

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

ISABELLA MOREIRA DE AVELAR ALCHORNE

**A avaliação da aprendizagem nos livros didáticos de
Projeto de Vida, aprovados pelo PNLD 2021**

SÃO PAULO

2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

ISABELLA MOREIRA DE AVELAR ALCHORNE

**A avaliação da aprendizagem nos livros didáticos de
Projeto de Vida, aprovados pelo PNLD 2021**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES**

**Trabalho Final apresentado à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de
MESTRE PROFISSIONAL em Educação -
Formação de Formadores sob a
orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio
Simão Gimenes**

SÃO PAULO

2025

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

ISABELLA MOREIRA DE AVELAR ALCHORNE

**A avaliação da aprendizagem nos livros didáticos de
Projeto de Vida, aprovados pelo PNLD 2021**

**Trabalho Final apresentado à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de
MESTRE PROFISSIONAL em Educação -
Formação de Formadores sob a
orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio
Simão Gimenes**

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes (orientador)

Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli (PUC-SP)

Profa. Dra. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro (USP)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus (ex-)estudantes e aos professores com quem trabalho (trabalhei) por meio de formação, pois eles transformam o meu projeto de vida todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa representa um capítulo importante do meu projeto de vida. Por bastante tempo, sonhei em chegar a este momento e como ele seria. Este sonho foi muito compartilhado com diversas pessoas, que acreditaram em mim e que me apoiaram, demonstrando como os projetos de vida são coletivos, envolvendo não somente o indivíduo, mas toda a sua rede.

Sendo assim, esses agradecimentos vêm para deixar marcada aqui a gratidão que sinto ao chegar à concretização deste sonho.

Inicialmente, agradeço à minha família de origem, por estarem sempre ao meu lado e compartilharem tanto esse sonho comigo, mostrando que, como diria Raul Seixas, “Sonho que se sonha só é só um sonho [...], mas sonho que se sonha junto é realidade”. Minha mãe Débora, meu pai Maurício, meu irmão Maurício e minha irmã Daniella foram os grandes incentivadores de tudo isso.

Ao meu maior companheiro, há 10 anos ao meu lado, meu noivo Lucas, agradeço por ser tudo na minha vida, por ter lido cada frase deste trabalho e feito com que essa minha conquista fosse parte da construção do seu projeto de vida.

Ao meu orientador Nelson, que embarcou nessa missão comigo, ensinando-me que fazer algo dessa magnitude é como preparar uma deliciosa *banoffee*: exige cuidado com os ingredientes, atenção ao preparo e muito carinho para que o resultado seja saboroso e significativo.

À PUC-SP, por tanto. Tenho orgulho em dizer que estudei educação na escola de Paulo Freire.

Ao Humberto, que, além de ser uma figura essencial para a conclusão deste trabalho, é alguém que me mostra, a cada dia, que a construção dos projetos de vida dentro da escola é um caminho de significado para os envolvidos: estudantes e professores.

Às professoras da banca, Viviane e Lílian, não tenho palavras para expressar a honra que é tê-las neste momento tão marcante para mim.

Ao Movimento Futuro, a organização que me transforma a cada dia, seja por ver a esperança nos olhos das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos professores atendidos; seja por perceber como há tanta gente envolvida em transformar o mundo. Sem o MF, não teria chegado aonde estou. Obrigada, obrigada e obrigada.

Para encerrar, Emicida diz que “tudo que no(i)s tem é no(i)s”. Então, é o momento de agradecer a todas e todos aqueles que correm comigo no dia a dia. Obrigada à minha avó Dalva; às minhas tias Mariângela e Stella; ao meu primo Luca; aos meus sogros (Liberta e José Renato); à minha cunhada Giovanna; às minhas amigas e aos meus amigos da vida Amanda, Beatriz, Caio, Joyce, Juliana, Marcela, Maria Vittoria, Mariana, Pedro, Rafaella; à minha colega de trabalho, vizinha, dentre muitas outras dimensões, Sofia; às minhas amigas de mestrado, tão fundamentais para chegar até o fim, Ana e Renata; e aos meus amores caninos, Lilo e Paçoca.

Sem vocês, eu não teria chegado tão longe.

Obrigada.



Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/juviva-conteudo/05-03.html>, acesso em 23 nov. 2025.

RESUMO

ALCHORNE, Isabella Moreira de Avelar. **A avaliação da aprendizagem nos livros didáticos de Projeto de Vida, aprovados pelo PNLD 2021.** 2025. Trabalho final (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como as obras do componente curricular Projeto de Vida, aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021, por meio do edital nº 03/2019, abordam a avaliação da aprendizagem em sala de aula. A pesquisa parte da constatação de que, apesar da inserção do componente curricular Projeto de Vida nos currículos escolares, especialmente após a publicação da Base Nacional Comum Curricular e da Lei nº 13.415/2017, ainda há lacunas quanto às práticas avaliativas nesse campo. Com abordagem qualitativa e análise documental, foram examinados os Manuais do Professor e Livros do Estudante de dezesseis obras de Projeto de Vida, aprovadas pelo edital nº 03/2019 do Plano Nacional do Livro Didático, categorizando os instrumentos, periodicidade e dimensões da avaliação propostas. Os resultados indicam que, embora haja nos Manuais do Professor um capítulo específico para a avaliação da aprendizagem, o conteúdo da maioria delas apresenta abordagens genéricas, com pouca fundamentação teórica e escassa exemplificação prática. Além disso, ficou evidente que os autores são unânimes na importância de uma avaliação formativa no decorrer do componente curricular de projeto de vida, porém isso não necessariamente se reflete na forma como propõem as atividades nos Livros do Estudante. A pesquisa propõe recomendações para editoras de livros didáticos; autores de livros didáticos; o PNLD e políticas públicas; escolas e redes de ensino; e Manuais do Professor dos livros didáticos, visando fortalecer a avaliação como eixo no desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida, respeitando sua natureza subjetiva e ética. Conclui-se que avaliar os projetos de vida dos estudantes é não apenas possível, mas necessário, desde que se respeite a singularidade de cada trajetória e se reconheça o papel do professor como mediador da construção de sentidos.

Palavras-chave: Projeto de Vida, componente curricular, avaliação da aprendizagem, PNLD, Manual do Professor.

ABSTRACT

ALCHORNE, Isabella Moreira de Avelar. **The assessment of learning in the Purpose textbooks approved by PNLD 2021.** 2025. Final Paper (Master's in Education: Teacher Training) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

This research aimed to analyze how the textbooks of the curricular component purpose, approved by the 2021 National Textbook Program (PNLD) through public notice no. 03/2019, address the assessment of learning in the classroom. The study stems from the observation that, despite the inclusion of the purpose component in school curricula— especially following the publication of the National Common Curricular Base and Law no. 13,415/2017— there are still significant gaps regarding assessment practices in this field. Employing a qualitative approach and documentary analysis, the Teacher's Manuals and Student Books of sixteen purpose works approved by public notice no. 03/2019 of the PNLD were examined, categorizing the proposed instruments, periodicity, and dimensions of assessment. The results indicate that, although the Teacher's Manuals include a specific chapter on learning assessment, most of them present generic approaches, with limited theoretical grounding and scarce practical exemplification. Furthermore, it became evident that the authors unanimously emphasize the importance of formative assessment throughout the purpose component; however, this emphasis does not necessarily translate into the way activities are proposed in the Student Books. The research puts forward recommendations for textbook publishers, textbook authors, the PNLD and public policies, schools and educational networks, as well as Teacher's Manuals, aiming to strengthen assessment as a central axis in the development of the purpose curricular component, while respecting its subjective and ethical nature. It concludes that assessing students' purpose projects is not only possible but necessary, provided that the uniqueness of each trajectory is respected and the teacher's role as a mediator in the construction of meaning is duly recognized.

Keywords: Purpose, curricular component, learning assessment, PNLD, Teacher's Manual.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Escada demonstrando a diferença entre lista de verificação, escala de classificação e rubrica	110
Imagem 2 – Organograma de Amendola (2020) sobre a visão da obra para o desenvolvimento dos projetos de vida	151
Imagem 3 – Organograma de Amendola (2020) sobre a organização da obra, contendo os objetivos das dimensões.....	151
Imagem 4 – Questões propostas por Amendola (2020) para a Proposta de avaliação inicial: diagnóstica	164
Imagem 5 – Tópicos de avaliação para a Proposta de avaliação dos Projetos e Oficinas: formativa, apresentados por Amendola (2020).....	165
Imagem 6 – Exemplo de como consta a proposta de atividade de avaliação, apresentada por Zanotti e Mifune (2020)	170
Imagem 7 – Exemplo de roteiro para as entrevistas individuais, proposta por Valentini Junior; Rosa; Valentini (2020).....	179
Imagem 8 – Propostas de questões, de Sassi e Sassi (2020), para o docente aplicar nos momentos avaliativos.....	191
Imagem 9 – Propostas de questões, de Alchorne e Carvalho (2020), para o docente aplicar nos momentos avaliativos	192
Imagem 10 – Propostas de questões, de Cericato (2020), para o docente aplicar nos momentos avaliativos	193
Imagem 11 – Proposta de avaliação por rubrica, de Medina e Wasserman (2020), para o docente aplicar nos momentos avaliativos.....	195
Imagem 12 – Exemplo de avaliação por rubrica, de Danza e Silva (2020), para o docente se inspirar e utilizar diante das atividades dispostas no LE.....	196
Imagem 13 – Ficha de autoavaliação, proposta por Cruz e Waldhelm (2020), para o docente aplicar com as suas turmas	197
Imagem 14 – Exemplo de questionário, proposto por Campos (2020), para o docente aplicar com as suas turmas	198
Imagem 15 – Exemplo de quadro mapeando a construção de um projeto de vida de algum estudante, proposto por Campos (2020)	198
Imagem 16 – Proposta de autoavaliação, disposta na seção “Retomada”, de Cericato (2020), para os estudantes responderem ao final dos capítulos.....	200

Imagem 17 – Proposta de autoavaliação, disposta na seção “Autoavaliação”, de Amendola (2020), para os estudantes responderem ao final das rotas	201
Imagem 18 – Propostas de autoavaliações, dispostas nas seções “Para refletir”, de Medina e Wassermann (2020), para os estudantes responderem ao final dos capítulos.....	202
Imagem 19 – Proposta de autoavaliação, disposta na seção “Autoavaliação”, de Domingos e Machado (2020), para os estudantes responderem ao final dos capítulos.....	205
Imagem 20 – Proposta de autoavaliação, disposta na seção “Momento de Reflexão”, de Zanotti e Mifune (2020), para os estudantes responderem no decorrer dos capítulos.....	206
Imagem 21 – Proposta de autoavaliação, disposta na seção “Autoavaliação”, de Danza e Silva (2020), para os estudantes responderem ao final dos capítulos	207
Imagem 22 – Propostas de autoavaliações, dispostas nos boxes “Hora do registro!”, de Cruz e Waldhelm (2020), para os estudantes responderem ao final das unidades	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões dos projetos de vida na educação por Malin (2021). ...	48
Quadro 2 - Exemplo da organização geral de uma rubrica de avaliação.	75
Quadro 3 - Exemplo de lista de verificação	776
Quadro 4 - Exemplo de escala de classificação	776
Quadro 5 - Listagem das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021.....	79
Quadro 6 - Excerto do quadro que contém a categorização inicial das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021	83
Quadro 7 - Excerto do quadro que contém o que o estudante deveria aprender/qual a expectativa de aprendizagem dos estudantes.	84
Quadro 8 - Excerto do quadro que contém os instrumentos e atividades sugeridos para fazer a avaliação da aprendizagem nas obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021.....	85
Quadro 9 – Agrupamentos dos tipos de autoavaliação existentes nos MPs das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021 ..	143
Quadro 10 – Categorização inicial das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021.	148
Quadro 11 – Disposição sobre o que as obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021 apresentam do que o estudante deveria aprender / qual a expectativa de aprendizagem dos estudantes.	147
Quadro 12 – Apresentação dos instrumentos e atividades sugeridos para fazer a avaliação da aprendizagem nas obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021.....	158

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - As três dimensões dos projetos de vida na educação.....	50
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Instrumentos/estratégias de avaliação dispostos nos capítulos de avaliação da aprendizagem dos MPs das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021.	93
Gráfico 2 - Periodicidades propostas para os momentos avaliativos dispostos nos capítulos de avaliação da aprendizagem dos MPs das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021.....	119
Gráfico 3 - Dimensões da avaliação propostas para os momentos avaliativos dispostos nos capítulos de avaliação da aprendizagem dos MPs das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Excerto da tabela de análise do que as obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021 discorrem, no Manual do Professor, sobre a avaliação da aprendizagem em capítulo específico para tanto 91

Tabela 2 – Análise do que as obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021 discorrem, no Manual do Professor, sobre a avaliação da aprendizagem, em capítulo específico para tanto. 180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal de 1988
COREQ	Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research
DPE-SP	Defensoria Pública Estadual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFAF	Ensino Fundamental Anos Finais
EM	Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HSE	Habilidades socioemocionais
KMOFAP	Projeto de Avaliação Formativa Kings's-Medway-Oxfordshire
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Livro do Estudante
MP	Manual do Professor
PEI	Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo
PNLD	Plano Nacional do Livro e Material Didático
PV	Projeto de Vida
SEB	Secretaria de Educação Básica
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA AUTORA	22
INTRODUÇÃO	25
Pesquisas correlatas	33
1 PROJETOS DE VIDA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	43
1.1 Breve retomada histórica dos projetos de vida na educação brasileira	43
1.2 As três dimensões do projeto de vida: uma abordagem para a educação	43
1.3 Plano Nacional do Livro e Material Didático e Projeto de Vida	52
2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA	57
2.1 O que é avaliação da aprendizagem em sala de aula	57
2.2 Das perspectivas avaliativas	59
2.2.1 Perspectiva da avaliação diagnóstica	59
2.2.2 Perspectiva da avaliação formativa	60
2.2.3 Perspectiva da avaliação somativa	63
2.3 Das dimensões da avaliação	64
2.3.1 Dimensões de conteúdos factuais e conceituais.....	64
2.3.2 Dimensão de conteúdos procedimentais	65
2.3.3 Dimensão de conteúdos atitudinais.....	66
2.4 Dos instrumentos avaliativos	66
2.4.1 Observação em sala de aula.....	67
2.4.2 Projetos	68
2.4.3 Portfólio	70
2.4.4 Autoavaliação.....	72
2.4.5 Avaliação entre pares.....	73
2.4.6 Rubricas	74
2.4.6.1 Listas de verificação.....	75
2.4.6.2 Escalas de classificação	76
2.4.7 Diário de aprendizagem	77
2.5 Da avaliação da aprendizagem nos livros didáticos	77
3 PERCURSO METODOLÓGICO	79

4 ANÁLISE	90
4.1 Dos tipos de avaliação propostos pelos MPs	90
4.1.1 Projetos	94
4.1.2 Avaliação entre pares	98
4.1.3 Portfólio	101
4.1.4 Diário de aprendizagem	106
4.1.5 Rubrica / listas de verificação / escalas de classificação	109
4.1.6 Autoavaliação discente	114
4.2 Dos demais dados	119
4.2.1 Periodicidade da avaliação	119
4.2.2 Sugestão de instrumentos e dimensões de avaliação	121
RECOMENDAÇÕES	123
5.1 Para editoras de livros didáticos	123
5.2 Para autores de livros didáticos	124
5.3 Para o PNLD/políticas públicas	126
5.4 Para escolas e redes de ensino	126
5.5 Para os Manuais do Professor dos livros didáticos	127
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE A – QUADRO INICIAL CRIADO PELA PESQUISADORA	143
APÊNDICE B – QUADRO CRIADO SOBRE AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	148
APÊNDICE C – QUADRO CRIADO SOBRE OS INSTRUMENTOS DISPOSTOS NO MP E AS SEÇÕES/BOXES DO LE	159
APÊNDICE D – TABELA CRIADA PARA ORGANIZAR OS DADOS	180
ANEXO A – PROPOSTAS DE QUESTÕES DE AVALIAÇÃO DISPOSTAS NO MP DAS OBRAS	190
Obra #MeuFuturo	191
Obra #Vivências	192
Obra (Des)Envolver e (Trans)Formar – Projeto de Vida	193
Obra Jovem Protagonista Projeto de Vida	195
Obra Projeto de Vida: Construindo o Futuro	196
Obra Ser em Foco	197
Obra Tecer o Futuro – Você, os Outros, o Mundo ao Redor Projeto de Vida	198

ANEXO B – PROPOSTAS DE AUTOAVALIAÇÃO DISPOSTAS NO LE DAS OBRAS	199
Obra (Des)Envolver e (Trans)Formar – Projeto de Vida	200
Obra GPS – Guia de Protagonismo no Século XXI.....	201
Obra Jovem Protagonista Projeto de Vida	202
Obra Juventude Plural: Projeto de Vida: Volume Único	205

APRESENTAÇÃO DA AUTORA

Impossível dissociar a minha¹ história pessoal da história de outrem. Eu só sou quem sou hoje porque outros, antes de mim, lutaram muito para que os entes do futuro vivessem de uma forma melhor.

Não foi à toa que, ao finalizar a Educação Básica, ingressei na faculdade de Direito, em busca de me envolver nas causas dos Direitos Humanos.

Quando estava no 5º ano (2016), passei no concurso para estagiária da Defensoria Pública Estadual (DPE-SP), indo trabalhar na vara da infância e juventude, no setor infracional. Essa escolha se deu porque, quando tive uma disciplina sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) durante a faculdade, descobri um lado meu que não conhecia: o de alguém que queria afunilar os direitos humanos voltados às crianças e aos adolescentes, especialmente àqueles que teriam que cumprir uma medida socioeducativa.²

Os meus quase sete meses de DPE-SP foram transformadores, pois o trabalho consistia em fazer os atendimentos aos adolescentes internados e às suas famílias.

Ao me graduar, no final daquele ano, tinha a certeza de que eu não queria seguir um caminho tradicional do Direito (como advogada, por exemplo), justamente porque ficou evidente para mim que a trajetória pela busca da justiça social não era concretizada na justiça tradicional. Ainda estava bastante insegura sobre o que fazer a seguir, apesar de ter ficado claro que queria trabalhar com adolescentes. Então, optei, em 2017, por experimentar diversas atividades distintas para poder entender quem eu era e o que fazia sentido para mim.

¹ O uso da primeira pessoa do singular se deu por se tratar de um texto de cunho muito pessoal, de modo que seria indissociável contar a minha própria história sem referir a mim mesma.

² O ECA considera que os adolescentes são aqueles que fazem parte da faixa etária dos 12 aos 18 anos incompletos. Caso esses adolescentes pratiquem um ato infracional – ou seja, segundo o art. 103, “a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (Brasil, 1990) –, a eles será determinada uma medida socioeducativa por meio do Estado para cumprimento como forma de resposta ao ato. Em outras palavras, a medida socioeducativa seria o equivalente, para o adolescente, à pena que o adulto cumpre quando comete algum crime. As medidas socioeducativas, de acordo com o art. 112 do ECA, são: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade, internação em estabelecimento educacional.

Todo esse somatório me fez perceber que o caminho que fazia sentido para mim era a educação. Então, passei a buscar iniciativas que pudessem me fazer ficar mais próxima dela.

Em 2017, foquei o meu autoconhecimento, pois foi um período de muita reflexão sobre a minha carreira profissional. Essas experiências me impulsionaram e foi quando decidi que iria cursar Pedagogia no ano seguinte.

Quando fiz a minha matrícula nesta nova graduação, em 2018, decidi buscar algum tipo de trabalho que pudesse ser remunerado, e que auxiliasse no meu ingresso neste mundo tão vasto que é a educação. Queria fazer algo que tivesse os adolescentes como público-alvo, nessa perspectiva de descobrir quem são, mas envolvendo algo com significado. Depois de muito procurar, vi uma vaga como assistente de um projeto que se dava em algumas escolas públicas e privadas chamado Movimento Futuro e fui realizar a entrevista.

A vaga demonstrava ser a fusão de tudo aquilo que eu estava buscando. Meu engajamento neste trabalho foi tamanho que não somente sigo nele até hoje, como minha colega e eu cofundamos uma organização da sociedade civil chamada Movimento Futuro,³ cuja missão é potencializar o acesso à educação socioemocional e projeto de vida para crianças, adolescentes, jovens e professores, combatendo desigualdades e contribuindo para um futuro com mais oportunidades.

Atualmente, o Movimento Futuro tem como ramos de atuação a formação de professores, o desenvolvimento de materiais didáticos, a realização de aulas e a avaliação de prêmios de educação.

Por causa de todos esses eixos de atuação da Associação Movimento Futuro, senti necessidade de aprofundamento, o que me levou à busca pelo Mestrado Profissional. Ademais, busquei a continuidade de formação movida pelo meu desejo de ser alguém melhor no que faço. Em meu trabalho como diretora na Associação Movimento Futuro, realizo formações de professores de escolas públicas e privadas sobre o componente curricular Projeto de Vida (PV), habilidades socioemocionais (HSE) e aprendizagem solidária; elaboro materiais didáticos sobre esses temas; atuo em sala de aula, como professora de Projeto de Vida, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental (EFAF) à 3ª série do

³ Para saber mais sobre o Movimento Futuro, recomenda-se o acesso pelo site institucional, disponível em: <https://movimentofuturo.org/> (acesso em: jul. 2025).

Ensino Médio (EM); e avalio prêmios educacionais acerca de projetos de aprendizagem solidária. Frente a todos esses focos, a vontade de ser alguém melhor todos os dias é o que me move. Ser alguém melhor não se trata somente de um clichê, mas de uma eterna busca por ações que demonstrem congruência dentro e fora da sala de aula. Em outras palavras, a busca por ser alguém que acredita e realiza o que diz é fundamental na minha prática cotidiana, seja ela docente ou não.

Meu estímulo, ademais, se dá na seara de ter o saber prático de que o desenvolvimento de HSE e de PV dentro das escolas pode proporcionar um bem-estar generalizado no âmbito escolar. Quando há um momento para se trabalhar as relações humanas dentro da escola, tanto de forma mais interna (em uma perspectiva de autoconhecimento, por exemplo), quanto de forma mais externa (em uma visão mais cidadã e coletiva), os estudantes criam vínculos afetuosos. O afeto proporcionado por todos (estudantes, professores, gestores e funcionários) permite que o espaço escolar seja um lugar acolhedor às singularidades de cada um, diminuindo as ocorrências escolares e aumentando a sensação de acolhimento. Dessa forma, gostaria de fazer com que esse saber empírico se transpusesse para o desenvolvimento do conhecimento científico sobre esses aspectos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como temática central de que forma, no componente curricular Projeto de Vida, é feita a avaliação da aprendizagem. Com relação ao primeiro, vale realizar uma contextualização histórica.

Com o advento da publicação da Constituição Federal de 1988 (CF), ficou determinado, pelo art. 6º, que a educação é um direito social (Brasil, 1988); isto quer dizer que a educação precisa ser assegurada de forma igual pelo Estado a todos os cidadãos. No capítulo III desse mesmo diploma legal, são expostas as obrigações que a lei complementar precisa assegurar quando for discorrer sobre a educação brasileira (Brasil, 1988).

Mesmo assim, na própria CF é alegado que

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

[...]

IV - formação para o trabalho;

[...] (Brasil, 1988).

Quer dizer, pode-se inferir que, desde 1988, já havia uma necessidade de que, no âmbito escolar, se abordasse o mundo do trabalho. Consideramos que essa disposição é o embrião para a inserção do componente de Projeto de Vida dentro das escolas.

Diante do que dispôs a CF, em 1996, foi sancionada a Lei nº 9.394, mais conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Logo em seu artigo segundo, há a premissa de que a educação brasileira “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Nota-se um incremento na perspectiva disposta na CF, uma vez que a formação para o trabalho é complementada por outras dimensões tão importantes quanto – que são aquelas trabalhadas no componente curricular Projeto de Vida, como se verá

mais adiante.⁴ Além disso, frente ao que consta no art. 27, especialmente nos incisos I e III,⁵ mais uma vez fica claro o nível da relevância que a legislação determina para a construção dos projetos de vida dos estudantes.

Mais alguns anos depois, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶ (Brasil, 2018), diante do que determinou o art. 26 da LDB.⁷ Salta aos olhos, nesse documento, o enfoque que ele apresenta na necessidade de que as escolas promovam a construção dos projetos de vida dos estudantes, especialmente no âmbito do Ensino Médio – isso é tão importante que foi considerada como uma das dez competências gerais (Brasil, 2018, p. 9).

Concomitante a isso, foi também sancionada a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que realizou alterações significativas na LDB, e outras leis que versam sobre a educação. Esta norma discorreu, em seu art. 35-A, §7º, que:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a **adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Brasil, 2017a, grifo nosso).

Tudo isso gerou a necessidade de que os currículos dos entes federativos brasileiros se repensassem, para que pudessem incluir a perspectiva que a BNCC apresenta sobre a construção dos projetos de vida na Educação Básica, especialmente no EM.⁸ Uma passagem que se destaca, do currículo nacional, é:

[...] Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social [...]. Logo, é papel da escola

⁴ Vale ressaltar que, conforme se verá no Capítulo 1, em que serão abordadas as dimensões do Projeto de Vida, o autoconhecimento é uma dimensão fundamental. Não há uma pretensão de que o estudante esgote seu autoconhecimento, mas que ele esteja sempre em contato com quem é, seus valores e seus sonhos.

⁵ “Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

[...]

III - orientação para o trabalho;

[...]” (Brasil, 1996).

⁶ Importante deixar registrado que a BNCC apresenta as concepções e obrigatoriedades que a educação brasileira deve prever nos currículos.

⁷ “Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (Brasil, 1996).

⁸ A BNCC, como se explorará no Capítulo 1, é bastante lacunosa no que se refere ao projeto de vida. Há, em todo o documento, apenas 17 referências ao termo “projeto de vida”.

auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (Brasil, 2018, p. 472-473).

Infelizmente, como a BNCC apresentou hiatos em quais competências e habilidades são esperadas para o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes na Educação Básica, cabe a cada escola/a cada rede determinar quais são elas (para este componente curricular). Alguns exemplos que demonstram o nível da variedade são os que seguem.

No Rio Grande do Sul, conforme as matrizes de referência para o ano letivo 2024, há um componente curricular obrigatório denominado Projeto de Vida para os anos finais do Ensino Fundamental; enquanto para o Ensino Médio, o que mais se aproxima, seria o componente de Legislação e Direito do Trabalho, que ocorre no âmbito do aprofundamento para o Enem (Rio Grande do Sul, 2024).

Em São Paulo, pelo que consta nas Diretrizes Curriculares Projeto de Vida, de 2020, o Projeto de Vida é um componente curricular obrigatório tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (São Paulo, 2020). Segundo esse mesmo documento, o início da elaboração deste componente se deu com o Programa Ensino Integral, em 2012 (São Paulo, 2020).

Já no Mato Grosso do Sul, de acordo com o documento Projeto de Vida Orientações Pedagógicas, o componente curricular Projeto de Vida deve se dar desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o final da Educação Básica (Mato Grosso do Sul, 2024a).

No âmbito da União, foi lançado o edital nº 03/2019,⁹ para convocação de obras para o Ensino Médio para 2021, por meio do Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). Um dos objetos de inscrição eram obras para o componente curricular Projeto de Vida.

Essa vasta gama de possibilidades e interpretações pode gerar uma incompreensão da importância do desenvolvimento de projetos de vida dentro da escola e, então, provocar um planejamento inadequado, que desfavoreça a promoção de práticas de fato significativas e transformadoras aos estudantes.

⁹ No capítulo 1, haverá maior aprofundamento sobre este edital.

Além disso, dada esta incompreensão, os professores, que são alocados para atuarem com as suas turmas, têm tido, em grande parte dos casos, que buscar uma formação autonomamente e/ou compreender, fazendo o trabalho, do que se trata. Em suma, os professores estão tendo que, metaforicamente, “trocar o pneu com o carro andando”: ao mesmo tempo que ministram as aulas, aprendem sobre o que é isso.

Esta é, inclusive, uma das justificativas para esta pesquisa. Se a implementação deste componente já tem se mostrado difusa e desafiadora, um aspecto que torna este tema ainda mais desafiador é: como fazer a avaliação dos estudantes? Apesar de alguns dos documentos mencionados (dos estados do Rio Grande do Sul, de São Paulo e do Mato Grosso do Sul) disporem sobre propostas de como se deve fazer a avaliação dos estudantes neste componente curricular, eles são bastante vagos e sucintos, fazendo com que a questão permaneça.

As matrizes de referência para o ano letivo 2024, do Rio Grande do Sul, não fazem menção de como deve ocorrer a avaliação da aprendizagem em Projeto de Vida para os anos finais do Ensino Fundamental, nem no componente curricular Legislação e Direito do Trabalho para o Ensino Médio.

Nas Diretrizes Curriculares Projeto de Vida, formuladas pelo Estado de São Paulo, há um capítulo destinado à avaliação (São Paulo, 2020, p. 21-22). Ele discorre que a expectativa para as redes estaduais é que se faça uma avaliação processual, “por meio da observação dos estudantes, de sua participação, de seu compromisso e dos avanços em suas competências e habilidades individuais” (São Paulo, 2020, p. 21).

Consta também que a autoavaliação é um instrumento considerado importante no desenvolvimento do componente curricular, uma vez que permite que os estudantes possam perceber as suas próprias aprendizagens (São Paulo, 2020, p. 21). Ademais, há uma proposta de que o professor também se autoavalie, para que esteja, a todo momento, revisitando e repensando as suas práticas (São Paulo, 2020, p. 22).

A seguir, as diretrizes da rede estadual de São Paulo alegam que se terá “uma metodologia de desenvolvimento e acompanhamento das competências socioemocionais, concebida como processo de avaliação formativa com instrumento de rubricas” (São Paulo, 2020, p. 22), mas não há um

aprofundamento e/ou uma explicação e/ou um exemplo do que isso quer dizer. O documento apenas informa que essa metodologia terá como pilares o diálogo professor-aluno e o autoconhecimento.

O subcapítulo se encerra com a seguinte ressalva:

No componente curricular Projeto de Vida, não há avaliação por nota e o único critério de reprovação é frequência insuficiente. Assim sendo, a participação e a aprendizagem dos estudantes no Projeto de Vida não são medidas ou transformadas em nota, entretanto, as atividades deste componente trazem uma carga significativa de procedimentos de avaliação. Por isso, é importante ajudar os estudantes a compreenderem que as contribuições de Projeto de Vida vão muito além da nota no boletim. (São Paulo, 2020, p. 22).

Já no documento *Projeto de Vida Orientações Pedagógicas*, do Mato Grosso do Sul, a menção à avaliação ocorre quando se destrincha sobre as Estratégias em Projeto de Vida (Mato Grosso do Sul, 2024a, p. 24-27). De acordo com ele, a autoavaliação e o diário de bordo são instrumentos muito importantes para se poder avaliar o estudante (Mato Grosso do Sul, 2024a, p. 26-27). Além disso, tais orientações dispõem sobre o que consta no art. 30, Resolução/SED n. 4.267, de 22 de janeiro de 2024:

No componente/unidade curricular Projeto de Vida, o estudante será avaliado por meio de critérios de participação, envolvimento, comprometimento e entrega das atividades propostas pelo professor. (Mato Grosso do Sul, 2024b).

Ao realizar a pesquisa bibliográfica para este trabalho, em outubro de 2024, por artigos ou dissertações/teses no *site* Google Scholar, não foram encontrados trabalhos que abordassem a avaliação da aprendizagem dos estudantes no componente curricular Projeto de Vida. O que se encontra são trabalhos sobre abordagens psicológicas de avaliação dos projetos de vida dos adolescentes ou trabalhos que discorrem sobre como está se dando este componente curricular (ou seja, que avaliam a qualidade/a forma em que ele ocorre). Para esta pesquisa, analisamos como é a avaliação da aprendizagem nos livros didáticos de Projeto de Vida, ou seja, como eles sugerem que deve ser feita a avaliação dos estudantes. Não houve intenção de saber como esses livros foram avaliados, mas quais as propostas de avaliação que são indicadas por eles.

A nossa hipótese era de que, por envolver certa subjetividade, havendo, ademais, um resultado que demora a ser percebido (diferentemente, por

exemplo, da álgebra, em que a percepção da compreensão do estudante é facilmente auferida pela reprodução da habilidade desenvolvida em contexto similar, isto é, rapidamente se percebe se o estudante apreendeu a executar uma soma simples como 2 mais 2 é igual a 4), e, diante de uma concepção utilitarista da educação (no sentido de se questionar a necessidade de se aprender determinado conteúdo), somada ao fato de que não há uma formação inicial e/ou continuada que prepara o docente para ser professor do componente curricular Projeto de Vida, pode haver uma dificuldade de se perceber a importância de se avaliar a aprendizagem neste âmbito.

É importante tomar cuidado para não confundir o trabalho do professor com o de um psicólogo. Ao docente, cabe realizar o planejamento das suas aulas diante dos objetivos de aprendizagem que são dispostos, por exemplo, nos currículos estaduais. Com esse planejamento, buscar atingir, no decorrer do período letivo delimitado, com intencionalidade pedagógica, que os estudantes se desenvolvam e que possam, com isso, construir os seus projetos de vida.

O professor pode, caso convenha, dialogar ou opinar com o estudante sobre as suas intenções e o projeto de vida que tem construído, especialmente colaborando para que compreenda sobre a importância da construção de um projeto de vida ético e valoroso moralmente – e aqui está a grande diferença para o psicólogo. É a este profissional que caberá a função de fazer intervenções mais diretas e colaborar avaliando se os projetos de vida dos seus pacientes estão seguindo por um caminho que faça sentido para si.

Sobre isso, Damon e Colby (2022), quando discorrem sobre o desenvolvimento dos projetos de vida¹⁰ na educação, apontam para essa relação fundamental com o cuidado, no trabalho do professor, para que os estudantes construam projetos éticos. Segundo eles, “profissionais da educação devem demonstrar preocupação nas limitações, ou até mesmo perigos, de projetos de vida desacompanhados de forte caráter moral” (Damon e Colby, 2022, p. 192, tradução nossa).

Pode haver uma tendência de se acreditar que o desenvolvimento dos projetos de vida dentro da escola não pode ser avaliado, justamente por serem, comumente, percebidos como individuais e subjetivos. No entanto,

¹⁰ Conforme será melhor aprofundado no capítulo 1, os autores utilizam o termo *purpose* (em inglês).

primeiramente, como se verá no capítulo 1, os projetos de vida são divididos em três dimensões, e nenhuma delas é puramente individual. Além disso, quando o professor possui objetivos de aprendizagem claros que devem ser cumpridos, é de rigor que ele promova a avaliação dos seus estudantes, para que possa perceber se está conseguindo ou não atingir aquilo que foi determinado.

Ademais, a defesa pela avaliação da aprendizagem não se dá pelo fato de que se deva atribuir uma nota/um conceito ao estudante, que haja um boletim, dentre outros, mas que seja respeitado o direito do estudante de saber sobre a sua evolução e os pontos que ainda precisa desenvolver. Isso tem relação com uma mirada de educação integral dos estudantes, quer dizer, é fundamental que se incorpore, no momento da avaliação, diferentes dimensões do ser humano.

Sendo assim, a pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem em sala de aula no componente curricular Projeto de Vida se mostra justificada. Para se poder promover um afunilamento, e levando em consideração a magnitude e a importância nacional do PNLD como uma forma de materializar as políticas públicas de educação, o tema desta pesquisa é a avaliação deste componente curricular por meio dos livros didáticos aprovados pelo edital nº 03/2019. Este tema de pesquisa se fundamenta porque o problema que ele busca aprofundar é justamente identificar como (ou se) os materiais didáticos abordam a avaliação da aprendizagem em sala de aula, e de que forma ela deveria se dar.

Diante desse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como as obras do componente curricular Projeto de Vida, aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021, por meio do edital nº 03/2019, abordam a avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Para realizar os desdobramentos desta pesquisa, os objetivos específicos pretendem:

- identificar, no Manual do Professor das obras, como é abordada a avaliação da aprendizagem;
- classificar as ocorrências de avaliação da aprendizagem no decorrer do Livro do Estudante;
- propor aspectos considerados essenciais que devem ser observados para a elaboração de atividades avaliativas nos materiais elaborados de PV.

Para contemplar esses objetivos, a pesquisa se estruturou em sete partes.

A primeira delas é esta introdução, contendo, inclusive, as pesquisas correlatas, que apresentam estudos prévios sobre o componente curricular Projeto de Vida e oferecem contribuições significativas para o desenvolvimento da pesquisa.

A segunda é o capítulo 1, que versa sobre os projetos de vida na educação brasileira, apresentando um breve contexto histórico sobre o desenvolvimento do componente curricular PV, e qual o referencial teórico sobre propostas para desenvolver os projetos de vida nas escolas (por meio de três dimensões). Ademais, está apresentado nesse capítulo o edital nº 03/2019 do PNLD 2021 – que foi o primeiro a contemplar obras para este componente curricular.

A terceira parte é o capítulo 2, cuja temática é a avaliação da aprendizagem em sala de aula. Nesse momento, são apresentados o conceito de avaliação da aprendizagem em sala de aula; as perspectivas avaliativas; as dimensões de avaliação; os instrumentos e estratégias de avaliação e as premissas para a avaliação nos livros didáticos.

A quarta parte, no capítulo 3, refere-se ao percurso metodológico, cujo objetivo é explicitar e fundamentar as opções metodológicas adotadas ao longo desta pesquisa. Conforme se verá, após a metodologia, restaram 16 obras, das 24 aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021 para o componente curricular PV, para serem analisadas.

A seguir, na quinta parte, tem-se o capítulo 4, de análise, que tem como objetivo interpretar e discutir os dados coletados com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico adotado. Ele foi organizado em duas partes: quais os tipos de avaliação da aprendizagem propostos nos Manuais do Professor das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021; e os demais dados coletados (que envolviam a periodicidade da avaliação, as sugestões de instrumentos e as dimensões de avaliação).

Na sexta parte, no capítulo 5, estão dispostas as recomendações feitas a partir do que se analisou. Esta parte foi feita para cinco públicos-alvo: as editoras de livros didáticos; os autores de livros didáticos; o PNLD/as políticas públicas; as escolas e redes de ensino; e os Manuais do Professor dos livros didáticos.

Para encerrar, na sétima e última parte, há as considerações finais, que foram desenvolvidas à luz dos principais achados da pesquisa, destacando as

percepções feitas, bem como as recomendações e os caminhos a se tomar a seguir, no que toca à avaliação da aprendizagem nos livros didáticos.

Pesquisas correlatas

Para justificar e aproximar o leitor do tema desta pesquisa, promovendo uma oportunidade para que perceba a relevância deste trabalho, além de que possa compreender os estudos sobre o tema, durante os meses de agosto e outubro de 2023, realizou-se uma pesquisa, pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),¹¹ de trabalhos que versassem sobre PV e avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Verificou-se que, apesar de haver pesquisas que expõem a importância do trabalho com os projetos de vida dentro da escola, nenhuma discorre sobre avaliação. Ao mesmo tempo que isso causou certa angústia, por não encontrar algo que servisse de base para esta pesquisa, foi possível perceber a inovação desta ideia.

Conforme foi explicado, isso se dá, possivelmente, pelo fato de que, como não há um currículo nacional estabelecido e o senso comum ainda compreende que não é necessário fazer a avaliação da aprendizagem neste componente, ainda se atente muito para as experiências ocorridas em territórios específicos – como se verá nas pesquisas correlatas selecionadas.

As buscas na BDTD se deram da seguinte maneira:

- Ao iniciar, colocou-se apenas “Projeto de Vida” e, como resultado, houve 20.275 trabalhos.
- Para melhorar a busca, foi adicionado um aspecto temporal: trabalhos entre os anos de 2019 e 2024; houve uma redução para 7.253 trabalhos.
- Então, na busca avançada, foi adicionada a palavra “avaliação” junto de “Projeto de vida”, dentro do marco temporal selecionado. Houve um resultado de 1.413 trabalhos. Após a leitura de todos os títulos, percebeu-se que muitos dos trabalhos eram da área da saúde, especialmente sobre avaliações no percurso da vida, ou até mesmo

¹¹ Essa biblioteca tem como objetivo permitir a divulgação e a evidência às teses e dissertações brasileiras. Foi lançada no final de 2002 e, atualmente, é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

avaliação ambiental. Aqueles que versavam sobre projeto de vida, na área da educação, tinham como enfoque a crítica/a análise do currículo, ou a exposição de programas de organizações da sociedade civil que, em parceria com secretarias de educação, aplicam os currículos de projeto de vida.

- Complementou-se a busca com as expressões “avaliação” com “aprendizagem”, ficando “Projeto de Vida” e “avaliação da aprendizagem”, no marco temporal de 2019-2024, gerando 281 respostas na busca. Não foi encontrado nenhum trabalho que relacionasse ambos os termos pesquisados: ou tinham pesquisas sobre Projeto de Vida, ou pesquisas sobre avaliação da aprendizagem, ou de temas que não eram da educação.
- Em uma nova tentativa, buscou-se por “Projeto de Vida” e “disciplina”, entre os anos 2019-2024, com a intenção de perceber como o componente curricular PV estaria descrito. Nas 650 respostas obtidas, percebeu-se que praticamente todos os trabalhos que falavam sobre o componente curricular PV eram voltados ao EM, e alguns estavam no significado de “disciplina” (ou seja, no sinônimo de componente curricular).

Dessa forma, foram retomados os 281 resultados e foi feita uma leitura dos títulos para selecionar aqueles que de fato versavam sobre projetos de vida na educação; a seguir, fez-se a leitura dos resumos dos títulos selecionados. Durante a apreciação dos resumos, foram destacados aqueles que apresentavam fundamentações teóricas acerca do histórico do construto de projeto de vida, especialmente relacionando-as à educação.

Frente a tudo isso, chegou-se a duas dissertações e uma tese, que se considerou que pudessem trazer uma contribuição para a fundamentação teórica a ser apresentada e as explicações sobre o conceito de projeto de vida, permitindo que, no decorrer da metodologia e da análise, se pudesse recorrer a teóricos que subsidiam esse campo do conhecimento. Era esperado que os trabalhos fossem mais recentes, haja vista que o componente curricular PV é muito atual.

Os três trabalhos selecionados são: as dissertações de H. Silva (2019) e C. Silva (2022), e a tese de Danza (2019).

H. Silva (2019) realizou uma dissertação com caráter qualitativo, buscando responder à questão “qual a contribuição da disciplina Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio para formação integral do jovem aluno?” Diante deste questionamento, a pesquisa identificou quatro objetivos específicos: olhar o contexto histórico acerca do Ensino Médio na educação brasileira, a partir da prerrogativa da busca de identidade e importância dessa etapa da educação básica; analisar o conceito e a devida pertinência da disciplina Projeto de Vida e sua implementação curricular nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral da rede estadual de São Paulo; verificar as diretrizes curriculares do Ensino Médio de Ensino Integral emitidas por órgãos oficiais; analisar a metodologia proposta nas diretrizes curriculares e propor inovações a partir do Projeto de Vida, tendo em vista a formação integral do aluno.

Como referencial teórico, H. Silva (2019) se valeu dos documentos legais que versam desde o Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI) até a BNCC; bem como em Moran e Bacich (2018); Massetto (2009) e Abramowicz (2006).

Em sua conclusão, o pesquisador abordou que seria importante haver um vínculo do componente curricular PV nas reformas educacionais vigentes, avolumando as boas experiências percebidas pelas escolas do PEI. Isto porque, segundo ele, essa disciplina permite que os estudantes vivenciem experiências que são capazes de transformar as suas histórias de vida.

Esse trabalho, por mais que traga um enfoque bastante significativo em como as escolas do PEI trabalham no componente curricular PV e seja muito mais voltado ao currículo do conteúdo de PV, conecta-se com o objetivo geral desta pesquisa, pois currículo e avaliação da aprendizagem se relacionam integralmente, uma vez que um é a verificação de como o outro está ocorrendo. Além disso, o pesquisador também discorre, no subcapítulo “2.6 Projeto de Vida e Avaliação”, sobre como considera que deve ocorrer a avaliação da aprendizagem no componente curricular PV.

