconheça, por isso os diversos termos utilizados para os designar.

Além disso, a utilização das aspas foi uma estratégia argumentativa que, do ponto de vista gramatical, funciona como um destaque para um termo que foge da regularidade enunciativa, algo que rompe a norma de como é a escrita de algum termo ou à qual se atribui uma conotação diferente para este. Desviando de um foco meramente normativo, Authier-Revuz (2004) vai dizer que as aspas são, do ponto de vista linguístico, um recurso que evidencia a possibilidade do locutor - a personagem de paletó - se posicionar acerca da atividade do rapaz. Authier-Revuz (2004), reflete ainda, sobre as aspas, enquanto um recurso que possibilita um distanciamento, um afastamento da responsabilidade enunciativa, em que, ao mesmo tempo marca a presença da voz de um outro, presente no enunciado.

Dessa forma, pode-se inferir que ao utilizar este recurso ao citar o "tomarconta" de carro, a quadrinista da tira reproduz uma estrutura enunciativa que se repete socialmente e ao mesmo tempo evidencia que este termo não parte de uma concepção sua, mas sim daqueles que compartilham ideais semelhantes aos expressos pelo personagem.

O único momento em que é dada a fala para o personagem do jovem é quando responde ao questionamento do porquê "não arruma um trabalha", ao qual ele responde, no primeiro quadro: "eu já tenho um". Aqui, destaca-se o contraste entre os ideais do que constitui o trabalho para cada um dos indivíduos representados, pois para quem exerce a função mesmo que autônoma, o faz pelos mesmos motivos de quem possui um trabalho executivo, por exemplo. Essa motivação parte da necessidade de obtenção de recursos que garantam a sua sobrevivência, então a partir do seu ponto de vista, sim, ele está trabalhando.

A quebra de expectativa no último quadro, além de ser o recurso cômico da tira, também revela um rompimento para a tendência discriminatória em relação aos cuidadores de carros, já que o senhor, mesmo após nitidamente julgar a posição do outro, o diz "me arruma

uma boca dessas.” O que revela a realidade de muitos trabalhadores atualmente com a má remuneração do mercado.

O quadrinho analisado revela os malefícios de discursos meritocráticos que positivam condições de trabalho não ideais, pois sugerem que o sucesso profissional advém de um desempenho individual que supera as expectativas e ultrapassa os limites do corpo. Além disso, estes tipos de discursos ignoram as desigualdades sociais e econômicas que afetam as oportunidades de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo parte da tese de que os livros didáticos são constituídos a partir de determinações metodológicas que controlam o que poderá ser publicado, além de quais as características e discursos legitimam um material como bom, adequado e atualizado. Dessa forma, observamos, com base nas análises elaboradas, a presença de um elemento em comum, que se sustenta apesar da obra ou editora, funcionando não só como um guia para a produção desses materiais, mas também determinando e direcionando cada instância que envolve sua construção.

Dessa forma, reconhecemos que o papel da BNCC como diretriz para a produção de materiais didáticos vai além do que se poderia supor inicialmente. Os materiais apresentam temas comuns, indicando que o controle dessa instituição governamental não se restringe apenas às habilidades escolares. Também abrange discussões relevantes nesse processo.

Inicialmente, nossas análises se concentram nas cartas de apresentação de cada material, tanto na versão do livro do aluno quanto no manual do professor. Esse enfoque analítico se justifica pela importância de entender como cada obra se apresenta, já que a “carta de apresentação” é o primeiro texto com o qual o leitor terá contato e, por isso, elaborado com essa intenção em mente.

Observamos distinções significativas entre as versões de um mesmo livro. Em muitas obras, quando direcionadas aos alunos, há um destaque no estudante, em seu papel tanto na disciplina de Projeto de Vida, quanto em sua importância para a sociedade e para o sistema educacional. Dessa forma, os materiais se apresentam como uma ferramenta para que o aluno desenvolva, de maneira intrínseca, esse protagonismo juvenil. Nos manuais do professor, por sua vez, enfatiza-se a importância de desenvolver esse protagonismo ao longo do processo educativo.