Nesse subcapítulo, o pesquisador faz uma breve explanação sobre a finalidade da avaliação educacional, explicando também suas quatro dimensões: avaliação de sistema, avaliação institucional, avaliação de programas e projetos e avaliação da aprendizagem (Silva, H., 2019, p. 69-70). Então, apresenta “pistas e sugestões” de como deve se dar a avaliação processual e de habilidades no

componente curricular Projeto de Vida para que, segundo o autor, ela se dê em um caráter emancipatório:

- ✓ Identificar a partir de textos propostos no currículo e em textos de diferentes estruturas e registros do projeto de vida, a experiência do aluno como reflexão intelectual;
- ✓ Reconhecer diferentes tipos de raciocínio orientadores do método científico desenvolvido na elaboração do projeto de vida;
- ✓ Reconhecer os limites das provas lógicas correlacionadas com a história de vida do aluno;
- ✓ Reconhecer a polissemia e a complexidade do conceito de cultura e projeto de vida;
- ✓ Identificar no contexto do projeto de vida, críticas ao modo de organização da sociedade;
- ✓ Identificar em relatos/registros exemplos de participação política em movimentos sociais, grêmios e outras instituições;
- ✓ Reconhecer elementos no projeto de vida e nas esferas da ética e da moral como construções histórico-sociais;
- ✓ Identificar em relatos/registros condições de autonomia e/ou heteronomia do indivíduo;
- ✓ Identificar, a partir de relatos e registros, estratégias consistentes para inclusão social e política como aplicação do projeto de vida;
- ✓ Associar o avanço tecnológico e o pensamento tecnicista à possibilidade de colocar em risco a vida do planeta, em diferentes circunstâncias e condições como parte do projeto de vida. (Silva, H., 2019, p. 71).

Então, H. Silva (2019) segue, nesse subcapítulo, alegando que a avaliação do componente curricular Projeto de Vida deve se dar de forma vivencial, em que os estudantes coloquem em prática o que aprendem (Silva, H., 2019, p. 71). Ele defende, por fim, que a avaliação educacional (em conjunto com os demais métodos de avaliação) é um dos caminhos para que haja

[...] um diagnóstico sobre os desafios da elaboração do projeto de vida e sua articulação com as áreas de saberes. Abrirá pressupostos para integrar o caráter avaliativo do projeto de vida no próprio cotidiano escolar e para a tomada de decisões sobre intervenções que poderão ser realizadas, a fim de que esses desafios sejam superados, atingindo sempre a objetividade de aplicação e correspondência na realidade de acordo com o itinerário proposto no projeto de vida e o alcance desejado de qualidade. (Silva, H., 2019, p. 72).

Dessa forma, pode-se dizer que a dissertação de H. Silva (2019) também contribui para esta pesquisa, diante das suas provocações sobre avaliação da aprendizagem no componente curricular Projeto de Vida.

Em sua dissertação denominada *Concepções de Professoras da Escola Pública sobre Projeto de Vida: um estudo exploratório*, C. Silva (2022) teve como

objetivo geral conhecer as concepções de projeto de vida de alguns professores de escolas estaduais paulistas que lecionam o componente curricular Projeto de Vida. Os objetivos específicos, por seu turno, foram conhecer a experiência de lecionar Projeto de Vida durante a implementação do Inova Educação e saber se esses professores tinham um projeto de vida.

As referências de C. Silva (2022) dividiram-se em três itens:

- a conceitualização de Projeto de Vida: para discorrer sobre este item, utilizou Dellazzana-Zanon *et al.* (2018); Almeida e Pinho (2008); Damon, Menon e Bronk (2003); Dellazzana-Zanon e Freitas (2015); Hill e Burrow (2020); Machell *et al.* (2015); Araújo (2009); Moran (2016), dentre outros;
- a abordagem de Projeto de Vida nas leis brasileiras: neste item, C. Silva (2022) apresentou como legislações a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outras, bem como alguns teóricos que pesquisam sobre essas legislações, por exemplo, Branco *et al.* (2018) e Marsiglia *et al.* (2017);
- o componente curricular Projeto de Vida e a docência de Projeto de Vida: quanto a este aspecto, o pesquisador dialogou com Bronk (2014); Bundick e Tirri (2014); Hill e Burrow (2020); Kiang *et al.* (2020); Malin (2018); Moran (2016); Quinn (2016); Tirri e Kuusisto (2016); Araújo, Arantes e Pinheiro (2016, 2020); Dellazzana-Zanon *et al.* (2018, 2022); Nascimento (2006), dentre outros.

C. Silva (2022) realizou seu trabalho de forma qualitativa, em caráter exploratório, como metodologia de pesquisa. Convidou sete professoras de duas escolas públicas de grande porte, de uma cidade do interior de São Paulo, que ministravam o componente curricular PV. Ele utilizou dois instrumentos elaborados para a produção dos dados da dissertação: um Questionário de Dados Sociodemográficos e um Protocolo de Entrevista Semiestruturada para Projeto de Vida de Professores. As entrevistas ocorreram de forma individual, em plataforma virtual, tendo seus áudios e vídeos gravados. Quando da análise

dos dados, utilizou-se da análise temática, conforme o Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ).¹²

Na apresentação dos resultados, o pesquisador defende a importância de, nas formações inicial e continuada, os professores terem acesso a como se deve lecionar no componente curricular PV. Segundo ele, seria fundamental que esses momentos formativos fossem reflexivos, envolvendo a colaboração entre pares e autoavaliação entre todos, de modo que haja um pensar cooperativo da unidade escolar para com o PV. O pesquisador embasa tudo isso no fato de que foi percebido que as docentes entrevistadas, durante o seu trabalho, tinham um projeto de vida – de acordo com as dimensões do PV – o que, apesar da pouca e precária formação recebida, fez com que se engajassem durante o desenvolvimento do componente curricular.

Entendeu-se que essa dissertação poderia contribuir com a presente pesquisa no sentido de que uma complementa a outra. Diante dos resultados que C. Silva (2022) colheu, pôde-se dialogar com eles na perspectiva da avaliação da aprendizagem a partir do momento em que se defende a importância de haver uma formação de professores adequada para que se ministre o componente curricular PV, de rigor que, no decorrer dele, se aborde como pode vir a ocorrer a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Para encerrar a exposição das pesquisas correlatas, foi selecionada a tese de doutorado de Danza (2019), intitulada *Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: Um estudo longitudinal sobre educação em valores*. Com um enfoque qualitativo, de forma longitudinal, o objetivo geral foi investigar os processos de conservação e mudança dos projetos de vida de jovens participantes de um programa de Educação em Valores no Ensino Médio.

A pesquisadora dividiu o seu trabalho em três partes, sendo que o referencial teórico foi exposto na primeira delas. Entre diversos autores, foram utilizados: Damon, Menon e Bronk (2003); Damon (2009); Bundick (2009); Koshy e Mariano (2011); Bundick (2011); Brown, Kanny e Pizzolato (2011); Mariano et

¹² O COREQ é uma lista de verificação composta de “32 itens divididos em três domínios: 1) equipe de pesquisa e reflexividade, composto por itens sobre características pessoais dos integrantes da equipe e sobre a relação entre a equipe e os participantes da pesquisa; 2) desenho do estudo, composto por itens sobre embasamento teórico, seleção de participantes e contexto e procedimentos de coleta de dados; 3) análise de dados e resultados, composto por itens sobre procedimentos de análise dos dados e relato dos resultados” (Patias; Von Hohendorff, 2019, p. 8-9).

al. (2011); Bundick, Johson e Yeager (2012); Malin *et al.* (2013); Moreno *et al.* (1999); Moreno e Sastre (2003, 2010, 2016); Arantes (2003, 2013); Arantes *et al.* (2014, 2017); Erickson (1989); Casaer e Magnusson (1993); Bogdan e Biklen (1994); Peracchi e Welch (1995); e Valles (2003).

Sua tese teve como foco teórico-metodológico a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, de modo que foi possível analisar a relação entre cognição e afetividade nos dados colhidos, porque realizou o trabalho com 103 jovens que estudavam no Ensino Médio de duas escolas da zona sul da capital de São Paulo. Aqueles que estavam na chamada escola A participaram de um programa, desenvolvido por Danza (2019), intitulado Educação em Valores durante todo o período do Ensino Médio, enquanto os que estavam na chamada escola B eram parte de um grupo controle.

Para a produção dos dados, foi desenvolvido um questionário com 20 perguntas dissertativas acerca dos projetos de vida dos estudantes, sendo repetido quatro vezes (uma a cada início de ano letivo). A pesquisadora dividiu a análise em dois momentos: o primeiro foi sobre a compreensão dos projetos de vida de cada jovem, enquanto o segundo visava compreender quais as mudanças ou conservações psíquicas de cada participante.

Danza (2019) conclui seu trabalho alegando que se percebeu uma evolução na complexidade dos projetos de vida dos jovens que fizeram parte do programa, em comparação com aqueles que pertenciam ao grupo controle. Vale ressaltar o apontamento da pesquisadora de que, apesar de não haver uma linearidade na mudança dos projetos de vida de cada educando no decorrer do processo da pesquisa, ter uma intervenção com esta temática na escola foi fundamental para que os estudantes construíssem projetos de vida mais complexos e que se refletissem em intervenções sociais.

Isto é, nessa tese fica evidente a importância de haver momentos intencionalmente planejados dentro da escola para trabalhar os projetos de vida de cada estudante. Como passo seguinte, então, é importante que se reflita sobre como está se dando a avaliação das aprendizagens dos estudantes nesses momentos dentro da escola, complementando o tripé em conjunto dos processos de ensino e aprendizagem.

Em síntese, os estudos selecionados indicam que é fundamental que as escolas tenham, em seus projetos educativos, oportunidades, com

intencionalidade pedagógica, para que os estudantes possam construir os seus projetos de vida. Contudo, é imprescindível que se possam avaliar tais aprendizagens e perceber o que os estudantes já desenvolveram e o que ainda falta desenvolver. Como forma de tentar verificar se haveria algum trabalho mais recente focado nesses pontos, também foi feita uma busca, entre março e abril de 2024, nas plataformas Educ@ e Scielo.

Na primeira delas, foram feitas as seguintes buscas:

- Ao iniciar, colocaram-se os termos “Projeto de Vida” e “Avaliação”, e houve 0 ocorrências.
- Então, para tentar refinar a busca, o termo “Avaliação” foi incrementado para “Avaliação da aprendizagem”. Novamente, não houve nenhuma ocorrência.
- A seguir, foi feita uma nova tentativa, utilizando os termos “Projeto de Vida” e “Livro didático”. Mais uma vez, não houve ocorrência.
- Na próxima tentativa, foram adicionados os termos “Livro Didático” e “Avaliação”. Neste caso, houve 12 ocorrências, todas foram lidas e selecionaram-se dois trabalhos: Albuquerque e Ferreira (2019); e Bomfim (2023). Essas duas pesquisas foram escolhidas devido à relação que têm com a temática desta dissertação.
- Assim, uma vez que houve resultados nos termos anteriores, foi acrescentado “Projeto de Vida” na busca. Ao fazê-lo, o resultado foi 0 trabalhos.

Já na plataforma Scielo, seguiu-se o mesmo caminho, adicionando os mesmos termos, na ordem descrita anteriormente. Na busca por “Projeto de Vida” e “Avaliação”, houve 65 resultados. Foram lidos todos os resumos deles, e nenhum tinha relação com a temática desta dissertação, nem com a educação. Eles eram, em suma, muito relacionados à área da saúde, especialmente de idosos. Alguns artigos eram provenientes do campo da engenharia e havia apenas um da psicologia.

Nas demais buscas, não houve resultados.

Sendo assim, serão descritos, a seguir, os dois trabalhos selecionados na plataforma Educ@.

Albuquerque e Ferreira (2019) buscaram analisar as mudanças nos critérios de avaliação dos livros didáticos de alfabetização submetidos a

diferentes edições do PNLD e como tais mudanças influenciaram na produção e no uso que os professores fazem desse material.

Para fazê-lo, as autoras utilizaram uma análise documental das fichas de avaliação e resenhas presentes nos guias do PNLD e realizaram entrevistas com 24 professores do 1º ano do Ensino Fundamental.

A conclusão do trabalho delas é que são percebidas mudanças nos livros de alfabetização, mas elas têm relação com as modificações nos critérios de avaliação da seleção dos livros. Ademais, Albuquerque e Ferreira (2019) perceberam que os professores estão utilizando essas obras de diferentes maneiras.

Frente a isso, esse trabalho pode contribuir com esta pesquisa na apresentação do contexto histórico do PNLD, bem como na organização da metodologia e na análise dos dados que Albuquerque e Ferreira (2019) utilizaram.

Bomfim (2023), por sua vez, realizou um ensaio com o objetivo de problematizar os exercícios e atividades propostos em livros didáticos como instrumentos de avaliação da aprendizagem. Nesse trabalho, o autor discorre sobre os termos “avaliação” e “aprendizagem” com a intenção de apresentar como os exercícios nos livros didáticos podem proporcionar uma avaliação mais democrática das aprendizagens.

Como conclusão, ele aduz:

Os exercícios de livros didáticos, portanto, têm potencial de permitir a diversificação de instrumentos avaliativos, o processo contínuo de regulação das aprendizagens, a organização permanente do trabalho docente, a diminuição da tensão que tradicionalmente envolve os processos de avaliação, a incorporação da avaliação ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo, ou não impedindo, respostas autorais e afetações por meio da relação com o outro e com os diversos saberes que atravessam as relações de ensino-aprendizagem, reafirmando a validade de pensar emancipação como ato criativo. Tudo isso oportunizando a fixação de conhecimentos, o que também tem a sua importância. O que seria isso senão a articulação do processo de subjetivação aos processos de qualificação e socialização por meio de uma *avaliação democrática das aprendizagens*? (Bomfim, 2023, p. 405).

Tal ensaio tem uma relação bastante grande com o objetivo geral desta pesquisa e pode contribuir na análise das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019.

Como se pode perceber, a questão sobre como deve ocorrer a avaliação das aprendizagens no componente curricular Projeto de Vida, especialmente por meio dos livros didáticos, continua sendo um questionamento, uma vez que não foram encontrados trabalhos que buscassem dialogar sobre esses pontos. Por mais que as pesquisas pela plataforma Educ@ discorram sobre aspectos que se relacionam com os objetivos desta pesquisa, a lacuna permanece. Isso tudo é mais uma evidência da relevância deste trabalho.

Desta forma, nos capítulos que seguem, haverá a conceitualização de projeto de vida na educação, bem como de avaliação da aprendizagem.

1 PROJETOS DE VIDA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1.1 Breve retomada histórica dos projetos de vida na educação brasileira

Na introdução desta pesquisa, foi realizado um apanhado histórico da situação atual do desenvolvimento dos projetos de vida na educação.

Apenas como retomada do que foi mencionado anteriormente neste trabalho, a LDB determinou que houvesse um currículo nacional comum em que as redes pudessem se basear ao criarem os seus, que ficou intitulado como Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ela entrou em vigor contemporaneamente à Lei nº 13.415/2017 (também conhecida popularmente como “Lei do Novo Ensino Médio”) (Brasil, 2017a), justamente por causa de suas disposições sobre as expectativas para o Ensino Médio brasileiro.

Dentre essas mudanças legislativas, uma inovação foi a inserção da necessidade de haver momentos intencionalmente planejados dentro da escola para trabalhar os projetos de vida dos estudantes. Essa inserção, todavia, por falta de um melhor direcionamento, ocorreu de formas diferentes em cada território (como os exemplos trazidos na introdução), provocando dificuldade de abordar tal necessidade no cotidiano escolar.

Promover esta retomada é importante para situar o leitor no próximo subcapítulo, em que se tratará das dimensões dos projetos de vida na educação.

1.2 As três dimensões do projeto de vida: uma abordagem para a educação

Quando a BNCC foi publicada, em dezembro de 2017, ela discorreu, baseada nas legislações vigentes, sobre quais competências e habilidades os estudantes da educação básica precisariam ter desenvolvido quando encerrassem este ciclo. Essas competências se diferenciam entre gerais e específicas, sendo que as primeiras são o que se espera que os estudantes tenham conquistado ao final de toda a educação básica, de uma forma mais generalista, enquanto as outras se relacionam com cada área do conhecimento.

A diferença entre habilidade e competência, na perspectiva da BNCC, está no fato de que a habilidade é uma concepção de algo que ainda se está aprendendo a fazer/compreender/agir, e a competência é a mudança no comportamento depois desta aprendizagem (Brasil, 2018, p. 8-9). Este preâmbulo é importante para compreender o lugar que o construto do projeto de vida tem ocupado na educação formal, porque uma das competências gerais descritas pela BNCC é justamente acerca do desenvolvimento de projeto de vida:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e **fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso).

O campo da psicologia moral¹³ já, há certo tempo, versa sobre o que é o projeto de vida e a importância de desenvolvê-lo. William Damon é considerado como basilar para a introdução dos trabalhos sobre projeto de vida, neste campo do conhecimento¹⁴, e do que isso significa. Segundo ele, o projeto de vida é “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que ao mesmo tempo é significativo para o *eu* e gera consequências no mundo além do *eu*” (Damon, 2009, p. 53), ou seja, é uma intenção que o indivíduo possui que tem certa durabilidade, a ponto de provocar um planejamento, possuindo impacto tanto para si mesmo como para o mundo ao redor.

Este significado é apresentado em artigo seminal de Damon, Menon e Bronk (2003), no qual eles buscam apresentar a distinção entre *purpose*¹⁵ e *meaning*.¹⁶ Segundo os autores, é importante considerar que se trata de termos

¹³ Vale pontuar que, em 2000, Seligman e Csikszentmihalyi, por meio de um número da revista *American Psychology*, fundaram a psicologia positiva. Nele, existem 15 trabalhos que apresentam aspectos positivos do ser humano (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000; Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020). Tudo isso para mencionar que a psicologia também aborda os projetos de vida. Contudo, para esta pesquisa, o foco se dará sob a visão da psicologia moral – especialmente sob o enfoque de Damon.

¹⁴ Importa referir que, para este trabalho, foi escolhida a concepção de projeto de vida proveniente do campo da psicologia moral. É sabido que há outros conceitos de projeto de vida, provenientes de outras áreas do conhecimento, como da filosofia, da sociologia e da antropologia. O campo da psicologia moral foi escolhido porque o seu viés foi o mais referido nas pesquisas correlatas apresentadas na introdução.

¹⁵ Para este trabalho, a tradução de *purpose* será ‘projeto de vida’. Apesar de se ter conhecimento das distinções teóricas para a tradução deste termo, não cabe a esta pesquisa adentrar nelas, de modo que se optou por ficar com a de ‘projeto de vida’.

¹⁶ Em tradução livre, *meaning* seria ‘significado’, ‘sentido’.

diferentes, especialmente para que se possa ser mais preciso nas pesquisas e produções teórico-acadêmicas.

De acordo com os autores, a definição apresentada de *purpose* – que, a partir deste momento, neste trabalho, será sempre traduzida como ‘projeto de vida’ – se deu por causa de três pontos importantes:

1. Projeto de vida é um tipo de objetivo, mas é mais estável e de longo alcance do que objetivos mais simples, como "chegar ao cinema na hora certa" ou "encontrar uma vaga de estacionamento na cidade hoje".
2. Projeto de vida faz parte da busca pessoal por significado, mas também tem um componente externo: o desejo de fazer a diferença no mundo, de contribuir para questões maiores que o próprio eu.
3. Diferente do simples sentido (que pode ou não estar orientado para um fim definido), o projeto de vida está sempre direcionado a uma realização concreta, na qual se pode progredir. (Damon; Menon; Bronk, 2003, p. 121, tradução nossa).

Dessa forma, a diferença entre “projeto de vida” e “sentido” é o fato de que o primeiro prevê essa relação, de que o indivíduo busque por ações que tenham impactos além dele mesmo, em um caráter pró-social, além de envolver objetivos mais de longo prazo, enquanto o segundo está mais relacionado a ações que promovam prazer a si mesmo (Damon; Menon; Bronk, 2003, p. 121). Damon e Colby dispõem que “projeto de vida é mais do que um sonho, porque inclui ação. Projeto de vida não é imposto, é voluntário” (2022, p. 184, tradução nossa). Quer dizer, eles reforçam, mais uma vez, o conceito de que projeto de vida é algo estável e cujo objetivo promove um impulsionamento a seguir em frente para realizá-lo.¹⁷ Esses autores resumem que “definir projeto de vida de forma rigorosa captura as qualidades únicas que explicam como ele contribui tanto para a melhoria social quanto para o bem-estar pessoal” (Damon; Colby, 2022, p. 184, tradução nossa).

Traduzir esta visão para a educação tem se mostrado um grande desafio. Conforme apontam Damon e Colby,

Para a educação, a principal missão é proporcionar que pessoas mais novas tenham as ferramentas necessárias para desenvolver projetos de vida. [...] O desafio para a educação é que não há um livro didático ou currículo que ensine os

¹⁷ Os autores explicam que, apesar de haver esse compromisso de longo prazo, isso não significa que os projetos de vida não possam ser mudados no decorrer do tempo. Apenas quer-se diferenciar este conceito de objetivos curto-prazistas ou efêmeros (Damon; Colby, 2022, p. 183).

professores como se deve trabalhar os projetos de vida com os estudantes da Educação Básica. (2009, p. 181, tradução nossa).

Além disso, proporcionar um espaço, intencionalmente planejado, para que os estudantes possam construir os seus projetos de vida, prevê que o professor precisa estar atualizado nas novas metodologias de ensino e aprendizagem, promovendo aulas ativas, bem como que ele também promova uma mudança epistemológica, entendendo a importância deste trabalho. Isto porque, para o desenvolvimento dos projetos de vida, os estudantes precisam interagir uns com os outros e com o território ao redor. Araújo, Arantes e Pinheiro referem sobre isso:

Toda instituição escolar que pretende fomentar a construção de projetos de vida que direcionem de forma significativa alunos e alunas, ao mesmo tempo que desempenha seu papel de transformação social, precisa compreender [...] que o formato de escola tradicional não é capaz de suprir tal demanda e, conseqüentemente, faz-se necessário repensar sua função social e a organização dos tempos, espaços e relações escolares. (2020, p. 86).

Importa referir que estamos de acordo com o que discorre Moran (2013, p. 1), quando alega que “todos os professores e todas as atividades de ensino-aprendizagem podem contribuir para que cada aluno se conheça melhor, se oriente de forma mais consciente”. Esta também aparenta ser a proposta da BNCC quando discorre sobre a relação entre o desenvolvimento de projeto de vida na premissa da educação integral¹⁸ (Brasil, 2018, p. 15). Moran (2017, p. 1) dispõe sobre uma questão que se soma ao que está proposto na BNCC, que é “o projeto de vida precisa estar num contexto de valorização pessoal, integração social, compreensão das diferenças e promoção da autonomia, a partir de uma visão científica e filosófica aberta e atualizada”.

Um dos caminhos que os pesquisadores – por exemplo, Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), Malin (2021) e Moran (2013, 2023) – e os propositores de políticas públicas do campo têm pontuado para se trabalhar com projetos de vida

¹⁸ Há uma diferença entre educação integral e educação em tempo integral. A primeira diz respeito ao fato de que a escola deve proporcionar o desenvolvimento dos estudantes nas dimensões cultural, física, intelectual, emocional e social. Ou seja, há uma visão de que os estudantes são seres globais, de modo que é função social da escola que os processos de ensino e aprendizagem se deem nessa percepção. A educação em tempo integral é aquela em que o estudante fica o dia todo na escola, ampliando a sua jornada. Não necessariamente uma escola em tempo integral tem a visão de ser uma escola integral (Brasil, 2023).

na educação é a abordagem em três dimensões: a pessoal, a comunitária e a profissional (não necessariamente com essas nomenclaturas, mas com esses contextos). Quando se organiza esta intencionalidade pedagógica, torna-se mais palpável para fazer a transposição da proposta da psicologia para a educação.

Apesar de a BNCC dispor a competência geral número 6¹⁹, ela não apresenta competências específicas e nem habilidades deste construto para colaborar no trabalho do professor quando este pretender realizar atividades que envolvam o desenvolvimento dos projetos de vida. Ainda mais grave, quando se trata da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nem ao menos há menção sobre a proposta de como desenvolver os projetos de vida nesses períodos e, para os anos finais, consta uma premissa futurista que apenas busca estar articulada com o Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 62).

Para o Ensino Médio, por sua vez, não há a menção de habilidades e competências que seriam trabalhadas para o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes. O que consta sobre a temática está descrito principalmente na introdução do capítulo que discorre sobre Ensino Médio, em que a BNCC aborda sobre “As juventudes e o Ensino Médio” (Brasil, 2018, p. 462-463) e “As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade” (Brasil, 2018, p. 464-468).

Em resumo, nesses subcapítulos, ela alega que, por haver diversas juventudes no território nacional, as escolas precisam garantir aos estudantes

uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (Brasil, 2018, p. 463).

Quando a BNCC aponta essa necessidade, ela também relaciona o trabalho com os projetos de vida com a perspectiva da educação integral. Segundo ela, quando as instituições escolares conseguem proporcionar essa união, promovendo o protagonismo estudantil, elas estão “acolhendo as juventudes” (Brasil, 2018, p. 462-468).

Diante da limitação desta normativa, este trabalho focará no que consta de trabalhos e pesquisas para o Ensino Médio sobre os projetos de vida para esta

¹⁹ Competência geral nº 6 “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2018, p. 9).

faixa etária. Isto porque, é na etapa da educação básica que a BNCC mais discorre sobre propostas no que tange aos trabalhos com os projetos de vida. De acordo com Malin,

Projeto de vida²⁰ é abstrato, espiritualoso e misterioso; é um sentimento interno de admiração que é único para cada um de nós. É uma força nas nossas vidas que dirige e dá direção para os nossos objetivos e nossas atividades. Então, pode ser desafiador refletir sobre como introduzi-lo nas nossas escolas ou considerar ajudar os estudantes a desenvolvê-lo. [...] propósito também é composto de componentes, ou dimensões, que podem ser desenvolvidas e que são familiares para os professores. Aquele sentimento interno de admiração, condutor do senso de propósito pode acontecer quando se tem: (1) um objetivo de ordem significativa; (2) motivação que se baseia num desejo de contribuir para o mundo além de si; e (3) uma atividade orientada por objetivos. (2021, p. 77, tradução nossa).

Retomando o que foi apontado anteriormente, uma das formas de trabalhar com projetos de vida na educação é a abordagem pelas três dimensões. Na apreciação desse excerto de Malin (2021), fica evidente que a autora também está caminhando no sentido da propositura de um trabalho com três intencionalidades distintas – mesmo que utilizando nomes diferentes para essas dimensões.

O quadro a seguir foi elaborado para resumir as três dimensões de Malin (2021). Na primeira linha, constam os nomes das dimensões de que ela tratou. Na segunda, quais os significados de cada uma dessas dimensões. A terceira, por sua vez, tem como objetivo dispor quais os desencadeamentos quando do desenvolvimento de cada uma dessas dimensões dentro da escola.

Quadro 2 - Dimensões dos projetos de vida na educação por Malin (2021)

Dimensões	<u>1ª dimensão:</u> ²¹	<u>2ª dimensão:</u> ²²	<u>3ª dimensão:</u> ²⁴
	Objetivo de ordem significativa (Malin, 2021, p. 82-86).	Motivação que se baseia em um desejo de contribuir para o mundo além de si ²³	Atividade orientada por objetivos (Malin, 2021, p. 90-94).

²⁰ A autora utiliza o termo *purpose*.

²¹ Esta dimensão se relaciona com a pessoal.

²² Esta dimensão se relaciona com a comunitária.

²³ Considerada, inclusive, pela autora como “o coração do propósito humano” (Malin, 2021, p. 87, tradução nossa).

²⁴ Esta dimensão se relaciona com a profissional.

		(Malin, 2021, p. 86-90).	
O que querem dizer	Nesta dimensão, espera-se que sejam trabalhados três pontos: 1. Compreensão dos valores de cada um; 2. Compreensão do que é significativo para cada pessoa; 3. Compreensão de sua identidade.	Malin discorre que, nessa dimensão, a premissa é a “[...] <i>Integração</i> da nossa compaixão pelos outros, senso de responsabilidade social, e valores morais relacionados com quem queremos nos tornar e o que queremos realizar na vida” (2021, p. 87, tradução nossa).	Isto é, quando se trabalha esta dimensão, espera-se que o estudante coloque em prática algum objetivo que possui (Malin, 2021).
Resultados	Segundo a autora (Malin, 2021), quando um estudante consegue identificar estes três pontos, fica mais claro para ele como alcançar os objetivos mais importantes para si.	Neste sentido, um estudante que tem a oportunidade de se desenvolver neste aspecto na escola, tem grandes chances de evolução em questões de responsabilidade social e comunitária (Malin, 2021).	Quando isso ocorre, tem-se uma grande sensação de propósito, haja vista estar alcançando algo que se sonhou (Malin, 2021).

Fonte: Elaborado pela autora.

Moran também dialoga neste sentido. Segundo ele (2013, 2023), um dos caminhos para trabalhar os projetos de vida na educação é por meio de competências, para que se possam alcançar os quatro pilares da educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)²⁵ (Delors *et al.*, 2010, p. 31-32). As dimensões que Moran (2013, 2023) propõe são muito semelhantes às de Malin e têm total relação com as mencionadas anteriormente por nós:

- Dimensão Pessoal (Identidade, aprender a ser): Compreender-se, aceitar-se e saber usar suas habilidades para crescer, realizar-se e buscar o seu bem-estar

²⁵ Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

- Dimensão Social (Eu com o mundo, aprender a conviver, cidadania): Relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com as outras pessoas na família, na escola e na comunidade.
- Dimensão Profissional (Aprender a fazer): Desenvolver as competências produtivas, relacionadas ao trabalho, ao empreendedorismo para contribuir para uma vida profissional realizadora. (Moran, 2023).

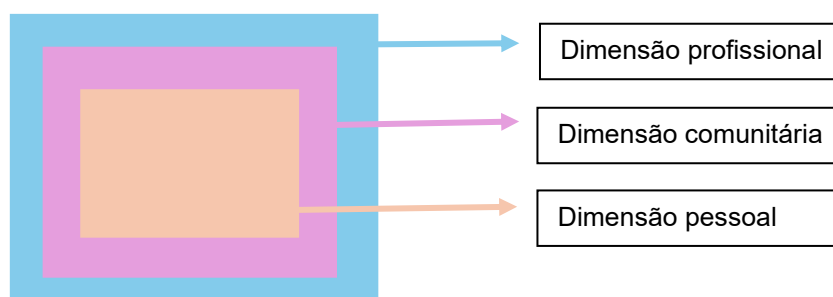
Em resumo, o trabalho com projetos de vida na educação pode se dar por meio da organização em dimensões.

A dimensão pessoal diz respeito ao desenvolvimento do autoconhecimento, no qual o foco está em conhecer-se, saber identificar quais as suas emoções e os seus sentimentos, quais os seus valores, que território é esse em que habita.

A dimensão comunitária é aquela em que se desenvolve o senso de comunidade, compreendendo quais são os seus direitos e os seus deveres, relacionando as ações cidadãs e as formas de intervir positivamente no mundo.

Por fim, a dimensão profissional inclui não somente uma concepção sobre as profissões existentes, mas quais são as formas de se integrar no mundo do trabalho atual, reconhecendo os valores que são importantes para si nesses ambientes e, ainda, compreendendo a importância da educação financeira para se viver bem e realizar sonhos.

Esquema 1 - As três dimensões dos projetos de vida na educação



Fonte: Baseado em Alchorne e Carvalho (2021).

Este esquema foi criado para deixar mais visível a proposta das três dimensões do desenvolvimento dos projetos de vida na educação. A dimensão pessoal, por ser a mais abrangente, é aquela que está no centro das demais, porque não é possível trabalhar sobre comunidade sem saber quem se é, e o

mesmo vale para o “eu” do mundo do trabalho. Em todos os campos sociais, é necessário que se trabalhe o indivíduo.

A dimensão comunitária encontra-se no meio das outras duas porque ela prevê que o estudante tenha desenvolvido o seu autoconhecimento, mas ele precisa compreender questões de um âmbito social/comunitário para poder partir para a seara do trabalho. Inclusive, muito do que os estudantes conhecem nesta dimensão é fundamental para as suas decisões no âmbito profissional.

Então, a dimensão profissional é a que está mais “por fora”, porque ela precisa articular as outras duas a todo momento. Quem se é na perspectiva profissional depende de quem se é nos âmbitos pessoal e comunitário.

Como as três dimensões estão relacionadas, ao trabalhar com uma delas, acaba-se por influenciar as outras. Porém, essa separação é importante para se ter intencionalidade pedagógica no planejamento das aulas, que é a maneira de fazer com que as práticas se tornem mais significativas. Araújo, Arantes e Pinheiro também abordam essas três dimensões:

[...] podemos afirmar que a escola exerce papel central na construção e no desenvolvimento de projetos de vida, na medida em que influencia a constituição da identidade, a construção de valores, a exploração de habilidades sociocognitivo-emocionais e a elaboração de objetivos futuros que coadunem as perspectivas pessoais, sociais e profissionais de cada estudante. (2020, p. 86).

Vale pontuar que, quando se abordam esses pontos sobre as dimensões dos projetos de vida na educação, não se quer dizer, apesar de se recomendar que haja algum momento dedicado a isso, que se deve ter um componente curricular Projeto de Vida na grade curricular, mas que deve haver uma visão transdisciplinar nos currículos com uma mirada para isso. Esta aparenta ser também a proposta da BNCC, já que menciona que uma das funções da escola é que os estudantes possam se reconhecer, se relacionar, interagir uns com os outros e conhecer diversas perspectivas para o mundo (Brasil, 2018, p. 474-475).

Tal visão dialoga com o disposto por Damon e Colby, quando apontam que

Aqueles que eventualmente transformam os seus interesses e talentos em vivências nos seus projetos de vida experienciam duas revelações quando aprendem mais sobre o mundo: (1) que algo do mundo precisa ser melhorado, corrigido ou adicionado; (2) que eu tenho o sonho e a habilidade de contribuir para isso. (2022, p. 185, tradução nossa).

Ademais, retomando o que se dispôs anteriormente, a BNCC apresenta o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes por meio de uma educação integral, o que pressupõe que todos os componentes curriculares deveriam, de certa forma, relacionar-se com tal construto.

Ocorre que, como disposto anteriormente, a BNCC ainda é bastante vaga no que concerne ao que se pretende para o campo do desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes.²⁶ Frente a isso, acabou-se por delegar às escolas e redes como elas trabalhariam os projetos de vida dos estudantes no cotidiano escolar.

Na introdução desta pesquisa, foram expostos os casos do Rio Grande do Sul, de São Paulo e do Mato Grosso do Sul, que optaram por incluir uma aula específica de Projeto de Vida dentro da grade horária²⁷ das escolas públicas estaduais como uma maneira de desenvolver os projetos de vida dentro da escola.

Uma estratégia do Ministério da Educação, para melhor orientação das escolas sobre esse ponto, foi o lançamento do edital nº 03/2019 do Plano Nacional do Livro e Material Didático de 2021, como se verá a seguir.

1.3 Plano Nacional do Livro e Material Didático e Projeto de Vida

O ano de 1937 é o marco inicial do programa mais longo de distribuição de materiais didáticos às escolas públicas brasileiras. Contemporaneamente denominado como Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), esta política pública tem como finalidade

[...] um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. O PNLD também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de

²⁶ Ao fazer uma busca na BNCC pelo termo “projeto de vida”, encontram-se apenas 17 ocorrências no total das 600 páginas do documento. Nenhuma dessas ocorrências versa sobre os objetivos de aprendizagem pretendidos para os estudantes, e a maioria delas está apresentada no segmento do Ensino Médio.

²⁷ No caso do Estado de São Paulo, pelas Diretrizes Curriculares Projeto de Vida, de 2020, definidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os conteúdos da disciplina Projeto de Vida foram organizados nas três dimensões descritas (pessoal, cidadã e profissional) (São Paulo, 2020, p. 11).

forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas. (Brasil, 2024).

O PNLD é executado pelo Ministério da Educação, por meio das ações da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 2014/2024), e com forma de atuação disposta no Decreto nº 9.099/17. Inclusive, de acordo com essa normativa,

Art. 2º São objetivos do PNLD:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 2017b)

Assim, frente à publicação da BNCC, em 2017, foi lançado o edital nº 03/2019, convocando para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o PNLD de 2021, em que se apresentariam obras para o Ensino Médio. Este foi o primeiro edital em que se propuseram a contratar obras para o componente curricular Projeto de Vida.

De acordo com esse documento, haveria dois objetos a serem avaliados: Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio (Objeto 1); e Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio (Objeto 2) (Brasil, 2019, p. 1 e 4).

Para as obras de Projeto de Vida, seria necessário que os autores propusessem um livro do estudante e um manual do professor impressos, e três videotutoriais para o professor (art. 2.2.11.) (Brasil, 2019, p. 3). Ademais, determinou-se que deveria haver a predominância de desenvolvimento das competências gerais nº 6 e nº 7²⁸ da BNCC, bem como que deveria ser compreendida a concepção de três dimensões:

²⁸ Competência geral nº 6: ver nota 18.

2.2.14. A obra de Projeto de Vida deve ser dividida nas três dimensões descritas a seguir:

2.2.14.1. Autoconhecimento: o encontro **consigo**;

2.2.14.2. Expansão e exploração: o encontro com o **outro e o mundo**;

2.2.14.3. Planejamento: o encontro com o **futuro e o nós**.
(Brasil, 2019, p. 3).

No Anexo IV desse edital, há os critérios de avaliação das obras apresentadas para o Objeto 1. Sobre Projeto de Vida, as obrigações determinadas pelo edital constam entre as páginas 66 e 70 do documento, apresentando de forma mais exaustiva o que deveria conter em cada uma das dimensões.

Logo no primeiro artigo desses critérios, está descrito que:

1.2.1. Portanto, para tornar a construção dos projetos de vida dos estudantes como parte fundante de uma escola que acolhe as juventudes, **é preciso considerar a formação desses sujeitos em três dimensões distintas interligadas:**

1.2.1.1. **Autoconhecimento** (descoberta de aspirações, interesses, potenciais e desafios pessoais): o encontro consigo, com ênfase na dimensão pessoal.

1.2.1.2. **Expansão e exploração** (reflexão sobre relações sociais e ampliação de horizontes e possibilidades): o encontro com o outro e o mundo, com ênfase na dimensão cidadã.

1.2.1.3. **Planejamento** (construção de caminhos para a vida pessoal, profissional e a ação cidadã): o encontro com o futuro e o nós, com ênfase na dimensão profissional. (Brasil, 2019, p. 66, grifo nosso).

O edital continua, entre os artigos 1.2.2 a 1.2.12 (Brasil, 2019, p. 66-70), explicando o que cada livro deveria conter para que se fizesse um trabalho adequado no desenvolvimento dos projetos de vida na educação. Em resumo:

- Nos artigos 1.2.2 e 1.2.3 – determinações de que as obras devem desenvolver as três dimensões, articulando alguma vivência, bem como de que todas elas passarão por critérios eliminatórios comuns, além dos específicos, que são os dispostos nos artigos seguintes.
- Nos artigos 1.2.4 e 1.2.5 – determinações sobre a dimensão do autoconhecimento.

Competência geral nº 7 “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (Brasil, 2018, p. 9).

- Nos artigos 1.2.6 e 1.2.7 – determinações sobre a dimensão da expansão e exploração.
- Nos artigos 1.2.8 e 1.2.9 – determinações sobre a dimensão do planejamento.
- No artigo 1.2.10 – determinação de como deve ocorrer a transição de uma dimensão para a outra.
- No artigo 1.2.11 – determinação do que deve haver no livro do estudante.
- No artigo 1.2.12 – determinação do que deve haver no manual do professor. (Brasil, 2019, p. 66-70).

Diante do que foi explicado anteriormente, é possível perceber que as dimensões descritas nesse edital têm relação com as dimensões apresentadas por Malin (2021) e Moran (2013, 2023) como caminhos a serem trabalhados com os projetos de vida na educação.

Para esta pesquisa, devido ao seu objetivo geral, importa mencionar mais pormenorizadamente o que o manual do professor deveria conter:

1.2.12. O manual do professor deve apresentar de forma destacada os seguintes itens:

1.2.12.1. As vivências e/ ou atividades a serem realizadas em cada dimensão.

1.2.12.2. A abordagem teórico-metodológica que embasa cada dimensão e respectivas transições.

1.2.12.3. Objetivo(s) a ser(em) desenvolvido(s) no âmbito de cada vivência e/ou atividade.

1.2.12.4. Justificativa da pertinência desse(s) objetivo(s).

1.2.12.5. Identificação de todas as competências gerais, competências específicas e habilidades trabalhadas nessas vivências e/ ou atividades.

1.2.12.6. Texto introdutório que explique como, a partir da abordagem teórico-metodológica(s), se articulam a concepção de Projeto de Vida da obra com as dimensões e as respectivas vivências e/ou atividades propostas, ressaltando os principais objetivos e justificativas, assim como as principais competências e habilidades que serão trabalhadas.

1.2.12.7. Informações precisas sobre os procedimentos e os materiais que serão utilizados no desenvolvimento de cada vivência e/ ou atividade (com possibilidades de adaptações ou trocas).

1.2.12.8. Explicações claras e precisas de como realizar o planejamento dos passos presentes e futuros.

1.2.12.9. Diferentes propostas de avaliação condizentes com as características específicas da obra de Projeto de Vida.

1.2.12.10. Sugestões de cronogramas (bimestral, trimestral, semestral e/ou anual).

1.2.12.11. Explicações claras e precisas sobre as vivências e/ou atividades que deverão ser realizados e de como ajudar os estudantes a experienciá-las, em linguagem de fácil entendimento, inclusive, para aqueles professores que não estão habituados a trabalhar com obras de Projeto de Vida.

1.2.12.12. Referências bibliográficas comentadas e complementares para pesquisa ou consulta (*sites*, vídeos, livros etc.) diferentes das do livro do estudante.

1.2.12.13. Conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e atrativa para os professores. (Brasil, 2019, p. 69-70).

Assim, apesar de o edital nº 03/2019 ter buscado ser um orientador sobre qual a expectativa do Ministério da Educação sobre os desenvolvimentos dos projetos de vida nas escolas, ele foi bastante simplório nas suas determinações – deixando a cargo das editoras e dos autores das obras a compreensão do que se estava esperando. E isso não foi diferente quando se falou sobre como deveria estar descrita a avaliação nas obras. Apesar de o inciso 1.2.12.9 deixar bem evidente a necessidade de haver diferentes formas de avaliação da aprendizagem no desenvolvimento da obra de Projeto de Vida, não há em nenhum lugar do edital uma orientação sobre como devem se dar essas propostas – especificamente para esse campo.

Dado que a temática desta pesquisa é justamente como as obras de Projeto de Vida aprovadas por esse edital versaram sobre a avaliação da aprendizagem, no capítulo seguinte, serão apresentados conceitos importantes sobre o campo de avaliação.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

2.1 O que é avaliação da aprendizagem em sala de aula

Quando se pensa em avaliação da aprendizagem em sala de aula, a referência usual é a semana de provas, um ambiente de alto nível de estresse tanto para estudantes quanto para professores, em que ambos são impelidos a cumprir uma série de normas rígidas. Essa percepção é compartilhada por escola, estudantes e famílias. Sobre isso, já desde o ano 2000, Sousa (2000, p. 102) refere que a avaliação em sala de aula tem tido uma “importância [...] superestimada no cotidiano escolar”, uma vez que ela não tem cumprido o seu papel, sendo “utilizada fundamentalmente para aprovar e reprovar aluno”. Vinte e cinco anos já se passaram dessa percepção da autora, mas, aparentemente, houve pouca modificação nessa perspectiva.

Contudo, a definição de avaliação da aprendizagem em sala de aula está distante dessa percepção popular. Quer dizer, como afirmam Oliveira *et al.* (2007, p. 40), “[essa avaliação] não pode ser confundida com os famosos exames escolares e realizada através de estratégias calcadas em perguntas factuais e de apelo apenas mnemônico”.

Primeiramente, cumpre mencionar que, a todo momento e em todas as circunstâncias, se está avaliando. Seja dentro ou fora da escola, avaliar é um ato humano: nada mais é do que realizar um juízo de valor acerca de algo para que se possa tomar certa decisão (Gatti, 2009, p. 73; Vianna, 2014, p. 77). Ou seja, avaliar algo prevê a realização de um juízo de valor, com a finalidade de que se possa perceber qual a melhor maneira de agir a seguir.

Além disso, importa pontuar que

É preciso ter presente, também, que **medir é diferente de avaliar**. Ao medirmos algum fenômeno [...] apenas estamos levantando dados sobre a grandeza do fenômeno. [...] Mas, para, a partir das medidas, termos uma avaliação, é preciso que se construa o significado destas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado como um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo em avaliação, considerando os valores sociais envolvidos. (Gatti, 2009, p. 73, grifo nosso).

Levando isso em consideração, pode-se concluir que a avaliação da aprendizagem em sala de aula

é um julgamento para se saber até que ponto alunos atingem objetivos valiosos em aprendizagens diversificadas em relação a um certo conteúdo considerado necessário ao seu desenvolvimento pessoal; como o fazem e quais atitudes e valores revelam que sejam pertinentes ao seu domínio vivencial. (Gatti, 2009, p. 73-74).

Assim, pode-se dizer que a avaliação da aprendizagem em sala de aula é parte importante dos processos de ensino e aprendizagem, que, conjuntamente, se tornam um tripé dentro da escola (ensino-aprendizagem-avaliação), justamente para colaborar com o trabalho do professor nas suas atividades e práticas (Gatti, 2009, p. 74; Nascimento, 2012, p. 102; Sousa, 2000, p. 102). Isto porque, ao ter objetivos de ensino e de aprendizagem, é importante que se faça uma verificação do que foi apreendido pelos estudantes.

Luckesi, inclusive, defende que a avaliação da aprendizagem é um “ato amoroso”, uma vez que

[...] por si só, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. [...] A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). (Luckesi, 2008, p. 172-173).

O autor segue explicando que, para ele, esse caráter diagnóstico da avaliação visa justamente incluir a todos e a todas nos processos de ensino e aprendizagem, já que o professor, ao realizar uma compreensão mais assertiva do que o estudante conseguiu apreender dos conteúdos, pode tomar decisões mais satisfatórias e de “poder oferecer-lhes condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem” (Luckesi, 2008, p. 173).

Sousa (2000) ressalta um ponto importante sobre a avaliação da aprendizagem em sala de aula: ao mesmo tempo que ela avalia o estudante, acaba por avaliar o próprio professor. Isto porque, retomando a ideia do tripé descrita anteriormente, esse tipo de avaliação consegue verificar o que foi aprendido daquilo que foi ensinado. Gatti (2009, p. 79) também versa nesse sentido quando coloca que “ao avaliar seus alunos os professores estão

avaliando a si mesmos, embora a maioria não tenha consciência disto ou admita isto”.

Dessa forma, “o fracasso do aluno é o fracasso do planejamento e da prática educativa” (Sousa, 2000, p. 103). Oliveira *et al.* discorrem sobre isso:

[...] a avaliação da aprendizagem é um processo que deve ser desenvolvido de forma contínua e personalizada, objetivando avaliar não apenas o processo de aprendizagem, mas também o de ensino, ganhando amplitude e totalidade. O seu propósito não é apenas aferir, comprovar e quantificar, mas também aprimorar os dois processos citados. (2007, p. 41).

Em resumo, a avaliação da aprendizagem em sala de aula é um processo necessário para que as práticas pedagógicas sejam mais significativas e que se possam perceber os seus resultados. Para realizar essa avaliação, existem perspectivas já consolidadas na literatura: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa.

2.2 Das perspectivas avaliativas

2.2.1 Perspectiva da avaliação diagnóstica

Quando os médicos realizam o diagnóstico de uma doença, eles identificam, diante do quadro clínico que está à sua frente, o que o paciente está relatando. Diante desse ato, eles tomam decisões sobre o que fazer a seguir com aquele caso. Na avaliação em sala de aula, há um processo semelhante, que também pode ser denominado de avaliação diagnóstica.

Esta ocorre logo no início de um novo conteúdo, quando o professor quer compreender quais são as concepções da sua turma acerca daquela temática.

Hadji (2001, p. 19) utiliza-se do termo “avaliação prognóstica” para esse tipo de avaliação, aduzindo que ela “tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos”. Isto porque, depois que o professor se utiliza de certo instrumento para identificar o que os estudantes já sabem, ele consegue dar os encaminhamentos mais adequados ao planejamento.

Zabala (2010), por seu turno, vale-se do uso de “avaliação inicial” quando menciona a avaliação diagnóstica. Pode-se dizer que ele complementa Hadji (2001) quando diz que

o conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir, em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de atividades e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino e menina. Assim, pois, nos proporciona referências para definir uma proposta hipotética de intervenção, a organização de uma série de atividades de aprendizagem que, dada nossa experiência e nosso conhecimento pessoais, supomos que possibilitará o progresso dos alunos. (Zabala, 2010, p. 199).

Fica claro, desta forma, que a avaliação diagnóstica é aquela que se dá no início de cada conteúdo, com a intenção de orientar os próximos passos do professor no que toca ao planejamento desse novo tema.

2.2.2 Perspectiva da avaliação formativa

Black *et al.* (2018) realizaram o Projeto de Avaliação Formativa Kings's-Medway-Oxfordshire (KMOFAP) para poder verificar como a melhoria da avaliação formativa permitiria ganhos na aprendizagem dos estudantes. Deste estudo resultaram certas reflexões que cabem ser mencionadas antes de destrinchar o conceito da avaliação formativa.

Em primeiro lugar, eles são veementes em alegar que “não importa quanta pressão exista para atingir uma boa nota nos testes, a aprendizagem só poderá ser realizada pelo estudante” (Black *et al.*, 2018, p. 169). Isto é, por mais que as escolas possam buscar técnicas mais persuasivas para fazer o estudante aprender, na realidade, esse processo depende bastante dele. Assim, cabe à escola, na realidade, encontrar formas de colaborar para que o estudante consiga “estruturar o seu conhecimento para construir ideias novas e poderosas” (Black *et al.*, 2018, p. 169).

Frente a isso, para que haja dedicação nos seus processos de aprendizagem, os estudantes precisam compreender os motivos pelos quais irão ter que aprender certo tema. E é aqui a chave para algo importante: quando essa busca é por uma nota melhor, na realidade, essa conquista é atrelada ao ego, e não ao encorajamento de fazer algo que acham que deve ser melhor (Black *et al.*, 2018). Os autores alegam que “o ambiente de aprendizagem deve ser ‘arquitetado’ para envolver os estudantes ativamente em suas aprendizagens. A ênfase deve estar no pensamento dos estudantes e em como torná-lo evidente”

(Black *et al.*, 2018, p. 176). Tudo isso, é claro, precisa estar sempre buscando o atingimento dos objetivos de aprendizagem.

Com toda essa perspectiva em mente, passa-se à leitura do seguinte artigo da LDB:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) **avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno**, com **prevalência** dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos **resultados ao longo do período** sobre os de eventuais provas finais. (Brasil, 1996, grifo nosso).

Isto quer dizer que a própria legislação brasileira prevê que a avaliação da aprendizagem em sala de aula deve permitir ao estudante ser avaliado no decorrer do processo de ensino, proposta que se relaciona à perspectiva da avaliação formativa. Quando Sousa (2000, p. 103) apresenta algumas “diretrizes comuns” no processo de avaliação da aprendizagem em sala de aula, ela até dispõe algo semelhante ao que está apresentado no artigo 24 da LDB, que é que “a avaliação de sala de aula deve ser desenvolvida de forma contínua, mais formativa que somativa, visando corrigir dificuldades do aluno e do ensino durante a formação”.

Essa perspectiva de avaliação tem como função a regulação dos processos de ensino e aprendizagem, de modo que o professor consiga perceber o que os estudantes já conseguiram aprender daquilo que foi trabalhado. Ela ocorre no decorrer do processo, em diferentes momentos do planejamento, com esse intuito de acompanhamento mais minucioso do que está ocorrendo. Assim como as demais perspectivas, a avaliação formativa pode se dar com vários instrumentos de avaliação, até mesmo para que se possam incluir diferentes tipos de inteligência e se possa contemplar melhor o que se está buscando desenvolver.

Nesse sentido, Hadji menciona que

[...] sua função principal é [...] contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. E vê-se bem que é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá julgar a “formatividade” de uma avaliação. [...] E toda avaliação tem – ou deveria ter, em um contexto pedagógico – uma dimensão prognóstica, no sentido

de que conduz – ou deveria conduzir – a um melhor ajuste ensino/aprendizagem. Poderia – deveria – tratar-se de adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação. (2001, p. 19-20).

Zabala (2010) até mesmo se utiliza da terminologia “avaliação reguladora”²⁹ quando se refere ao que estamos nos utilizando de avaliação formativa. Segundo ele, essa perspectiva de avaliação é o resultado do “conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam” (Zabala, 2010, p. 200). O autor destrincha esse conceito, explicando que, diante da aplicação do planejamento do professor, é fundamental que se apresentem diferentes desafios para que os estudantes possam se desenvolver (Zabala, 2010, p. 200).

Nascimento (2012) complementa esses autores quando se aprofunda nas funções do professor e do estudante. Segundo ela,

[...] educador e educando estão juntos, porque, em parceria, analisam e, se necessário, reorganizam o processo de ensino/aprendizagem. Todavia, o docente se ocupa com as formas de ensinar, porque essas, para desencadearem aprendizagens, precisam atender à individualidade do educando. A esse, cumpre monitorar o próprio conhecimento, porque lhe compete agir para aprender mais e melhor. (Nascimento, 2012, p. 70).

Conforme Oliveira *et al.* (2007, p. 42), pode-se perceber que é também por causa da avaliação formativa que existe o tripé ensino-aprendizagem-avaliação, uma vez que é ela que “acompanha permanentemente o processo de ensino-aprendizagem”. Esses autores, ao citar Perrenoud (1992), explicam que há diferentes aspectos escolares que

são positivamente afetados: a organização das aulas, os métodos e as práticas de ensino, a construção de uma cultura comum entre o professor e a escola, a política do estabelecimento de ensino, o programa e os objetivos, bem como o sistema de seleção e orientação, além da satisfação profissional e pessoal. (Oliveira *et al.*, 2007, p. 42).

²⁹ De acordo com Zabala (2010, p. 200), sua escolha pelo termo “avaliação reguladora” ao invés de “avaliação formativa” ocorre para que possa “reservar o termo formativo para uma determinada concepção da avaliação em geral, entendida como aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia”. Em outras palavras, o autor quer dizer que, para ele, todas as modalidades de avaliação são, de certa maneira, formativas.

Dessa maneira, fica claro que a avaliação formativa tem como principal aspecto o alinhamento dos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula. Isto é importante para que o professor possa garantir que o que está sendo trabalhado está realmente sendo compreendido pelos estudantes. A avaliação formativa deve se dar em diferentes momentos do planejamento, até mesmo para poder cumprir esta sua finalidade.

2.2.3 Perspectiva da avaliação somativa

A terceira perspectiva de avaliação a ser apresentada é a somativa. Ela se dá ao final dos processos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de poder fazer um último julgamento sobre o que o estudante aprendeu. Diante desse seu caráter, comumente se encontram posicionamentos contrários à avaliação somativa, dizendo que a formativa é a correta e a que deve ser seguida.

Entretanto,

Opor avaliação formativa e somativa, valorizando a primeira e censurando a segunda, não tem sentido pedagógico, pois ambas podem e devem ser formadoras.

A avaliação formativa não é alternativa à avaliação somativa, mas complementar. Permite uma visão de síntese e acrescenta-lhe dados significativos, pois a segunda é mais global e está mais distante do momento em que as aprendizagens aconteceram. (Oliveira *et al.*, 2007, p. 43).

De acordo com Hadji (2001), a avaliação somativa tem como finalidade que se faça uma ponderação do que os estudantes alcançaram, para que se possa “certificar” o que foi ensinado e o que foi aprendido. Segundo ele, essa avaliação poderia também ser intitulada de “cumulativa”, uma vez que ela “é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas” (Hadji, 2001, p. 19). Zabala (2010, p. 200-201) comenta nesse sentido, ponderando que a avaliação somativa tem como finalidade expressar qual a consequência da aprendizagem, de modo que “a partir desse conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo”.

Inclusive, essa é outra característica da avaliação somativa: ao julgar a aprendizagem após o término das exposições do conteúdo, o professor consegue compreender, de forma generalizada, do que os estudantes conseguiram dar conta e o que ainda é preciso trabalhar mais.

Em resumo, a avaliação somativa tem como finalidade compreender, de uma forma generalizada, quais foram as aprendizagens dos estudantes após o período de exposição do conteúdo. Dessa forma, não há perspectiva melhor ou pior entre formativa e somativa; ambas são fundamentais para garantir os processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Oliveira *et al.* (2007, p. 43), ambas “são fundamentais para os alunos e para os professores, facilitando as aprendizagens significativas e o conseqüente [sic] incremento da motivação de todos os atores institucionais do processo”.

2.3 Das dimensões da avaliação

Os processos de ensino e aprendizagem dispõem, segundo Zabala (2010), de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Para tanto, dada a necessidade de se atentar à avaliação, esta também pode ser subdividida, levando em consideração essas quatro propostas.

2.3.1 Dimensões de conteúdos factuais e conceituais

Considerando que os conteúdos factuais e conceituais apresentam grande relação e que, como Zabala (2010) pontua, para que a aprendizagem dos fatos seja significativa é importante que seja associada aos conceitos, optou-se por apresentá-los no mesmo subtópico.

A aprendizagem dos fatos está relacionada aos saberes pontuais, por exemplo: nomes de capitais, momentos históricos específicos, autores de obras. Usualmente, essa dimensão está muito associada a um aprendizado mecânico, baseado em mera memorização. Zabala (2010) dispõe que é fundamental que a enumeração dos fatos esteja atrelada à compreensão dos conceitos (por exemplo, não adianta apenas saber que a capital do estado de Mato Grosso do Sul é Campo Grande, mas compreender o que é uma capital, o que é um estado, dentre outros).

O autor aponta que “se aceitamos esta relação necessária entre os fatos e os conceitos, perceberemos que é necessário que as atividades para dominar estes conteúdos factuais contemplem a utilização conjunta de fatos e conceitos”

(Zabala, 2010, p. 203). Dessa forma, caso o docente queira fazer uma avaliação baseada apenas em conteúdos factuais, o autor explica que ele precisa cuidar para que tenha um carácter formativo, e não sancionador dos equívocos que possam vir a ocorrer – especialmente para não criar situações em que o acerto seja baseado em sorte/azar, provocando sensação de injustiça nos estudantes (Zabala, 2010, p. 203).

Segundo Zabala, a grande distinção entre os conteúdos factuais e os conceituais está na profundidade com que se pode avaliar cada um deles:

[...] Apesar de que a aprendizagem nunca é uma questão de tudo ou nada, no caso dos conteúdos factuais a distinção entre o “sabe” e o “não sabe” “pode ser” às vezes muito representativa do que acontece [...]. Podem ser respostas de tudo ou nada. De qualquer forma, inclusive nos conteúdos factuais, nem sempre é assim, já que pode se saber mais ou menos o que aconteceu em Dois de Maio [...]. Quando os conteúdos de aprendizagem são conceituais, o grau de compreensão dos conceitos é em muitos casos, limitado. [...] Dificilmente podemos dizer que a aprendizagem de um conceito está concluída. Em todo caso, o que faremos é dar por bom certo grau de conceitualização. (Zabala, 2010, p. 204).

Diante disso tudo, quando o docente quiser avaliar se os estudantes apreenderam certos conceitos, é importante que ele tenha claro qual a sua expectativa de profundidade da definição/utilização desses conceitos pelos estudantes. A depender da intencionalidade, é importante que utilize diferentes tipos de instrumentos de avaliação, de modo que os estudantes possam articular esses conceitos de diferentes formas e em contextos diversos.

2.3.2 Dimensão de conteúdos procedimentais

Os conteúdos procedimentais dizem respeito àqueles do “saber fazer”. Isto é, “o que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem [de certo conceito] [...], mas o domínio ao transferi-lo para a prática” (Zabala, 2010, p. 7).

Em outras palavras, esses conteúdos são aqueles que indicam um processo de “tirar o conceito do papel”. Por exemplo, tem-se o conceito de pesquisa acadêmica, mas também se tem o procedimento de como fazer uma pesquisa acadêmica. Saber um não implica, necessariamente, saber fazer o outro; é preciso aprender.

2.3.3 Dimensão de conteúdos atitudinais

Os conteúdos atitudinais, por seu turno, são os que apresentam maior complexidade para se perceber os graus de aprendizagem, dada a subjetividade desta dimensão. Nesse sentido, Zabala (2010) problematiza sobre este ponto, alegando que essa subjetividade pode vir a causar insegurança nos docentes, pois

o pensamento de cada professor está ainda mais condicionado por posições ideológicas do que nos outros tipos de conteúdos. Ao mesmo tempo, nos encontramos diante de uma tradição escolar que tendeu formalmente a menosprezar estes conteúdos e que reduziu a avaliação a uma função sancionadora, expressada quantitativamente, fato que provocou a ilusão de se acreditar no rigor de suas afirmações porque são matematizáveis. (Zabala, 2010, p. 208).

O autor, então, assevera que a dificuldade está, na realidade, na aquisição dos conhecimentos atitudinais, e não na demonstração das aprendizagens. Diante disso, é importante que a escola proporcione momentos para que os estudantes entrem em conflito; possam expressar suas opiniões; realizem atividades com situações complexas, dentre outros, de modo que os professores consigam observar tais aprendizagens (Zabala, 2010, p. 208-209).

2.4 Dos instrumentos avaliativos

Após essas explicações sobre as perspectivas de avaliação, passa-se à conceitualização sobre o que são os instrumentos avaliativos. Esses instrumentos têm usos diversificados que os professores podem apresentar aos estudantes para avaliá-los, proporcionando informações sobre os percursos de aprendizagem dos estudantes. Os instrumentos coletam “informações sobre a aprendizagem; [...] realizam uma medida, uma verificação; avaliar exige muito mais. Exige julgar, estimar e facilitar a tomada de decisão e intervenções para a melhoria daquilo que se está avaliando” (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 22).

Nesse sentido, as autoras alegam que é imprescindível que o professor seja sempre ético na elaboração, aplicação e análise dos resultados nos instrumentos, pois o responsável pela realização da avaliação no nível da sala de aula é o docente. Então, “[...] os instrumentos [...] precisam ser bem

elaborados, pois resultados confiáveis podem ajudar o professor a tomar melhores decisões” (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 38).

Para elaborar um bom instrumento de avaliação, é fundamental atentar-se a algumas questões:

- Quais as finalidades da avaliação?
- O que será avaliado?
- Quais os critérios de avaliação?
- Qual o tempo que se dispõe para a avaliação?
- Como zelar pela qualidade dos instrumentos?
- Que uso se fará das informações obtidas? (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 60).

Levando tudo isso em consideração, nos subtópicos que seguem, serão expostos alguns instrumentos de avaliação.

2.4.1 Observação em sala de aula

Em primeiro lugar, Depresbiteris e Tavares (2009) começam explicando a diferença entre olhar e observar. Elas explicam que o olhar está contido na observação. Quando se olha, tem-se uma percepção do que está ocorrendo, e, quando se observa, está-se pensando sobre a existência do objeto. A observação contempla um olhar atento ao objeto, incluindo a subjetividade, mas também abarcando outros sentidos, como a audição e o olfato. Um outro aspecto relevante da observação é a intencionalidade: “essa é uma das razões pelas quais a observação deve ser sistemática, planejada, premeditada” (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 122).

No que toca à educação, segundo as autoras, a observação em sala de aula é um instrumento significativo para a avaliação formativa, pois ela “leva à tomada de consciência da situação em que o aluno está” (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 123). Sendo assim, a sua efetividade também depende de que ela ocorra no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem.

Quanto à finalidade desse instrumento, elas explicam que a observação se propõe

a gerar informações detalhadas e aprofundadas sobre o desempenho do educando, devendo ter caráter sistemático e de intencionalidade. Essa observação permite apreciar aspectos do desenvolvimento do educando que não seriam possíveis de captar em outros instrumentos. (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 123).

Por conseguinte, importa expor que existem dois tipos de observação de sala de aula: a sistemática e a assistemática. A primeira ocorre nas situações em que o professor dispõe de objetivos definidos, sabendo claramente o que quer observar e de que maneira irá registrar a sua observação. Já a segunda se dá nas “experiências casuais que levam o observador a registrar o maior número possível de informações, sem correlacioná-las com objetivos pretendidos” (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 124). As autoras pontuam sobre a importância da utilização desses dois tipos em sala de aula, uma vez que a sistemática dispõe de registros mais acurados das situações, enquanto a segunda assinala momentos mais espontâneos dos estudantes.

Para realizar as observações, Depresbiteris e Tavares (2009) declaram que é importante que os docentes utilizem instrumentos de registro (por exemplo, lista de verificação, diário de bordo e *checklist*). Além disso, é importante que não sejam ações isoladas de um professor, mas que o corpo docente atue de forma coletiva na observação dos estudantes.

As autoras também pontuam sobre os cuidados que o educador deve ter ao observar:

O professor, como observador, deve ser prudente, evitar generalizações e interpretações apressadas, ser imparcial, evitando emitir juízos subjetivos, mantendo diálogo com o observado. Na verdade, os registros da observação devem ser considerados provisórios, pois o aluno pode modificar condutas ao longo do processo. (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 128).

Sobre esse apontamento da mudança de comportamento, elas ressaltam que um caminho é criar um ambiente de confiança, justamente porque a naturalidade do espaço faz com que os estudantes se sintam mais propensos a mostrarem quem são.

2.4.2 Projetos

Os projetos têm sido recursos muito interessantes e significativos para tornar o estudante mais protagonista da sua aprendizagem. Dessa forma, deve-se refletir sobre como vai ocorrer a avaliação dele.

Antes disso, vale dizer que, segundo Depresbiteris e Tavares (2009), é importante que o projeto se inicie com uma boa pergunta, que será desenvolvida

tanto por estudantes quanto por professores, de maneira colaborativa. A premissa desse tipo de recurso é que o estudante perceba que a educação não é compartimentalizada, uma vez que, ao fazer um projeto, ele estará articulando diversos saberes e componentes curriculares. As autoras explicam que “por meio de projetos, o aluno enfrenta situações-problema para serem estudadas de maneira sistematizada e para que, por meio delas, consiga aprender” (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 140).

No decorrer de um projeto, as funções tradicionais de estudantes e professores mudam. Os primeiros precisam ser mais ativos, enquanto os segundos, mais pesquisadores. Algumas habilidades desenvolvidas por meio dos projetos, de acordo com Depresbiteris e Tavares, especialmente se for desde a Educação Infantil, são: “planejamento, investigação, análise, síntese, tomada de decisões, avaliação e interação” (2009, p. 140), bem como “respeito, capacidade de escuta, [...] tomar decisões, cooperação e solidariedade” (2009, p. 141). Ademais, as autoras ressaltam que há algumas preocupações que precisam ser consideradas no decorrer de um projeto. São elas:

- Identificar um problema.
- Levantar hipóteses e soluções.
- Mapear o aporte científico necessário.
- Selecionar parceiros.
- Definir um produto.
- Documentar e registrar o processo.
- Escolher um método de acompanhamento e avaliação.
- Publicar e divulgar os resultados. (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 141).

Diante disso tudo, é possível que o projeto seja uma boa forma de avaliação dos estudantes, que ocorre no decorrer dos processos, com a intenção de perceber “a capacidade do aluno de resolver uma situação problemática real, dando enfoque à mobilização e articulação de recursos” (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 142). Os critérios, conforme as autoras, devem ser expostos aos estudantes.

Por fim, uma sugestão que consta na obra de Depresbiteris e Tavares (2009) é que os estudantes realizem uma autoavaliação ao final do projeto.

2.4.3 Portfólio

O conceito de portfólio decorre do latim: *portáre* ('portar') e *fólium* ('folha'). Assim, "em educação, o portfólio é o conjunto de vários trabalhos realizados pelo aluno, com orientação do professor, que corresponde a um período curto, médio ou longo de sua vida escolar: ano, semestre, curso ou unidade de curso" (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 149). Este "conjunto de trabalhos" não é um arquivamento de tudo que for produzido pelo estudante – e aqui se deve tomar cuidado.

O portfólio prevê que os estudantes tenham autonomia para reunir e organizar as produções que entendem ser mais significativas para si, avaliando as próprias produções – mesmo que inacabadas. Depresbiteris e Tavares (2009) alegam que o portfólio é um meio de comunicação professor-estudante, pois são expostas formas de perceber os processos de ensino e aprendizagem. As autoras, citando Barton e Collins (1993, p. 200-211), expõem sete características desse tipo de instrumento:

1. inclui múltiplos recursos, que permitem muitas evidências;
2. é instrumento autêntico, porque as produções dos alunos articulam-se ao trabalho que está sendo desenvolvido;
3. forma dinâmica de avaliação, pois permite acompanhar a aprendizagem dos alunos ao longo do tempo;
4. explicita os propósitos, pois o aluno conhece o que dele se espera;
5. permite integração entre as atividades e as experiências de vida;
6. imprime sentido de "pertencimento" ao aluno, que participa ativamente da seleção dos trabalhos a serem incluídos no portfólio;
7. tem múltiplos propósitos, podendo o professor basear-se nas evidências desse instrumento para avaliar a aprendizagem do aluno. (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 151).

Quando o docente quiser utilizar o portfólio como instrumento de avaliação, ele deve ter em mente que não irá considerar cada atividade/produto que consta nele, mas sim o material como um todo: como o estudante reflete toda a sua aprendizagem na escolha dos itens que fazem parte do portfólio? Dessa forma, ambas as partes acabam por se desenvolver: o estudante percebe de que forma aprende, e o professor compreende melhor as formas de aprendizagem dos seus estudantes. Nesse sentido, também se pode dizer que é uma forma de comunicação com os responsáveis do estudante, já que eles também podem

perceber, por meio do portfólio, quais as aprendizagens adquiridas naquele período.

De acordo com Depresbiteris e Tavares (2009, p. 153), “[...] o portfólio concretiza uma avaliação formativa. Ele não se limita a avaliar determinado momento, mas está presente durante todo o processo de ensino e aprendizagem”. Apesar disso, é possível que o portfólio seja usado como um instrumento para avaliação somativa, uma vez que “permite uma visão global do aluno em todas as atividades e competências desenvolvidas ao longo do período avaliado” (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 153).

Além de tudo que já foi mencionado sobre esse instrumento, o portfólio também proporciona que haja a metacognição do estudante, desenvolvendo, por exemplo, a autorreflexão; a assunção de responsabilidades e negociação; a comunicação; a argumentação; a localização temporal e espacial; o espírito crítico e a autonomia (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 154-155). É importante referir que, para que um portfólio consiga atingir a sua intencionalidade, deve estar muito claro, para o docente, quais os objetivos dele – até porque, é possível incluir desde gravações até provas nesse instrumento. Resumidamente,

[...] na educação os portfólios são extremamente valiosos e podem conter:

- elementos fundamentais de identificação do aluno;
- registros de avaliação;
- relatórios médicos e/ou de avaliação psicológica, quando necessário;
- planos e relatórios de apoio pedagógico;
- programa educativo individual, no caso de um aluno estar sendo atendido na modalidade de educação especial;
- registros e produtos mais significativos do trabalho do aluno que documentem o seu percurso escolar;
- relatos de sentimentos dos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 159).

Um ponto sobre o portfólio é o seu tempo de execução: não há nenhuma limitação de que ele se dê no decorrer de um período letivo mais longo. Entretanto, é essencial que os critérios de avaliação desse instrumento estejam evidentes para os estudantes.

2.4.4 Autoavaliação

A autoavaliação é considerada como um novo instrumento de avaliação e, dadas as suas características, permite uma grande autonomia nos processos de ensino e aprendizagem. Isto porque a autoavaliação permite que o estudante analise sua própria trajetória de aprendizagem, especialmente em relação ao que realizou e aos resultados que alcançou (Costa, 2017, p. 436).

Nas palavras de Depresbiteris e Tavares,

O roteiro de autoavaliação é um instrumento que permite ao educando avaliar desempenhos e atitudes. Pode ser feito contendo uma série de estratégias cognitivas que possibilitarão ao aluno sua autorregulação no desenvolvimento de competências. (2009, p. 173).

Segundo as autoras, há vários estudos que comprovam a importância de o estudante ter conhecimento sobre o que vai aprender, qual o motivo e qual a função dessa aprendizagem. Quando isso ocorre, o estudante se envolve “com responsabilidade em seu processo de aprendizagem” (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 174).

Black *et al.* (2018, p. 164) são enfáticos ao dizer que “a autoavaliação é essencial da aprendizagem”, e isto se dá porque esse instrumento permite que os estudantes passem a se desenvolver metacognitivamente – por meio da tomada de consciência das dinâmicas internas de seus pensamentos.

Nessa mesma toada, Grillo e Freitas (2010) pontuam que o uso inadequado da autoavaliação ocorre quando não há compreensão do seu verdadeiro propósito, como nos casos em que o estudante atribui a própria nota sem mediação ou reflexão orientada. Essas práticas reduzem a avaliação ao resultado final, ignorando o processo de aprendizagem, as estratégias metacognitivas e o autoconhecimento. A ausência de uma orientação compartilhada entre professor e estudante compromete o potencial transformador da autoavaliação, que deveria promover a autocrítica e a melhoria contínua.

Em conjunto da metacognição, a autoavaliação também desenvolve a autorregulação dos estudantes. Segundo Costa (2017, p. 435), essa autorregulação “se refere a mecanismos cognitivos, sociais e motivacionais que levam a mudanças na aprendizagem e no comportamento”.

É valioso trazer nesta pesquisa a observação que realizam Panadero e Alonso-Tapia (2017) sobre as vertentes da autoavaliação: autoavaliação como estratégia para que os docentes solicitem aos estudantes que reflitam sobre os seus trabalhos; e a autoavaliação como uma estratégia para que os estudantes sejam ativos.

O primeiro caso, segundo os pesquisadores, é um processo mais instrucional – e é o caso mais utilizado. Eles alegam que uma frase que está muito atrelada é “Vamos avaliar nosso trabalho” (Panadero; Alonso-Tapia, 2017, p. 554, tradução nossa), demonstrando que esse tipo de autoavaliação faz parte da perspectiva formativa, mas que não deixa de ter um caráter de recurso pedagógico.

Por outro lado, no segundo caso, evidencia-se a autorregulação da aprendizagem, já que visa desenvolver o olhar do estudante para si mesmo: seus pensamentos, suas ações, suas emoções e suas motivações (Panadero; Alonso-Tapia, 2017, p. 554-555).

Sendo assim, ao adotar o instrumento da autoavaliação, o professor deve deixar evidente aos estudantes qual a intencionalidade dela. Isto porque, para que possa ser um instrumento que promova a autorregulação, os estudantes devem ter essa consciência sobre os caminhos e as finalidades das suas aprendizagens.

2.4.5 Avaliação entre pares

A avaliação entre pares (ou *por* pares, ou *com* pares) possui relação (ou até, como propõem Black *et al.* (2018), complementaridade) com a autoavaliação, no sentido de que também promove autorregulação, autonomia e metacognição. Costa (2017, p. 436), citando Topping,³⁰ alega que esse tipo de avaliação pode ser conceituado como “um mecanismo pelo qual os estudantes consideram o valor, a qualidade ou o sucesso dos processos, produtos ou resultados de aprendizagem de seus pares ou colegas”.

Black *et al.* (2018) expõem que há dois aspectos valiosos desse tipo de avaliação:

³⁰ TOPPING, K. Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, v. 68, n. 3, p. 249-276, 1998.

1. Receptividade dos estudantes: ao serem avaliados por colegas, as críticas podem ser mais bem aceitas do que quando são feitas pelos docentes.
2. Linguagem entre os estudantes: há maior naturalidade na forma como os estudantes se comunicam, utilizando-se já de linguagens comuns entre si. Essa situação promove maior aprendizado quando estão nos papéis de seus professores, analisando os trabalhos uns dos outros.

Em outras palavras, pode-se dizer que a importância da avaliação entre pares é que ela “coloca o trabalho nas mãos dos estudantes” (Black *et al.*, 2018, p. 165). Uma ressalva deve ser feita: “a avaliação por pares acontecerá apenas se os professores ajudarem seus alunos” (Black *et al.*, 2018, p. 165), já que devem ser desenvolvidas habilidades para realizar essas avaliações.

2.4.6 Rubricas

A conceitualização de rubrica ainda é pouco difundida na realidade brasileira, apesar de se mostrar como um objeto de estudo recente na pós-graduação (Souza, 2024, p. 44). Mesmo assim, segundo Fernandes (2021, p. 4), “a utilização de rubricas de avaliação constitui um procedimento bastante simples para apoiar a avaliação de uma grande diversidade de produções e desempenho dos alunos”.

De acordo com Brookhart (2024), as rubricas podem ser usadas nas perspectivas de avaliação formativa ou somativa, a depender da intencionalidade docente. No primeiro caso, segundo ela, seria para corroborar as devolutivas (do professor, entre pares ou dos próprios estudantes); enquanto, no segundo caso, seria para validar decisões relativas às notas/aos conceitos.

Para ter uma rubrica, segundo Brookhart (2024, p. 3), são necessários dois elementos fundamentais: (a) “critérios, ou as qualidades que se deve identificar no trabalho do aluno”; e (b) “descrições de níveis de desempenho em um *continuum* de qualidade”. Fernandes (2021) adiciona mais dois elementos:

[...] c) os níveis de descrição do desempenho (indicadores, descritores) relativamente a cada critério; e d) a definição de uma escala em que a cada numeral, letra do alfabeto ou porcentagem, corresponde um determinado indicador ou descritor de desempenho. (Fernandes, 2021, p. 9).

Quadro 3 - Exemplo da organização geral de uma rubrica de avaliação

Descrição Geral da Tarefa (Objeto de Avaliação)			
Critérios	Níveis de Desempenho		
	1	2	3
Critério 1	Descritor ou Indicador do Desempenho	Descritor ou Indicador do Desempenho	Descritor ou Indicador do Desempenho
Critério 2	Descritor ou Indicador do Desempenho	Descritor ou Indicador do Desempenho	Descritor ou Indicador do Desempenho
Critério 3	Descritor ou Indicador do Desempenho	Descritor ou Indicador do Desempenho	Descritor ou Indicador do Desempenho

Fonte: Fernandes, 2021, p. 9.

Andrade (2000) faz uma listagem de argumentos de por que se deve usar uma rubrica como instrumento de avaliação. Segundo ele,³¹ as rubricas:

- i. são fáceis de usar e de explicar;
- ii. deixam bem claras as expectativas dos professores;
- iii. apresentam um *feedback* mais evidente sobre as suas potencialidades e pontos a melhorar do que as formas tradicionais de avaliação;
- iv. apoiam a aprendizagem;
- v. apoiam o desenvolvimento de habilidades;
- vi. apoiam o desenvolvimento da compreensão;
- vii. estimulam o pensamento de qualidade.

Diante dessas ponderações, importa referir que as rubricas podem ser confundidas com as listas de verificação ou com as escalas de classificação. Assim, seguem breves explicações sobre o que caracteriza esses dois instrumentos.

2.4.6.1 Listas de verificação

Como o próprio nome já propõe, as listas de verificação são listas que contêm critérios para conferência antes ou depois da ação. Em uma coluna há a

³¹ Tradução nossa.

expectativa docente na realização da atividade, com itens fundamentais, e depois colunas dizendo “sim” ou “não” (ou algo semelhante, que demonstre que aquele ponto foi ou não feito). Uma lista de verificação seria algo semelhante a:

Quadro 4 - Exemplo de lista de verificação

	Sim	Não
Item fundamental 1		
Item fundamental 2		

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme dispõe Souza (2024), esse instrumento pode ser apresentado aos estudantes antes ou depois da execução da proposta, uma vez que possui uma função reguladora e permite um embasamento ao professor na sua devolutiva, “isso porque parametrizam aquilo que é esperado e orientam a execução do trabalho do estudante” (Souza, 2024, p. 50).

2.4.6.2. Escalas de classificação

As escalas de classificação são instrumentos que estão mais próximos das rubricas. Elas, além dos itens fundamentais de cumprimento, já apresentam níveis de alternativas de respostas, além de “sim” ou “não”.

Diferentemente das rubricas que dispõem os descritores/indicadores de cada um dos níveis, as escalas apresentam somente os níveis, como se pode perceber no quadro 4.

Quadro 5 - Exemplo de escala de classificação

	Nível W	Nível X	Nível Y	Nível Z
Item fundamental 1				
Item fundamental 2				

Fonte: Elaborado pela autora.

2.4.7 Diário de aprendizagem

Panadero, Klug e Järvelä (2015) consideram que o diário de aprendizagem é um tipo de instrumento de avaliação que estaria enquadrado em um modelo de avaliação que denominaram de “aprendizagem autorregulada”. Isto é, dado que o desenvolvimento da autorregulação na aprendizagem é um processo muito interno de cada estudante, os professores precisam encontrar estratégias para conseguirem acessar essas reflexões dos seus educandos.

Segundo eles, os diários de aprendizagem têm como principal objetivo estimular a reflexão sobre o próprio processo de aprender. Neles, o estudante é orientado a planejar previamente suas ações antes de iniciar uma atividade, e, após sua execução, a refletir sobre os aspectos positivos e negativos vivenciados. Essa prática não se limita à função de avaliar ou mensurar resultados, mas atua como uma intervenção educativa, promovendo a consciência sobre o percurso de aprendizagem e contribuindo para seu aprimoramento contínuo (Panadero; Klug; Järvelä, 2015, p. 7).

2.5 Da avaliação da aprendizagem nos livros didáticos

Bomfim (2023) realizou um ensaio, no qual busca apresentar uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem por meio dos livros didáticos. Ele considera que, para que os exercícios das obras sejam significativos e promovam uma concepção democrática de avaliação, o docente não pode se utilizar deles como mera verificação das aprendizagens, mas sim como uma forma de produção de aprendizagem. Segundo ele, essas atividades propostas não devem retirar a autonomia do professor; ao docente caberia fazer a manipulação delas para atender melhor às finalidades dos processos de ensino e aprendizagem. Isto é, o professor pode definir se quer utilizá-las ou não, e, caso queira, como e quanto as utilizará.

O autor argumenta que um dos benefícios do uso das atividades dos livros didáticos como forma de avaliação da aprendizagem em sala de aula é fazer com que a avaliação se torne “parte do cotidiano escolar”, retirando as eventuais tensões que ocorrem quando há momentos mais formais (por exemplo, semanas

de provas). Bomfim inclusive cita Fernandes para justificar as benesses das atividades dos livros didáticos:

[A avaliação] ocorre à medida que os alunos vão resolvendo ou trabalhando as tarefas que lhes são propostas no contexto normal da sala de aula, sem os constrangimentos de tempo e de administração que ocorrem nos testes padronizados. Mas também porque os alunos têm oportunidades para analisar seu trabalho e, por isso, a autoavaliação e a autorregulação das aprendizagens podem ser práticas habituais. Nestas condições, os alunos poderão, em princípio, ter mais oportunidades para mostrar o que sabem e são capazes de fazer e os professores mais oportunidades para conhecer suas dificuldades e ajudá-los a superá-las. (Fernandes, 2009 *apud* Bomfim, 2023, p. 404)

Outro benefício do uso das atividades dos livros didáticos ocorre na variação das propostas, permitindo que os estudantes possam demonstrar as suas aprendizagens de formas diversas.

Frente ao exposto, passa-se, no próximo capítulo, à exposição da metodologia utilizada nesta pesquisa no que toca à investigação sobre como os livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida, aprovados pelo PNLD 2021, abordaram a avaliação da aprendizagem em sala de aula.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo geral deste trabalho é analisar como as obras do componente curricular Projeto de Vida, aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021, por meio do edital nº 03/2019, abordam a avaliação da aprendizagem em sala de aula. Dessa forma, considerando que a finalidade do capítulo 3, sobre o percurso metodológico, é elucidar ao leitor de que forma a pesquisa foi feita, a seguir, haverá uma apresentação minuciosa desse caminho.

O primeiro passo para o cumprimento dos objetivos propostos foi a identificação e coleta das obras aprovadas no PNLD que tinham como foco central o Projeto de Vida. Esse edital contemplava apenas obras para o Ensino Médio e foi o primeiro lançado para livros desse componente curricular. Para tanto, a pesquisadora acessou o *Guia Digital PNLD 2021 – Projetos integradores e Projeto de Vida* (Brasil, 2021).

A seguir, foi feita uma pesquisa pela plataforma de buscas Google para encontrar os títulos disponíveis *on-line* para acesso, que foram baixados e arquivados em uma pasta na plataforma Teams³² – para garantir que, caso não estivessem mais disponíveis virtualmente, ainda fosse possível a consulta.

As obras selecionadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021 estão listadas no quadro 5.

Quadro 6 - Listagem das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021

Ordem ³³	Título da obra	Nome do(s) autor(es)	Editorial
1	#MeuFuturo	Erlei Sassi Junior; Fernanda Celeste de Oliveira Martins Sassi	Editora FTD
2	#Vivências - Projeto de Vida	Isabella Moreira de Avelar Alchorne; Ana Sofia Carvalho Oliveira	Editora Scipione

³² Como forma de colaboração acadêmica, compartilhamos o *link* dessa pasta: <https://pucsp.sharepoint.com/:f:/r/sites/Orientao-NelsonGimenes-Isabella/Documents%20Compartilhados/Isabella/Livros%20PNLD%202021%20-%20Ensino%20M%C3%A9dio?csf=1&web=1&e=jTrJWe>

³³ Para facilitar a leitura, nas próximas ocorrências, as obras serão denominadas pelos números da Ordem que consta nesta tabela.

3	<i>(Des)Envolver e (Trans)Formar - Projeto de Vida</i>	Itale Luciane Cericato	Editora Ática
4	<i>Caminhar e Construir - Projeto de Vida</i>	Eduardo Campos; Andre Meller Ordonez de Souza	Saraiva Educação
5	<i>Educação para a Vida</i>	Renata de Alencar Teixeira; Danilo Eiji Lopes; Ana Paula Bezerra Severiano; Giselle Vitor da Rocha	Editora Moderna
6	<i>Eu Posso</i>	Iris Stern	Michelle Cândido da Silva ME
7	<i>Expedição Futuro</i>	Roberta Amaral Sertorio Gravina; Luciano Vieira Francisco; Rita Helena Bröckelmann; Andyara de Santis Outeiro	Editora Moderna
8	<i>GPS - Guia de Protagonismo no Século XXI</i>	Roberta Amendola	Editora Moderna
9	<i>Jovem Protagonista Projeto de Vida</i>	Maria Clara Wasserman; Gabriel Medina de Toledo	Edições SM
10	<i>Juventude Plural: Projeto de Vida: Volume Único</i>	Reinaldo Aparecido Domingos; Maria Elizabeth Seidl Machado	Dsop Educação Financeira
11	<i>Meu Projeto de Vida: Uma Aventura entre Sonhos e Desafios</i>	Alexandre Barbosa Pereira	Tulipa Editora
12	<i>Pensar, Sentir e Agir</i>	Leonardo de Perwin e Fraiman	Editora FTD
13	<i>Planejando a Jornada: Um Guia para seu Projeto de Vida</i>	Beatriz Helena Bastos Monteiro da Cunha	FBF Cultural
14	<i>Projeto de Vida: Meu Plano em Ação</i>	Eric Brandão Machado Mifune; Cecilia Junqueira Sallowicz Zanotti	Kits Editora
15	<i>Projeto de Vida: Construindo o Futuro</i>	Hanna Cebel Danza; Marco Antonio Morgado da Silva	Editora Ática
16	<i>Projeto de Vida: Histórias que Inspiram</i>	Tomás Mendonça da Silva Prado	Malabares

17	<i>Projeto de Vida: Um Projeto Vital</i>	Paulo Jorge Storace Rota; Paulo Edison de Oliveira	Núcleo Edições
18	<i>Projeto de Vida: Vivências e Possibilidades</i>	Denise Guedes Condeixa; Rui Condeixa Xavier de Oliveira; Caio Condeixa Xavier de Oliveira; Maria Cecília Guedes Condeixa	Joaninha Edições
19	<i>Se Liga na Vida</i>	Wilton de Souza Ormundo; Cristiane Escolastico Siniscalchi; Ana Carolina Correa D'Agostini	Editora Moderna
20	<i>Ser em Foco</i>	Angela Maria Montico Cruz; Monica de Cassia Vieira Waldhelm	Editora do Brasil
21	<i>Ser Protagonista Projeto de Vida</i>	Taciana Ferreira Vaz; Maria Lucia Voto Alves dos Santos; Eliane de Abreu Maturano Santoro; Valeria Aparecida Vaz da Silva	Edições SM
22	<i>Tecer o Futuro - Você, os Outros, o Mundo ao Redor Projeto de Vida</i>	Maria Tereza Rangel Arruda Campos	Saraiva Educação
23	<i>Valor de uma Voz</i>	Luana de Medeiros Botelho; Marcelo Gomes Justo; Julciane Castro da Rocha; Douglas Ladislau dos Santos; Flavio Bassi Junior; Helena Singer	Editora Moderna
24	<i>Você no Mundo</i>	Sandro Vimer Valentini Junior; Lais Cardoso da Rosa; Vanessa Bottasso Valentini	Editora Moderna

Fonte: Elaborado pela autora.