O papel do professor é representado de maneira bem distinta em cada versão. No manual metodológico, professores são essenciais para o desenvolvimento da disciplina e habilidades dos alunos. Contudo, na perspectiva do aluno, discursos de protagonismo juvenil tendem a ofuscar o papel do professor nas diversas obras apresentadas.

Quando mencionado na carta direcionada ao aluno, os livros destacam a participação do professor como parte de um grupo, em conjunto com os colegas de classe, que está ali para aprender juntamente com os alunos no que concerne o planejamento, a autodescoberta identitária, os planos para o futuro, entre outros. A responsabilidade do professor é, nesse caso, representada a partir da figura de um colega, de um amigo, de um sujeito que também

ainda se encontra em um processo de descoberta, seja ela relacionada a sua identidade profissional enquanto professor ou até mesmo questões mais individuais.

No material do professor, no entanto, notamos que alguns dos materiais não mantêm esse mesmo discurso ao direcionar-se aos professores. Foi percebido que há uma tendência em destacar o papel do professor enquanto mediador, responsável direto pelo desenvolvimento das atividades planejadas, assim como pelos resultados que se aguardam para o final da disciplina.

Dessa forma, nos atentamos ainda para o que de fato se propõe com a disciplina de Projeto de Vida, já que, mesmo ao destacar que o aluno é convidado a pensar e planejar seu futuro e fazer parte das discussões que colocam como pauta questões sociais e identitárias, a disciplina ainda é um componente curricular, ao qual avalia a participação dos alunos de acordo com as atividades avaliativas e que ainda considera a presença como um critério para aprovação.

A implementação desse componente curricular pode fortalecer as relações de poder dentro da escola. Ao se tornarem facilitadores na criação de projetos de vida, os educadores assumem uma nova autoridade sobre as narrativas de futuro dos alunos e essa posição de poder pode criar uma dinâmica de controle que, em vez de empoderar os alunos a explorar seus próprios caminhos, os leva a seguir trajetórias que alinhem mais estreitamente com as expectativas institucionais, em detrimento de sua individualidade.

Embora a ideia de um projeto de vida promova uma visão mais holística da educação, ela pode, paradoxalmente, limitar a autonomia do aluno. Se a escola e os educadores não forem cuidadosos, os alunos podem perceber que suas escolhas estão sendo impostas por um modelo prescritivo de sucesso, o que pode levar ao desengajamento e resistência, especialmente entre aqueles cujas identidades e interesses não se alinham com as demandas tradicionais.

A segunda parte das análises apresentadas nesse estudo considerou as temáticas mais comuns entre os LDs de editoras distintas, chegamos a um apanhado de discussões que ganharam bastante visibilidade nos materiais. O critério para que fossem escolhidas não foi o acaso, mas sim, novamente, por determinação das diretrizes curriculares da BNCC. Sendo assim, observamos que seja para denunciar problemáticas ou para evidenciar a importância do desenvolvimento de competências para a inserção no mercado de trabalho, os livros didáticos reforçam um controle já conhecido na sociedade capitalista, a importância dada ao trabalho.

Nos exemplos aqui expostos, o trabalho foi tratado como parte do "ser" do indivíduo, relacionado com sua identidade e em outra obra didática observou-se um interesse pela

discussão sobre as problemáticas relacionadas ao mercado de trabalho, o que leva a indagação de qual o ideal profissional que está sendo representado no LD.

Os LDs criam um certo "ideal profissional" que molda as expectativas dos alunos sobre si mesmos e sobre o futuro. Essa idealização não apenas influencia como os estudantes se veem, mas também como percebem suas aspirações, podendo restringir a diversidade de possibilidades de carreira e a autoidentificação. Em suma, esses fenômenos refletem relações de poder sutis presentes nos materiais didáticos, que moldam a formação dos alunos e enfatizam a importância do trabalho dentro de um sistema capitalista de valores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 nov. 2024.

ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. Introdução crítica: Althusser, a ideologia e as instituições. In: ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução por Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. - 16 ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução por Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. - 16 ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

ALVAREZ, Palmira V. B. H; MARINHO, Flávia. O não dizer e a constituição de sentidos sobre as faces do Brasil em um livro didático de língua portuguesa. In: TFOUNI, Fabio Elias Verdiani (org.); BERNARDO-SANTOS, Wilton James (org.). **Análise do Discurso e materiais de ensino**. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020. p. 51-61. Disponível em: <http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Análise-do-Discurso.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AMENDOLA, Roberta. **GPS - Guia de Protagonismo no Século XXI**: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

BRASIL. Legislação Informatizada - Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938 - Publicação Original. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, 30 dez. 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRITTO, Luiz Percival. **A sombra do caos**. 1. ed. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1997.

CARVALHO, Mauro. **A construção das identidades no espaço escolar**. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.209-227, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2161>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CERICATO, Itale. **(Des)envolver e (trans)formar**: Projeto de vida, volume único. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

CHARTIER, Roger. **História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel. 2002.

DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida: **Construindo o futuro**, volume único. / Hanna Cebel Danza, Marco Antonio Morgado da Silva. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D9nr7KbWWQbrtw9DJLTYLhz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2023.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução por Vera Porto Carrero. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FIRMO, Meire Lúcia Assis Dias. **Inclusão social: desafios e possibilidades na escola pública**. Belo Horizonte: 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9GAG4A/1/tcc_meire_lucia_assis_dias_firmo.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 1969. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, - 7º ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1970.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. Tradução por Maria Ermantina Galvão. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel; *et al.* **O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FREITAG, Barbara; *et al.* **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Rede Latino-Americana de Informação e Documentação Em Educação (REDUC), 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001994.pdf>. Acesso em: dez. 2023.

GUIMARÃES, Thelma de Carvalho; *et al.* **Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias: manual do professor**. Editora responsável Olivia Maria Neto. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

LADISLAU, Douglas; *et al.* **Valor de uma voz: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

MELLER, André; CAMPOS, Eduardo. **Caminhar e construir: Projeto de vida**, volume único. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

ORLANDI, E. Análise do Discurso. In: ORLANDI, E & LAGAZZI, S (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**. Discurso e Textualidade. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2005.

ORMUNDO, Wilton. **Se liga na vida: manual do professor**. Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi, Ana Carolina C D'Agostini. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. [et al.] – 3º ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PINHEIRO JÚNIOR, Fernando Antônio França Sette. A evolução das políticas sociais no Brasil: o período de 1930 a 2010. **XVI Seminário sobre a Economia Mineira**, 2014. Disponível em: <https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2014/a-evolucao-das-politicas-sociais-no-brasil.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2023.

PINZANI, Alessandro. Identidade coletiva, culturas e secessão. In: Simpósio Internacional Principia, 5, 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: NEL/UFSC, pp. 240–258. Disponível em: <https://nel.ufsc.br/rumos09.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

RIBEIRO, Janima Bernardes. **Mecanismos de controle do trabalho escolar em propostas de escrita narrativa em livros didáticos de português (1974-2009)**. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/16258>. Acesso em: 06 fev. 2024.

SEVERIANO, Ana Paula; et al. **Educação para a vida: manual do professor**. Organizado por CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

SOARES, Rosane Sad. **Guardadores de Carros - Flanelinhas: Profissão Regulamentada?** Jusbrasil, 2018. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/guardadores-de-carros-flanelinhas-profissao-regulamentada/551536862>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SOUZA, Tatiane A; et al. O livro didático e suas implicações na formação de professores. In: IV Congresso Nacional de Formação de Professores – CNFP e XIV Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores – CEPFE. 2018, Águas de Lindóia – SP. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2018. Disponível em: submissao_ivcnfp-xivcepfef2018_2018-06-18-13-37-59.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

TÍLIO, R. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rogério_Tilio_tese.pdf. Acesso em: 1 dez. 2023.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola (1985). **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/46qt7qRgrM3347pKyt3YqGx/>. Acesso em: 14 mar. 2024.