De todas as obras da lista, não se obteve acesso apenas a três delas:

1. *Eu Posso*, de Iris Stern, editorial Michelle Cândido da Silva ME; indisponível para baixar.
2. *Projeto de Vida: Um Projeto Vital*, de Paulo Jorge Storace Rota e Paulo Edison de Oliveira, Núcleo Edições; solicita cadastro para acesso.
3. *Projeto de Vida: Vivências e Possibilidades*, de Denise Guedes Condeixa, Rui Condeixa Xavier de Oliveira, Caio Condeixa Xavier de Oliveira, Maria Cecília Guedes Condeixa, Joaninha Edições; o *site* se encontrava fora do ar.

Consideramos a amostra significativa, pois o montante total das obras encontradas permaneceu muito superior à maioria.

Sendo assim, das 24 obras aprovadas, foi feita uma primeira leitura de 21 delas,³⁴ buscando realizar uma categorização simples, para que se pudesse ter uma visão geral dos conteúdos de cada livro no que se refere à avaliação da aprendizagem. Os aspectos observados foram: se o livro possuía ou não alguma proposta de avaliação; quais eram os instrumentos de que o livro dispunha; qual a periodicidade das propostas de avaliação (início, meio ou final dos processos de ensino e aprendizagem); quais os conteúdos de avaliação que os MPs apresentavam e alguma observação – caso houvesse.

A observação de todos esses aspectos possibilitou que pudéssemos ter uma visão holística das obras, compreendendo, principalmente, quais os próximos passos para a continuidade da pesquisa.

No excerto a seguir, é possível apreender qual foi a percepção gerada por esse segundo quadro.

³⁴ As obras não encontradas terão seus números de ordem excluídos das próximas tabelas, para não haver ruído na leitura.

Quadro 7 - Excerto do quadro que contém a categorização inicial das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021

Ordem	Proposta de avaliação (sim ou não)	Instrumentos: prova, autoavaliação, roda de conversa, seminário, trabalho etc.	Periodicidade da avaliação			Conteúdo avaliação	Observação
			início	meio	fim		
1	Sim	Autoavaliação, avaliação coletiva e portfólio			x	Página 219-220, MP	Consta apenas uma explicação breve sobre avaliação no MP.
2	Sim	Diversos	x	x	x	Página 221-222, MP	As autoras dispõem, no MP, algumas propostas de quadros para que o professor utilize ao realizar a avaliação dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro completo com todas as informações sobre processos avaliativos nos livros didáticos considerados nesta pesquisa pode ser verificado no APÊNDICE A deste trabalho.

Frente a tudo isso, a metodologia do trabalho dividiu-se em quatro passos, justamente para podermos ter um aprofundamento maior no conteúdo de cada uma das obras no que tange aos objetivos de aprendizagem, às concepções de avaliação e aos instrumentos de avaliação propostos. Com toda essa organização, torna-se possível perceber o que há em cada livro e promover relações entre as apreensões, para relacioná-las com os marcos teóricos de Projeto de Vida e de avaliação da aprendizagem.

No primeiro passo, foi lido o Manual do Professor (MP) de cada uma das obras para responder à seguinte pergunta: “o que este livro discorre sobre o que o estudante deveria aprender/qual a expectativa de ensino desse material?”, pois é diante dos objetivos de aprendizagem que, em teoria, as propostas de avaliação são construídas – frente ao tripé, conforme disposto no capítulo 2, de ensino-aprendizagem-avaliação.

Sendo assim, se as obras tiverem objetivos de aprendizagem diferentes, elas podem apresentar instrumentos e usos diferentes de avaliação. Ademais,

conforme explicado na introdução e no capítulo 1, não há um consenso, na BNCC, sobre quais os objetivos de ensino e de aprendizagem para o componente curricular Projeto de Vida. Diante dessa leitura, foi realizado um terceiro quadro, contendo duas colunas: uma com o número de ordem da obra e outra com os conceitos/objetivos de aprendizagem dispostos nos MPs de cada um dos livros. O quadro completo está no APÊNDICE B desta pesquisa.

Quadro 8 – Excerto do quadro que contém o que o estudante deveria aprender/qual a expectativa de aprendizagem dos estudantes

Ordem	Conceito no MP
1	Pelo que consta no MP, esta obra considerou três eixos norteadores para o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes: valores, personalidade e emoções (Sassi; Sassi, 2020, p. 212-214). Ademais, o MP explora bastante o conceito de PV descrito por Damon (2009), justificando a importância desse trabalho nas escolas com base em tal autor. Segundo os autores: “[...] buscar e desenvolver um projeto de vida é de suma importância para proporcionar aos jovens a oportunidade de crescer plenamente; e esse projeto passa a ser uma ferramenta necessária e atual, devendo contemplar a pluralidade, a contemporaneidade, a identidade, os valores do indivíduo e da sociedade em que ele vive” (Sassi; Sassi, 2020, p. 211).
2	As autoras enfatizam, no decorrer do MP, que a perspectiva de Projeto de Vida que será abordada na obra é de construção dos caminhos que ocorrem no decorrer das histórias de vida, prezando para que os estudantes compreendam que esses caminhos não são estanques (Alchorne; Carvalho, 2020, p. 213). Além disso, o MP ressalta que os pressupostos teórico-metodológicos deste livro estão baseados em três dimensões: 1. “O encontro consigo”, cuja premissa é o trabalho com autoconhecimento; influências sociais; reconhecimento de potencialidades, limitações, afetos e relações; e características da juventude brasileira (Alchorne; Carvalho, 2020, p. 214). 2. “O encontro com o outro e o mundo”, que tem como intencionalidade desenvolver com os estudantes um trabalho sobre o indivíduo em suas relações; cidadania; diversidade de saberes e vivências; e ética (Alchorne; Carvalho, 2020, p. 214). 3. “O encontro com o futuro e o nós”, cujos objetivos são aprender a planejar e estruturar sonhos; aprender a tomar decisões; e (novamente) ética (Alchorne; Carvalho, 2020, p. 215).

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao finalizar a construção do primeiro passo, passou-se ao segundo, que teve como objetivo responder à pergunta: “no decorrer das obras, quais são os instrumentos e atividades sugeridos para fazer a avaliação da aprendizagem?”, adicionando duas colunas: uma para o MP e outra para o Livro do Estudante (LE).

A intencionalidade deste quadro, cuja versão completa está apresentada no APÊNDICE C, foi perceber as aproximações e os distanciamentos entre o que consta na teoria dos MPs e o que há na prática para os estudantes nos LEs.

Quadro 9 - Excerto do quadro que contém os instrumentos e atividades sugeridos para fazer a avaliação da aprendizagem nas obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021

Ordem	Instrumentos e atividades para avaliação da aprendizagem no MP	Seções e/ou boxes do LE
1	No MP, há uma seção sobre avaliação da aprendizagem do componente curricular Projeto de Vida (Sassi; Sassi, 2020, p. 219-220). A proposta que os autores fazem é da realização, ao final dos capítulos, de uma autoavaliação (em que os próprios estudantes respondem); de uma avaliação coletiva (feita por toda a turma); e uma avaliação docente (em que o professor avalia os estudantes) (Sassi; Sassi, 2020, p. 219). Para colaborar com o trabalho do professor, Sassi e Sassi (2020) dispõem algumas perguntas que poderiam auxiliar o docente na aplicação das avaliações que eles propõem (ANEXO A). Além da propositura desses momentos avaliativos, os autores também sugerem que os professores utilizem um portfólio. Para formar esse portfólio, recomendam que, ao final do capítulo, os estudantes escolham a atividade que tenha sido mais marcante para adicionarem – apresentando uma justificativa para tanto (Sassi; Sassi, 2020, p. 220).	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 unidades • 9 capítulos por unidade O boxe “Vamos começar!” apresenta questões disparadoras sobre os temas da unidade. A seção “Para pensar...” busca aprofundar, por meio de atividades reflexivas, os textos dos começos de capítulo, proporcionando uma relação com a sua temática. A seção “Estamos falando de...” tem como objetivos que, diante de textos, atividades e/ou imagens, os estudantes reflitam sobre formação, valores, virtudes e emoções. A seção “Para pensar... juntos!” ocorre em todos os capítulos. Ela dispõe de atividades para os estudantes refletirem em conjunto, diante de temáticas socialmente relevantes. A seção “Vivenciando” também se dá em todos os capítulos. Ela busca promover: produções artísticas, pesquisas em grupo e

		vivências para o desenvolvimento de competências e habilidades. A seção “Ponto a ponto” se dá ao final de cada capítulo, propondo que os estudantes criem um diário para registrar suas jornadas e planejamentos dos seus projetos de vida.
2	Alchorne e Carvalho (2020) explicam, no MP, que a obra busca realizar a avaliação em três etapas, baseando-se na terminologia de Zabala (2010): inicial, reguladora e final. Elas explicam que a avaliação inicial está disposta nos boxes “Trocando ideias” das seções “Cai na real...”. Já a avaliação reguladora está presente nas diversas dinâmicas e atividades dispostas no decorrer dos capítulos – bem como, segundo elas, nesse momento, o professor também conseguirá fazer uma autoavaliação do seu próprio trabalho. Por fim, alegam que a avaliação final ocorre tanto nas seções “Eu na vida” quanto em “Meu portfólio” (Alchorne; Carvalho, 2020, p. 221). Ademais, as autoras propõem que o professor faça registros das aulas, pois acreditam que isso também é capaz de “contribuir de forma significativa para a construção dos projetos de vida [dos estudantes]” (Alchorne; Carvalho, 2020, p. 222). Ao final desta seção sobre avaliação da aprendizagem, há algumas propostas de questões que os professores podem fazer (ANEXO A).	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 dimensões • 4 unidades por dimensão • 3 capítulos por unidade O box “Trocando ideias” tem como finalidade o compartilhamento de impressões, opiniões e ideias sobre determinada questão em rodas de conversa; ocorre ao longo de toda a obra. O box “Eu na vida”, que também se dá em diversos momentos do livro, propõe momentos de autoavaliação do estudante em um diário de bordo. O box “#EuNoMundo” tem como finalidade que os estudantes realizem ações fora da escola, refletindo sobre os seus locais no mundo. Pode-se encontrar este box em várias situações do livro. Nas seções “Atividades”, que ocorrem duas vezes a cada capítulo, os estudantes realizam vivências que se relacionam com os objetivos de aprendizagem do capítulo. A seção “Meu portfólio” se dá sempre ao final de uma unidade, buscando ser um momento de autoavaliação do percurso de aprendizagem de cada estudante.

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale pontuar que, na coluna sobre o LE, optou-se por apresentar as propostas por meio das seções e/ou dos boxes³⁵ da obra, justamente para que não ficasse extensivo. Além disso, em um livro didático, há uma repetição das seções/dos boxes, sempre com as mesmas intencionalidades – por mais que não sejam exatamente as mesmas propostas de atividades, o objetivo é sempre o mesmo.

Este passo possibilitou um aprofundamento significativo no que estava disposto em cada uma das obras. Como ele ocorreu após a apreciação dos objetivos de aprendizagem, foi possível, ademais, que se percebesse de que forma essas expectativas estavam aparecendo nos instrumentos e nas seções dos livros.

Diante de todas essas informações, passou-se ao terceiro passo, a análise dos dados, que se iniciou com a elaboração de uma tabela (vide APÊNDICE D), que procurou sistematizar as informações encontradas no decorrer do desenvolvimento dos quadros 3, 4 e 5. Para tanto, foram criados os seguintes questionamentos:

- O que cada uma das obras compreende como objetivo de avaliação?
- Em qual periodicidade (início, meio e/ou fim) cada uma das obras compreende que a avaliação deve ocorrer?
- Quais são os tipos de avaliação que as obras propõem? (Para esta, delimitamos alguns tipos previamente, diante do que foi observado nos quadros mencionados.)
- As obras propõem alguma sugestão/algum modelo de instrumento?
- Quais são as dimensões de avaliação que as obras propõem (cognitiva, procedimental e/ou atitudinal)?
- Há alguma observação sobre o uso dos instrumentos de avaliação?

Vale dizer que, quando da elaboração desta tabela, definimos que as obras que fariam parte desse momento seriam aquelas que tivessem, no MP, um capítulo destinado à avaliação da aprendizagem na obra. Caso só houvesse momentos esparsos abordando sobre avaliação e/ou explicando como se dava

³⁵ De uma forma geral, as seções são partes da obra mais elaboradas, contendo, usualmente, pelo menos uma página de descrição. Os boxes ocorrem no decorrer da obra, de forma menos sistematizada.

a avaliação em determinada atividade, a obra foi excluída do rol de livros analisados, porque, para que pudéssemos fazer agrupamentos, foi necessário que o escopo desta pesquisa se baseasse, especificamente, nos capítulos de avaliação da aprendizagem (que, em teoria, segundo o edital nº 03/2019 do PNLD 2021, eram obrigatórios).

Dessa forma, da lista apresentada no quadro 5, outras cinco obras foram retiradas (além daquelas a que não tivemos acesso anteriormente):

1. *Educação para a Vida*, de Renata de Alencar Teixeira, Danilo Eiji Lopes, Ana Paula Bezerra Severiano e Giselle Vitor da Rocha, da Editora Moderna, pois não continha capítulo específico, no MP, sobre a avaliação da aprendizagem na obra.
2. *Juventude Plural: Projeto de Vida: Volume Único*; de Reinaldo Aparecido Domingos e Maria Elizabeth Seidl Machado, da Dsop Educação Financeira, uma vez que, no momento da elaboração da tabela 2, o *site* que continha a obra alegava que ela não estava mais disponível para acesso.
3. *Meu Projeto de Vida: Uma Aventura entre Sonhos e Desafios*, de Alexandre Barbosa Pereira, da Tulipa Editora, pois não continha capítulo específico, no MP, sobre a avaliação da aprendizagem na obra.
4. *Projeto de Vida: Meu Plano em Ação*, de Eric Brandão Machado Mifune e Cecilia Junqueira Sallowicz Zanotti, da Kits Editora, já que o *site* da obra se encontrava indisponível no momento da elaboração da tabela 2.
5. *Projeto de Vida: Histórias que Inspiram*, de Tomás Mendonça da Silva Prado, da Malabares, dado que esta obra também não continha um capítulo no MP sobre a avaliação da aprendizagem.

Sendo assim, dos 24 livros iniciais, restaram 16 para se realizar análise, dos quais, diante da literatura apresentada no capítulo 2 desta pesquisa, foram identificados os instrumentos/as estratégias de avaliação. Além disso, verificou-se a periodicidade que os autores propunham para os professores planejarem as avaliações de sala de aula e se havia, no MP, alguma sugestão de como o professor poderia fazer o instrumento/a estratégia (ou seja, se havia algum tipo de modelo). Analisaram-se também as dimensões de avaliação expostas pelos

autores e se eles sugeriam que o professor considerasse que, após a avaliação, deveria apresentar algum conceito (“nota”) aos estudantes.

Todas essas informações são apresentadas no capítulo seguinte, no qual se buscou organizar os dados analisados.

4 ANÁLISE

Este capítulo tem como finalidade apresentar uma análise aprofundada do que se apreciou nos Manuais do Professor das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021. Por meio dos MPs, buscamos categorizar os tipos de instrumentos/estratégias de avaliação mencionados nos capítulos específicos de avaliação da aprendizagem desses livros.

Além disso, verificamos quais os objetivos de avaliação que cada obra compreendia como importantes para os professores se basearem; a proposta de periodicidade em que deveriam ocorrer os momentos avaliativos; as dimensões de avaliação que eram trazidas à tona e, por fim, se alguma obra mencionava que o professor deveria dispor de algum conceito (ou “nota”) aos seus estudantes após o término do conteúdo.

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é analisar como esses capítulos de avaliação da aprendizagem dispõem sobre a avaliação no âmbito do desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida, articulando essa análise com o referencial teórico apresentado no capítulo 2 desta pesquisa.

4.1 Dos tipos de avaliação propostos pelos MPs

Conforme exposto no capítulo 3 Percurso Metodológico, a análise teve início com a elaboração da seguinte tabela (que está disposta integralmente no APÊNDICE D).

Tabela 1 – Excerto da tabela de análise do que as obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021 discorrem, no Manual do Professor, sobre a avaliação da aprendizagem em capítulo específico para tanto

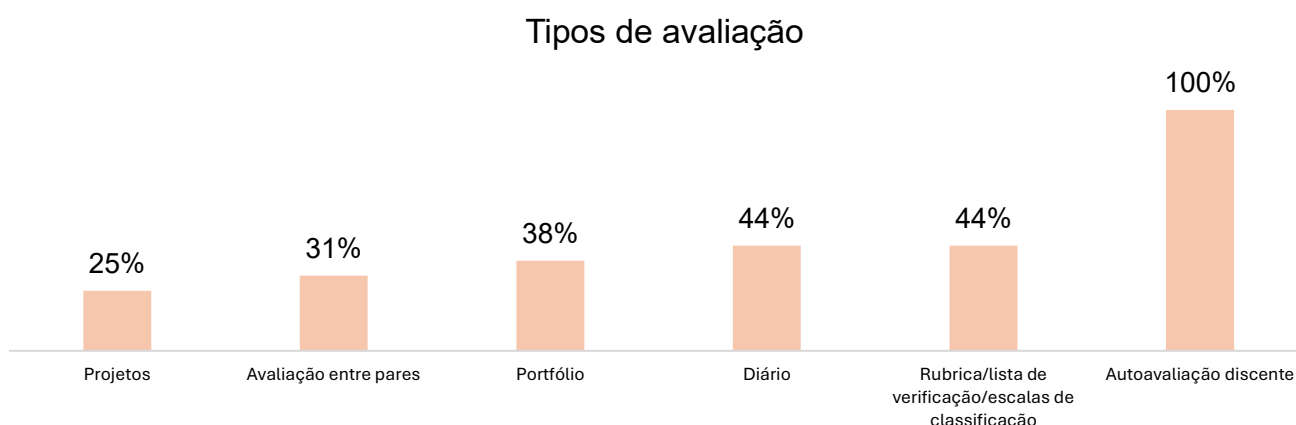
Ordem	Objetivos de avaliação (copiar e colar do MP)	Periodicidade			Tipos de avaliação						Sugestão de instrumentos (modelo)	Dimensão da avaliação			Conceito ("nota")	Observações sobre o uso dos instrumentos de avaliação
		Início	Meio	Fim	Autoavaliação	Avaliação entre pares	Portfólio	Projetos	Diário	Rubrica/lista de verificação/escalas de classificação		Cognitiva	Procedimental	Atitudinal		
1	"A avaliação, nesta obra, tem por objetivo a reflexão sobre as contribuições que as discussões e atividades propostas têm trazido aos	não	não	sim	sim	sim	sim	não	não	não	sim	sim	não	sim	não	"Com base nos resultados dessas avaliações, podem-se levantar os pontos considerados positivos e os que trouxeram maior desafio.

	estudantes. Trata-se de um instrumento que estimula a reflexão individual, do grupo e do professor sobre os caminhos adotados e ao mesmo tempo fornece subsídios para planejar os passos seguintes. Do ponto de vista do desenvolvimento dos estudantes, é fundamental que consigam perceber seus pontos fortes e aqueles que precisam ser melhorados, ao mesmo tempo que refletem a sua atuação em grupo" (p. 219)						Nas próximas etapas do processo de aprendizagem, esses pontos podem ser usados como diretrizes para o desenvolvimento das ações, buscando aprimorar os aspectos críticos e investir nos caminhos que repercutiram positivamente" (p. 220)
2	"[...] processo contínuo e formativo que considera o estudante no centro da ação educativa. A avaliação envolve, portanto, conhecer a história e o desenvolvimento cognitivo de todos os estudantes" (p. 221)	sim sim sim	sim não sim não sim sim	sim	sim sim sim	não	"[...] a principal função da avaliação passa de uma medida normativa de desempenho para uma ferramenta que permite ao professor fazer diagnósticos e ajustar o programa de acordo com as necessidades dos estudantes, variando as formas de introduzir as aprendizagens" (p. 221)

Fonte: Elaborado pela autora.

Para facilitar a leitura e a compreensão da análise realizada, os dados referentes às colunas de “Tipos de Avaliação” (que incluíram instrumentos e estratégias de avaliação) foram reorganizados no gráfico 1 (a seguir), cujo objetivo é evidenciar os tipos de instrumentos e as estratégias mencionados nos MPs. Aqueles com maior incidência nos MPs são, em ordem crescente: projetos, avaliação entre pares, portfólio, diário, rubrica/lista de verificação/escala de classificação e autoavaliação discente.

Gráfico 1 Instrumentos/estratégias de avaliação dispostos nos capítulos de avaliação da aprendizagem dos MPs das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021



Fonte: Elaborado pela autora.

Passando à explicação de cada um dos tipos de avaliação, levaram-se em consideração alguns pontos:

- Qual a periodicidade proposta pelos autores?
- Em que momento do processo de ensino é apresentado o instrumento/a estratégia?
- Há uma sugestão para o uso desse instrumento/estratégia (um “modelo”)? Em caso positivo, como é feita?
- Como o instrumento é explicado? Há exemplos?
- A explicação aproxima-se do que é proposto pela teoria?

Diante dessas questões, organizaram-se os seguintes subtópicos para melhor aprofundamento do que os MPs apresentam sobre os tipos de avaliação que dispõem aos professores no capítulo de avaliação da aprendizagem.

4.1.1 Projetos

Para uma compreensão mais adequada deste subtópico, importa fazer uma diferenciação entre Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e os projetos como um tipo de avaliação.

A ABP, de acordo com Oliveira *et al.* (2020), tem como objetivo o “aprender fazendo”, isto é, diante de uma questão, tarefa ou problema real, os estudantes são motivados a resolvê-lo de uma forma ativa. Não se pode confundir a ABP com o projeto como um tipo de avaliação (apesar de ser possível que aconteçam ao mesmo tempo). O projeto como um instrumento de avaliação permite que o professor identifique nos seus estudantes as suas competências e habilidades para “resolver uma situação problemática real, dando enfoque à mobilização e articulação de recursos” (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 142). É importante que os estudantes tenham o conhecimento prévio de quais serão os critérios utilizados pelos docentes para esse tipo de avaliação, até mesmo para que possam regular-se no atingimento dos objetivos de ensino e nos objetivos de aprendizagem.

Nesta pesquisa, dado o enfoque na avaliação da aprendizagem, a análise das obras ocorreu de modo que foram selecionadas apenas aquelas que utilizavam os projetos como um instrumento de avaliação. Diversas delas propunham o uso de projetos como uma metodologia ativa para o professor utilizar no decorrer das aulas, mas apenas quatro estiveram alinhadas à perspectiva trazida nesta pesquisa. São elas:

1. *Expedição Futuro*, de Roberta Amaral Sertorio Gravina, Luciano Vieira Francisco, Rita Helena Bröckelmann e Andyara de Santis Outeiro, da Editora Moderna.
2. *GPS - Guia de Protagonismo no Século XXI*, de Roberta Amendola, da Editora Moderna.
3. *Jovem Protagonista Projeto de Vida*, de Maria Clara Wasserman e Gabriel Medina de Toledo, das Edições SM.
4. *Se liga na vida*, de Wilton de Souza Ormundo, Cristiane Escolastico Siniscalchi e Ana Carolina Correa D’ Agostini, da Editora Moderna.

Além deste apontamento entre a diferenciação de aprendizagem baseada em projetos e os projetos como um tipo de avaliação, é importante fazer mais um: o conceito de transições para o edital nº 03/2019 do PNLD 2021.

As obras aprovadas por esse Plano Nacional do Livro Didático eram consideradas de “volume único”, com duração dos três anos do Ensino Médio (isto é, o mesmo livro iniciaria na 1ª série e se encerraria na 3ª série). Esses três anos, de acordo com as exigências do edital, deveriam ser divididos nas três dimensões do PV (pessoal, comunitária e profissional). Para evitar que houvesse uma passagem abrupta entre uma dimensão e outra, o edital determinou que as obras apresentassem atividades de transição, como se lê no artigo 1.2.10:

1.2.10. **Em toda transição de uma dimensão para outra**, a comunidade escolar deve ser chamada a participar em uma **vivência coletiva** destinada especificamente para esse fim.

[...]

1.2.10.2. Nessa perspectiva, essas vivências coletivas na transição das dimensões devem ser finamente planejadas a fim de possibilitar a escutatória dos estudantes (ou seja, escuta ativa e responsiva), **por meio de ações pedagógicas baseadas em metodologias ativas**. (Brasil, 2019, p. 74, grifo no original).

Assim, como se depreende deste artigo, essas transições poderiam ocorrer de diversas formas, sempre baseadas em metodologias ativas. A necessidade dessas transições pode vir a justificar o fato de que tantas obras abordassem a ABP nesses momentos de encerramento das dimensões – até para poder cumprir o requisito obrigatório do edital. Apesar disso, apenas 25% delas compreenderam que esses projetos poderiam ser também um tipo de avaliação.

Dada essa condição, passa-se à exploração das cinco obras que discorreram sobre o uso do projeto como um tipo de avaliação.

Quando se lê o MP da obra de Gravina *et al.* (2020), este descreve que a obra foi estruturada para ocorrer diante da ABP. Essa organização promoveu também que os autores compreendessem que os projetos poderiam ser tidos como um tipo de avaliação. Para isso, os autores propõem que a periodicidade da avaliação ocorra da seguinte forma: (i) no início: percepção dos conhecimentos prévios dos estudantes diante da temática do projeto; (ii) no meio: isto é, no decorrer do desenvolvimento do projeto, verificando-se o que já foi desenvolvido até aquela etapa; e (iii) no fim do projeto: com a mensuração do que foi aprendido.

Como continuidade da explicação ao docente sobre como ele poderia utilizar esse tipo de avaliação, Gravina *et al.* (2020) dispõem de um quadro que explica sobre as diferentes etapas da Taxonomia de Bloom (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação), de modo que o professor possa ter mais um elemento para elaborar os roteiros de avaliação.

Além desse quadro com a Taxonomia de Bloom, Gravina *et al.* (2020) apresentam outro, em que constam as vantagens e desvantagens de algumas propostas de produtos finais mais tradicionais (apresentações, escritos, testes e próprios). Segundo eles, ademais, “o produto pode ser um relatório, um *blog*, um vídeo, um *podcast* ou qualquer outra ferramenta escolhida pelos próprios alunos que tenha como função responder à questão inicial e trazer outras informações obtidas durante o projeto” (Gravina *et al.*, 2020, p. XIII).

Apesar disso, os autores não explicam mais profundamente e/ou não apresentam um exemplo mais aprofundado sobre algum desses produtos. Sugerem ao docente que se atente aos momentos apresentados nas próprias seções do LE para realizar a avaliação inicial e as avaliações no decorrer do projeto.

A próxima obra a ser explorada é a de Amendola (2020), que apresenta uma lista de tópicos em que o professor pode se basear para avaliar os estudantes diante dos projetos: relação com o conhecimento; relação com o tema; e relações interpessoais, contendo, cada uma, critérios específicos. A autora, contudo, não explora muito o conceito de avaliação por projetos, adicionando-a no mesmo subitem que as oficinas propostas no decorrer do livro.

Amendola (2020) explica que a avaliação por projetos está baseada no conceito da avaliação formativa, dizendo que se trata “de uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem e dos objetivos alcançados” (Amendola, 2020, p. XV). Inclusive, ela aponta que a avaliação por projetos permite “avaliar o desempenho dos alunos, focando no seu processo de desenvolvimento e não (apenas) no resultado” (Amendola, 2020, p. XV).

O terceiro livro que utiliza os projetos como instrumento de avaliação é o de Wasserman e Toledo (2020). No MP dessa obra, consideram que avaliação por projetos é um tipo de avaliação. De acordo com os autores, os projetos ocorrem de forma multidisciplinar, em que mais de um componente curricular

deve estar envolvido – e cada um dos docentes envolvidos faria a sua própria avaliação. Eles explicam que

No trabalho por projetos, os professores precisam acompanhar e avaliar de acordo com os objetivos da aprendizagem os conteúdos propostos e o objetivo comum a ser conquistado. Os professores devem estar em diálogo constante para diagnosticar em que momento é preciso reforçar determinado conteúdo e quando é necessário uma intervenção com os alunos. (Wasserman; Toledo, 2020, p. 11 – MP)

O exemplo que os autores mencionam são aqueles que estão dispostos na seção “Protagonismo” (seção de transição entre as dimensões da obra – corroborando, inclusive, a hipótese apresentada anteriormente sobre os motivos pelos quais os autores escolheram o projeto como um tipo de avaliação). Consideram que a avaliação deve ocorrer de forma global, quer dizer, tanto dos aspectos cognitivos quanto socioemocionais, e que deve ocorrer no início, no meio e no final do projeto.

Por fim, tem-se a obra de Ormundo, Siniscalchi e D’Agostini (2020). Como está descrito de forma mais aprofundada no APÊNDICE C desta pesquisa, os autores apresentam dois tipos de contexto de trabalho para a utilização desta obra.

- Contexto 1: “mais de um professor responsável pelo desenvolvimento do trabalho com Projeto de Vida, e este livro servirá para inspirar um projeto maior dentro da escola” (Ormundo; Siniscalchi; D’Agostini, 2020, p. X). Isto é, como forma de promover uma interdisciplinaridade, consideram os autores que seria importante que houvesse mais de um docente aplicando os trabalhos para desenvolver os projetos de vida dos estudantes.
- Contexto 2: “apenas um professor responsável pelo desenvolvimento do trabalho com Projeto de Vida e por acompanhar e avaliar os alunos” (Ormundo; Siniscalchi; D’Agostini, 2020, p. XI). Este contexto, segundo os autores, é considerado mais realista, pois teria apenas um professor aplicando as atividades.

A avaliação por projetos está mais destrinchada no primeiro contexto e é pautada nas propostas de transição entre uma dimensão e outra. Os autores explicam as formas de avaliação que ocorreriam nas propostas dos três projetos, explorando as possibilidades já apresentadas por eles mesmos. Não há um

desenvolvimento de como deveriam ocorrer as etapas de avaliação, nem mesmo um modelo para o professor se basear.

Segundo Depresbiteris e Tavares (2009, p. 140), “a ideia central da pedagogia de projetos é articular os saberes escolares com os saberes sociais, de maneira que, ao estudar, o aluno não sinta que está aprendendo algo abstrato e fragmentado”.

Pode-se dizer que, apesar de não terem aprofundado muito essa ideia, a obra de Ormundo, Siniscalchi e D’Agostini (2020) é a que mais se aproxima dela, pois são os que deixam mais evidente a necessidade de haver mais de um componente envolvido na execução do projeto. Pelas explicações das outras obras, pode-se inferir que elas propõem projetos que ficam circunscritos apenas ao docente do componente curricular Projeto de Vida – o que não quer dizer que seja um equívoco, mas isso não promove a desfragmentação do conhecimento, como destacam Depresbiteris e Tavares (2009).

Quando explicam sobre a ABP, Depresbiteris e Tavares pontuam que

De modo geral, a avaliação, dentro da ótica dos projetos, é desenvolvida, ao longo de todo o processo, buscando verificar a capacidade do aluno de resolver uma situação problemática real, dando enfoque à mobilização e articulação de recursos. (2020, p. 142).

Essa concepção está disposta em todas as obras. Todos os autores apresentam a necessidade de haver uma visão do desenvolvimento do projeto ao avaliar o estudante. O que diferencia uns dos outros é o tipo da problemática apresentada – que não é possível definir, pelos MPs, se são baseadas em uma situação real ou não.

4.1.2 Avaliação entre pares

A avaliação entre pares tem como resultados a promoção da autorregulação, da autonomia e da metacognição. Ela pode ser relacionada com a autoavaliação neste sentido. De acordo com Costa (2017, p. 436), citando Topping,³⁶ a avaliação entre pares é “um mecanismo pelo qual os estudantes

³⁶ TOPPING, K. Peer assessment between students in colleges and universities. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 3, p. 249-276, 1998.

consideram o valor, a qualidade ou o sucesso dos processos, produtos ou resultados de aprendizagem de seus pares ou colegas”.

Dado que esse tipo de avaliação “coloca o trabalho nas mãos dos estudantes” (Black *et al.*, 2018, p. 165), ela pode ser muito valiosa para que os educandos recebam melhor os apontamentos, bem como podem ser realizadas em uma linguagem mais clara para uns e outros (Black *et al.*, 2018).

Esses preceitos foram essenciais para que se pudesse chegar às cinco obras que indicam a avaliação entre pares como um tipo de avaliação:

1. *#MeuFuturo*, de Erlei Sassi Junior e Fernanda Celeste de Oliveira Martins Sassi; da Editora FTD.
2. *Expedição Futuro*, de Roberta Amaral Sertorio Gravina, Luciano Vieira Francisco, Rita Helena Bröckelmann e Andyara de Santis Outeiro, da Editora Moderna.
3. *GPS - Guia de Protagonismo no Século XXI*, de Roberta Amendola, da Editora Moderna.
4. *Ser em Foco*, de Angela Maria Montico Cruz e Monica de Cassia Vieira Waldhelm, da Editora do Brasil.
5. *Valor de uma Voz*, de Luana de Medeiros Botelho, Marcelo Gomes Justo, Julciane Castro da Rocha, Douglas Ladislau dos Santos, Flavio Bassi Junior e Helena Singer; da Editora Moderna.

Sassi e Sassi (2020), ao apresentarem a avaliação em Projeto de Vida no MP, explicam que a proposta da obra é que, ao final do capítulo, sejam feitas uma autoavaliação, uma avaliação coletiva e uma avaliação docente. Sobre a avaliação coletiva, a recomendação dos autores é que os professores promovam um momento para “o grupo [...] refletir coletivamente sobre as atividades realizadas e o que elas significaram para eles” (Sassi; Sassi, 2020, p. 219), seguida de um modelo com quatro perguntas genéricas sobre a temática (vide ANEXO A).

De acordo com os autores, é esperado que, quando o professor realizar tudo isso ao final do capítulo, ele vai conseguir elaborar diretrizes para os próximos encaminhamentos docentes. Sassi e Sassi (2020) não explicam como poderiam ser feitos esses momentos grupais de avaliação, nem mesmo de que forma o professor poderia intervir para tornar essa avaliação uma oportunidade de desenvolvimento para todos os envolvidos.

Já Gravina *et al.* (2020) explicam que, para o caso deste livro, que é organizado com base na ABP, três possibilidades são mais indicadas: autoavaliação, avaliação entre pares e avaliações feitas pelos professores. No que toca à avaliação entre pares, os autores explicam que ela “pode ser realizada no decorrer de trabalhos em equipe, [pois] desenvolve valiosas habilidades dos estudantes, ao mesmo tempo que pode atuar como direcionamento de como melhorar seu desempenho ao interagir com os colegas” (Gravina *et al.*, 2020, p. XIII).

Quer dizer, demonstram como é valioso ouvir os apontamentos dos colegas para desenvolvimento pessoal. Entretanto, esse excerto é a única informação que o professor tem para utilizar sobre a avaliação entre pares.

Amendola (2020, p. XV) apresenta como proposta que a avaliação entre pares se dê nas Rotas 2 e 3, com a intencionalidade de “promover o protagonismo, a autonomia e o respeito, além de favorecer a troca de conhecimentos de forma colaborativa”. Segundo ela, tudo isso ocorre dado que os estudantes têm a oportunidade de assumir parte da função docente, refletindo sobre os objetivos e critérios de avaliação. Amendola (2020), inclusive, sugere que os estudantes também possam apresentar os critérios dessa avaliação.

A obra de Cruz e Waldhelm (2020) dispõe da seguinte explicação sobre a avaliação entre pares, denominando-a de coavaliação:

A coavaliação aprimora habilidades. Quando dois ou mais alunos reunidos em um grupo avaliam juntos uma situação que evidencia, por exemplo, um comportamento equivocado ou mesmo a apresentação de um trabalho, necessitam controlar estados como raiva e ansiedade, saber ouvir o outro, ter empatia, saber argumentar, compartilhar conhecimentos específicos, entre outras competências, para manter a harmonia da interação. E, quando um ou alguns deles reconhece o valor do outro, todos são afetados positivamente. (Cruz; Waldhelm, 2020, p. XIX).

As autoras seguem explicando que a avaliação entre pares pode ser utilizada em todas as atividades de grupo apresentadas no LE. Elas pontuam que é importante que, antes disso, o professor acorde com os estudantes sobre os critérios de avaliação, de modo que sejam instruídos mais adequadamente para o momento de realizarem a avaliação entre pares (Cruz; Waldhelm, 2020).

No MP de Botelho *et al.* (2020), os autores explicam que, para esta obra, os tipos de avaliação propostos são a autoavaliação, a avaliação entre pares e

a avaliação do docente. Sobre a avaliação entre pares, o que preveem é que ela seja feita ao final de cada uma das jornadas, em uma roda de conversa, com todos os estudantes apresentando “o que gostaram e sobre o que consideram que poderia ser melhor no desenvolvimento da jornada na produção final coletiva” (Botelho *et al.*, 2020, p. VII).

Para esse momento, a sugestão dos autores é que o professor também faça as suas considerações e que garanta que os registros e observações sejam guardados. Sobre a função do docente, Botelho *et al.* (2020, p. VII) ainda aduzem que é função do professor promover um ambiente horizontal, em que todos possam fazer contribuições.

Retomando Black *et al.* (2018), é fundamental que os professores ajudem os estudantes para que consigam realizar adequadamente a avaliação entre pares. Isto é, não é suficiente que, de um dia para o outro, se solicite que os estudantes façam avaliações entre pares se não foram acostumados a isso. Este não é um aspecto que se nota nas obras apresentadas – o mais próximo é o livro de Botelho *et al.* (2020), em que dizem que o professor precisa cuidar para que o ambiente da avaliação entre pares seja positivo, para que todos se sintam encorajados a participar.

No entanto, fica evidente que as obras, mesmo explicando pouco sobre esse tipo de avaliação, acreditam que ela seja positiva para que os estudantes se desenvolvam colaborativamente.

4.1.3 Portfólio

Anteriormente, nesta pesquisa, foi explorado o conceito de portfólio. Naquele momento, explicou-se que o portfólio pode ser compreendido como um “conjunto de trabalhos” produzido pelo estudante no decorrer de certo tempo – sob a mediação do professor. Note-se que este conjunto não é sinônimo de arquivamento de todas as produções, mas sim daquelas que foram mais significativas, promovendo, dessa forma, a autonomia dos estudantes nessa reunião e organização (Depresbiteris; Tavares, 2009).

Diante disso, para que o portfólio possa ser utilizado como um instrumento de avaliação, é de rigor que o docente leve em consideração o material como um todo, percebendo de que forma o estudante conseguiu expressar suas

aprendizagens por meio desse conjunto de trabalhos. Assim, é possível que o portfólio seja usado tanto como avaliação formativa quanto somativa, a depender da intencionalidade do docente (Depresbiteris; Tavares, 2009).

Frente a isso, quando foram analisadas as obras que propuseram o portfólio como um tipo de avaliação, pelo MP, chegou-se à seguinte listagem:

1. *#MeuFuturo*, de Erlei Sassi Junior e Fernanda Celeste de Oliveira Martins Sassi, da Editora FTD.
2. *#Vivências - Projeto de Vida*, de Isabella Moreira de Avelar Alchorne e Ana Sofia Carvalho Oliveira, da Editora Scipione.
3. *Pensar, Sentir e Agir*, de Leonardo de Perwin e Fraiman, da Editora FTD.
4. *Planejando a Jornada: Um Guia para seu Projeto de Vida*, de Beatriz Helena Bastos Monteiro da Cunha, da editora FBF Cultural.
5. *Valor de uma Voz*, de Luana de Medeiros Botelho, Marcelo Gomes Justo, Julciane Castro da Rocha, Douglas Ladislau dos Santos, Flavio Bassi Junior e Helena Singer, da Editora Moderna.
6. *Você no Mundo*, de Sandro Vimer Valentini Junior, Lais Cardoso da Rosa e Vanessa Bottasso Valentini, da Editora Moderna.

A obra de Sassi e Sassi (2020) discorre que um instrumento de avaliação valioso a ser utilizado pelos docentes é o portfólio. Contudo, os autores são pouco discursivos sobre a definição desse instrumento. Em realidade, o MP apresenta uma proposta bastante simples sobre o uso do portfólio como instrumento de avaliação, conforme se lê em:

[...] No encerramento de cada capítulo, é possível, por exemplo, pedir aos estudantes que escolham uma atividade desenvolvida – levando em conta o mesmo critério usado na criação do portfólio: escolher aquela que foi mais significativa para eles – e reflitam sobre ela. Esta atividade pode ser complementar ao diário.

A partir dessa escolha, cada estudante deve registrar, em uma folha à parte, no caderno e/ou no diário pessoal, os efeitos dessa atividade nele, fazendo uma breve reflexão que aborde os seguintes pontos: “Por que escolhi esta atividade?”, “Como os conhecimentos adquiridos por meio dela podem me ajudar a construir meu Projeto de Vida?”. (Sassi; Sassi, 2020, p. 220).

Importa referir que, no MP, no capítulo específico sobre como se deve dar a avaliação da obra, não há uma explicação aprofundada sobre o excerto “levando em conta o mesmo critério usado na criação do portfólio” (Sassi; Sassi, 2020, p. 220).

A obra de Alchorne e Carvalho (2020), por sua vez, também é sucinta ao explicar sobre o conceito de portfólio. Contudo, as autoras explicam que o uso desse instrumento se dá nas ocorrências da seção “Meu portfólio”, em todo o LE. Como forma de incrementar a explicação, baseiam-se em um fragmento da obra *Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho*, de Fernando Hernández (1998), na qual ele explica os princípios do uso do portfólio como instrumento de avaliação.

Segundo as autoras, a escolha por esse tipo de avaliação se deu para proporcionar aos estudantes um momento de revisitação das suas aprendizagens, de forma que eles identifiquem “[...] quais foram as atividades mais significativas e o que desejam acrescentar para que ele [o portfólio] seja um caminho para o seu projeto de vida” (Alchorne; Carvalho, 2020, p. 221).

Fraiman (2020), no decorrer do MP de sua obra, é extremamente vago ao discorrer sobre o uso do portfólio como instrumento avaliativo. O portfólio, na realidade, entra em uma lista para o professor de instrumentos que possibilitam que os estudantes “ouçam a si mesmos e reflitam sobre o que ouvem. É preciso que tenham um espaço para a prática do diálogo interno” (Fraiman, 2020, p. 214).

Segundo o autor, durante o desenvolvimento dos projetos de vida dentro da escola, é imprescindível que haja um espaço para que os estudantes registrem as suas reflexões, para que os professores possam analisar e mapear as “suas aprendizagens e a construção de seu projeto de vida” (Fraiman, 2020, p. 214). Acontece que essa premissa do autor é bastante subjetiva e pouco definida para que o professor se sinta capaz de desenvolver um portfólio (ou outro instrumento descrito na lista).

Já Cunha (2020), quando explora os instrumentos de avaliação na sua obra, apresenta um subcapítulo específico para explicar sobre os portfólios. Segundo ela, os portfólios também podem promover uma autoavaliação do estudante, colocando-o em um papel de protagonista de sua trajetória. Ela define esse instrumento de avaliação como “coleções de atividades dos estudantes, demonstrando um conjunto de tarefas já realizadas” (Cunha, 2020, p. XX).

Diante dessa definição, a autora entende que os portfólios proporcionam que os estudantes consigam perceber as suas aprendizagens no decorrer do tempo, e os professores também possam identificar se os estudantes

conseguiram atingir os objetivos de ensino. Cunha (2020, p. XX) faz uma ressalva valiosa: “A nossa proposta para a utilização de portfólio, todavia, não é a de ser um compêndio de tudo o que o estudante realizou, mas de fornecer uma amostragem, com exemplos claros e emblemáticos”. Esses exemplos, conforme ela prossegue na explicação, são fundamentais para que o estudante tome consciência do que e como está aprendendo.

Botelho *et al.* (2020) têm uma abordagem, no MP, que se assemelha à de Fraiman (2020), expondo o uso do portfólio como instrumento de avaliação de forma bastante superficial. A menção feita é de que “o portfólio também é rico material para a autoavaliação e para a avaliação do professor” (Botelho *et al.*, 2020, p. VII).

Por fim, a obra de Valentini Junior; Rosa; Valentini (2020, p. VI), quando discorre sobre o uso do portfólio como instrumento de avaliação no MP, justifica a sua importância: “visando à integração entre as experiências no ambiente escolar e as demandas da vida profissional e guiando cada aluno a construir seu próprio portfólio”. De acordo com os autores,

Um *portfólio* é um conjunto de trabalhos realizados por uma empresa, um profissional ou um estudante, que funciona como uma documentação que apresenta dados sobre a formação [...] e a demonstração de competências e habilidades. [...] Um portfólio pode ser exigido quando alguém candidatar-se a alguma universidade, para pleitear bolsas acadêmicas e para concorrer a vagas de emprego, por exemplo. (Valentini Junior; Rosa; Valentini, 2020, p. VI).

Os autores alegam que essa definição permite que o estudante perceba como a construção dos projetos de vida também está relacionada com um caráter de pesquisa (Valentini Junior; Rosa; Valentini, 2020, p. VI). Uma sugestão que eles fazem aos professores que vão desenvolver as atividades do LE é que, quando for o final de uma estação ou de um módulo (vide quadro disposto no APÊNDICE C para compreender melhor a divisão das seções deste livro), o professor faça entrevistas individuais³⁷ com os estudantes, para poder colaborar com a elaboração dos portfólios deles.

³⁷ As propostas de questões para as entrevistas individuais são:

1. “Como você avalia seu desempenho até aqui?”
Inicie com uma pergunta aberta, em que o aluno possa estabelecer sua avaliação acerca do próprio desempenho ao longo do período de trabalho, considerando, para isso, os critérios para autoavaliação.
2. “De acordo com seus registros...”

Antes de encerrar, os autores propõem que o uso do portfólio como instrumento de avaliação ocorra por meio da apreciação do produto final dos estudantes, havendo três critérios: “adequação à proposta, clareza e apresentação, recursos autorais (expressão da personalidade do aluno e originalidade)” (Valentini Junior; Rosa; Valentini, 2020, p. VI).

Diante dessa explanação sobre como as obras abordaram o uso do portfólio, pode-se dizer que chama a atenção que, em todas elas, esse instrumento é utilizado apenas ao final dos processos de ensino e aprendizagem, sendo usado como um instrumento somativo. Mesmo quando Cunha (2020) expressa que o uso é formativo, ao apreciar o que a autora abordou sobre o momento e a forma do uso do portfólio, este também acontece no fechamento dos processos de ensino e aprendizagem. Retomando o que alegam Depresbiteris e Tavares (2009, p. 153), o portfólio “permite uma visão global do aluno em todas as atividades e competências desenvolvidas ao longo do período avaliado”.

Pode-se dizer, então, que o portfólio aparece nos livros como uma forma de sintetizar as aprendizagens após determinada etapa de ensino. Os estudantes seriam convidados, a partir das propostas dos MPs, a revisitar as suas atividades (seja de forma intencional já determinada no LE, seja como uma estratégia escolhida pelo docente), sendo avaliados por essa seleção e pelo que fosse escolhido.

Além disso, nenhuma das obras apresenta um exemplo do que seja um portfólio e/ou dos diferentes tipos de portfólio que podem ser utilizados. Mesmo assim, exceto as obras de Fraiman (2020) e de Botelho *et al.* (2020), fica visível, pelas explicações dos MPs das obras, a premissa de que o portfólio não é uma “pasta onde se deve guardar tudo dentro”, mas um espaço para o estudante explorar a sua autoria e a sua autorreflexão sobre o que é relevante ser guardado para poder expor as suas aprendizagens no decorrer de certo período de tempo.

Comente os destaques (aspectos positivos) e as orientações importantes (aspectos a serem melhorados) para a continuidade do aluno nas próximas atividades.

3. “O que podemos fazer para a sua melhora nesses pontos?”

Negocie resoluções para o autocontrole, a autogestão e a melhora do aluno nas relações com você (professor) e a turma (os colegas). (Valentini Junior; Rosa; Valentini, 2020, p. VI).

A partir do momento em que essa visão é colocada em prática, a defesa de Depresbiteris e Tavares (2009) de que o portfólio deve servir como um meio de comunicação professor-estudante permanece presente.

4.1.4 Diário de aprendizagem

Por diário de aprendizagem quer-se dizer uma espécie de caderno, ou até mesmo um local em que são feitos os apontamentos e os registros no decorrer de certo período de tempo (desenhos, anotações escritas, colagens, dentre outros). Panadero, Klug e Järvelä (2015) frisam que o objetivo desse tipo de avaliação é estimular a reflexão sobre o próprio processo de aprender – sendo um exemplo de instrumento que proveria a “aprendizagem autorregulada”.

Chama a atenção que, mesmo os livros do PNLD sendo considerados como “não consumíveis”, ou seja, não se escreve neles, apenas 44% das obras consideram necessário ter um diário de aprendizagem como instrumento de avaliação. São elas:

1. *#Vivências - Projeto de Vida*, de Isabella Moreira de Avelar Alchorne e Ana Sofia Carvalho Oliveira, da Editora Scipione.
2. *GPS - Guia de Protagonismo no Século XXI*, de Roberta Amendola, da Editora Moderna.
3. *Jovem Protagonista Projeto de Vida*, de Maria Clara Wasserman e Gabriel Medina de Toledo, das Edições SM.
4. *Pensar, Sentir e Agir*, de Leonardo de Perwin e Fraiman, da Editora FTD.
5. *Se Liga na Vida*, de Wilton de Souza Ormundo, Cristiane Escolastico Siniscalchi e Ana Carolina Correa D' Agostini. da Editora Moderna.
6. *Ser Protagonista Projeto de Vida*, de Taciana Ferreira Vaz, Maria Lucia Voto Alves dos Santos, Eliane de Abreu Maturano Santoro e Valeria Aparecida Vaz da Silva, das Edições SM.
7. *Valor de uma Voz*, de Luana de Medeiros Botelho, Marcelo Gomes Justo, Julciane Castro da Rocha, Douglas Ladislau dos Santos, Flavio Bassi Junior e Helena Singer, da Editora Moderna.

Alchorne e Carvalho (2020) consideram que o uso do diário como instrumento de avaliação ocorreria ao final. As autoras criaram uma seção

específica para sinalizar aos estudantes e ao professor qual é o momento que consideram ser mais apropriado para o uso diário, denominado “Eu na vida”.

De acordo com elas, “o diário [...] é um instrumento que possibilita ao estudante registrar o que está sentindo e o que ele apreendeu com as vivências do projeto de vida” (Alchorne; Carvalho, 2020, p. 221).

Amendola (2020) propõe que o diário de aprendizagem seria “um recurso funcional de acompanhamento das aprendizagens” (Amendola, 2020, p. XV). Ocorre que, pelo que ela descreve como ideia para este diário, ele teria mais um caráter de diário pessoal do que diário de aprendizagem. As suas sugestões para o uso desse instrumento são:

Os alunos podem dedicar tempo para a personalização do material físico com técnicas de *scrapbook* (colagens), após um trabalho de seleção de imagens e textos que os representem, visando a mapear, representar e reforçar sua identidade. Outra alternativa é fazê-lo de forma virtual em *blogs* individuais ou em um que seja criado para a turma. Nas primeiras páginas, escrevem seus sonhos e planos. Partindo dessas colocações, a princípio pouco elaboradas, dá-se início ao desenvolvimento do Projeto de Vida e é feito o registro de todas as etapas, atividades, aprendizagens, informações e impressões, em formato de texto, imagem ou vídeo. Registram-se também as reações das pessoas do entorno (inclusive da família) e quem contribuiu para a elaboração de cada etapa do projeto. Ao final do período escolar e/ou do Projeto de Vida, o diário funciona como um referencial de identidade, como registro dos saberes adquiridos e como bússola no caminho rumo aos objetivos do jovem. (Amendola, 2020, p. XV).

Chama a atenção, ademais, nesta definição, o fato de que a autora traz uma perspectiva de que o projeto de vida não é uma construção inacabada, mas sim algo que se pode deixar pronto e ir seguindo no decorrer da vida, como se fosse um guia de metas pessoais. Isso também corrobora a afirmação de que a sua proposta de avaliação destoa do uso adequado dos diários de aprendizagem.

Wasserman e Toledo (2020) não utilizam o termo “diário de aprendizagem”, mas, quando propõem que os estudantes tenham um caderno para acompanhamento do componente curricular, fica evidente que a intencionalidade esperada é a de um diário de aprendizagem. Dessa forma, essa obra também foi incluída neste subtópico. Segundo os autores, nesse caderno, os estudantes registrariam “suas impressões, aprendizados, dúvidas e conquistas. [...] alunos

poderão acompanhar o próprio crescimento” (Wasserman; Toledo, 2020, p. 10 – MP).

Fraiman também não utiliza a nomenclatura “diário de aprendizagem”, mas sim “registro de reflexões”. Entretanto, percebe-se, pela descrição da sua proposta, que ele recomenda que os professores proponham tal instrumento de aprendizagem. De acordo com o autor,

esse registro constitui um importante instrumento avaliativo, além de possibilitar uma constante reflexão sobre as vivências, a organização da escuta de si, as propostas que exigem metas e prazos, a análise daquilo que já foi feito e a retomada e qualificação do que foi produzido. Ao se engajar nessas atividades, o estudante, assim como o professor, terá muitas oportunidades de avaliar o caminho percorrido. (Fraiman, 2020, p. 214-215).

Desse modo, assim como Wasserman e Toledo (2020), decidiu-se adicionar a obra de Fraiman (2020) neste subtópico, devido à similitude da proposta com o que se pretende com um diário de aprendizagem – apesar de não se utilizar esta nomenclatura.

Ormundo, Siniscalchi e D’Agostini (2020) dispõem, no MP, que o uso do diário de aprendizagem ocorreria apenas em escolas em que fosse possível haver mais de um professor desenvolvendo os conteúdos da obra. Eles preveem que os docentes devem corrigir os diários, de acordo com os comentários e gabaritos da seção “Suplemento para o professor”. Essas leituras e correções seriam dialogadas com os estudantes nos momentos de tutoria (já descritos no subtópico de devolutiva).

Os autores não deixam evidente se as correções só viriam na véspera dos encontros com os estudantes, ou se, a todo momento, os professores teriam essa leitura e apreciação. Isso seria importante, especialmente para poder compreender se a perspectiva do uso do diário de aprendizagem diz respeito mais a um uso formativo ou somativo.

Vaz *et al.* (2020, p. 15 – MP) informam o docente que o uso do diário de aprendizagem tem como finalidade ser “uma ferramenta pela qual o estudante manterá um memorial do percurso e das sistematizações de aprendizagem”, para que os estudantes possam desenvolver a autonomia, a autogestão e a metacognição no decorrer da “elaboração do Desenho do projeto de vida”.

Para encerrar, resta a obra de Botelho *et al.* (2020, p. VII), na qual os autores expõem que o diário de bordo “[...] é um instrumento que envolve autoconhecimento e oferece insumos para autoavaliação contínua. O diário de bordo possibilita ao estudante registrar os achados mais importantes”.

Diante de tudo que foi apontado, pode-se dizer que a obra que mais se distancia da proposta de um diário de aprendizagem é a de Amendola (2020), uma vez que não fica clara a posição da autora de que o diário, neste caso, teria como objetivo o estímulo e a reflexão sobre o processo de aprendizagem. Na verdade, neste caso, o diário de aprendizagem aparenta ser um diário pessoal, o que, apesar de haver disposições internas do que os estudantes estariam pensando, não diz respeito aos objetivos de aprendizagem do componente curricular Projeto de Vida.

Esse ponto fica evidente quando se compara o que Amendola (2020) propõe com os demais autores sobre o uso do diário de aprendizagem. Mesmo aqueles que apresentam descrições não tão aprofundadas explicam que o diário teria relação com os encaminhamentos dados em sala de aula, como um espaço para a reflexão dos estudantes – algo que se enquadra com o que Panadero, Klug e Järvelä (2015) promovem enquanto significado de diário de aprendizagem.

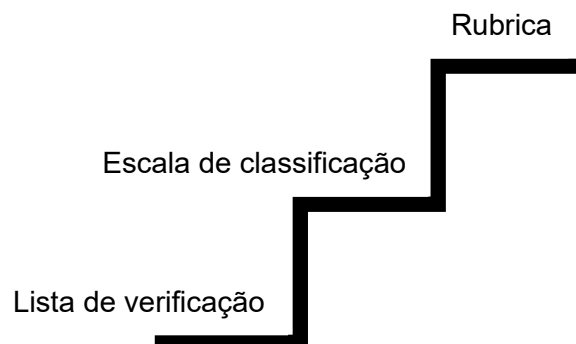
4.1.5 Rubrica / listas de verificação / escalas de classificação

Conforme conceituado no subtópico 2.4.6 desta pesquisa, as rubricas têm como premissa dois elementos: a existência de critérios de desempenho e a descrição de níveis de desempenho (Brookhart, 2024, p. 3). Fernandes (2021), por sua vez, acrescenta mais dois elementos: os níveis de descrição de cada desempenho e a definição, em uma escala, que corresponde a cada descritor.

Frente à inovação desse tipo de avaliação na realidade brasileira, pode ser que ocorra confusão entre as rubricas, as listas de verificação e as escalas de classificação. As listas de verificação são semelhantes a *checklists*, em que se seleciona, diante das expectativas docentes na atividade, denominadas de “itens fundamentais”, o que o estudante conseguiu atingir e o que não conseguiu. Já as escalas de classificação preveem que os itens fundamentais sejam avaliados a partir de níveis de desempenho (porém sem a descrição deles, como há nas

rubricas). Pensando em uma escada, cada um desses três tipos seria um degrau evolutivo do outro:

Imagem 1 - Escada demonstrando a diferença entre lista de verificação, escala de classificação e rubrica



Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo assim, no momento de analisar as obras, foram inseridas neste critério todas aquelas que apresentassem algum desses três tipos (mesmo que não os chamassem dessa forma e/ou utilizassem denominações equivocadas). A listagem ficou assim:

1. *#Vivências - Projeto de Vida*, de Isabella Moreira de Avelar Alchorne e Ana Sofia Carvalho Oliveira, da Editora Scipione.
2. *(Des)Envolver e (Trans)Formar - Projeto de Vida*, de Itale Luciane Cericato, da Editora Ática.
3. *Jovem Protagonista Projeto de Vida*, de Maria Clara Wasserman e Gabriel Medina de Toledo, das Edições SM.
4. *Projeto de Vida: Construindo o Futuro*, de Hanna Cebel Danza e Marco Antonio Morgado da Silva, Editora Ática.
5. *Se Liga na Vida*, de Wilton de Souza Ormundo; Cristiane Escolastico Siniscalchi e Ana Carolina Correa D' Agostini, da Editora Moderna.
6. *Ser em Foco*, das autoras Angela Maria Montico Cruz e Monica de Cassia Vieira Waldhelm, da Editora do Brasil.
7. *Tecer o Futuro - Você, Os Outros, O Mundo ao Redor Projeto de Vida*, de Maria Tereza Rangel Arruda Campos, da Editora Saraiva Educação.

Alchorne e Carvalho (2020) apresentam, no MP, quatro quadros como exemplos de possibilidades para os professores avaliarem os seus estudantes,

conforme se observa no ANEXO A desta pesquisa. Os quadros “1. Sugestão de avaliação formativa (individual)” e “1. Sugestão de avaliação formativa (coletiva)” são escalas de classificação, em que estão apresentados os itens fundamentais com os níveis de alternativas de resposta (sendo que o último nível, “Ainda não cumpriu”, propõe que o docente escreva algumas propostas para que os estudantes consigam iniciar o desenvolvimento ou até mesmo cumpri-las).

As autoras não explicam profundamente sobre esses quadros elaborados, mas pode-se dizer que os exemplos são autoexplicativos. Elas os complementam, propondo que também podem ser adaptados para serem usados como autoavaliação dos estudantes (Alchorne; Carvalho, 2020, p. 222).

Cericato (2020) apresenta, no MP, dois tipos de propostas de escalas de classificação para o professor poder avaliar os seus estudantes (conforme ANEXO A desta pesquisa): uma com teor mais cognitivo, diante dos objetivos de cada capítulo; e outra visando uma apreciação atitudinal. Ambas as escalas apresentam, nos níveis, conceitos (“notas”) para o docente aplicar. Vale apontar que esses conceitos são pouco concretos (“atingido parcialmente”, “atingido com muitas restrições”, “às vezes”, “raramente”), e essa fragilidade poderia ser sanada se, ao invés de uma escala de classificação, o quadro fosse mesmo uma rubrica. Desse modo, o professor poderia embasar-se nas descrições de cada um dos conceitos para poder avaliar os seus estudantes, reduzindo o caráter frágil de concretude que esses níveis apresentam sem uma explicação.

A obra de Wasserman e Toledo (2020), por seu turno, apresenta, na seção de avaliação da aprendizagem do MP de sua obra, um subcapítulo específico para explicar ao docente sobre o que é a avaliação por rubrica. Os autores iniciam explicando que esse tipo de proposta permite um olhar formativo, haja vista que pode ser adaptada para uma visão mais processual do ensino e da aprendizagem. Conforme expõem,

A proposta de uma rubrica é fornecer um retorno claro e objetivo para aqueles que estão sendo avaliados, bem como auxiliar na busca pelo aprimoramento, gerar a reflexão e uma consequente autoavaliação. Para o professor, fica mais fácil identificar eventuais dificuldades encontradas pelos alunos e os caminhos para ajudá-los a superá-las. (Wasserman; Toledo, 2020, p. 10 – MP).

A seguir, Wasserman e Toledo (2020) explicam como deve ser organizada uma rubrica, apresentando um exemplo para uso em momento de autoavaliação dos estudantes (conforme disposto no ANEXO B desta pesquisa). Outra

proposta para utilização é “ao final de cada módulo, na seção *Protagonismo*, e nas atividades da seção *Interação*” (Wasserman; Toledo, 2020, p. 10 – MPr). Os autores também propõem que haja, na elaboração da rubrica, uma articulação com competências cognitivas e socioemocionais.

Pode-se asseverar, pelo exemplo que consta no MP desse livro e pelas explicações que os autores apresentam sobre o que é uma rubrica, que o professor que desenvolver as atividades propostas nesse livro certamente se mostrará embasado caso queira utilizar esse tipo de instrumento de avaliação.

Danza e Silva (2020) propõem três instrumentos de avaliação para o professor de Projeto de Vida utilizar no desenvolvimento da obra. O primeiro deles é a rubrica. Segundo eles, essas rubricas podem ser criadas diante das atividades apresentadas no LE, dispondo “o que está sendo avaliado na atividade e quais são os indicadores usados na avaliação” (Danza; Silva, 2020, p. 216). Ocorre que esta é a única explicação sobre o que é uma rubrica, e há um único modelo (que está disposto no ANEXO B). Dada a complexidade desse instrumento, especialmente para desenvolver os descritores, seria valioso que o professor tivesse um pouco mais de informação.

Além disso, percebe-se, pelo exemplo que os autores apresentam, que eles também consideram necessário haver pontuação no decorrer da elaboração das rubricas.

A obra de Ormundo, Siniscalchi e D’Agostini (2020) também apresenta o uso das rubricas como um tipo de avaliação no seu MP. Como já foi explicado anteriormente, esse livro apresenta uma proposta de dois contextos distintos para o desenvolvimento das atividades. O uso das rubricas está proposto no projeto de transição, na hipótese de haver mais de um professor atuando.

Porém, a única orientação que há para o docente é de que “é possível criar rubricas de correção (tabelas com critérios) para os alunos avaliarem o grupo como um todo, se autoavaliarem e avaliarem seus pares” (Ormundo; Siniscalchi; D’Agostini, 2020, p. XI). Como se depreende, a explicação é tão vaga que essa “tabela com critérios” pode ser tanto uma rubrica (caso o docente saiba o que é e como aplicá-la), uma lista de verificação, uma escala de classificação, ou outro tipo de instrumento criado pelo professor. Não fica claro qual é o objetivo dessa rubrica, nem muito menos como utilizá-la.

Cruz e Waldhelm (2020) apresentam uma escala de classificação (disponível no ANEXO A) como uma proposta para o professor utilizar quando for realizar a autoavaliação dos estudantes e/ou em momentos de trabalho de grupo. As autoras adicionam dois itens, com o intuito de o estudante relatar, junto do critério, a justificativa para a escolha do indicador correspondente – e, quando o estudante assinalar “quase nunca”, deve tentar explicar o motivo disso.

Mesmo não havendo muito aprofundamento sobre o instrumento, como as autoras dispõem de um modelo para o professor, fica mais intuitivo para ele entender a forma de utilizá-lo.

Para encerrar, na obra de Campos (2020), a autora declara que a rubrica poderia ser aplicada pelos professores como uma forma de avaliação diante dos questionários das seções “Falar de si mesmo” e dos objetivos de cada unidade, apresentando um exemplo de como poderia ser feita.

Ocorre que, na realidade, o que ela está propondo não é uma rubrica, mas sim uma lista de verificação, já que consta uma coluna com os objetivos de aprendizagem e três tipos de resposta para o estudante assinalar: “não sei”, “vaga” e “precisa”. Segundo Campos (2020), o estudante deve selecionar o “não sei” apenas na hipótese de realmente não saber o que responder, como forma de não deixar nada em branco, mas ela não é clara sobre o que seriam os outros dois itens.

Ressalta-se o fato de que todas as obras, à sua maneira, dispõem que o uso das rubricas (ou lista de verificação, ou escalas de classificação) deve ocorrer em um momento formativo, mas, na realidade, do modo como estão propostas, seu uso ocorre sempre ao final da execução de algo (seja uma atividade do livro, seja de um projeto, entre outros), e como forma de mensurar como ocorreu. Isso não é nem certo, nem errado, apenas é importante que conste de forma adequada para alinhamento de expectativas do professor, dado que, de acordo com Fernandes,

Uma vez que as rubricas estão focadas nas aprendizagens dos alunos, os professores tenderão a centrar-se mais no que os alunos têm de aprender. No fundo, esta ideia implica que o foco tem de ser mais nas aprendizagens do que no ensino, ou seja, mais nos alunos e menos no professor. Na verdade, a construção de uma qualquer rubrica obriga a que a nossa atenção esteja nos critérios através dos quais as aprendizagens são avaliadas. Consequentemente, a preocupação está nas

aprendizagens a realizar no âmbito de um dado conteúdo ou domínio curricular. (2021, p. 7).

Um ponto comum a todas as obras que mencionam o uso de rubrica é o fato de que elas consideram que as rubricas (ou escalas de classificação) devem ocorrer em diversos momentos da utilização do livro, seja nas atividades, seja nos projetos. Isso é bastante positivo, pois permite que os professores, no decorrer do tempo, as aperfeiçoem e tornem cada vez mais adequadas ao contexto da sua turma. Além do que, conforme aponta Fernandes (2021, p. 5), “normalmente [as rubricas], ajuda-nos a melhorar muito a consistência, o rigor e, em geral, a qualidade da avaliação realizada”.

4.1.6 Autoavaliação discente

O último instrumento mapeado foi a autoavaliação discente. Interessante verificar que todas as obras, de alguma maneira, mencionaram esse tipo como importante para o professor utilizar quando for avaliar as aprendizagens do componente curricular Projeto de Vida.

Uma hipótese para isso é o fato de que a autoavaliação tem uma relação bastante próxima com o conceito de projeto de vida. Segundo Costa (2017), esta estratégia de avaliação visa a que o estudante reflita sobre sua jornada de aprendizagem, com ênfase nas experiências vividas e nas conquistas obtidas. A partir do momento que o estudante tem a oportunidade de avaliar a si mesmo, ele acaba por perceber questões sobre o desenvolvimento do seu próprio projeto de vida.

Esse movimento metacognitivo, pilar fundamental da autoavaliação, é algo fundamental também na construção dos projetos de vida: a partir do momento que se entende como tomar consciência de como se dão os seus pensamentos no ato de aprender, isso pode ser transposto para outras esferas da vida.

A relação entre o desenvolvimento de projetos de vida e a estratégia de autoavaliação cabe também no apontamento de Grillo e Freitas (2010) sobre a inadequação de o estudante se atribuir notas, sem uma mediação ou reflexão adequada. Quando essa prática ocorre, diminui-se o potencial da metacognição e do desenvolvimento do autoconhecimento. Conforme esses autores, a falta de

uma diretriz comum entre docente e discente limita a eficácia transformadora da autoavaliação, cujo propósito é estimular a autocrítica e o aperfeiçoamento constante.

Além disso, importa lembrar o que foi mencionado sobre Costa (2017). Segundo ele, há um outro eixo importante que a autoavaliação desenvolve, que é a autorregulação dos estudantes. De acordo com o autor, esta habilidade “se refere a mecanismos cognitivos, sociais e motivacionais que levam a mudanças na aprendizagem e no comportamento” (Costa, 2017, p. 435). Ora, tudo isso também tem relação com o desenvolvimento dos projetos de vida! Quando os estudantes entendem de que forma podem desenvolver a capacidade de compreender e monitorar seus âmbitos cognitivos, sociais e motivacionais, podem construir projetos de vida mais significativos.

A autoavaliação, como ficará demonstrado a seguir, não é somente um instrumento, é uma concepção. Ela pode ocorrer em parceria/em complemento com outros instrumentos, inclusive, já listados nesta pesquisa, para poder atingir os seus objetivos. Tudo depende da intencionalidade pedagógica.

Em cada uma das obras, foi verificada uma forma de realizar a autoavaliação, então, realizamos os seguintes agrupamentos para melhor evidenciar como os autores dispuseram as explicações de autoavaliação nas obras. Na primeira coluna estão expostos os livros que propõem que a autoavaliação discente pode se dar por meio dos portfólios dos estudantes; na segunda, pelos diários de aprendizagem; na terceira, pelo uso de rubricas (ou listas de verificação, ou escalas de classificação); na quarta, por meio das seções e boxes do LE; e a última contém outras disposições (principalmente de MPs que falam da autoavaliação de uma forma genérica).

Acredita-se que todas as obras tenham proposto, no MP, que o professor deve aplicar a autoavaliação discente porque ela não é simplesmente um instrumento, mas sim uma estratégia. Não há uma forma “correta” de realizar uma autoavaliação; o mais importante é que ela possibilite ao estudante desenvolver a autorregulação e a metacognição.

O quadro 9 expõe instrumentos que já foram explicados anteriormente, em subtópicos específicos.

Quadro 10 - Agrupamentos dos tipos de autoavaliação existentes nos MPs das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021

Autoavaliação por meio de portfólios	Autoavaliação por meio de diário de aprendizagem	Autoavaliação por meio de rubricas (ou listas de verificação, ou escalas de classificação)	Autoavaliação por meio de seções e boxes do LE	Outros
• <i>Planejando a Jornada: Um Guia para seu Projeto de Vida</i>, de Beatriz Helena Bastos Monteiro da Cunha, da FBF Cultural. • <i>Valor de uma Voz</i>, de Luana de Medeiros Botelho, Marcelo Gomes Justo, Julciane Castro da Rocha, Douglas Ladislau dos Santos, Flavio Bassi Junior e Helena Singer, da Editora Moderna.	• <i>#Vivências - Projeto de Vida</i>, de Isabella Moreira de Avelar Alchorne e Ana Sofia Carvalho Oliveira; da Editora Scipione. • <i>Ser Protagonista Projeto de Vida</i>, de Taciana Ferreira Vaz, Maria Lucia Voto Alves dos Santos, Eliane de Abreu Maturano Santoro e Valeria Aparecida Vaz da Silva, das Edições SM.	• <i>Jovem Protagonista Projeto de Vida</i>, de Maria Clara Wasserman e Gabriel Medina de Toledo, das Edições SM.	• <i>(Des)Envolver e (Trans)Formar - Projeto de Vida</i>, de Itale Luciane Cericato, da Editora Ática. • <i>GPS - Guia de Protagonismo no Século XXI</i>, de Roberta Amendola; Editora Moderna. • <i>Jovem Protagonista Projeto de Vida</i>, de Maria Clara Wasserman e Gabriel	• <i>#MeuFuturo</i>, de Erlei Sassi Junior e Fernanda Celeste de Oliveira Martins Sassi, da Editora FTD. • <i>#Vivências - Projeto de Vida</i>, de Isabella Moreira de Avelar Alchorne e Ana Sofia Carvalho Oliveira, da Editora Scipione. • <i>Caminhar e Construir - Projeto de Vida</i>, de Eduardo

	• <i>Valor de uma Voz</i>, de Luana de Medeiros Botelho, Marcelo Gomes Justo, Julciane Castro da Rocha, Douglas Ladislau dos Santos, Flavio Bassi Junior e Helena Singer, da Editora Moderna.		Medina de Toledo, das Edições SM. • <i>Projeto de Vida: Construindo o Futuro</i>, de Hanna Cebel Danza e Marco Antonio Morgado da Silva, da Editora Ática. • <i>Ser em Foco</i>, de Angela Maria Montico Cruz e Monica de Cassia Vieira Waldhelm, da Editora do Brasil. • <i>Tecer o Futuro - Você, Os Outros, O Mundo ao Redor Projeto de Vida</i>, de Maria Tereza Rangel Arruda Campos, da editora Saraiva Educação.	Campos e Andre Meller Ordonez de Souza, da editora Saraiva Educação. • <i>Expedição Futuro</i>, de Roberta Amaral Sertorio Gravina, Luciano Vieira Francisco, Rita Helena Bröckelmann e Andyara de Santis Outeiro, da Editora Moderna. • <i>Pensar, Sentir e Agir</i>, de Leonardo de Perwin e Fraiman; da Editora FTD. • <i>Se Liga na Vida</i>, de Wilton de Souza Ormundo, Cristiane Escolastico Siniscalchi e
--	---	--	--	--

				Ana Carolina Correa D'Agostini, da Editora Moderna. • <i>Você no Mundo</i>, de Sandro Vimer Valentini Junior, Lais Cardoso da Rosa e Vanessa Bottasso Valentini; da Editora Moderna.
--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme se verifica pelo ANEXO A desta pesquisa, quase metade das obras apresenta um exemplo de como se deve utilizar esse instrumento. Isso permite que os professores possam se sentir mais embasados quando forem trabalhar a autoavaliação em sala de aula.

Após a análise dos livros, percebe-se que há algo em comum: todas as obras compreendem que a autoavaliação é um instrumento que possibilita ao estudante refletir sobre si mesmo e sobre as suas aprendizagens no decorrer das aulas de Projeto de Vida. Isso corrobora o que foi dito sobre a relação entre os objetivos da autoavaliação e do componente curricular Projeto de Vida: quando o estudante tem a possibilidade de refletir sobre si mesmo, por meio da autoavaliação, ele também está refletindo sobre o próprio projeto de vida.

No próximo tópico, serão apresentados os demais resultados produzidos na análise das obras aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021.

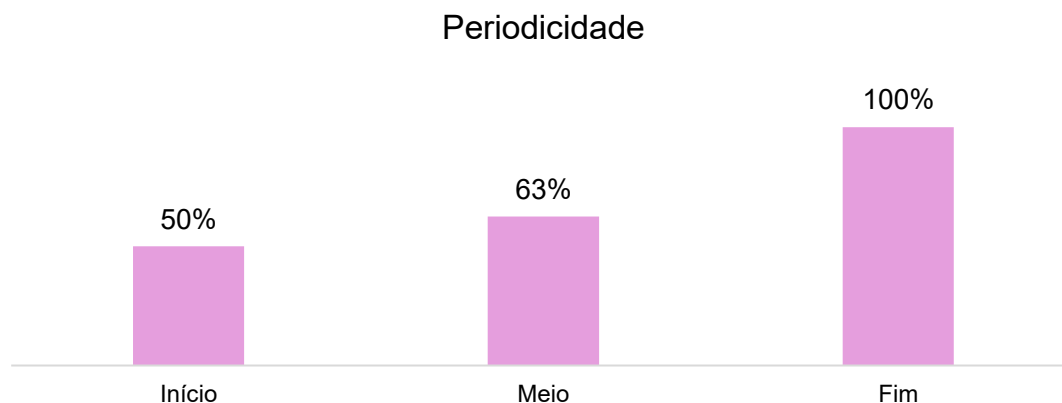
4.2 Dos demais dados

Pela análise dos dados, também foram produzidos resultados relativos à periodicidade que os autores propunham para a avaliação (início, meio e/ou fim); à sugestão ou não de instrumentos; às dimensões de avaliação dispostas (cognitiva, procedimental e/ou atitudinal); e à sugestão ou não de atribuir conceitos (ou “notas”) para os estudantes.

4.2.1 Periodicidade da avaliação

O primeiro elemento de análise, a periodicidade, foi transformado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Periodicidades propostas para os momentos avaliativos dispostos nos capítulos de avaliação da aprendizagem dos MPs das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021



Fonte: Elaborado pela autora.

Como denota esse gráfico, apenas metade das obras propõe que os momentos avaliativos deveriam ocorrer no início de novos processos de ensino e aprendizagem; 63% delas, no decorrer do processo; e todas, ao final. Com isso, percebe-se uma contradição em algumas obras, dado que todas alegam que a avaliação deveria ocorrer sob uma perspectiva formativa (e, pelos dados, percebe-se que somente a periodicidade final é unânime em todos os livros). São poucos os casos em que se explica o que é uma avaliação formativa e como utilizar seus resultados.

Retomando o que foi explicado no capítulo 2 acerca dessas perspectivas, a formativa acompanha o processo de ensino, permitindo ao professor identificar aprendizagens ao longo do desenvolvimento do componente curricular. Alguns docentes que se embasam nessa perspectiva, geralmente, utilizam instrumentos diversos para contemplar as múltiplas inteligências e os objetivos de desenvolvimento.

Black *et al.* (2018) fazem um apontamento muito importante para uma boa avaliação formativa: segundo esses autores, para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem, é importante que haja um enfoque no desenvolvimento das aprendizagens, e não em atribuir uma nota aos estudantes.

A perspectiva somativa, por sua vez, ocorre ao final dos processos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de avaliar e julgar o que foi aprendido pelo estudante.

Ambas as perspectivas devem ser compreendidas como complementares, e não excludentes. Destaca-se como relevante o fato de que apenas dois dos livros analisados recomendam que os professores resumam a avaliação somativa em conceitos (“notas”), o que indica uma concepção crítica sobre o uso exclusivo das notas, entendendo que elas pouco contribuem para os processos de desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, o ideal seria que todos os livros propusessem que os momentos avaliativos ocorressem em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, o que proporcionaria a complementaridade.

4.2.2 Sugestão de instrumentos e dimensões de avaliação

No decorrer da análise, verificou-se também quais obras apresentam modelos para o professor se embasar no momento de planejar o instrumento de avaliação. Pelo que foi constatado, em menos de 50% das obras há essa propositura.

Inclusive, todas as ocorrências de sugestões de como fazer os instrumentos estão dispostas nos ANEXOS A e B desta pesquisa.

Por fim, analisaram-se as dimensões da avaliação que os MPs indicam aos professores para utilizarem nos seus cotidianos.

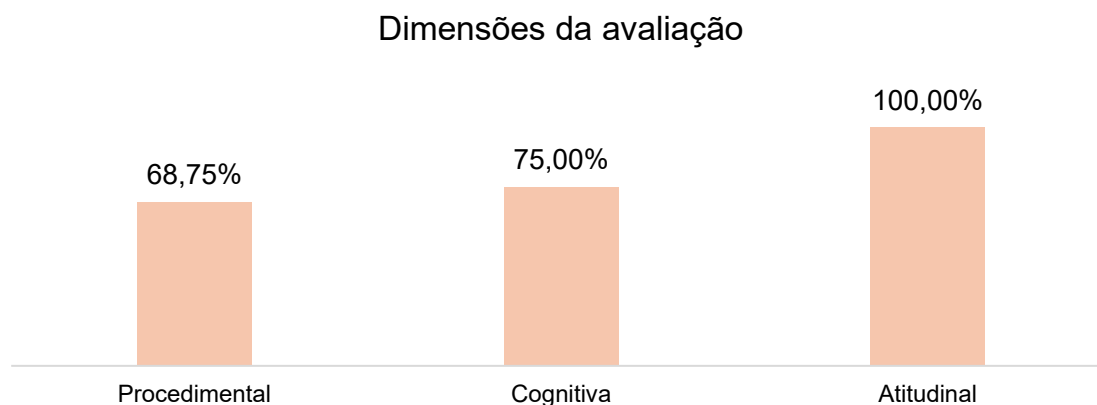
Retomando o que Zabala (2010) conceituou sobre as dimensões da avaliação, os conteúdos procedimentais dizem respeito àqueles do “saber fazer”. Ou seja, transferir para a prática as aprendizagens, seja dos conteúdos cognitivos, seja dos atitudinais.

Os conteúdos cognitivos, por sua vez, são os que incluem os factuais e conceituais, ou seja, as aprendizagens mais voltadas aos saberes pontuais e à forma como os estudantes conseguem depreendê-los.

Os conteúdos atitudinais, por fim, são os mais complexos de serem avaliados, pois são subjetivos. Essa complexidade se verifica, pois é difícil ensinar e aprender esses conteúdos, não somente na seara de sua demonstração.

Levando isso em consideração, foi produzido o gráfico 3.

Gráfico 3 - Dimensões da avaliação propostas para os momentos avaliativos dispostos nos capítulos de avaliação da aprendizagem dos MPs das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021



Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo gráfico, vê-se que todas as obras apontam a importância de fazer uma avaliação atitudinal dos estudantes. Essa avaliação pode ser feita por meio dos diferentes tipos de instrumentos apresentados.

À luz de tudo que foi apresentado neste capítulo de análise, passa-se, no próximo capítulo, às recomendações às editoras de livros didáticos; aos autores que escrevem obras didáticas; ao PNLD/às políticas públicas; às escolas e redes de ensino e aos Manuais do Professor dos livros didáticos. A finalidade é de apresentar propostas de melhoria, no que tange à avaliação da aprendizagem do componente curricular Projeto de Vida.

5 RECOMENDAÇÕES

Frente ao que foi exposto no capítulo de análise, este oferece um conjunto de recomendações que podem ser consideradas para o aprimoramento da elaboração dos livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida, no que toca à avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, as propostas não se dirigem apenas ao comitê do PNLD/aos gestores de políticas públicas de educação, mas também às editoras que produzem livros didáticos; aos autores que escrevem livros didáticos e às escolas (públicas e privadas) e redes de ensino.

Além disso, dado que a pesquisa focou nos MPs dos livros aprovados, foi incluído um subtópico específico de melhorias para os Manuais do Professor no que toca à avaliação da aprendizagem.

5.1 Para editoras de livros didáticos

Dada a especificidade do componente curricular Projeto de Vida, considera-se que os autores propuseram instrumentos de avaliação bastante diversificados. No entanto, é importante que as editoras dos livros didáticos (sejam aquelas que produzem para escolas privadas, sejam aquelas que produzem para escolas públicas) se atentem, quando forem elaborar uma obra, às seguintes questões, principalmente para melhorar a qualidade dos capítulos de avaliação nos MPs.

1. Reconhecimento da diversidade dos autores: Seria importante que, seja no decorrer da escrita das obras, seja nos momentos de idealização dos livros, as editoras estimulassem os autores que as escreverão a se formarem sobre: (i) o conceito de avaliação das aprendizagens; (ii) as perspectivas avaliativas; (iii) diferentes tipos de instrumentos de avaliação; e (iv) as dimensões da avaliação. Isso tudo permitiria que os materiais refletissem práticas mais alinhadas com o componente curricular Projeto de Vida, uma vez que os autores estariam mais preparados para dispor os momentos avaliativos nas obras e trazerem mais aprofundamento aos docentes nos capítulos destinados à avaliação.

2. Integração com o currículo escolar: Tendo em vista que ainda há dificuldade em se perceber a avaliação como um eixo nos processos de ensino e aprendizagem, recomenda-se que as obras produzidas pelas editoras passem a sugerir a possibilidade de os professores adaptarem os instrumentos de avaliação às diferentes realidades.
3. Apresentar, no LE, os momentos de avaliação: Principalmente no componente curricular Projeto de Vida, no qual se está buscando trabalhar as dimensões pessoal, comunitária e profissional, é importante que os estudantes tenham mais evidência de quando estão sendo avaliados. Desse modo, pode-se promovê-los a ser também agentes nesse processo, ressignificando o que é a avaliação da aprendizagem.

Esta pesquisa pode vir a colaborar com as editoras de livros didáticos sobre os pontos apresentados, pois dispõe de explicações baseadas em autores da literatura de avaliação e de Projeto de Vida, que poderiam vir a complementar os capítulos de avaliação da aprendizagem e os próprios LEs.

5.2 Para autores de livros didáticos

Recomenda-se para os autores de livros didáticos que, quando forem produzir o capítulo de avaliação da aprendizagem, tenham em vista que é importante levar em consideração a diversidade docente. Dessa forma, quanto mais completo e fundamentado estiver o capítulo de avaliação da aprendizagem no MP, mais confiante vai se sentir o docente para poder desenvolver aquelas propostas com a(s) sua(s) turma(s).

Outro ponto importante é apresentar a avaliação da aprendizagem em uma linguagem simples e de uma forma palpável, com exemplos de como fazê-lo no dia a dia, um caminho positivo para que se perceba uma redução na reticência dos momentos de avaliação da aprendizagem (seja por parte do professor, seja por parte do estudante). Repertoriar o docente é garantir que aquilo que se pretende com o livro didático realmente atinja o seu objetivo.

Diante disso, apontam-se os seguintes aspectos para os autores de livros didáticos:

1. Fundamentação teórica consistente: É essencial que os autores articulem suas propostas avaliativas com referenciais teóricos sólidos. A ausência de embasamento compromete a legitimidade das práticas sugeridas e dificulta sua apropriação pelos professores.
2. Exemplificação prática contextualizada: Os materiais devem apresentar exemplos concretos de instrumentos avaliativos aplicáveis ao cotidiano escolar, respeitando a diversidade de contextos e a subjetividade dos projetos de vida dos estudantes. Rubricas, portfólios reflexivos, diários de bordo, avaliações entre pares e autoavaliações (por exemplo) são recursos que podem ser explorados com maior profundidade, sempre acompanhados de orientações claras para o docente.
3. Coerência entre objetivos, atividades e avaliação: Recomenda-se que os autores garantam alinhamento entre os objetivos pedagógicos dos capítulos das obras e os critérios de avaliação propostos. A avaliação não pode ser um elemento periférico, mas sim parte integrante da construção de sentido do componente curricular.
4. Valorização da escuta e da mediação docente: Os materiais devem reconhecer o papel do professor como mediador da avaliação, oferecendo subsídios para que ele conduza processos avaliativos éticos, sensíveis e dialógicos. A escuta ativa, o acolhimento das trajetórias e a construção coletiva de critérios são elementos que precisam ser incorporados às propostas didáticas.
5. Evitar a padronização excessiva: A diversidade de contextos escolares e de experiências de vida dos estudantes exige que os materiais didáticos ofereçam flexibilidade. Os autores devem evitar modelos únicos ou rubricas rígidas, propondo alternativas que possam ser adaptadas pelos professores conforme a realidade local, sem comprometer a singularidade dos projetos pessoais.
6. Incentivo à autoavaliação e à metacognição: Recomenda-se que os materiais estimulem práticas que favoreçam a reflexão dos estudantes sobre seus próprios processos, decisões e aprendizados. A autoavaliação, conforme descrito no capítulo de análise, apresenta muita relação com os objetivos do componente curricular Projeto de Vida, sendo uma ferramenta potente para o desenvolvimento da autonomia e da

consciência de si, e deve ser tratada como parte central da proposta pedagógica.

7. Promoção da formação continuada: Os autores podem contribuir para a formação dos professores ao incluir sugestões de leitura, propostas de reflexão e espaços para o aprofundamento teórico sobre avaliação no componente curricular Projeto de Vida. Isso fortalece o vínculo entre o material didático e a prática docente.

5.3 Para o PNLD/políticas públicas

No que toca ao próprio PNLD e aos gestores públicos que organizam os editais de materiais didáticos, sugere-se que os futuros editais incluam critérios mais claros sobre a qualidade e a diversidade dos instrumentos de avaliação, bem como sobre quais as expectativas do que as obras precisam dispor sobre avaliação nos MPs. Como se pôde perceber na análise, houve livros que, inclusive, nem tinham capítulos específicos sobre a avaliação da aprendizagem, o que somente afasta o professor de refletir sobre esses momentos na sua prática cotidiana.

5.4 Para escolas e redes de ensino

É importante adicionar neste capítulo duas recomendações voltadas especialmente às escolas e às redes de ensino. Apesar de este trabalho versar sobre o PNLD, cuja finalidade é a educação pública, essas propostas também podem ser importantes para a rede particular.

1. Formação continuada de professores de Projeto de Vida: Para que o componente curricular Projeto de Vida possa atingir os seus objetivos, é muito importante que as escolas e/ou redes de ensino promovam formação continuada dos docentes que ministram tais conteúdos. Isso permitiria, inclusive, que houvesse um momento para se poder aprofundar, também, nos processos de avaliação da aprendizagem, demonstrando a importância de inserir este eixo no cotidiano docente.

2. Adaptação dos materiais didáticos às realidades locais: Os materiais didáticos são elaborados para apoiar a prática docente, apresentando propostas que podem ser agregadas ao trabalho do professor no seu cotidiano. Contudo, é sabido que, a depender da escola e/ou da rede de ensino, eles acabam por enrijecer o trabalho docente, suprimindo a autonomia e a criatividade dos professores. É importante que as escolas e as redes de ensino, principalmente nos momentos de formação, demonstrem como os materiais didáticos são mais uma ferramenta para o professor incrementar o seu trabalho, e não algo que o faça sentir-se reprimido em sua prática.

Esta pesquisa pode ser um caminho para corroborar que as escolas/redes de ensino se sintam mais encorajadas a refletir sobre a forma de promover a avaliação da aprendizagem no dia a dia.

5.5 Para os Manuais do Professor dos livros didáticos

Após a análise dos MPs, percebeu-se que há, em alguns momentos, lacunas na abordagem da avaliação da aprendizagem. Conforme foi descrito, em alguns livros os conceitos apresentados são genéricos e os instrumentos sugeridos carecem de profundidade e aplicabilidade. Essa superficialidade compromete a atuação dos docentes (uma vez que estão pouco subsidiados para tanto) e, por consequência, a experiência dos estudantes no componente curricular Projeto de Vida.

Apesar de não terem sido analisadas obras dos demais componentes curriculares, imagina-se que isso deva ser uma questão transversal, de modo que refletir sobre a forma como são construídos os capítulos específicos de avaliação das aprendizagens nos MPs de todas as obras é algo imprescindível.

Dessa forma, recomendam-se:

1. Revisão conceitual dos MPs: É necessário que os MPs apresentem uma fundamentação teórica mais robusta sobre avaliação das aprendizagens, articulando autores da área (por exemplo, Zabala, Hadji, Sousa, Black *et al.*) com os objetivos formativos do Projeto de Vida.

2. Exemplificação prática e contextualizada: Os MPs devem oferecer exemplos concretos de aplicação dos instrumentos de avaliação, principalmente aqueles que sugerem como mais significativos para os docentes utilizarem com suas turmas. Quer dizer, é importante que se explique como organizar um portfólio, como construir uma rubrica (ou lista de verificação, ou escala de classificação), como utilizar um projeto como instrumento avaliativo, dentre outros.
3. Reconhecimento da diversidade docente: É fundamental que os MPs não partam do pressuposto de que todos os professores já dominam os conceitos e práticas avaliativas. Por isso, para poder acolher as diversidades existentes, é importante que se cuide de oferecer orientações acessíveis, sem simplificar excessivamente, e, se possível, apresentar orientações de materiais multimodais para mais aprofundamento de quem sentir necessidade. Quando os professores se sentirem mais fortalecidos nos processos de avaliação, isso permitirá que se tornem mediadores do processo formativo, e não apenas executores de tarefas.

Acreditamos que, nesse ponto, esta pesquisa pode contribuir, pois, no decorrer do capítulo de análise, também há propostas de melhorias para os MPs.

Espera-se que todas essas recomendações possam contribuir para a qualificação das futuras obras didáticas, promovendo uma abordagem mais sensível, coerente e transformadora da avaliação no Projeto de Vida. Ao reconhecer a complexidade desse componente e a centralidade da avaliação como instrumento de construção de sentido, os autores podem colaborar para uma educação mais humanizada, ética e comprometida com os projetos de vida dos estudantes.

Sendo assim, a seguir, apresenta-se a conclusão desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como as obras do componente curricular Projeto de Vida, aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021, por meio do edital nº 03/2019, abordam a avaliação da aprendizagem em sala de aula. Para isso, os objetivos específicos foram: identificar, nos Manuais do Professor das obras, como é abordada a avaliação da aprendizagem; classificar as ocorrências de avaliação da aprendizagem no decorrer dos Livros do Estudante; e propor aspectos considerados essenciais que devem ser observados na elaboração de atividades avaliativas nos materiais de PV.

Dessa forma, a partir da análise dos capítulos destinados à avaliação da aprendizagem nos MPs, foi possível identificar lacunas, potencialidades e caminhos para aprimorar a presença da avaliação como eixo formativo nas obras.

Quanto aos objetivos específicos, foi possível contemplar integralmente a abordagem da avaliação (objetivo específico 1) e a proposta de aspectos essenciais à avaliação (objetivo específico 3), enquanto a classificação de ocorrências (objetivo específico 2), dada a sua grande complexidade, está demonstrada no quadro que consta no APÊNDICE C.

Nesse sentido, pode-se dizer que o objetivo específico 1, explícito em todo o capítulo de análise, permitiu perceber a diversidade de abordagens, bem como a ausência de fundamentação teórica em certos casos. Já o objetivo específico 2, dada a especificidade dos livros didáticos de apresentar seções e boxes repetidos e, usualmente, incluir os mesmos assuntos no decorrer de toda a obra, está demonstrado no quadro descrito no APÊNDICE C. O objetivo específico 3 resultou nas recomendações finais, que dialogam com editoras, autores, gestores públicos, escolas e redes de ensino, oferecendo caminhos concretos para fortalecer a avaliação no componente curricular Projeto de Vida.

Ao longo da análise, observou-se que, embora a importância da avaliação seja reconhecida nos MPs, há aqueles que apresentam abordagens genéricas, com pouca fundamentação teórica e escassa exemplificação prática. A ausência de capítulos específicos sobre avaliação em algumas obras, bem como a

superficialidade da abordagem do tema em outras revelam uma lacuna que compromete a atuação docente e, por consequência, a experiência formativa dos estudantes. Essa constatação não pode ser vista apenas como uma falha editorial — ela revela uma fragilidade conceitual sobre o que significa avaliar no componente curricular Projeto de Vida e sobre como esse processo pode ser conduzido de forma ética, sensível e significativa.

Uma limitação que se deu no decorrer desta dissertação foi o fato de que nem toda as obras aprovadas pelo PNLD de 2021, para projeto de vida, estavam acessíveis. Isso fez com que o escopo inicial, de vinte e quatro obras, tivesse que se reduzir a dezesseis.

Mais do que cumprir objetivos, esta pesquisa buscou tensionar discursos e práticas que, embora bem-intencionados, ainda se mostram frágeis diante da complexidade do componente curricular Projeto de Vida.

Há uma tendência, ainda presente em parte da produção didática, de tratá-lo como um espaço de aconselhamento genérico, descolado das práticas pedagógicas concretas. Essa visão o reduz a uma dimensão motivacional, esvaziando seu potencial formativo e ético. Avaliar no componente curricular Projeto de Vida não é tarefa simples, mas a complexidade não pode justificar a omissão. Pelo contrário: ela exige mais rigor, mais escuta, mais responsabilidade.

No que se trata aos livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático, isso fica evidente já pelo fato de que há obras que nem ao menos possuem, no Manual do Professor, um capítulo específico para a explicação do que é a avaliação da aprendizagem neste componente curricular. Retomando os apontamentos feitos na introdução, é importante destacar que o professor, diferentemente do psicólogo, não tem como função avaliar a coerência existencial dos projetos de vida dos estudantes, mas sim colaborar para que compreendam a importância de construir trajetórias éticas e moralmente valorosas. A avaliação da aprendizagem, nesse contexto, não se traduz em notas ou boletins, mas no direito do estudante de saber sobre sua evolução, seus avanços e os pontos que ainda precisa desenvolver. Tal perspectiva exige que os objetivos de aprendizagem estejam claros e que os momentos avaliativos sejam evidentes e significativos — tanto no MP quanto no LE.

A pesquisa também contribuiu diretamente para o meu desenvolvimento como autora de livros didáticos. Ao me aprofundar nas obras aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021 e analisar criticamente suas abordagens avaliativas, compreendi com mais profundidade a responsabilidade que temos, enquanto autores, de oferecer subsídios reais e aplicáveis aos professores. Percebi a relevância de tratar a avaliação da aprendizagem com mais densidade teórica no MP, articulando conceitos, exemplos e orientações acessíveis. Além disso, entendi a importância de tornar os momentos avaliativos mais explícitos no LE, para que os estudantes possam se reconhecer como agentes ativos nesse processo.

As recomendações apresentadas ao final da pesquisa — voltadas às editoras, autores, gestores públicos, escolas e redes de ensino — reforçam a necessidade de uma abordagem mais integrada, contextualizada e formativa da avaliação no componente curricular Projeto de Vida. Acredita-se que, ao fortalecer os MPs com fundamentação teórica e exemplos práticos e tornar os LEs mais transparentes quanto aos momentos de avaliação, será possível promover uma cultura avaliativa mais ética, reflexiva e transformadora.

Por fim, esta pesquisa reafirma que os projetos de vida dos estudantes, embora carreguem dimensões subjetivas, não são puramente individuais. Eles se constroem em diálogo com o coletivo, com a comunidade e com os objetivos educacionais propostos. Avaliar esses processos é, portanto, não apenas possível, mas necessário — desde que se respeite a singularidade de cada trajetória e se reconheça o papel do professor como mediador, e não como julgador, da construção de sentidos e caminhos.

Espera-se que, além de apresentar uma análise técnica, esta pesquisa seja um convite à responsabilidade editorial e pedagógica. Que os materiais didáticos deixem de tratar a avaliação como um item protocolar e passem a reconhecê-la como parte viva do processo formativo. Que o componente curricular Projeto de Vida não seja apenas um espaço de discurso, mas de prática transformadora. Que os estudantes, ao serem avaliados, se sintam vistos, escutados e respeitados em suas singularidades. E que os professores, ao avaliar, se sintam respaldados, confiantes, orientados e valorizados nesse processo, reconhecendo na avaliação não um fardo, mas uma ferramenta de cuidado e construção de sentido.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; FERREIRA, A. T. B. Programa Nacional de Livro Didático (PNLD): Mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000200250&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2024. Epub 14-Jun-2019. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701617>.
- ALCHORNE, I.; CARVALHO, S. Projeto de vida, 2021. Disponível em: <https://movimentofuturo.org/o-que-e-projeto-de-vida/>. Acesso em: 21 jan. 2025.
- ALCHORNE, I.; CARVALHO, A. S. **#Vivências – Projeto de Vida**. São Paulo: Scipione, 2020.
- AMENDOLA, R. **GPS – Guia de Protagonismo no Século XXI**. São Paulo: Moderna, 2020.
- ANDRADE, H. G. Using rubrics to promote thinking and learning. **Educational leadership**, v. 57, n. 5, p. 13-19, 2000. Disponível em: <https://www.ascd.org/el/articles/using-rubrics-to-promote-thinking-and-learning>. Acesso em: 2 jul. 2025.
- ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.
- BARTON, J.; COLLINS, A. Portfolios in teacher education. **Journal of teacher education**, v. 44, n. 3, p. 200-211, 1993.
- BLACK, Paul *et al.* Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 8, n. 2, 2019.

BOMFIM, M. Exercícios de livros didáticos e avaliação democrática das aprendizagens. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 394-407, jan. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052023000100394&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 abr. 2024. Epub 03-Ago-2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2023.67054>.

BOTELHO, L. *et al.* **Valor de uma Voz**. São Paulo: Moderna, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Funcionamento do PNLD. Brasília, DF: FNDE, 2014/2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº

236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação Nº 03/2019 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021. Brasília, DF: MEC, FNDE, SEB, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia Digital PNLD 2021 – Projetos integradores e Projeto de Vida**. 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/inicio. Acesso em: 2 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola em Tempo Integral. Conceito. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/fundamentos/conceito>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas do Livro. Brasília: FNDE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro#:~:text=O%20que%20%C3%A9%3F,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20do%20Pa%C3%ADs>. Acesso em: 6 out. 2024.

BROOKHART, S. M. O uso de rubricas na educação básica: Revisão e recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 35, p. e10803, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10803>. Acesso em: 2 jul. 2025.

CAMPOS, M. T. **Tecer o Futuro** – Você, os Outros, o Mundo ao Redor Projeto de Vida. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

CAMPOS, E.; SOUZA, A. **Caminhar e Construir** – Projeto de Vida. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

CERICATO, I. **(Des)Envolver e (Trans)Formar** – Projeto de Vida. São Paulo: Ática, 2020.

CONDEIXA, D.; OLIVEIRA, R.; OLIVEIRA, C.; CONDEIXA, M. C. **Projeto de Vida: Vivências e Possibilidades**. São Paulo: Joaninha Edições, 2020.

COSTA, C. B. da. Autoavaliação e avaliação pelos pares: uma análise de pesquisas internacionais recentes. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 431-453, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS06>. Acesso em: 17 jul. 2025.

CRUZ, A.; WALDHELM, M. **Ser em Foco**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

CUNHA, B. H. **Planejando a Jornada: Um Guia para seu Projeto de Vida**. São Paulo: FBF Cultural, 2020.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

DAMON, W.; COLBY, A. 10 education for a purposeful life. *In*: SUÁREZ-OROZCO, M.; SUÁREZ-OROZCO, C. (Eds.). **Education: A Global Compact for a Time of Crisis**. New York: Columbia University Press, 2022. p. 181-193.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. C. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science** - APPL DEV SCI, n. 7, p. 119-128, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254469430_Damon_W_Menon_J_Bronk_KC_The_development_of_purpose_during_adolescence. Acesso em: 25 maio 2025.

DANZA, H. C. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens**: Um estudo longitudinal sobre educação em valores. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2020.tde-11122019-165812>. Acesso em: 30 set. 2023.

DANZA, H.; SILVA, M. A. **Projeto de Vida**: Construindo o Futuro. São Paulo: Ática, 2020.

DELORS, J. *et al.* **Educação, um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 6 out. 2024.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...**: Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Senac, 2009.

DOMINGOS, R.; MACHADO, M. E. **Juventude Plural**: Projeto de Vida: Volume Único. São Paulo: Dsop Educação Financeira, 2020.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

FERNANDES, D. (2021). **Rubricas de Avaliação**. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%205_Rubricas%20de%20Avaliação.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

FRAIMAN, L. **Pensar, Sentir e Agir**. São Paulo: FTD, 2020.

GATTI, B. A. A avaliação em sala de aula. **Revista brasileira de docência, ensino e pesquisa em turismo**, CENP/SEESP, v. 1, n. 1, p. 61-77, 2009.

GRAVINA, R. *et al.* **Expedição Futuro**. São Paulo: Moderna, 2020.

GRILLO, M. C.; FREITAS, A. L. de S. de. Autoavaliação: por que e como realizá-la?. In: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. (Orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: Editora da PUC-RS, 2010. Disponível em: <http://proiac.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/porquefalaraindaemavaliacao.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/about/home>. Acesso em: 3 nov. 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MALIN, H. **Teaching for purpose**: Preparing students for lives of meaning. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto de Vida Orientações Pedagógicas 2024**. Campo Grande, MS, 2024a. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Orientacoes-Projeto-de-Vida-2024-ABR.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 4.288, de 26 de fevereiro de 2024. Altera e acrescenta dispositivos à Resolução/SED n. 4.267, de 22 de janeiro de 2024, que dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MT: Secretaria de Educação, 2024b. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/db43d98dcb91798304256e600057d8ff/03e9b90ae2d2668604258af600714d38?OpenDocument>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MIFUNE, E.; ZANOTTI, C. **Projeto de Vida: Meu Plano em Ação**. São Paulo: Kits Editora, 2020.

MORAN, J. Aprendendo a desenvolver e orientar projetos de vida. 2013. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/projetos_vida.pdf. Acesso em: 5 out. 2024.

MORAN, J. A importância de construir Projetos de Vida na Educação. 2017. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MORAN, J. Desafios na implementação do Projeto de Vida na Educação Básica e Superior. 2023. Disponível em: <https://josemoran.com.br/desafios-na-implementacao-do-projeto-de-vida-na-educacao-basica-e-superior/>. Acesso em: 6 out. 2024.

NASCIMENTO, M. C. M. **Avaliação da Aprendizagem: Repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes**. 2012. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. 125 f. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/es/mas/tesis-de-maestria-doctoral/tesis-de-maestria/category/13-2012?download=240:2012-nascimento-mari-clair-moro&start=20>. Acesso em: 20 out. 2024.

OLIVEIRA, E. da S. G. de *et al.* Uma experiência de avaliação da aprendizagem na educação a distância. O diálogo entre avaliação somativa e formativa. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 5, n. 2, p. 39-55, 2007. Disponível em: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660924/REICE_5_2_4.pdf?sequence. Acesso em: 20 out. 2024.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C.; D'AGOSTINI, A. C. **Se Liga na Vida**. São Paulo: Moderna, 2020.

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. **Electronic Journal of Research in Education Psychology**, v. 11, n. 30, p. 551-576, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PANADERO, E.; KLUG, J.; JÄRVELÄ, S. Third wave of measurement in the self-regulated learning field: When measurement and intervention come hand in hand. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 60, n. 6, p. 723-735, July 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066436>. Acesso em: 18 jul. 2025

PATIAS, N. D.; VON HOHENDORFF, J. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, n. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.43536>. Acesso em: 3 nov. 2024.

PEREIRA, A. **Meu Projeto de Vida: Uma Aventura entre Sonhos e Desafios**. São Paulo: Tulipa Editora, 2020.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. *In*: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Eds.). **Avaliações em educação**: Novas perspectivas. Lisboa: Educa, 1992.

PRADO, T. **Projeto de Vida**: Histórias que Inspiram. São Paulo: Malabares, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Matrizes de Referência para o Ano Letivo 2024. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/22144817-matrizes-de-referencia-para-o-ano-letivo-2024-1-1.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

ROTA, P.; OLIVEIRA, P. **Projeto de Vida**: Um Projeto Vital. São Paulo: Núcleo Edições, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Diretrizes Curriculares Projeto de Vida. São Paulo: SEDUC-SP, 2020. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisão_V1.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

SASSI, F.; SASSI, E. **#MeuFuturo**. São Paulo: FTD, 2020.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. **Positive psychology**: An introduction. American Psychological Association, 2000. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.5>. Acesso em: 26 dez. 2024.

SEVERIANO, A. P. *et al.* **Educação para a Vida**. São Paulo: Moderna, 2020.

SILVA, C. H. F. da. **Concepções de Professoras da Escola Pública sobre Projeto de Vida**: um estudo exploratório. 2022. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16504>. Acesso em: 11 out. 2023.

SILVA, H. S. da. **A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio**: um componente curricular na formação integral do aluno. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. 118 f. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22174>. Acesso em: 11 out. 2023.

SOUSA, C. P. de. Dimensões da avaliação educacional. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, n. 22, p. 101-118, dez. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312000000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2024.

SOUZA, T. F. de. **Uso de rubricas na avaliação para aprendizagem**: Processo formativo de docentes e concepções dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/42845>. Acesso em: 2 jul. 2025.

STERN, I. **Eu Posso**. [S. l.]: Michelle Cândido da Silva ME, 2020.

TAXONOMIA de Bloom. Recurso Educacional Aberto (REA) desenvolvido pela Univesp. Disponível em: <https://apps.univesp.br/taxonomia-de-bloom/>. Acesso em: 8 fev. 2025.

TOPPING, K. Peer assessment between students in colleges and universities. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 3, p. 249-276, 1998.

VALENTINI JUNIOR, S.; ROSA, L.; VALENTINI, V.; **Você no Mundo**. São Paulo: Moderna, 2020.

VAZ, T. *et al.* **Ser Protagonista Projeto de Vida**. São Paulo: Edições SM, 2020.

Vianna, H. M. (2014). Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 25(60), 74–84. <https://doi.org/10.18222/eae246020143313>. Acesso em: 8 fev. 2025.

WASSERMAN, M. C.; TOLEDO, G. **Jovem Protagonista Projeto de Vida**. São Paulo: Edições SM, 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed. 2010.

APÊNDICE A – QUADRO INICIAL CRIADO PELA PESQUISADORA

Quadro 11 – Categorização inicial das obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021.

Ordem	Proposta de avaliação (sim ou não)	Instrumentos: prova, autoavaliação, roda de conversa, seminário, trabalho etc.	Periodicidade da avaliação			Conteúdo avaliação	Observação
			início	meio	fim		
1	Sim	Autoavaliação, avaliação coletiva e portfólio			x	Página 219-220, MP	Consta apenas uma explicação breve sobre avaliação no MP.
2	Sim	Diversos	x	x	x	Página 221-222, MP	Aa autoras dispõem, no MP, algumas propostas de quadros para que o professor utilize ao realizar a avaliação dos estudantes.
3	Sim	Autoavaliação por meio de rubricas e Diário de bordo			x	Página 198-208	Diário de bordo é chamado de “diário das emoções”: p. 46 // há momentos de autoavaliação atitudinal.
4	Sim	Diário de bordo			x	Página 218-219	Proposta de diário de bordo: p. 29, para o estudante.
5	Não						No MP, há apenas uma referência a avaliação, que não é exatamente avaliação da aprendizagem - p. LXXII.

6	INDISPONÍVEL PARA BAIXAR						
7	Sim	Autoavaliação, avaliação por pares, "produto final" de um projeto	x	x	x	Página XIII-XIV	No MP, fala-se bastante sobre a aprendizagem baseada em projetos. Trazem uma tabela de vantagens e desvantagens de certos instrumentos e abordam a taxonomia de Bloom como referência para elaboração das avaliações.
8	Sim	Autoavaliação e mapa mental	x	x	x	Página XIV-XVI	Tive dificuldade de entender a organização desse livro.
9	Sim	Não há uma proposta evidente de instrumento; os autores recomendam que o professor crie. Além disso, dizem que o professor deve estar sempre fazendo avaliação //recomendam o uso de rubricas	x	x	x	Página 10-12 MP	Autores propõem, no MP, que o estudante tenha um caderno para realizar as atividades e fazer o que está indicado nos boxes "percepção" (autoavaliação)
10	Sim	Autoavaliação			x	Apenas apontamentos repetitivos sobre "explicar a importância aos estudantes sobre a	A autoavaliação final está presente sempre no término do capítulo, por meio de rubricas.

						autoavali- ação"	
11	Não						
12	Sim	Não há uma proposta evidente de instrumento, os autores da obra recomendam que o professor crie.	x	x	x	Página 214-215, MP	Consta apenas uma explicação breve sobre avaliação no MP. Além disso, a meu ver, o autor confunde conceitos.
13	Sim	Autoavaliação por meio de portfólio			x	Página XIX-XX, MP	Entendo que, apesar de a autora dizer que o processo de avaliação é formativo, como ela menciona que o estudante deva fazê-lo de forma autoavaliativa pelo seu portfólio, está considerando que essa avaliação se daria sempre ao final, haja vista que o estudante teria que olhar todas as suas produções para poder perceber seu progresso.
14	Sim	Autoavaliação			x		Há um modelo de autoavaliação na p. 191 do LE. A obra tem um espaço para os estudantes preencherem essa mesma autoavaliação durante todo o livro.

15	Sim	Questionário autoavaliativo no início de cada parte do livro e questionários autoavaliativos ao final de cada bloco	x	x	x	Página 216-217, MP	Os autores consideram que as avaliações no "meio" do capítulo podem ser realizadas diante de todas as atividades da obra.
16	Não						
17	NECESSIDADE DE CADASTRO						
18	SITE FORA DO AR						
19	Sim	O MP propõe que a condução da obra se dê de duas formas: com vários professores aplicando, ou com um professor aplicando. Eles propõem instrumentos diferentes para cada condução, mas acreditam na necessidade de haver autoavaliação, devolutivas e diário de bordo	x	x	x	Página IX-XI, MP	O livro não tem momentos explícitos de avaliação do estudante.
20	Sim	Autoavaliação por rubricas e coavaliação			x	Página XIX-XX, MP	No MP, as autoras propõem a avaliação do próprio professor.
21	Sim	Autoavaliação, autoavaliação por pares, devolutivas de colegas, devolutiva para o professor, diário de bordo	x	x	x	Página 15, MP	Não há, no LE, nenhum momento para a avaliação diagnóstica, mas os autores alegam, no MP, que o professor deve fazê-la.

22	Sim	Autoavaliação			x	Página 226-227, MP	Explicação muito genérica no MP.
23	Sim	Autoavaliação, avaliação em grupo, avaliação entre professor e estudante - diário de bordo e portfólio		x	x	Página VII, MP	
24	Sim	Autoavaliação, portfólio, devolutivas individuais e atividades		x	x	Página V-VI, MP	Constam, no MP, junto de algumas atividades, propostas de avaliação de cada uma delas.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B – QUADRO CRIADO SOBRE AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Quadro 12 – Disposição sobre o que as obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021 apresentam do que o estudante deveria aprender/qual a expectativa de aprendizagem dos estudantes

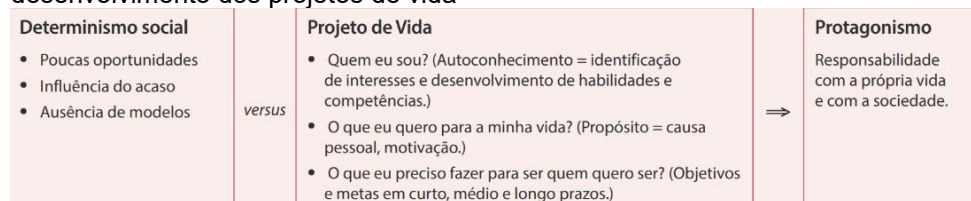
Ordem	Conceito no MP
1	Pelo que consta no MP, esta obra considerou três eixos norteadores para o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes: valores, personalidade e emoções (Sassi; Sassi, 2020, p. 212-214). Ademais, o MP explora bastante o conceito de PV descrito por Damon (2009), justificando a importância desse trabalho nas escolas com base em tal autor. Segundo os autores: [...] buscar e desenvolver um projeto de vida é de suma importância para proporcionar aos jovens a oportunidade de crescer plenamente; e esse projeto passa a ser uma ferramenta necessária e atual, devendo contemplar a pluralidade, a contemporaneidade, a identidade, os valores do indivíduo e da sociedade em que ele vive. (Sassi; Sassi, 2020, p. 211).
2	As autoras enfatizam, no decorrer do MP, que a perspectiva de Projeto de Vida que será abordada na obra é de construção dos caminhos que ocorrem no decorrer das histórias de vida, prezando para que os estudantes compreendam que esses caminhos não são estanques (Alchorne; Carvalho, 2020, p. 213). Além disso, o MP ressalta que os pressupostos teórico-metodológicos deste livro estão baseados em três dimensões: 1. “O encontro consigo”, cuja premissa é o trabalho com autoconhecimento; influências sociais; reconhecimento de potencialidades, limitações, afetos e relações; e características da juventude brasileira (Alchorne; Carvalho, 2020, p. 214). 2. “O encontro com o outro e o mundo”, que tem como intencionalidade desenvolver com os estudantes um trabalho sobre o indivíduo em suas relações; cidadania; diversidade de saberes e vivências; e ética (Alchorne; Carvalho, 2020, p. 214). 3. “O encontro com o futuro e o nós”, cujos objetivos são aprender a planejar e estruturar sonhos; aprender a tomar decisões; e (novamente) ética (Alchorne; Carvalho, 2020, p. 215).
3	Segundo a autora, no desenvolvimento dos projetos de vida, espera-se que os estudantes se autoconheçam, promovendo uma “visão positiva de si mesmos, além do protagonismo para que se sintam responsáveis por empreender esforços, de modo autônomo, a fim de realizar os planos que desejam” (Cericato, 2020, p. 194). No MP desta obra, também consta que haverá o trabalho em três dimensões, com os seguintes objetivos de aprendizagem: 1. “EU Autoconhecimento”: identidade, autoconhecimento e compreensão de quem se é enquanto estudante (Cericato, 2020, p. 194).

	2. “O OUTRO Expansão e exploração”: cidadania, qualidade de vida e mundo do trabalho (Cericato, 2020, p. 194). 3. “NÓS Planejamento”: escolha profissional, processo seletivo e educação financeira (Cericato, 2020, p. 194).
4	Meller e Campos (2020) realizam uma definição do conceito de projeto de vida muito baseada no que consta na própria BNCC, relacionando-o também com a temática do trabalho – assim como consta na competência geral nº 6. Eles adicionam, ademais, que o projeto de vida poderá servir de quadro de referências e objetivos muito significativos para que o jovem possa definir caminhos e opções condizentes tanto com o lugar na sociedade que já ocupa quanto com o que pretende ocupar. (Meller; Campos, 2020, p. 212-213). Os autores também exploram, no MP, as três dimensões e as intencionalidades pedagógicas que o professor deve seguir nesses momentos: 1. “Autoconhecimento”: projeção do futuro e compreensão do que é preciso para ser alcançado (Meller; Campos, 2020, p. 220). 2. “Eu e o Mundo”: estudar as relações sociais vivenciadas e compreender como elas impactam os projetos de vida dos estudantes (Meller; Campos, 2020, p. 233). 3. “Planejamento”: compreensão do mundo do trabalho e percepção da importância dele para quem se é enquanto adulto e na “constituição da identidade” (Meller; Campos, 2020, p. 245).
5	Para construir o conceito de projeto de vida, os autores se utilizam do disposto por Damon (2009) e pela própria BNCC. Segundo eles, a consequência de se trabalhar a construção dos projetos de vida no ambiente escolar é, em resumo, proporcionar que os estudantes possam se valorizar mais; ter relações mais significativas com a comunidade e o território em que residem; e viabilizar que eles tomem decisões profissionais melhores (Severiano <i>et al.</i>, 2020, p. XXIII). Quando destrincham sobre as três dimensões, o MP dispõe de um item denominado “Objetivos”, no qual constam as intencionalidades de cada dimensão. 1. “Quem sou: o encontro consigo”: proporcionar que o estudante possa saber mais de si (por exemplo, percorrendo a própria história de vida) (Severiano <i>et al.</i>, 2020, p. XXIX). 2. “Expansão e exploração: o encontro com o outro”: Oportunizar ao estudante diferentes situações pedagógicas onde ele possa se perceber como cidadão, diante de direitos e deveres; trabalhar em grupo reforçando os laços de pertencimento; ampliar a concepção de ser integrante de um coletivo, tanto de redes locais quanto de virtuais, e valorizar a diversidade em todas as suas formas de expressão; proporcionar circunstâncias de pesquisa e investigação nas quais ele possa construir suas argumentações e se colocar apto para a apresentação de dados e debates; promover ocasiões em que atue como protagonista, sendo responsável

	por seus atos; favorecer conjunturas que exercitem a empatia e a resolução de conflitos tendo em vista seus papéis sociais, que integrem a construção da vida familiar, escolar, comunitária, nacional e internacional (Severiano <i>et al.</i>, 2020, p. XLI). 3. “Para onde vamos: o encontro com o <i>nós</i>”: viabilizar uma discussão acerca de mundo do trabalho e projeto de vida. Pretende-se que os estudantes, quando acabarem a terceira dimensão, “[...] sejam capazes de estabelecer um plano que conecta reflexão e ação para o ingresso no mundo do trabalho com crítica, responsabilidade e autonomia” (Severiano <i>et al.</i>, 2020, p. LVI).
7	Não há, no MP, uma definição sobre o que os autores compreendem por projeto de vida. Na realidade, é um manual muito mais voltado para explicar como a obra foi organizada e os seus pressupostos metodológicos. Por ser uma obra inteiramente baseada em projetos, as autoras procuraram ser mais diretivas nos momentos de tratar sobre os objetivos de aprendizagem, para poderem ser mais exaustivas na descrição dos projetos. Quando foram explicar sobre a organização da obra, alegaram que o livro está dividido em três módulos. No primeiro, a proposta foi trabalhar o “autoconhecimento: o encontro consigo”, promovendo o desenvolvimento dos estudantes no que toca ao autocuidado e à autoconfiança, de modo que compreendam “a importância dos seus valores e atitudes para seu projeto de vida” (Gravina <i>et al.</i>, 2020, p. V). No segundo módulo, cujo enfoque foi a “expansão e exploração: o encontro com o outro e o mundo”, o trabalho com os estudantes se daria para que pudessem “identificar-se como seres individuais e sociais” (Gravina <i>et al.</i>, 2020, p. V). Por fim, no terceiro módulo, “planejamento: o encontro com o futuro e o nós”, os estudantes, por meio dos projetos a serem realizados, iriam “verificar a importância do convívio social para atingir seus objetivos de vida” (Gravina <i>et al.</i>, 2020, p. V).
8	Amendola se utiliza de Moran (2017) para conceitualizar projeto de vida. Segundo ela, Projeto de vida é a construção do caminho pessoal, social e profissional a ser percorrido pelo aluno; é a ponte entre o “querer ser” e o “ser”. O Projeto de Vida visa a contribuir para que o jovem (re)conheça sua identidade e sua realidade e faça escolhas de vida saudáveis, sustentáveis e éticas. Com base nelas, ele estabelece objetivos e metas e traça estratégias para alcançá-los a partir do conhecimento dos fatores que interferem no mundo do trabalho alinhados ao exercício da cidadania (Amendola, 2020, p. V). A autora relaciona o desenvolvimento do projeto de vida como um “processo de planejamento” que tem capacidade de transformar o estudante em um cidadão “autônomo, solidário e competente, capaz de desenvolver uma visão do seu futuro e transformá-lo” (Amendola, 2020, p. V).

Ela dispõe, no MP, do seguinte organograma para explicar a visão da obra sobre o desenvolvimento dos projetos de vida:

Imagem 2 – Organograma de Amendola (2020) sobre a visão da obra para o desenvolvimento dos projetos de vida



Fonte: Amendola, 2020, p. VI.

Então, a seguir, ela expõe que este livro possui quatro objetivos principais:

- desenvolver o autoconhecimento e a identidade;
- conscientizar sobre o papel do jovem na sociedade;
- favorecer a tomada de decisões conscientes sobre a escolha da profissão e da carreira;
- desenvolver as competências gerais da Educação Básica, algumas competências específicas e habilidades, previstas na BNCC (Amendola, 2020, VI).

Além de discorrer sobre os objetivos da obra, a autora dispõe que esta é dividida em três dimensões, sendo a organização de cada uma delas a que segue.

Imagem 3 – Organograma de Amendola (2020) sobre a organização da obra, contendo os objetivos das dimensões

	Dimensão: Autoconhecimento: o encontro consigo	Dimensão: Expansão e exploração: o encontro com o outro e o mundo	Dimensão: Planejamento: o encontro com o futuro e o nós
	Eixo pessoal	Eixo cidadão	Eixo profissional
Rotas	1. Autoconhecimento e identidade	2. Vida em sociedade	3. Mundo do trabalho
Projetos	Autobiografia em linguagem artística	Intervenção social colaborativa	Empreendedorismo juvenil
Oficinas	Clube Cultura juvenil	Coletivo estudantil	Laboratório de apresentação profissional
Foco	Autoconhecimento e identidade Modelos e valores Origem Sentimentos e emoções Interesses e habilidades	Convivência – empatia Convivência – direitos e deveres Atuação – coletivos Atuação – empreendedorismo social	Competências, habilidades e conhecimentos Criatividade Mercado de trabalho Apresentação profissional
Vivências coletivas	Exposição sobre as identidades dos jovens	Compartilhando as aprendizagens das ações coletivas	Feira de talentos

Fonte: Amendola, 2020, p. XII.

9

Wasserman e Toledo (2020) baseiam-se no que está descrito na BNCC para definir o conceito de projeto de vida em que a obra está fundamentada. Conforme os autores, no MP, eles dispõem que a necessidade do componente curricular Projeto de Vida se deu por causa “da necessidade premente das escolas em responder aos desafios cotidianos dos jovens” (Wasserman; Toledo, 2020, p. 6), tais sejam: ingressar no mercado de trabalho; refletir sobre formação e participar mais ativamente na sociedade (Wasserman; Toledo, 2020, p. 6).

Também consta no MP que a obra possui uma divisão em três dimensões, com os seus respectivos objetivos:

1. “Pessoal”: refere-se às questões subjetivas, à identidade e ao autoconhecimento (Wasserman; Toledo, 2020, p. 6).

	2. “Cidadã”: “o encontro com o outro, a produção do nós, o pertencimento a um coletivo” (Wasserman; Toledo, 2020, p. 6). 3. “Profissional”: refletir sobre o mundo do trabalho e as profissões (Wasserman; Toledo, 2020, p. 6).
10	Domingos e Machado aduzem que o componente curricular Projeto de Vida transforma a relação do estudante com a escola, modernizando a aquisição de conhecimento e incentivando a interação com a comunidade escolar e atores sociais, internos e externos (Domingos; Machado, 2020, p. 211). Segundo eles, as dimensões do PV estão dispostas da seguinte forma na obra: 1. “Identidade”: desenvolver o autoconhecimento, descobrir “aspirações, interesses, potenciais e desafios pessoais” (Domingos; Machado, 2020, p. 217). 2. “Alteridade”: “refletir sobre as relações sociais e ampliar horizontes e possibilidades” (Domingos; Machado, 2020, p. 217). 3. “Multiplicidade”: momento de planejar suas perspectivas pessoal, profissional e cidadã (Domingos; Machado, 2020, p. 217).
11	Logo no início do MP, Pereira (2020) alega que a obra tem a seguinte finalidade: que o estudante compreenda os seus desejos para que estabeleça os objetivos e “um propósito para organizar seus projetos de vida” (Pereira, 2020, p. 155). Ademais, o autor explica que este livro está dividido em módulos. Esses módulos, com seus objetivos de aprendizagem, são os que seguem: 1. “O meu encontro comigo”: trabalhar o autoconhecimento, por meio das histórias de vida de cada estudante. Além disso, busca-se que os adolescentes desenvolvam o protagonismo nas construções de si, compreendendo sobre frustração e resiliência como meios para seguir em diferentes contextos apresentados pela vida (Pereira, 2020, p. 155). 2. “O meu encontro com os outros”: aprofundamento sobre os diferentes papéis sociais que são exercidos, articulando sobre o respeito às diferenças. Neste módulo, também se tem como objetivos refletir sobre os sonhos coletivos e o conceito de amor e como ele se articula com uma participação cidadã ativa e significativa (Pereira, 2020, p. 155). 3. “O meu encontro com o mundo”: é feita uma retomada de conceitos trabalhados no primeiro módulo, haja vista a proximidade com o término da Educação Básica. Além disso, um dos objetivos desta etapa é “pensar na continuidade da trajetória da formação e nas perspectivas para o trabalho ou a escolha profissional” (Pereira, 2020, p. 155-156).
12	Fraiman dispõe, no MP, que, para a educação, [...] o projeto de vida deve possibilitar aos estudantes refletirem sobre aquilo que está por vir, e que vai muito além da escolha de uma profissão ou de um lugar no mercado. É preciso que eles se perguntem sobre as necessidades futuras das sociedades e das pessoas e sobre quais profissões serão capazes de atendê-las. Também é necessário que reflitam

	sobre a organização das relações de trabalho e como estão se desenhando em direção ao futuro (Fraiman, 2020, p. 211). Além disso, nesse MP, ele considera que, para a obra, as bases a serem desenvolvidas são o autoconhecimento e a “capacidade crítica de ler realidades” (Fraiman, 2020, p. 212). O livro está dividido em três módulos, cada um com um objetivo diferente. 1. “Quem sou eu: uma descoberta”: iniciar a indagação sobre si, ou seja, compreender suas próprias ações, seus próprios sentimentos, quais são seus desejos e o que atrai (Fraiman, 2020, p. 215). 2. “O encontro com o outro: vínculos e aprendizados”: compreender como os desejos e atrações coexistem com o que há na sociedade (e nas demandas dessa) (Fraiman, 2020, p. 215). 3. “Meu futuro: um caminho de possibilidades”: identificar os limites e talentos para auxílio na escolha profissional (Fraiman, 2020, p. 215-216).
13	Na abertura do MP, Monteiro descreve que o objetivo de sua obra é “auxiliar naquele esforço reflexivo de autoconhecimento e de conhecimento da realidade circundante, com vistas à ação, individual e coletiva, no mundo” (Monteiro, 2020, p. IV). As três dimensões do projeto de vida na educação também são propostas neste trabalho. Segundo a autora, elas estão divididas da seguinte forma: 1. “Autoconhecimento: Jeitos de ser”: a pergunta reflexiva deste módulo é “quem sou eu e como posso ser melhor, mais livre e feliz?” (Monteiro, 2020, p. XI). Para respondê-la, o objetivo deste módulo é o desenvolvimento do autoconhecimento, focando “nos sonhos, nas motivações, nas expectativas e nos interesses do aluno” (Monteiro, 2020, p. XI-XII). 2. “Viver em sociedade: O bem de todos nós”: a pergunta reflexiva deste módulo é “uma vez que vivemos em sociedade, então, como posso colaborar para torná-la mais justa e generosa?” (Monteiro, 2020, p. XI). Dessa forma, a intencionalidade do segundo módulo é o trabalho com a ética, pois se quer dialogar sobre a vida cidadã (Monteiro, 2020, p. XII). 3. “O mundo do trabalho: Agir no mundo”: a pergunta reflexiva deste módulo é “ao refletir sobre esses temas, qual a atividade, profissional ou não, que me realizará e me capacitará para contribuir com a construção do mundo que eu desejo?” (Monteiro, 2020, p. XI). Há, dessa forma, neste módulo, a pretensão de que os estudantes passem a se perguntar sobre “projetos e aspirações mais concretas sobre o seu agir no mundo, a partir da reflexão pessoal, coletiva e em escala planetária” (Monteiro, 2020, p. XIII).
14	No MP de sua obra, Zanotti e Mifune (2020), ao apresentarem os objetivos de aprendizagem do componente curricular Projeto de Vida, utilizam-se da abordagem disposta na BNCC – inclusive explicando

	sobre algumas competências gerais que estão descritas neste documento. Nesse sentido, eles realizam uma listagem de quais consideram que são os objetivos para este componente: 1. Refletir sobre desejos e sonhos no presente e no futuro. 2. Aumentar o conhecimento sobre si mesmos. 3. Ampliar o repertório para entenderem seu papel como cidadãos e criar oportunidades de intervenção na escola, nos seus bairros e em suas cidades. 4. Ampliar o repertório sobre o mundo do trabalho e da educação depois do ensino médio. 5. Produzir um portfólio para o Projeto de Vida de cada estudante a partir da arte e da criatividade, que auxilie na tomada de decisão sobre o futuro. (Zanotti; Mifune, 2020, p. 197). Os autores consideram que, para garantir que os estudantes possam se desenvolver diante desses objetivos, a obra teria que ser dividida em três módulos. São eles, com seus respectivos objetivos: 1. “Dimensão pessoal”: desenvolvimento do autoconhecimento (Zanotti; Mifune, 2020, p. 200). 2. “Dimensão cidadã”: compreender os pilares: bem comum, convivência e atuação coletiva (Zanotti; Mifune, 2020, p. 200). 3. “Dimensão profissional”: “identificar interesses, habilidades e conhecimentos que correspondam às aspirações profissionais” (Zanotti; Mifune, 2020, p. 201).
15	Danza e Silva dissertam que o desenvolvimento dos projetos de vida na educação tem como objetivo “[...] possibilitar que os jovens desenvolvam recursos para fazer escolhas importantes ao longo da vida, ponderando-as eticamente, incluindo a figura do outro e construindo novas realidades comuns” (Danza; Silva, 2020, p. 214). Também consta no MP uma explicação alegando que a obra está dividida em três dimensões. Segundo os autores, cada uma delas propõe objetivos distintos, conforme se pode perceber a seguir: 1. “Dimensão pessoal”: desenvolver o autoconhecimento; identificar a rede de sociabilidade; atribuir sentido às experiências; fazer escolhas orientadas pelos sonhos; planejar metas pessoais e autorregular-se para se transformar pessoalmente (Danza; Silva, 2020, p. 220). 2. “Dimensão interpessoal e cidadã”: desenvolver o autoconceito; compreender o que é responsabilidade afetiva; promover o conhecimento e o engajamento com o percurso formativo; criar métodos de escolha; planejar metas de médio prazo e potencializar o protagonismo estudantil (Danza; Silva, 2020, p. 221). 3. “Dimensão social e profissional”: construir a identidade; compreender os conceitos de profissionalismo e cidadania; aprender a tomar decisões; planejar metas de longo prazo e engajar-se socialmente (Danza; Silva, 2020, p. 222).
16	No MP da obra de Prado (2020), há uma grande exploração sobre como o livro foi organizado e como é possível que a escola realize um trabalho transdisciplinar ao aplicar os conteúdos com os

	estudantes no Ensino Médio. Contudo, não consta uma conceitualização explícita sobre o conceito de projeto de vida em que o autor se embasou e/ou qual o conceito de projeto de vida da obra. Prado (2020) expõe que houve uma divisão dos conteúdos em três dimensões, demonstrando a similitude com os demais livros. Estas dimensões, com suas propostas, são: 1. “Autoconhecimento: o encontro consigo”: neste capítulo, procura-se desenvolver o autoconhecimento dos estudantes, provocando-os a refletirem sobre os seus sonhos, interesses e motivações (Prado, 2020, p. 200). 2. “Expansão e exploração: o encontro com o outro e o mundo, com ênfase na dimensão cidadã”: a. Compreender a presença e a influência das relações sociais na construção da identidade pessoal; b. perceber as consequências sociais e políticas dos interesses e ações individuais; c. entender que o conhecimento é construído e ampliado frente a uma realidade social e histórica; d. diferenciar o que é responsabilidade humana individual e coletiva; e. articular a potência coletiva frente àquilo que está fora do alcance individual. (Prado, 2020, p. 208). 3. “Planejamento: o encontro com o futuro e o nós, com ênfase na dimensão profissional”: a. investigar o próprio interesse profundo; b. articular esse interesse profundo com possíveis ocupações profissionais; c. lidar com a possibilidade de frustração profissional e entendê-la e manejá-la; d. compreender que a trajetória profissional tem variáveis que estão ao alcance do aluno, que é capaz de planejar, replanejar e criar; e. compreender que a trajetória profissional tem variáveis que estão fora do alcance individual, sendo elas sociais, históricas e políticas e que podem ser alcançadas através da coletividade; f. diferenciar uma atuação profissional autêntica de uma inautêntica; g. entender que as relações profissionais são perpassadas pelas relações sociais como um todo e que deve haver cuidado para que a ocupação não reflita os preconceitos e mazelas sociais; h. compreender que a ocupação profissional pode ser um caminho de liberdade, transformação social e de construção democrática (Prado, 2020, p. 215).
19	Ormundo, Siniscalchi e D’Agostini (2020) buscam fazer uma relação entre o que consta na BNCC sobre projeto de vida e o que autores deste campo dispõem sobre a importância de trazer essa temática para dentro da sala de aula. Dessa forma, apresentam o conceito de projeto de vida para a obra da seguinte forma: [...] contribuir para que os alunos reflitam de forma contínua sobre o próprio desenvolvimento, sobre como se preparam

	para lutar pelo que desejam, sobre o mundo do trabalho e das profissões (novas e tradicionais) e, principalmente, sobre o valor do trabalho como uma forma não só de realização pessoal, mas também de transformação social, refletindo sobre as consequências de suas ações e escolhas. [...] envolve também ajudar o adolescente a se organizar para realizar suas tarefas, desenvolver métodos de estudo e, posteriormente, transpor esse saber para outros âmbitos da vida. (Ormundo; Siniscalchi; D'Agostini, 2020, p. VI). 1. “Só eu sou eu”: o objetivo deste módulo é que os estudantes investiguem as suas subjetividades (Ormundo; Siniscalchi; D'Agostini, 2020, p. XII). 2. “Me vejo no que vejo”: neste módulo, há a pretensão de que os estudantes aprofundem os seus aprendizados anteriores, relacionando-os com a coletividade (Ormundo; Siniscalchi; D'Agostini, 2020, p. XXVI). 3. “Nós <i>no</i> mundo / Nós <i>do</i> mundo”: segundo os autores, o objetivo deste módulo é que os estudantes se insiram no mundo, com enfoque no mundo do trabalho (Ormundo; Siniscalchi; D'Agostini, 2020, p. XXXVII).
20	Segundo Cruz e Waldhelm, Elaborar projetos de vida [...] implica o cultivo do autoconhecimento, da criatividade, da comunicação e do respeito ao outro, bem como a identificação do próprio protagonismo e do potencial de transformar a sociedade. (Cruz; Waldhelm, 2020, p. VII). Dessa forma, as autoras, no decorrer do MP, explicam como a obra foi organizada e quais as suas bases teórico-metodológicas. Elas dizem que fizeram uma divisão em três partes para que houvesse enfoques distintos nas construções dos projetos de vida dos estudantes. São elas: 1. “O encontro consigo”: a intencionalidade, neste módulo, é que os estudantes desenvolvam o autoconhecimento. Para tanto, pretende-se que eles consigam pontuar sobre: seus sonhos, suas emoções, suas preferências, seus interesses e seus potenciais (Cruz; Waldhelm, 2020, p. VII). 2. “O encontro com o outro e com o mundo”: neste módulo, pretende-se que os estudantes desenvolvam a cidadania, compreendendo os conceitos de empatia e de bem comum (Cruz; Waldhelm, 2020, p. VII). 3. “O encontro com o futuro e o nós”: por fim, este módulo propõe-se a focar a dimensão profissional dos estudantes (seja a continuação dos estudos, seja o ingresso no mundo do trabalho) (Cruz; Waldhelm, 2020, p. VII).
21	As autoras desta obra, no MP, discorrem sobre o conceito de projeto de vida, alegando que a sua importância dentro da escola é bastante grande – defendendo a necessidade de os materiais e as aulas estarem de acordo com a faixa etária do Ensino Médio. Segundo elas, a expectativa para o componente curricular PV é “ajudar o adolescente a organizar as próprias reflexões a respeito de

	quem é, onde vive, o que espera do futuro, que mundo quer para si e como transformá-lo” (Vaz <i>et al.</i>, 2020, p. 8). As dimensões do projeto de vida na educação estão presentes neste livro, com os seguintes nomes e objetivos: 1. “Quem sou eu?”: aprofundar os conhecimentos sobre si (Vaz <i>et al.</i>, 2020, p. 16). 2. “Onde estou?”: “buscar objetivos pessoais e de ação social que dialoguem com a forma pela qual cada um deseja qualificar sua interação com o outro e com o mundo” (Vaz <i>et al.</i>, 2020, p. 16). 3. “Para onde vou?”: planejar o futuro (Vaz <i>et al.</i>, 2020, p. 16).
22	Campos (2020), fundamentando-se em autores de diversos campos do conhecimento, dispõe, no MP, que a proposta de projeto de vida da obra é “um centro do processo de formação dos estudantes” (Campos, 2020, p. 220). Para a promoção dessa formação, buscar-se-á desenvolver competências e valores para que os estudantes possam, ao mirar seus futuros e levando em consideração as suas realidades, não ter medo do que há por vir. O livro também está organizado em módulos. Segundo a autora, esta divisão se deu assim: 1. “Ponto de partida”: tem como premissa que os estudantes desenvolvam o autoconhecimento, percebendo quais as suas relações sociais e qual a realidade em que cada um vive (Campos, 2020, p. 221). 2. “Encontro com o outro”: a finalidade deste módulo é que os estudantes percebam com se relacionam com o outro e com o mundo. Para tanto, é importante que desenvolvam a empatia e atuem em prol do bem comum (Campos, 2020, p. 221). 3. “Encontro com o nós”: pretende-se que os estudantes projetem as suas vidas profissionais (Campos, 2020, p. 222).
23	Botelho <i>et al.</i> (2020), no decorrer do MP, explicam o objetivo do componente curricular Projeto de Vida muito baseados no que consta na competência geral nº 6 da BNCC. Segundo eles, este componente curricular “tem em vista provocar no estudante a consciência do processo de tomada de decisões e, ao mesmo tempo, o desejo de reavaliar as decisões já tomadas” (Botelho <i>et al.</i>, 2020, p. V). Mais adiante, eles explicam que há uma organização em três módulos para que os estudantes possam explorar as dimensões do eu, do outro e do nós. Conforme consta, esses módulos são: 1. “Jornada de autodescoberta”: tem como objetivo o desenvolvimento do autoconhecimento, em uma perspectiva em que o estudante se relaciona com quem está ao seu redor e com o seu território (Botelho <i>et al.</i>, 2020, p. XXX). 2. “Jornada da descoberta”: tem como objetivo o conhecimento do outro, isto é, colocar o estudante em contato com o outro, com as questões de identidade e de alteridade, dos conflitos sociais, dos direitos humanos, da empatia, dos grupos de amigos, do trabalho em equipe e da pesquisa sobre o território da escola. (Botelho <i>et al.</i> 2020, p. XXXVIII).

	3. “Jornada da construção do nós”: tem como objetivo que os estudantes, articulando a reflexão, a responsabilidade e o planejamento, sejam apoiados na inserção no mundo do trabalho (Botelho <i>et al.</i>, 2020, p. XLVI).
24	Valentini Junior; Rosa; Valentini definem que, na escola, o trabalho com os projetos de vida proporciona [...] experiências no presente que [...] guiem [os estudantes] na reflexão sobre o já vivido e os orientem a ter consciência e intencionalidade sobre as possibilidades futuras de continuação dos estudos, da profissão a seguir e da atuação como cidadãos (Valentini Junior; Rosa; Valentini, 2020, p. VI). Para tudo isso acontecer, conforme os autores, a obra foi dividida em três dimensões, que são: 1. “Autoconhecimento”: neste módulo, os estudantes desenvolvem o autoconhecimento, com enfoque em suas identidades, interesses, emoções e necessidades – seja para o “eu” individual, seja para o “eu” estudante (Valentini Junior; Rosa; Valentini, 2020, p. VII). 2. “Expansão e exploração”: neste módulo, pretende-se que os estudantes trabalhem o “eu” cidadão, desenvolvendo o protagonismo social (Valentini Junior; Rosa; Valentini, 2020, p. VII). 3. “Planejamento”: por fim, neste módulo, o objetivo é que os estudantes se dirijam ao “eu” do mundo do trabalho, “reconhecendo oportunidades profissionais [...], além de experimentar habilidades que levem à sua inserção consciente nesse meio” (Valentini Junior; Rosa; Valentini, 2020, p. VII).

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE C – QUADRO CRIADO SOBRE OS INSTRUMENTOS DISPOSTOS NO MP E AS SEÇÕES/BOXES DO LE

Quadro 13 – Apresentação dos instrumentos e atividades sugeridos para fazer a avaliação da aprendizagem nas obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021

Ordem	Instrumentos e atividades para avaliação da aprendizagem no MP	Seções e/ou boxes do LE
1	No MP, há uma seção sobre avaliação da aprendizagem do componente curricular Projeto de Vida (Sassi; Sassi, 2020, p. 219-220). A proposta que os autores fazem é da realização, ao final dos capítulos, de uma autoavaliação (em que os próprios estudantes respondem); de uma avaliação coletiva (feita por toda a turma); e uma avaliação docente (em que o professor avalia os estudantes) (Sassi; Sassi, 2020, p. 219). Para colaborar com o trabalho do professor, Sassi e Sassi (2020) dispõem algumas perguntas que poderiam auxiliar o docente na aplicação das avaliações que eles propõem (ANEXO A). Além da propositura desses momentos avaliativos, os autores também sugerem que os professores utilizem um portfólio. Para formar esse portfólio, recomendam que, ao final do capítulo, os estudantes escolham a atividade que tenha sido mais marcante para adicionarem – apresentando uma justificativa para tanto (Sassi; Sassi, 2020, p. 220).	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 unidades • 9 capítulos por unidade O box “Vamos começar!” apresenta questões disparadoras sobre os temas da unidade. A seção “Para pensar...” busca aprofundar, por meio de atividades reflexivas, os textos dos começos de capítulo, proporcionando uma relação com a sua temática. A seção “Estamos falando de...” tem como objetivos que, diante de textos, atividades e/ou imagens, os estudantes reflitam sobre formação, valores, virtudes e emoções. A seção “Para pensar... juntos!” ocorre em todos os capítulos. Ela dispõe de atividades para os estudantes refletirem em conjunto, diante de temáticas socialmente relevantes. A seção “Vivenciando” também se dá em todos os capítulos. Ela busca promover: produções artísticas, pesquisas em grupo e vivências para o desenvolvimento de competências e habilidades. A seção “Ponto a ponto” se dá ao final de cada capítulo, propondo que os estudantes criem um diário para registrar suas jornadas e planejamentos dos seus projetos de vida.
2	Alchorne e Carvalho (2020) explicam, no MP, que a obra busca realizar a avaliação em três etapas, baseando-se na terminologia de Zabala (2010): inicial, reguladora e	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 dimensões • 4 unidades por dimensão • 3 capítulos por unidade

	final. Elas explicam que a avaliação inicial está disposta nos boxes “Trocando ideias” das seções “Cai na real...”. Já a avaliação reguladora está presente nas diversas dinâmicas e atividades dispostas no decorrer dos capítulos – bem como, segundo elas, nesse momento, o professor também conseguirá fazer uma autoavaliação do seu próprio trabalho. Por fim, alegam que a avaliação final ocorre tanto nas seções “Eu na vida” quanto em “Meu portfólio” (Alchorne; Carvalho, 2020, p. 221). Ademais, as autoras propõem que o professor faça registros das aulas, pois acreditam que isso também é capaz de “contribuir de forma significativa para a construção dos projetos de vida [dos estudantes]” (Alchorne; Carvalho, 2020, p. 222). Ao final desta seção sobre avaliação da aprendizagem, há algumas propostas de questões que os professores podem fazer (ANEXO A).	O box “Trocando ideias” tem como finalidade o compartilhamento de impressões, opiniões e ideias sobre determinada questão em rodas de conversa; ocorre ao longo de toda a obra. O box “Eu na vida”, que também se dá em diversos momentos do livro, propõe momentos de autoavaliação do estudante em um diário de bordo. O box “#EuNoMundo” tem como finalidade que os estudantes realizem ações fora da escola, refletindo sobre os seus locais no mundo. Pode-se encontrar este box em várias situações do livro. Nas seções “Atividades”, que ocorrem duas vezes a cada capítulo, os estudantes realizam vivências que se relacionam com os objetivos de aprendizagem do capítulo. A seção “Meu portfólio” se dá sempre ao final de uma unidade, buscando ser um momento de autoavaliação do percurso de aprendizagem de cada estudante.
3	Cericato (2020, p. 198) aponta que a avaliação da aprendizagem, para a obra, foi compreendida como um “processo contínuo e sistematicamente realizado durante a execução das atividades escolares”. Segundo ela, a avaliação da aprendizagem é uma forma qualitativa de poder acompanhar os desenvolvimentos dos estudantes (Cericato, 2020, p. 198). Para que o professor possa fazer um melhor acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, a autora propõe que ele utilize quadros (como os que estão dispostos no ANEXO A) (Cericato, 2020, p. 198). Além desses quadros, que estão apenas no MP, ela também comenta que, para os estudantes, podem ser utilizados os quadros de	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 módulos • 3 capítulos por módulo A seção “Começo de conversa” se dá sempre no início do capítulo, por meio de uma discussão sobre as temáticas desse momento, percebendo o que os estudantes já sabem e sensibilizando-os para os desafios. A obra contém quatro tipos de seções de “Vivência”, todas elas buscando proporcionar aos estudantes experiências sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados naquele momento. A subseção “Texto e contexto” apresenta perguntas a serem respondidas com base em um texto de abertura.

	autoavaliação individual, que estão na seção “Retomada”, após cada capítulo. Então, a autora aponta que o professor pode propor momentos coletivos ou individuais para apresentar devolutivas (Cericato, 2020, p. 208). Para encerrar, Cericato (2020) apresenta a importância da avaliação atitudinal para o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes e um quadro para sugestão ao professor (vide ANEXO A).	A seção “Integrando saberes” tem como premissa que o estudante, individualmente ou em grupo, realize atividades que vão sistematizar as principais competências e habilidades do capítulo. A autoavaliação disposta nos momentos de “Retomada” ocorre sempre ao final do capítulo (vide ANEXO B).
4	Meller e Campos (2020), na seção sobre o processo de avaliação do MP, explicam sobre a finalidade da avaliação e o fato de que instrumento de avaliação não é sinônimo de avaliação. Os autores explicam sobre a importância de se fazer avaliação diagnóstica e de como as diversas atividades dispostas na obra podem servir como instrumentos de avaliação (Meller; Campos, 2020, p. 218-219). Eles propõem que o professor utilize autoavaliações dos estudantes no decorrer das aprendizagens, não somente como avaliação final (Meller; Campos, 2020, p. 219).	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 módulos • 4 percursos por módulo • de 2 a 3 temas por módulo O box “Primeiras impressões”, disposto nas aberturas dos percursos, apresenta questões para averiguar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema desse momento. O box “É com você” aparece em vários momentos dos percursos, trazendo sempre atividades individuais. As atividades denominadas “Trocando ideias” ocorrem em momentos de compartilhamento de propostas entre os estudantes, de modo a promover uma interação entre eles. A seção “Diz aí!” tem como intuito complementar, por meio de um texto e de atividades baseadas nele, as temáticas do percurso. As atividades intituladas “Na prática” visam que o estudante tenha momentos para a construção do planejamento do seu projeto de vida. O “Diário de bordo”, por sua vez, se dá no momento de sintetizar e registrar as reflexões individuais do percurso.
5	Severiano <i>et al.</i> (2020) não apresentam, no MP, os instrumentos de avaliação, nem mesmo como	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 unidades

	propõem que o professor realize a avaliação da aprendizagem no componente curricular Projeto de Vida.	• 3 capítulos por unidade O item “Mão na massa” proporciona vivências diversificadas aos estudantes. O item “Vá lá!” propõe que os estudantes façam pesquisas sobre certos temas/conteúdos. O item “Balanço final” ocorre sempre ao final das unidades, como forma de sistematização das aprendizagens dessa etapa. O item “Para guardar e progredir” ocorre em todas as unidades, com a perspectiva de que os estudantes registrem suas atividades em um portfólio.
7	Esta obra se define como um livro de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Sendo assim, Gravina <i>et al.</i> (2020) explicam como deve ocorrer a avaliação nesse tipo de aprendizagem, contextualizando e esclarecendo as diferenças entre avaliação formativa e avaliação somativa. De acordo com os autores, quando se está em um contexto de aprendizagem baseada em projetos, a avaliação formativa é a mais adequada (Gravina <i>et al.</i>, 2020, p. XIII). Eles propõem alguns instrumentos de avaliação que o professor pode aplicar com suas turmas: autoavaliação, avaliação entre pares e avaliação do produto final do projeto. Aliás, quanto a este último, apresentam até mesmo um quadro dispondo vantagens e desvantagens de alguns produtos finais (Gravina <i>et al.</i>, 2020, p. XIII). Continuando, eles alegam que a Taxonomia de Bloom³⁸ é uma metodologia que pode ser utilizada “como instrumento no preparo de avaliações e roteiros” (Gravina <i>et al.</i>, 2020, p. XIV).	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 módulos • 3 projetos por módulo Esta obra é diferenciada das demais por apresentar nove projetos para que os estudantes desenvolvam. Dessa forma, a sua própria distribuição é diferenciada. O que se pode extrair, levando em consideração essa pesquisa, é a seção de “Reflexão final (Sala dos espelhos e Descobertas e aprendizados)”, que ocorre sempre ao final do projeto. A intenção é a avaliação dele, para que os estudantes possam perceber o que aprenderam nesse período. Ademais, há, no decorrer dos projetos, momentos em que o estudante utiliza seu “Diário de bordo”. Nessas situações, o objetivo é que ele seja um local de registro dos sentimentos, das reflexões e das ideias do estudante no decorrer dos projetos.

³⁸ Essa taxonomia foi criada em 1956, por Benjamin Bloom, e tem como finalidade a classificação de objetivos de aprendizagem. Segundo a teoria, o estudante precisa se desenvolver em três capacidades diferentes (cognição, afetividade e psicomotora) (Taxonomia, [s.d.]).

	Para encerrar, os autores explicam que o professor pode realizar avaliação inicial “sobre os temas dos projetos, ao explorar as questões, os problemas ou desafios propostos” (Gravina <i>et al.</i>, 2020, p. XIV). Na seção “Pausa para pensar”, disposta no LE, eles propõem que o professor promova uma avaliação do processo, percebendo o que os estudantes desenvolveram até o momento. Por fim, há a seção “Descobertas e aprendizados”, que se dá ao final do projeto, para analisar e verificar o que os estudantes “aprenderam e se encaminhem para as próximas atividades” (Gravina <i>et al.</i>, 2020, p. XIV).	
8	Amendola explica que a avaliação deve ser entendida como um recurso para que o professor avalie, em todas as etapas, quais estratégias e práticas pedagógicas foram eficientes para cada turma, quais devem ser repensadas, que conceitos devem ser retomados, entre outras decisões, quanto ao currículo e à didática empregada. (Amendola, 2020, p. XIV-XV). Além disso, a autora ressalta que, dada a subjetividade do conteúdo de Projeto de Vida, os estudantes devem ser avaliados pelas suas atitudes, por exemplo “participação e abertura à reflexão, domínio de conceitos, trabalho em equipe” (Amendola, 2020, p. XV). No tópico sobre avaliação do MP, Amendola (2020) discorre sobre algumas propostas de avaliação: “Proposta de avaliação inicial: diagnóstica”; “Proposta de avaliação dos Projetos e Oficinas: formativa”; “Proposta de avaliação entre pares”; e “Proposta de autoavaliação final: recapitulativa”. Para a primeira proposta, a autora explica que ela se dá para que o professor possa ter conhecimento dos	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 rotas • Em cada rota há 2 momentos: “Percorrendo rota” e “Recalculando rota” A seção “Foco” ocorre no decorrer da obra. Ela dispõe de atividades reflexivas e ativas. A seção “Recalculando rota” tem como intencionalidade que os estudantes revejam os seus projetos de vida por meio dos questionamentos que são trazidos. Na seção “Projetos”, os estudantes refletem e criam um produto final com base na temática da rota. Na seção “Oficina”, os estudantes, autonomamente, refletirão sobre tema de interesse do grupo e trocarão conhecimentos. Na seção “Vivência coletiva”, os estudantes deverão apresentar à comunidade os resultados dos “Projetos” e das “Oficinas”. O “Mapa mental” é um material que se dá para retomar as rotas e tem como finalidade que o estudante relembre as aprendizagens, para que possa

saberes dos estudantes acerca de tal tema, podendo se planejar de forma mais adequada (Amendola, 2020, p. XV). Ela dispõe algumas perguntas que o professor pode utilizar nesse momento:

Imagem 4 – Questões propostas por Amendola (2020) para a Proposta de avaliação inicial: diagnóstica

- O que os alunos sabem sobre o assunto?
- Onde e como adquiriram tal conhecimento (na escola em aula; em vivências em seus lares; no ambiente de trabalho, etc.)?
- Como manifestam seu conhecimento (de forma verbal, com imagens, com representações físicas, etc.)?
- São capazes de formular hipóteses, definições e exemplos? Quais?
- Que dúvidas apresentam sobre o tema?
- Sabem onde procurar as respostas às suas dúvidas?
- Qual o grau de motivação da turma com o tema proposto?
- Quais os pontos de atenção a serem incluídos no planejamento para que, com base nos seus conhecimentos atuais, atinjam os objetivos propostos?

Fonte: Amendola, 2020, p. XV.

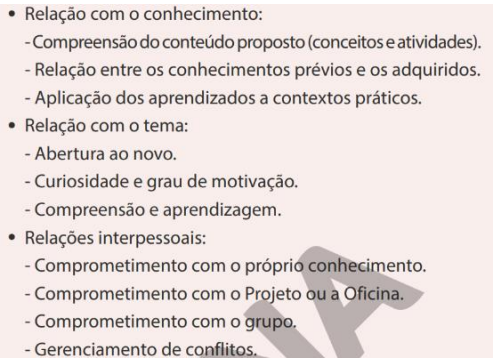
Já a segunda proposta tem como intenção a avaliação processual. Amendola explica que essa perspectiva

Avalia a compreensão dos alunos e a aplicação por parte deles dos conteúdos apresentados ao longo do processo, as inter-relações estabelecidas com seus conhecimentos prévios sobre o tema e sobre o mundo, a aplicação dos saberes e das estratégias utilizadas no desenvolvimento e nos resultados do produto final. Ademais, avalia comportamentos e atitudes dos alunos perante o novo conhecimento e o trabalho desenvolvido individualmente e em grupo (Amendola, 2020, p. XV).

Como forma de colaboração ao trabalho do professor, a autora destaca alguns tópicos que acredita que o docente pode avaliar no decorrer dessa proposta avaliativa:

fazer a sua “Autoavaliação” (vide ANEXO B).

Há também, no LE, momentos de sugestão de criação de portfólios, mas estes não são utilizados como forma de avaliação, mas como sugestão da autora para que os estudantes possam arquivar as suas produções.

	Imagem 5 – Tópicos de avaliação para a Proposta de avaliação dos Projetos e Oficinas: formativa, apresentados por Amendola (2020)  • Relação com o conhecimento: - Compreensão do conteúdo proposto (conceitos e atividades). - Relação entre os conhecimentos prévios e os adquiridos. - Aplicação dos aprendizados a contextos práticos. • Relação com o tema: - Abertura ao novo. - Curiosidade e grau de motivação. - Compreensão e aprendizagem. • Relações interpessoais: - Comprometimento com o próprio conhecimento. - Comprometimento com o Projeto ou a Oficina. - Comprometimento com o grupo. - Gerenciamento de conflitos. Fonte: Amendola, 2020, p. XV. Ela entende que o professor também pode somar a esses tópicos as atividades que os estudantes realizarem no decorrer dos capítulos, especialmente aquelas descritas nas “Vivências coletivas”, e nas seções “Foco” (Amendola, 2020, p. XV). Ademais, ela propõe que os estudantes usufruam de um diário de bordo, no qual vão fazendo os registros das atividades. A proposta de avaliação entre pares, por sua vez, cujas ocorrências estão nas “Rotas 2 e 3”, tem como pressuposto que os estudantes possam refletir sobre “os objetivos e critérios de avaliação das aprendizagens, tornando-se agentes do seu aprendizado” (Amendola, 2020, p. XV). Ela entende que essa avaliação se relaciona com a autoavaliação (disposta na Proposta de autoavaliação final: recapitulativa), uma vez que a intencionalidade desta última é que os estudantes, quando terminarem cada “Rota”, possam se conscientizar das aprendizagens tidas (Amendola, 2020, p. XVI).	
9	Medina e Wasserman (2020) propõem que o professor realize uma avaliação diagnóstica logo no início, para ter conhecimento do que os estudantes já sabem sobre o conteúdo. Eles sugerem que o professor guarde esse registro para	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 módulos • 3 capítulos por módulo O box “Ágora” prevê questões para rodas de conversa dos estudantes sobre o tema que está sendo trabalhado no capítulo.

	poder ir utilizando no decorrer do processo. Os autores desaconselham que o docente se valha de avaliação somativa, pelo fato de que o conteúdo de Projeto de Vida está bastante voltado ao desenvolvimento do autoconhecimento. Para tanto, consideram que [...] os estudantes sejam acompanhados no dia a dia das aulas, por meio das atividades individuais e em grupo, pela maneira como eles se colocam nos debates, na realização dos projetos e nos seus registros pessoais. (Medina; Wasserman, 2020, p. 10). Esse registro, segundo eles, pode ser feito em um caderno, que proporciona um importante instrumento de avaliação processual – inclusive, as seções “Percepção” podem ser momentos para esse tipo de registro. Uma outra sugestão que fazem para a avaliação processual é que o professor crie uma rubrica de avaliação, pois, “fica mais fácil identificar eventuais dificuldades encontradas pelos alunos e os caminhos para ajudar a superá-las” (Medina; Wasserman, 2020, p. 11) (no ANEXO A, consta o exemplo de avaliação por rubrica que está disposto no MP). Para encerrar, os autores mencionam sobre a forma de avaliação da seção “Protagonismo”, momento em que os estudantes precisam desenvolver um projeto. Eles são enfáticos ao dizer que é necessário que a avaliação global do projeto seja feita por todos que estão envolvidos nele (Medina; Wasserman, 2020, p. 11-12).	A seção “Percepção” apresenta vivências e atividades (sobre as temáticas do capítulo) para o estudante fazer individualmente. A seção “Interação” propõe atividades e vivências coletivas, que se encerram em produtos finais. No encerramento dessa seção, há o box “Para refletir”, que dispõe de perguntas autoavaliativas para o estudante responder (vide ANEXO B).
10	Domingos e Machado (2020) são bem sucintos quando exploram a temática da avaliação no MP. Segundo eles, esta ocorre na obra quando se dão as autoavaliações dos	O LE é dividido da seguinte forma: • 1 introdução • 3 unidades • A unidade 1 contém 3 capítulos

	estudantes no final de cada capítulo – nas quais a premissa é que possam “refletir [...] acerca do processo de aprendizagem” e dos pontos de melhoria (Domingos; Machado, 2020, p. 218).	• A unidade 2 contém 4 capítulos • A unidade 3 contém 5 capítulos A seção “Abertura do capítulo” apresenta questões que têm relação com o que será trabalhado no capítulo. A seção “Por dentro do tema” tem como objetivo apresentar um texto para contextualizar o estudante e, depois, perguntas sobre a temática contextualizada. A seção “Pesquisa” visa ampliar a temática apresentada na seção anterior, contendo diretrizes para os estudantes pesquisarem e ampliarem o repertório. A seção “Bate-papo” dispõe de dois boxes: em um deles, denominado “Organizando a conversa”, há questões para serem respondidas individual e coletivamente. No outro box, chamado de “Registro”, há um momento para os estudantes fazerem apontamentos no caderno coletivo da turma – expondo o que foi dialogado em “Organizando a conversa”. A seção “Realidade em prática” propõe um projeto que os estudantes precisam realizar, em que, ao final, devem fazer um registro sobre a experiência. Ao final da seção “Reflexão”, há um box chamado “Agora é com você!”, no qual são feitas questões sobre o texto apresentado. Há uma seção denominada “Portfólio”, que apresenta uma proposta de atividade que deve ser adicionada a um portfólio. Para encerrar o capítulo, há uma seção denominada “Autoavaliação”, dispondo de uma escala de verificação para os estudantes preencherem e, depois, questões reflexivas para traduzirem em um planejamento dos projetos de vida (vide ANEXO B).
--	---	---

11	Assim como Severiano <i>et al.</i> (2020), Pereira (2020) não apresenta, no MP, os instrumentos de avaliação, nem mesmo como propõe que o professor realize a avaliação da aprendizagem no componente curricular Projeto de Vida.	O LE é dividido da seguinte forma: • 1 apresentação • 3 módulos A seção “Autoconhecimento” tem como objetivo propor ao estudante momentos reflexivos sobre si e seu papel no mundo. Normalmente, após os momentos de autoconhecimento, há os de “Roda de conversa”. A intenção é promover a possibilidade de troca de experiências entre os estudantes de modo dialogado. A atividade “Ampliando o repertório” visa que o estudante aprofunde o seu conhecimento sobre temas e assuntos, com o intuito de que a possibilidade de um projeto de vida de sucesso seja incrementada. A seção “Atividade de aprofundamento” se dá quando se pretende que haja o aprofundamento de questões importantes dos módulos. Além de tudo isso, há, no decorrer dos temas dos módulos, momentos esparsos de perguntas e atividades a serem feitas sobre os assuntos que estão sendo tratados.
12	Quando Fraiman começa a apresentar a concepção de avaliação da obra no MP, diz que esta é “entendida como um processo contínuo” (Fraiman, 2020, p. 214). Ele diz que é importante que os estudantes, quando forem se deparar com algum instrumento avaliativo, estejam sempre avançando. Quanto à avaliação em Projeto de Vida, segundo o autor, é pautada na “escuta que os estudantes podem fazer de si mesmos” (Fraiman, 2020, p. 214), cujas propostas se dão pelas atividades ou pela mediação do professor. Essa escuta, segundo Fraiman (2020), pode ocorrer tanto de forma oral quanto pelos registros	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 módulos • 5 capítulos por módulo Este livro dispõe de três esquemas explicando quais são os objetivos e as justificativas das seções de atividades de cada um dos módulos. De uma maneira geral, as aberturas de módulo contêm um box intitulado “Para começar?”, buscando que, por meio de questões, o estudante inicie uma aproximação ao tema do módulo. As seções “Na prática” buscam trazer atividades práticas para reflexão.

	escritos dos estudantes em um caderno, portfólio, dentre outros. Portanto, o autor defende que, em Projeto de Vida, os instrumentos não podem ser apenas somativos, uma vez que não há uma média ou “nota mínima” a ser atingida, mas propósitos a serem verificados, discutidos e (re)avaliados (Fraiman, 2020, p. 215). Fraiman (2020) prossegue, sugerindo que ocorram avaliações para saber dos conhecimentos prévios dos estudantes – que podem ser feitas diversas vezes. Ele defende que a avaliação precisa ter relação com o que está sendo ensinado e que os seus critérios devem ser claros para os estudantes. Para encerrar, Fraiman (2020) discorre sobre a autoavaliação, explicando que ela é um instrumento de autorregulação. Ele defende o seu uso de forma recorrente, e que o professor ressalte “que [os estudantes] são sujeitos, autores e protagonistas do projeto de vida que estão elaborando” (Fraiman, 2020, p. 215).	As seções “Que tal pensar?” buscam proporcionar ao estudante momentos de autoanálise e reflexão. As seções “Que tal dialogar?” têm como intenção que os estudantes dialoguem em grupo. As seções “Que tal agir?” apresentam propostas de atividades práticas para que os estudantes construam os seus projetos de vida. Na primeira ocorrência desta seção, a proposta é de que o estudante tenha um diário de bordo. A seção “Para inspirar” propõe que o estudante, diante de uma pessoa inspiradora, realize alguma atividade/ação que tenha relação com essa pessoa. A seção “Para turbinar” apresenta conteúdos complementares e, a seguir, perguntas problematizadoras. A seção “Para refletir” apresenta momentos de autorreflexão ao estudante.
13	Monteiro (2020) exprime, no MP, que a avaliação em Projeto de Vida deve se dar de maneira formativa, justamente porque, segundo ela, essa proposta é a que permite avaliar o desenvolvimento do estudante nas “dimensões pessoais e interpessoais” (Monteiro, 2020, p. XIX). Conforme a autora, a avaliação se dá para colaborar com o processo de aprendizagem, permitindo até mesmo o desenvolvimento do autoconhecimento dos estudantes. Ela sugere que o professor adote com os estudantes um portfólio, que pode ser utilizado como forma de autoavaliação. Ela explica que portfólio não é apenas um repositório de atividades, mas sim uma forma de externalizar as aprendizagens – podendo haver escolha do que consta	O LE é dividido da seguinte forma: • 1 introdução • 3 partes • 11-13 capítulos por parte O boxe “Pensar” ocorre logo após as aberturas de capítulo; há propostas de perguntas reflexivas individuais ou grupais. Nesse momento, são trabalhados os conhecimentos prévios. O boxe “Sentir” tem como intenção que, por meio de vivências pessoais e coletivas, haja o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. O boxe “Fazer” busca que os estudantes realizem uma atividade prática em grupo para aplicarem o conceito estudado.

	nesse documento. Segundo ela conclui: O importante é que os itens que integram o portfólio revelem informações a respeito do caminho trilhado, ou seja, de como o estudante está aprendendo e em que direção e ritmo está se desenvolvendo. (Monteiro, 2020, p. XX).	O boxe “Registro” se dá sempre ao final de cada capítulo, com a proposta de que os estudantes façam o registro sobre as suas vivências e aprendizagens. Há uma proposta de que esses registros ocorram em um caderno, para formar um portfólio dos estudantes.						
14	Apesar de não disporem, no MP, de uma seção de apresentação e explicação sobre avaliação da aprendizagem na obra, pode-se fazer uma correlação com esta abordagem quando Zanotti e Mifune (2020, p. 204-205) apresentam a seção “Um fechamento poderoso: o poder da roda de conversa”, pois os autores propõem que o professor disponha de um momento final, em todas as aulas, para que os estudantes, por meio de uma roda de conversa, dialoguem sobre suas experiências e aprendizagens. Além disso, também se evidencia que houve a intencionalidade de se pensar sobre a avaliação no LE, pois, no MP, sempre que os autores explicam sobre as atividades do dia, dispõem que haja um momento para o que chamam de “fechamento”, cujo objetivo é “realizar o encerramento do encontro valorizando novamente todas as vozes”. Nesse momento, o desenvolvimento proposto é a realização de um questionário de autoavaliação – que se encontra no LE. Imagem 6 – Exemplo de como consta a proposta de atividade de avaliação, apresentada por Zanotti e Mifune (2020) <table border="1"> <thead> <tr> <th>ATIVIDADE</th><th>OBJETIVO</th><th>DESENVOLVIMENTO</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>FECHAMENTO</td><td>Ritualizar o encerramento do encontro valorizando novamente todas as vozes.</td><td>Proporcionar um momento de reflexão em que os alunos realizem o questionário presente no material complementar.</td></tr> </tbody> </table> Fonte: Zanotti e Mifune, 2020, p. 211, adaptação nossa.	ATIVIDADE	OBJETIVO	DESENVOLVIMENTO	FECHAMENTO	Ritualizar o encerramento do encontro valorizando novamente todas as vozes.	Proporcionar um momento de reflexão em que os alunos realizem o questionário presente no material complementar.	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 módulos • 3 capítulos por módulo Durante os capítulos, há momentos de “Atividades”, nas quais são propostas perguntas acerca da temática do capítulo. As seções “Momento de reflexão” ocorrem nos términos das aulas, para que os estudantes preencham um questionário autoavaliativo sobre as suas aprendizagens (vide ANEXO B). Há uma subseção decorrente do “Momento de reflexão”, que se chama “Roda de conversa”, cujas propostas são que os estudantes discutam as temáticas trabalhadas.
ATIVIDADE	OBJETIVO	DESENVOLVIMENTO						
FECHAMENTO	Ritualizar o encerramento do encontro valorizando novamente todas as vozes.	Proporcionar um momento de reflexão em que os alunos realizem o questionário presente no material complementar.						
15	Danza e Silva (2020) defendem, no MP, a incorporação da avaliação no componente curricular Projeto de Vida, justamente devido ao fato de que, por meio da avaliação, se pode	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 partes • 6 blocos por parte						

	fazer a verificação das aprendizagens dos estudantes e realizar ajustes no planejamento docente. Eles fazem uma ressalva acerca da avaliação para este componente curricular, alegando que “seu objetivo não é identificar se os estudantes formalizaram ou não um projeto de vida” (Danza; Silva, 2020, p. 216), uma vez que isso é algo complexo e alinear – que não caminha necessariamente no mesmo ritmo das demandas escolares. A avaliação em Projeto de Vida na escola tem como finalidade perceber se o estudante está adquirindo as habilidades necessárias para construir um projeto de vida (Danza; Silva, 2020, p. 216). Além disso, eles reiteram a importância de que a avaliação seja formativa. Os autores propõem três instrumentos diferentes: rubricas de avaliação para as atividades descritas no LE (vide ANEXO A); na seção “Síntese”; e na seção “Autoavaliação” (as duas últimas têm ocorrências no LE).	A “Abertura de bloco” propõe perguntas para aproximar e sensibilizar os estudantes sobre a temática do bloco. Na seção “Para começo de conversa”, os estudantes, diante de uma breve introdução, respondem a perguntas antes da leitura que será feita a seguir. O box “Para interpretar” dispõe frases inacabadas sobre o texto da seção “Para começo de conversa”. A ideia é que os estudantes completem essas frases, apresentando suas próprias interpretações. O box “Para ampliar” tem como objetivo promover, por meio de perguntas, a relação entre o texto de “Para começo de conversa” com a experiência de vida dos estudantes. A subseção “Vamos praticar?” ocorre após a seção “Como podemos...?”. Nessa subseção, diante de diferentes vivências, individuais e coletivas, propõe-se que o estudante coloque em prática as dicas de “Como podemos...?”. A seção “Imersão em si” apresenta textos para que o estudante realize reflexões e/ou outras atividades, com o intuito de olhar para si mesmo. A seção “Excursão no mundo” busca que o estudante amplie o tema do bloco conhecendo diferentes histórias, perspectivas, saberes, dentre outros. Essa expansão culminará em perguntas para os estudantes responderem. A seção “Síntese” se dá ao final do bloco, proporcionando que o estudante utilize a criatividade para resumir e comunicar as aprendizagens do bloco. A seção “Autoavaliação” apresenta os objetivos de aprendizagem do bloco para que o estudante, por meio de uma escala
--	---	---

		de verificação, se autoavalia (vide ANEXO B).
16	Prado (2020) não apresenta no MP os instrumentos de avaliação, nem propõe como o professor deve realizar a avaliação da aprendizagem no componente curricular Projeto de Vida.	O LE é dividido da seguinte forma: • 4 capítulos (um introdutório) • 3 subcapítulos por capítulo O boxe “Para pesquisar” propõe que o estudante faça uma pesquisa sobre o tema do subcapítulo. O boxe “Para debater” tem como objetivo que a turma dialogue sobre certos pontos de vista. O boxe “Caixa histórica: pesquise” apresenta questões para os estudantes pesquisarem com o intuito de complementar os textos dispostos. A seção “Propostas de vivências” é apresentada no final dos ensaios com a premissa de que os estudantes, utilizando outras linguagens, se apropriem dos conceitos e ideias.
19	Ormundo, Siniscalchi e D’Agostini (2020) pontuam que, dada a originalidade das atividades presentes na obra, o(s) professor(es) que as aplicar(em) precisa(m) levar isso em conta quando da avaliação. Segundo eles, é importante, quando se está na perspectiva de uma proposta mais “heterodoxa” de livro didático, que o professor utilize dois pilares: a metacognição e a autorregulação, já que Ao regular os processos de cognição, o estudante torna-se ativo e responsável pelo desenvolvimento das atividades, criando estratégias que o levem a superar obstáculos (Ormundo; Siniscalchi; D’Agostini, 2020, p. X). Dada toda essa defesa, os autores discorrem sobre estratégias de avaliação levando em consideração dois contextos distintos na aplicação dos conteúdos da obra: 1. “Haverá mais de um professor responsável pelo desenvolvimento do trabalho com Projeto de Vida e	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 módulos • 4 capítulos por módulo A seção “Inspira!” ocorre nos inícios de capítulo. Ela apresenta um texto com questões para serem respondidas pelos estudantes, de modo individual ou grupal. Os autores propõem que os estudantes utilizem um diário de bordo para registrar as suas anotações e desenvolvimentos pessoais. O boxe “Boca no mundo” contém uma proposta de posicionamento dos estudantes acerca do que leram na seção “Inspira!”. A seção “Sonho que se sonha só” promove reflexões individuais para os estudantes, diante de uma pessoa inspiradora. O boxe “Recalculando rota” apresenta pessoas que mudaram seus caminhos profissionais e

	este livro servirá para inspirar um projeto maior dentro da escola” (Ormundo; Siniscalchi; D’Agostini, 2020, p. X-XI). 2. Haverá apenas um professor responsável pelo desenvolvimento do trabalho com Projeto de Vida e por acompanhar e avaliar os alunos (Ormundo; Siniscalchi; D’Agostini, 2020, p. XI). No primeiro caso, entendido pelos autores como o ideal, os professores se reuniram com grupos de estudantes, apresentando devolutivas a eles sobre os seus desempenhos e realizando um trabalho muito mais próximo de cada estudante. Além disso, os estudantes também teriam seus diários de bordo acompanhados mais de perto. Já no segundo caso, que eles consideram como o que será de maior adesão das escolas, apesar de não ser o ideal, eles defendem que o professor “trabalhe apenas com autoavaliações e <i>feedbacks</i> verbais dados ao grupo” (Ormundo; Siniscalchi; D’Agostini, 2020, p. XI). Ademais, sugerem que o professor, quando for desenvolver a subseção “O que esse ‘x’ conta sobre mim?” e as atividades da seção “Sonho que se sonha só”, realize uma rubrica de avaliação. Além disso, discorrem que, nos projetos coletivos da seção “Coletivos em cena”, é possível que o professor faça uso de avaliações e autoavaliações. Por fim, os autores propõem que o professor promova, coletivamente, “momentos de análise de trajetória, de autorreflexão e de balanço” (Ormundo; Siniscalchi; D’Agostini, 2020, p. XI), caso haja confiança entre os estudantes da turma.	coloca os estudantes para refletir sobre essas possibilidades. A seção “Sonho que se sonha junto” tem como objetivo que o estudante conheça profissionais que têm foco em carreiras sociais, propondo aos estudantes reflexões por meio de perguntas sobre esse viés social. O box “Desafio” tem ocorrências diversas no decorrer da obra, propondo que os estudantes façam pesquisas sobre o que está sendo trabalhado. O capítulo 4 de cada módulo se chama “Pés no chão, pés nas nuvens” e apresenta algumas propostas a mais que os outros, focadas, principalmente, no mundo do trabalho. Elas se chamam “Preparando o terreno” e “Expandindo fronteiras”. Ambas têm como intenção aumentar o repertório dos estudantes sobre o mundo do trabalho e fazer questionamentos sobre isso.
20	Quando compartilham sobre como se deve dar a avaliação da aprendizagem na utilização desta obra, Cruz e Waldhelm (2020)	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 unidades • 9-15 capítulos por unidade

	explicam que o professor tem que observar os seus estudantes atentamente na realização das atividades. Elas alegam que o docente precisa fazer uma listagem das competências (socioemocionais e cognitivas) que está pretendendo desenvolver nos estudantes nos momentos de realização das atividades – devendo, para isso, listar indicadores. Em seguida, as autoras asseveram que, para o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes, é de rigor que eles também sejam avaliadores, realizando autoavaliações (por exemplo, na execução do que consta nos boxes “Hora do registro!”) e coavaliações. Inclusive, Cruz e Waldhelm (2020) dispõem de uma proposta de ficha de autoavaliação na obra (vide ANEXO A). Para finalizar, elas explicam que o professor precisa motivar os estudantes a realizarem processos de metacognição, ou seja, que eles pensem e reflitam sobre os motivos pelos quais estão raciocinando sobre certas questões, bem como que ouçam os apontamentos dos demais colegas de turma.	• 24-30 atividades por unidades As “Atividades” têm como intenção que os estudantes, por meio de vivências, desenvolvam os objetivos de aprendizagem do capítulo. Essas vivências podem conter os seguintes vieses: debate, reflexão, compartilhamento de experiências, criação e pesquisa. O box “Hora do registro!”, que ocorre no final das unidades, propõe que o estudante, em um diário de bordo, responda a perguntas autoavaliativas (vide ANEXO B).
21	No MP, Vaz <i>et al.</i> (2020) alegam que um caminho para avaliar o desenvolvimento das competências e dos objetivos de aprendizagem é utilizar avaliação diagnóstica, avaliação processual e avaliação final. A avaliação diagnóstica é aquela realizada nas perguntas de aquecimento de cada abertura de unidade e capítulo do LE. Elas têm como finalidade que o professor possa saber os conhecimentos prévios dos estudantes e, assim, planejar-se de forma mais adequada. Já a avaliação processual ocorre por meio de reflexões e discussões sobre os	O LE é dividido da seguinte forma: • 1 introdução • 3 unidades • 2 capítulos por unidade • 4 subcapítulos por capítulo Na introdução da obra, intitulada “Preparando a mochila”, consta a proposta de que os estudantes tenham um diário de bordo para acompanhá-los durante todo o percurso. Há, inclusive, um box intitulado “Diário de bordo”, que ocorre várias vezes no decorrer da obra. As aberturas de unidade contêm questões para verificação dos conhecimentos prévios dos

	aprendizados e também por registros feitos tanto pelo estudante quanto por você [professor]. (Vaz <i>et al.</i>, 2020, p. 15). As autoras defendem que haja “pausas avaliativas” no decorrer do planejamento do docente. Um dos instrumentos que elas acreditam ser importante utilizar na avaliação processual é o diário de bordo (que, inclusive, se encontra descrito no LE), pois trata-se de uma ferramenta pela qual o estudante manterá um memorial do percurso e das sistematizações de aprendizagem (Vaz <i>et al.</i>, 2020, p. 15). Sobre a avaliação processual, Vaz <i>et al.</i> (2020) acreditam que o professor também deve autoavaliar-se no decorrer do desenvolvimento do seu planejamento, como forma de melhorar constantemente sua prática. Então, sobre a avaliação final, as autoras explicam que, quando há a finalização de um capítulo ou de uma unidade da obra, é o momento de verificar o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas, socioemocionais e procedimentais, de acordo com os objetivos de aprendizagem propostos (Vaz <i>et al.</i>, 2020, p. 15). Tudo isso tem a intenção de que o estudante possa refletir sobre como conseguirá realizar desafios ainda mais complexos no futuro.	estudantes acerca dos objetivos de aprendizagem listados nelas. As seções “Pé na estrada” apresentam as trilhas de cada capítulo e, por meio de questões, há o aprofundamento das percepções das aberturas de unidade. As aberturas de capítulo dispõem de atividades e imagens para que os estudantes dialoguem sobre os temas que serão tratados. O boxe “Para aquecer” ocorre na seção “Primeiros passos” – que é a primeira de cada capítulo. Nas ocorrências desse boxe, há perguntas para explorar, inicialmente, os assuntos e conceitos do capítulo. As “Atividades” ocorrem no decorrer da seção “Colocando em prática”. Elas têm como objetivo que o estudante aprofunde a sua percepção sobre os textos e imagens dispostos na seção, bem como que pesquise e reflita sobre pontos importantes do seu projeto de vida. A seção “Compartilhando” ocorre ao final do capítulo, para que haja um momento de partilha das aprendizagens e dos resultados do capítulo. Nesta seção, também há sempre um momento para que os estudantes realizem uma avaliação das aprendizagens, que pode se dar por meio de autoavaliação, avaliação entre pares, dentre outras. A seção “Revendo o percurso” ocorre ao final das unidades. Nela, os estudantes fazem uma avaliação da aprendizagem em três etapas: autoavaliação compartilhada com os colegas de turma; elaboração de <i>feedback</i> para o professor, sob a sua mediação; e uma autoavaliação, visando os objetivos de aprendizagem da unidade.
--	--	--

22	Campos (2020), quando explica sobre as propostas de avaliação pensadas para a obra, dispõe que, dada a singularidade do componente curricular Projeto de Vida, é importante que o professor leve isso em consideração quando for refletir e planejar as estratégias de avaliação. Ela considera que o docente deve trabalhar com os estudantes de modo que consigam demonstrar as suas participações e engajamento em sala de aula, bem como suas organizações, a qualidade dos trabalhos e informações trazidas. A autora pontua sobre como é significativo, na construção de projetos de vida, que os estudantes realizem autoavaliações, porque isso posiciona o jovem no centro da própria vida e incentiva sua atuação na sociedade, ajudando-o a assumir o protagonismo, a reavaliar pensamentos, metas, atitudes, processos. (Campos, 2020, p. 226). A seguir, Campos (2020) discorre sobre como as seções do livro podem colaborar com os momentos autoavaliativos. Segundo ela, nas seções “#nocoletivo” e “Nesta unidade você...”, há propostas de perguntas que o docente pode fazer aos estudantes para discutirem suas produções, atividades e leituras. Além disso, a seção “Falar de si mesmo” também pode ter o seu questionário utilizado como uma autoavaliação, ainda mais se for somado a uma rubrica (vide ANEXO A). Para encerrar, Campos (2020) dá como proposta avaliativa que o professor incentive os estudantes a criar quadros que mapeiem as construções dos seus projetos de vida, em que eles vão promovendo categorias que “evoluem” no decorrer das três séries do Ensino Médio (vide ANEXO A).	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 módulos • 3-4 unidades por módulo A abertura de cada unidade propõe um momento de sensibilização ao tema que será tratado. Há, junto da abertura, uma seção denominada “Vamos pensar um pouco”. O objetivo dessa seção é fazer questionamentos acerca das percepções dos estudantes do que foi exposto na abertura. A seção “Falar de si mesmo” tem como objetivo que os estudantes respondam perguntas que os façam olhar para si mesmos, refletindo sobre os temas das unidades – além de relacionar com os seus projetos de vida. A seção “Provocações” traz, intencionalmente, textos de diversos gêneros para que os estudantes sejam provocados a refletir sobre as questões da sociedade atual. A seção “Práxis” apresenta atividades dinâmicas para serem feitas individual ou coletivamente. Todas elas têm relação com os temas da unidade. Vale ressaltar que, no início da obra, há uma proposta de que os estudantes tenham um instrumento de registro para anotar as respostas das atividades, suas descobertas e inquietações provenientes das aulas de Projeto de Vida. A seção “Para fazer junto” apresenta apenas atividades para serem realizadas em grupo. O objetivo é promover a interação e a empatia. A seção “#nocoletivo” propõe diversos momentos para que os estudantes dialoguem em grupo e desenvolvam a argumentação. A seção “#nomundodotrabalho” busca, por meio de atividades, começar a tratar de temas
----	---	--

		importantes sobre o mundo do trabalho.
23	Botelho <i>et al.</i> (2020) expõem que a concepção de avaliação apresentada pela obra é a de “avaliação-pesquisa”, colocando-se na perspectiva da avaliação formativa. Segundo eles, O principal objetivo do processo avaliativo sobre a construção de um projeto de vida é o estudante adquirir, progressivamente, a consciência e a responsabilidade por suas escolhas, metas e percurso; consequentemente, o professor é quem o auxilia e o acompanha, apresentando novos desafios (Botelho <i>et al.</i>, 2020, p. VII). Diante disso, explicam que a avaliação-pesquisa é aquela que permite que, ao mesmo tempo que os estudantes (e professor) são avaliados, essa avaliação permite que desenvolvam o autoconhecimento. Sendo assim, há, na obra, três formas de avaliação: 1. “Autoavaliação”: este instrumento é utilizado apenas pelo estudante. Não cabe ao professor corrigir, mas sim compreender os caminhos que o estudante percorreu no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem (Botelho <i>et al.</i>, 2020, p. VII). 2. “Avaliação em grupo”: neste caso, o professor possui um papel de mediação do diálogo entre os estudantes. Aqui, a proposta é que a avaliação grupal ocorra quando acabarem as jornadas (Botelho <i>et al.</i>, 2020, p. VII). 3. “Avaliação entre professor e estudante”: momento de diálogo entre professor e estudante para que o docente, utilizando-se de diversos instrumentos, possa avaliar o percurso do estudante no decorrer de certa	O LE é dividido da seguinte forma: • 3 módulos • 5 capítulos por módulo Nas páginas iniciais do livro, sugere-se que os estudantes utilizem um diário de bordo para acompanhá-los no decorrer do desenvolvimento do livro. No decorrer dos capítulos, há vivências. Nelas, por meio de leituras de textos, imagens, dentre outros, os estudantes aprofundam os conceitos do capítulo. Na seção “Reflexões sobre a Jornada”, que ocorre ao final dos módulos, os estudantes são convidados a fazer um momento de avaliação das suas aprendizagens. Esse momento, segundo consta, pode ser: uma autoavaliação; um momento de roda de conversa coletiva; ou uma troca de <i>feedback</i> com o professor.

	etapa, levando em consideração os objetivos de aprendizagem (Botelho <i>et al.</i>, 2020, p. VII). Além disso, os autores propõem que seja utilizado um diário de bordo para o “estudante registrar os achados mais importantes” (Botelho <i>et al.</i>, 2020, p. VII). E, segundo eles, as vivências que estão propostas na obra proporcionam diversos instrumentos de avaliação que podem vir a compor um portfólio (Botelho <i>et al.</i>, 2020, p. VII).	
24	Valentini Junior; Rosa; Valentini (2020) explicam que, dado que a obra foi elaborada em uma perspectiva de educação integral, a avaliação adotada é a formativa, já que ela estimula o autoconhecimento dos alunos sobre seus modos de aprender, conhecer, fazer, conviver e ser – e, em contrapartida, de autorreflexão do professor sobre sua prática pedagógica. (Valentini Junior; Rosa; Valentini, 2020, p. V). Dessa maneira, segundo eles, é importante que a avaliação esteja presente em todos os momentos de ensino e aprendizagem, e que, neste íterim, os estudantes e professores guardem os registros do que foi produzido, experienciado e descoberto – para que, quando chegar ao final, seja possível revisitar o processo. Os autores acreditam que é importante que haja um momento de devolutiva aos estudantes, que pode ocorrer tanto coletiva quanto individualmente. Ademais, o professor deve possuir uma rubrica de avaliação atitudinal dos estudantes – que também pode colaborar na autoavaliação deles. Outro instrumento proposto é o portfólio, que será construído no decorrer de toda a obra. Nessa toada, os autores propõem que o professor realize entrevistas individuais com os	O LE é dividido da seguinte forma: • 1 introdução • 3 módulos • 1-3 estações por módulo Na introdução da obra, há a explicação de que, quando houver a ocorrência do termo “Registro para o portfólio”, isso quer dizer que será um momento que o estudante deve registrar e guardar para que, no término do Ensino Médio, possa produzir o próprio portfólio. É importante mencionar que, sempre ao final de cada módulo, há um “Registro para o portfólio”, em que é feita uma autoavaliação da aprendizagem daquela etapa. No decorrer das estações, os estudantes realizarão entre cinco e seis atividades. O intuito delas é que elaborem diversas produções. Além disso, vale mencionar que as atividades são divididas em três etapas: “Você já percebeu?”; “Vamos perceber juntos?”; e “Comunicando descobertas”. Na primeira etapa, são exercícios de sensibilização ao tema proposto. Na segunda, práticas para conhecer mais os temas e desenvolver habilidades importantes para a escola e o mundo do trabalho. Na terceira etapa, há o momento de reflexão

	estudantes, até mesmo para que possa saber mais sobre as suas visões dos portfólios. Enquanto ele faz essas entrevistas, os autores acreditam que os demais estudantes podem estar realizando autoavaliações (a duração prevista para tudo isso é de uma a duas aulas). Imagem 7 – Exemplo de roteiro para as entrevistas individuais, proposta por Valentini Junior; Rosa; Valentini (2020) 1. “Como você avalia seu desempenho até aqui?” Inicie com uma pergunta aberta, em que o aluno possa estabelecer sua avaliação acerca do seu próprio desempenho ao longo do período de trabalho, considerando, para isso, os critérios para autoavaliação. 2. “De acordo com seus registros...” Comente os destaques (aspectos positivos) e as orientações importantes (aspectos a serem melhorados) para a continuidade do aluno nas próximas atividades. 3. “O que podemos fazer para a sua melhora nesses pontos?” Negocie resoluções para o autocontrole, a autogestão e a melhora do aluno nas relações com você (professor) e a turma (os colegas). Fonte: Valentini Junior; Rosa; Valentini, 2020, p. VII.	para perceber os desenvolvimentos no decorrer da atividade.
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – TABELA CRIADA PARA ORGANIZAR OS DADOS

Tabela 2 – Análise do que as obras de Projeto de Vida aprovadas pelo edital nº 03/2019 do PNLD 2021 discorrem, no Manual do Professor, sobre a avaliação da aprendizagem, em capítulo específico para tanto

Ordem	Objetivos de avaliação (copiar e colar do MP)	Periodicidade			Tipos de avaliação						Sugestão de instrumentos (modelo)	Dimensão da avaliação			Conceito ("nota")	Observações sobre o uso dos instrumentos de avaliação
		Início	Meio	Fim	Autoavaliação	Avaliação entre pares	Portfólio	Projetos	Diário	Rubrica/lista de verificação/escalas de classificação		Cognitiva	Procedimental	Atitudinal		
1	"A avaliação, nesta obra, tem por objetivo a	não	não	sim	sim	sim	sim	não	não	não	sim	sim	não	sim	não	"Com base nos resultados dessas avaliações,

	reflexão sobre as contribuições que as discussões e atividades propostas têm trazido aos estudantes. Trata-se de um instrumento que estimula a reflexão individual, do grupo e do professor sobre os caminhos adotados e ao mesmo tempo fornece subsídios para planejar os passos seguintes. Do ponto de vista do desenvolvimento dos estudantes, é fundamental que consigam perceber seus pontos fortes e aqueles que precisam ser melhorados, ao mesmo tempo que refletem a sua atuação em grupo" (p. 219)						podem-se levantar os pontos considerados positivos e os que trouxeram maior desafio. Nas próximas etapas do processo de aprendizagem, esses pontos podem ser usados como diretrizes para o desenvolvimento das ações, buscando aprimorar os aspectos críticos e investir nos caminhos que repercutiram positivamente" (p. 220)
2	"[...] processo contínuo e formativo que considera o estudante no centro da ação educativa. A avaliação envolve, portanto, conhecer a história e o desenvolvimento	sim sim sim	sim não sim não sim sim	sim	sim sim sim	não	"[...] a principal função da avaliação passa de uma medida normativa de desempenho para uma ferramenta que permite ao professor fazer diagnósticos e ajustar o programa de acordo com as necessidades dos

	cognitivo de todos os estudantes" (p. 221)						estudantes, variando as formas de introduzir as aprendizagens" (p. 221)
3	"[...] a avaliação da aprendizagem é entendida como um processo contínuo e sistematicamente realizado durante a execução das atividades escolares por meio da interação dos estudantes entre si, com o professor, os objetos de conhecimento, a família e a comunidade. É ferramenta essencial para acompanhar qualitativamente o percurso e o desenvolvimento dos estudantes na construção de seu projeto de vida" (p. 198)	não não sim	sim não não não não sim	sim	sim sim sim	sim	"O trabalho avaliativo permite, aos estudantes, uma dimensão real do que aprenderam e, ao professor, um diagnóstico das mediações que ainda devem ser promovidas para que a aprendizagem ocorra, especialmente no caso dos estudantes que não alcançaram os objetivos esperados ou não chegaram a cumprir alguma etapa proposta" (p. 198)
4	"Os momentos de avaliação, diversificados e frequentes, servem para o estudante ter consciência de sua aprendizagem, verificar o que sabe e o que não sabe ainda e compreender o que é	não não sim	sim não não não não não	não	sim sim sim	não	"[...] desenhar os processos de avaliação para o trabalho com projeto de vida é um desafio para os educadores que serão responsáveis por ele na escola. As práticas avaliativas, em geral

	preciso fazer para aprender, favorecendo a prática metacognitiva (aprender a aprender) e sua autonomia, responsabilizando-se por sua aprendizagem. Para o professor, são momentos para observar como a classe está respondendo às reflexões propostas e a evolução de cada estudante" (p. 219)						centradas na aprendizagem de conteúdos, devem ser revistas e redesenhadas, dando espaço para a criação e o uso de formatos de avaliação que foquem em percursos, habilidades e competências individuais" (p. 219)
7	"As avaliações são processos contínuos na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e tendem a ser mais reflexivas do que nas aulas expositivas tradicionais. Elas podem incluir várias alternativas, como autoavaliação, avaliação dos pares e avaliações feitas pelo professor em relação às habilidades e competências desenvolvidas ao longo da realização dos projetos" (p. XIII)	sim sim sim	sim sim não sim não não	não	sim sim sim	não	"Os resultados das avaliações dos projetos baseiam-se no conteúdo e se orientam para o desempenho. Assim, a ABP exige avaliações que efetivamente considerem o desempenho acadêmico e a aplicação do conhecimento" (p. XIV)

8	"Mais do que uma ferramenta para a mensuração da aprendizagem e a atribuição de notas ao desempenho dos alunos, a avaliação deve ser entendida como um recurso para que o professor avalie, em todas as etapas, quais estratégias e práticas pedagógicas foram eficientes para cada turma, quais devem ser repensadas, que conceitos devem ser retomados, entre outras decisões, quanto ao currículo e à didática empregada" (p. XIV-XV)	sim sim sim	sim sim não sim sim não	não	sim sim sim	não	"[A proposta formativa de avaliação de projetos e oficinas] trata-se de uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem e dos objetivos alcançados. Avalia a compreensão dos alunos e a aplicação por parte deles dos conteúdos apresentados ao longo do processo, as inter-relações estabelecidas com seus conhecimentos prévios sobre o tema e sobre o mundo, a aplicação dos saberes e das estratégias utilizadas no desenvolvimento e nos resultados do produto final. Ademais, avalia comportamentos e atitudes dos alunos perante o novo conhecimento e o trabalho desenvolvido individualmente e em grupo" (p. XV)
9	"[...] Como se trata de um conteúdo de busca de autoconhecimento e perspectivas sobre o projeto de vida, recomendamos que os	sim sim sim	sim não não sim sim sim	sim	não sim sim	não	Não há

	estudantes sejam acompanhados no dia a dia das aulas, por meio das atividades individuais e em grupos, pela maneira como eles se colocam nos debates, na realização dos projetos e nos seus registros pessoais" (p. 10 - MP)						
12	"Um processo avaliativo de Projeto de Vida deve estar focado na escuta que os estudantes podem fazer de si mesmos por meio das atividades propostas para esse fim e com a mediação do professor. Trata-se, portanto, de um aspecto que exige e exigirá um acompanhamento constante do corpo pedagógico, uma vez que os estudantes não estão acostumados a ouvir a si mesmos e podem se sentir pouco à vontade para se expor oralmente" (p. 214)	sim sim sim	sim não sim não sim não	não	não sim sim	não	"[...] a avaliação precisa estar diretamente ligada à aprendizagem oferecida. A intencionalidade de cada evento avaliativo deve ser clara para os estudantes, assim como os saberes que estão sendo envolvidos. Nesse sentido, os objetivos devem ser os parâmetros para avaliar o período de desenvolvimento do módulo" (p. 215)
13	"A construção de um Projeto de Vida é um processo que vai se	não não sim	sim não sim não não não	não	sim sim sim	não	"[...] a avaliação formativa permite ao estudante compreender seu

	consolidando à medida que o indivíduo explora dimensões pessoais e interpessoais. No âmbito de sua elaboração consciente, integrada às atividades escolares e ao processo de aprendizado, acreditamos que é importante haver avaliações no desenvolvimento do aluno - uma etapa fundamental do ensino formal. Assim, consideramos que o tipo de avaliação que melhor responde a esse processo são as formativas" (p. XIX)						processo de aprendizagem, permitindo-o identificar e analisar cada etapa, bem como refletir em relação às condições presentes, aos caminhos que trilhou para chegar naquele ponto e, inclusive, sobre a necessidade ou não de retomar o caminho e trilhá-lo de uma nova maneira. Assim [...], a avaliação formativa é, em si mesma, um processo de autoconhecimento" (p. XIX)
15	"A avaliação do desenvolvimento dos projetos de vida tem uma particularidade: seu objetivo não é identificar se os estudantes formalizaram ou não um projeto de vida. É preciso entender que essa é uma construção complexa e que não necessariamente ocorre de modo linear e em consonância com o	sim sim sim	sim não não não não sim	sim	sim sim sim	sim	"[...] [a avaliação] deve considerar todo o processo de aprendizagem, e não apenas um momento pontual. Além disso, deve contribuir para que os estudantes avaliem, acompanhem e atuem sobre o próprio aprendizado de forma consciente e autônoma - de maneira a desenvolver

	tempo escolar. Por isso, o que deve ser avaliado é se os estudantes são capazes de construir um projeto de vida, ou seja, se desenvolveram as habilidades necessárias para tanto" (p. 216)						habilidades metacognitivas" (p. 216)
19	"[...] a avaliação é uma ação docente necessária que fornece ao professor subsídios para analisar as aprendizagens dos estudantes, acompanhando sua progressão, ao mesmo tempo que serve de estratégia para traçar um percurso didático adequado ao que se espera que o estudante aprenda. Sabemos que planejar e replanejar são etapas essenciais em um planejamento eficaz, favorecidas pela avaliação, uma vez que é ela que permite compreender os conhecimentos que os estudantes já possuem, suas dificuldades de aprendizagem e o que	sim sim sim	sim não não sim sim sim	não	não sim sim	não	Essa obra dispõe de propostas de avaliação diferentes diante de contextos educativos diferentes. Contudo, em ambas as situações, os autores defendem que "Apesar de este livro ter como objetivo, entre outros, o desenvolvimento da metacognição e da autorregulação, defendemos que o aluno deve ser avaliado de uma forma diferente daquela que ocorrerá nos outros componentes" (p. X)

	ainda precisa ser desenvolvido" (p. IX)						
21	"[...] avaliar o desenvolvimento das competências e dos objetivos de aprendizagem" (p. 15 - MP)	sim sim sim	sim não não não sim não	não	sim sim sim	não	Não há
22	"[...] um projeto de vida não se inicia com este livro nem termina com ele. Mas é possível pensar em uma avaliação produtiva para todos, que considere a participação e o engajamento do estudante, sua organização para o trabalho, a qualidade das pesquisas e informações que traz para as discussões na sala de aula. Fazer considerações sobre esses quesitos e dar um retorno ao jovem sobre eles pode estimular o engajamento" (p. 226)	não não sim	sim não não não não sim	sim	sim não sim	não	"[...] ao final do módulo, será possível ter uma ideia do desenvolvimento de cada estudante e compartilhar com ele esses resultados para que possa refletir sobre suas projeções, seu engajamento na construção de um projeto de vida e planejar a resolução das dificuldades" (p. 227)
23	"[...] O principal objetivo do processo avaliativo sobre a construção de um projeto de vida é o estudante adquirir,	não sim sim	sim sim sim não sim não	não	sim não sim	não	"[...] Ao avaliar os percursos dos estudantes, o professor se aprofunda no seu próprio trajeto, no seu autoconhecimento. A

	progressivamente, a consciência e a responsabilidade por suas escolhas, metas e percurso; consequentemente, o professor é quem o auxilia e o acompanha, apresentando novos desafios" (p. VII)						prática avaliativa torna-se instrumento para a autorreflexão. Ao avaliar, todos são avaliados - professor, estudante, turma" (p. VII)
24	"[...] a avaliação deve perpassar todo o processo de ensino-aprendizagem, de modo que o professor acompanhe seus alunos continuamente na problematização de seus comportamentos e produções, orientando-os no reconhecimento de estratégias para superar desafios e alcançar objetivos, ganhando cada vez mais autonomia em seus estudos, o que dialoga com a estratégia didática das situações-problema" (p. V)	não sim sim	sim não sim não não não	não	não não sim	não	Não há

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO A – PROPOSTAS DE QUESTÕES DE AVALIAÇÃO DISPOSTAS NO MP DAS OBRAS

Neste anexo, são apresentadas as propostas de questões que constam nas obras (quando for o caso).

Obra #MeuFuturo

Imagem 8 – Propostas de questões, de Sassi e Sassi (2020), para o docente aplicar nos momentos avaliativos

Autoavaliação

- O que aprendi com este capítulo?
- O que foi mais fácil? Por quê?
- O que foi mais difícil? Por quê?

Avaliação coletiva (grupo classe)

- Conseguimos trabalhar coletivamente? Por quê?
- Conseguimos respeitar a opinião dos colegas? Por quê?
- O que foi mais fácil? Por quê?
- O que foi mais difícil? Por quê?

Avaliação docente

Observar se os estudantes se envolveram nas atividades propostas. Esse envolvimento pode ser mensurado com base em alguns indicadores:

- Os estudantes fizeram perguntas relativas aos temas discutidos?
- Os estudantes compartilharam suas experiências e opiniões?
- Os estudantes contribuíram para os registros coletivos?
- Os estudantes envolveram-se nas atividades individuais propostas?
- Os estudantes envolveram-se nas atividades coletivas propostas?
- Os estudantes trouxeram contribuições (pesquisas, materiais – imagens, fotos, objetos)?

Fonte: Sassi e Sassi, 2020, p. 219-220.

Obra #Vivências

Imagem 9 – Propostas de questões, de Alchorne e Carvalho (2020), para o docente aplicar nos momentos avaliativos

1. SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA (INDIVIDUAL)			
Ação esperada	Já cumpriu	Está em desenvolvimento	Ainda não cumpriu (Quais estratégias são necessárias?)
O estudante adquiriu novos conhecimentos.			
O estudante conseguiu relacionar o aprendizado com o seu cotidiano.			
O estudante esteve comprometido e motivado nas atividades.			
O estudante conseguiu dialogar com diferentes opiniões.			
O estudante foi assíduo e pontual.			
O estudante planejou e realizou as atividades conforme solicitado.			
O estudante estabeleceu parcerias com colegas e professores.			
O estudante soube utilizar ferramentas digitais nas atividades propostas em que esse uso foi necessário.			
O estudante soube utilizar diferentes linguagens, como corporal, oral, escrita, artística, etc.			
O estudante soube construir argumentos de forma embasada.			
O estudante criou estratégias para melhoria da qualidade de vida individual, coletiva e social.			
O estudante agiu com base em princípios éticos, inclusivos e sustentáveis.			

2. SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA (INDIVIDUAL)	
Quais habilidades do estudante foram desenvolvidas ao longo do processo?	
Quais atitudes do estudante contribuíram para a realização das atividades?	
Quais atitudes precisam de atenção?	

1. SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA (COLETIVA)			
Ação esperada	Já cumpriu	Está em desenvolvimento	Ainda não cumpriu (Quais estratégias são necessárias?)
O grupo valoriza manifestações artístico-culturais.			
O grupo apresenta habilidades para ferramentas digitais.			
O grupo efetiva parcerias entre os pares e o professor.			
O grupo intervém na comunidade para melhoria da qualidade de vida individual, coletiva e social.			
O grupo toma decisão com base em princípios éticos, inclusivos e sustentáveis.			
O grupo tem capacidade de planejar e cumprir os passos estipulados.			

2. SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA (COLETIVA)	
Quais os aspectos positivos gerais do desenvolvimento das vivências?	
Quais os problemas que precisam ser superados pela turma?	
Quais são os estudantes com destaque positivo?	
Quais são os estudantes que precisam de atenção?	

Fonte: Alchorne e Carvalho, 2020, p. 222-223.

Obra (Des)Envolver e (Trans)Formar – Projeto De Vida

Imagem 10 – Propostas de questões, de Cericato (2020), para o docente aplicar nos momentos avaliativos ³⁹

MÓDULO 1 – EU

■ CAPÍTULO 1 – IDENTIDADE

QUADRO 1: OBJETIVOS PROPOSTOS OU PRETENDIDOS				
IDENTIDADE	AT	AP	AR	NA
O capítulo em geral: entender como se forma a identidade na relação com o coletivo; ampliar a percepção da própria identidade.				
Começo de conversa: refletir sobre o conceito de identidade e como ela se constitui durante a vida; entender que ela pode se modificar no decorrer da vida na constituição como sujeito.				
Vivência – Acolhida: possibilitar o autoconhecimento; ampliar a percepção de si; aprimorar a capacidade de comunicação; apresentar-se para colegas e professores.				
Texto e contexto: respeitar e valorizar as diferenças individuais como características da identidade de cada pessoa; compreender a temática abordada no texto; relacionar a temática do texto com a constituição da identidade; refletir e argumentar sobre como usar o aprendizado em situações do cotidiano.				
Vivência – Seu jeito de ser: ser capaz de perceber seus valores pessoais; ser capaz de perceber-se como pessoa única e diferente das demais.				
Texto e contexto: ser capaz de conceituar adolescência como fenômeno social; relacionar o conceito de adolescência ao de constituição da identidade; refletir e argumentar sobre a temática abordada no texto; relacionar a temática do texto com a constituição da identidade; usar o aprendizado para aplicação em situações do cotidiano.				
Integrando saberes: correlacionar a constituição da identidade com o contexto sociocultural; ser capaz de perceber-se como sujeito responsável pela elaboração do projeto de vida.				
Vivência síntese – Esquema de metas: aprofundar o conhecimento de si mesmo; perceber motivações que interferem nos próprios sentimentos, desejos e ações.				
Para saber mais: aprofundar e ampliar os conhecimentos sobre a temática apresentada.				

QUADRO 2: ATIVIDADES PROPOSTAS				
IDENTIDADE	AT	AP	AR	NA
Começo de conversa: ler os textos e discutir como eles se relacionam com a temática do capítulo; assistir à animação do poema "Morte e Vida Severina".				
Vivência – Criar personagens: dinâmica de socialização.				
Texto e contexto: leitura e compreensão de um texto literário; compreensão de texto e correlação com a constituição da identidade; debate e sistematização das principais ideias.				
Vivência – Eu sou assim: dinâmica vivencial para compreender-se como pessoa única.				
Texto e contexto: leitura e compreensão de um texto científico; reflexão sobre temática do texto e correlação com a adolescência; debate e sistematização das principais ideias.				
Integrando saberes: leitura e compreensão de infográfico; pesquisa e complementação do infográfico.				
Vivência síntese – Esquema de metas: elaboração do plano de metas.				
Para saber mais: indicações de outras fontes de referência para ampliar a temática.				

³⁹ Importa referir que foi colocada apenas a proposta de avaliação do capítulo 1, uma vez que, nos demais capítulos, há uma repetição do formato. O quadro 3, disposto na página seguinte, refere-se à avaliação atitudinal.

MÓDULOS 1 A 3

QUADRO 3: OBSERVAÇÃO DAS ATITUDES				
MÓDULOS 1, 2 e 3	S	AV	R	N
Participa da aula fazendo perguntas e apresentando sugestões.				
Realiza trabalhos nas datas previstas com atenção e responsabilidade.				
É atento na escuta das explicações e respeita a opinião do professor, dos colegas e de outras pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.				
Segue as regras propostas e propõe novas possibilidades sempre que necessário.				
Apresenta atitudes colaborativas.				
Busca a solução de problemas e compartilha suas propostas com os colegas.				
É organizado e mantém seu material em dia.				
REFLEXÕES				
Que informações você compartilharia com outros professores, a equipe pedagógica ou a família sobre o estudante?				
Que pontos gostaria de anotar para conversar com o estudante posteriormente?				

Fonte: Cericato, 2020, p. 199 e 208.

Obra Jovem Protagonista Projeto de Vida

Imagem 11 – Proposta de avaliação por rubrica, de Medina e Wasserman (2020), para o docente aplicar nos momentos avaliativos

NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
PREPARAÇÃO			
Participei pouco das reuniões com os colegas. Não sabia o que estava sendo combinado e não consegui me envolver para fazer o trabalho.	Realizei meu trabalho conforme o combinado no grupo. Não estava sempre presente, mas acredito que contribuí e fiz o que me foi pedido.	Participei de todas as reuniões e estava presente em todas as fases de produção do trabalho.	Acredito que sem mim o trabalho não teria acontecido, pois, além da minha parte, acabei assumindo tarefas que não eram minhas em prol do grupo e da entrega.
RELACIONAMENTO COM OS COLEGAS			
Tive problemas para me entender com meu grupo e, por isso, acabei ficando de fora dos combinados e não entendi direito as tarefas que eu deveria realizar.	Não consegui contribuir com minhas ideias, mas acatei o que o grupo decidiu e fiz o que me foi pedido. Mas não me senti confortável.	Contribuí no grupo com algumas ideias e estive presente em todas as etapas de produção, sempre ajudando com o que precisavam.	Liderei o grupo, com ideias, com a organização dos trabalhos, mobilizei pessoas e tentei manter todo mundo unido para que o resultado fosse o melhor possível.
ENTREGA DO TRABALHO			
Não me dediquei ao trabalho e fiz muito pouco.	Dediquei-me parcialmente ao trabalho e fiz o que me foi solicitado.	Fiz o meu trabalho com qualidade, dentro do prazo e de acordo com o que estava combinado.	Fiz o meu trabalho, entreguei antes do prazo, com qualidade e comprometimento. Fiz mais do que estava combinado e contribuí para uma entrega de qualidade.

Fonte: Medina e Wasserman, 2020, p. 11.

Obra Projeto de Vida: Construindo o Futuro

Imagem 12 – Exemplo de avaliação por rubrica, de Danza e Silva (2020), para o docente se inspirar e utilizar diante das atividades dispostas no LE

Objetivo: Elaborar a narrativa autobiográfica, atribuindo significados às experiências de vida a partir de uma análise consciente de seu papel na construção da autobiografia.	
Indicadores	Pontuação
Não identificou acontecimentos e pessoas que fizeram parte do seu passado.	0
Identificou acontecimentos e pessoas que fizeram parte de seu passado, mas não atribuiu um sentido a essas experiências, tendo, portanto, construído apenas uma linha do tempo de sua vida.	1
Identificou acontecimentos e pessoas que fizeram parte de seu passado, atribuiu um sentido a essas experiências, mas não explicou como elas se relacionam com a sua vida presente, construindo, portanto, uma narrativa autobiográfica incompleta.	2
Identificou acontecimentos e pessoas que fizeram parte de seu passado, atribuiu um sentido a essas experiências e explicou como elas se relacionam com a sua vida presente, construindo, portanto, uma narrativa autobiográfica.	3

Fonte: Danza e Silva, 2020, p. 217.

Obra Ser Em Foco

Imagem 13 – Ficha de autoavaliação, proposta por Cruz e Waldhelm (2020), para o docente aplicar com as suas turmas

Ficha de autoavaliação

	QUASE SEMPRE	ALGUMAS VEZES	QUASE NUNCA	JUSTIFIQUE, COM ALGUMA EVIDÊNCIA, SUA RESPOSTA	OBSERVAÇÕES
Comprometi-me a alcançar meus objetivos?					
Comprometi-me com a execução das tarefas?					
Contribuí com ideias ou com algo que ajudou a resolver um problema do meu grupo ou da turma?					
Contribuí com novas ideias?					
Soube trabalhar em equipe?					
Utilizei fontes variadas e confiáveis nas minhas pesquisas?					
Respeitei a autoria das fontes que usei, citando-as?					
Fiz registros escritos no caderno quando solicitado?					
Soube expressar com clareza minhas ideias e opiniões?					
Soube ouvir as ideias e as opiniões dos outros?					
Valorizei a iniciativa e a disposição dos colegas?					

Fonte: Cruz e Waldhelm, 2020, p. XX.

Obra Tecer o Futuro – Você, Os Outros, O Mundo ao Redor Projeto de Vida

Imagem 14 – Exemplo de questionário, proposto por Campos (2020), para o docente aplicar com as suas turmas

FALAR DE SI MESMO: REVELAÇÕES DO COTIDIANO (UNIDADE 4)				
Itens da seção	Objetivos	Tipo de resposta		
		"Não sei."	Vaga	Precisa
Minha vida em casa	1. Identificar os próprios interesses e necessidades			
	2. Estabelecer significado às experiências na escola e fora dela.			
A rotina pessoal	1. Identificar os próprios interesses e necessidades			
Mudanças na vida	1. Identificar os próprios interesses e necessidades.			
O cotidiano na escola	1. Identificar os próprios interesses e necessidades			
	2. Estabelecer significado às experiências na escola e fora dela.			
Uma rotina hipotética no trabalho	1. Identificar os próprios interesses e necessidades.			
	2. Estabelecer significado às experiências na escola e fora dela.			
	9. Identificar caminhos e estratégias para superar as dificuldades e alicerçar a busca da realização dos sonhos.			

Fonte: Campos, 2020, p. 227.

Imagem 15 – Exemplo de quadro mapeando a construção de um projeto de vida de algum estudante, proposto por Campos (2020)

1º ANO	Família	2º ANO	Família	Carreira
	Gosto que cuidem de mim.		Gosto que cuidem de mim.	Quero ganhar dinheiro, não depender de outras pessoas.
			Quero ser pai.	

3º ANO	Família	Lazer	Carreira
	Gosto que cuidem de mim.	Vou viajar	Quero ganhar dinheiro, não depender de outras pessoas.
	Quero ser pai.		Pode ser que eu monte um negócio.
			Estou planejando o negócio. Vou montar uma livraria como se fosse uma banca de jornal.
Preciso saber lidar com dinheiro			

Fonte: Campos, 2020, p. 227.

ANEXO B – PROPOSTAS DE AUTOAVALIAÇÃO DISPOSTAS NO LE DAS OBRAS

Neste anexo, são apresentadas as propostas de autoavaliação que constam no LE das obras (quando for o caso). Não constam deste anexo as obras em que as autoavaliações estão dispostas ao longo do livro, e não em uma situação mais formal (como é o caso da obra #Vivências).

Obra (Des)Envolver e (Trans)Formar – Projeto De Vida

Imagem 16 – Proposta de autoavaliação⁴⁰, disposta na seção “Retomada”, de Cericato (2020), para os estudantes responderem ao final dos capítulos⁴¹

AVALIAÇÃO: CAPÍTULO 9 - EDUCAÇÃO FINANCEIRA				
SEÇÃO/AÇÃO	DT	DP	DPD	ND
Começo de conversa: refleti sobre os desafios de lidar com dinheiro; refleti sobre as consequências de nossos hábitos de consumo.	/	/	/	/
Vivência 1: compreendi a importância de acompanhar as despesas pessoais; registrei adequadamente minhas principais despesas mensais.	/	/	/	/
Texto e contexto 1: compreendi a temática dos textos; refleti sobre problemas do consumismo e da busca por popularidade; compreendi o papel das escolhas em nossa vida e as atitudes que podem informá-las.	/	/	/	/
Vivência 2: refleti sobre o consumo; compreendi os riscos do endividamento excessivo; refleti sobre minhas atitudes e hábitos de consumo.	/	/	/	/
Texto e contexto 2: compreendi a temática dos textos; compreendi que o consumo tem impactos não só econômicos, mas também sociais e ambientais; relacionei a temática dos textos com minha atitude diante do consumo; usei o que aprendi em situações do cotidiano.	/	/	/	/
Integrando saberes: compreendi como funcionam algumas ferramentas de planejamento; utilizei os conhecimentos para planejar e avaliar possíveis caminhos de um projeto para a escola e a comunidade escolar; trabalhei em equipe para elaborar um planejamento de produto final.	/	/	/	/
Vivência síntese: aprendi a registrar um plano de metas com clareza e assertividade a fim de realizar meus desejos a curto, médio e longo prazo.	/	/	/	/

SÍNTESE DA AVALIAÇÃO	
O que considero mais significativo neste tema?	/
Que informações eu contaria a um colega sobre ele?	/
Que outras informações eu gostaria de ter?	/
Aprendi a planejar recursos financeiros para alcançar meus objetivos, garantindo qualidade de vida e bem-estar coletivo?	/

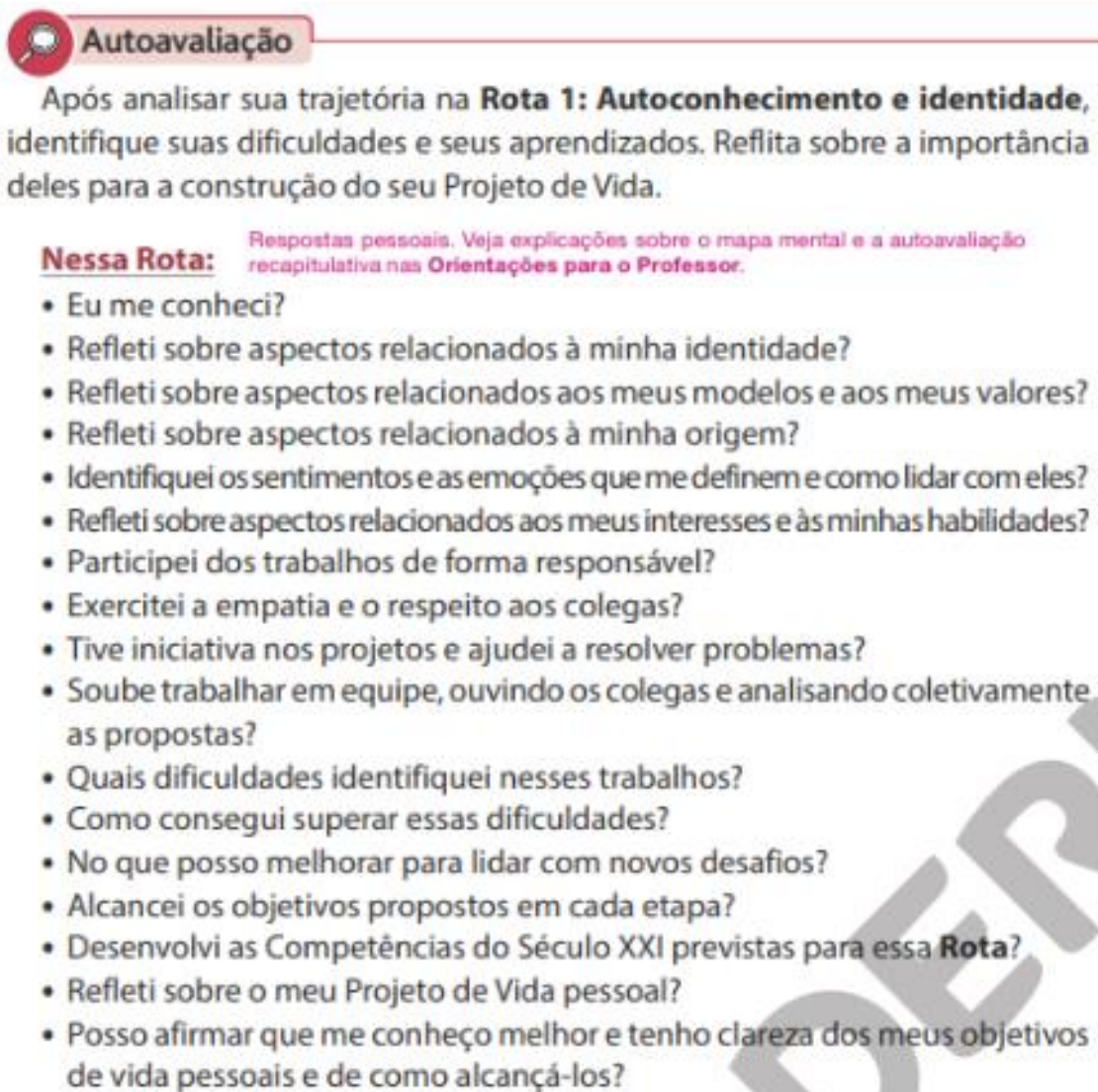
Fonte: Cericato, 2020, p. 32.

⁴⁰ Considerar que: DT é “desenvolvi totalmente”; DP, “desenvolvi parcialmente”; DPD, “desenvolvi parcialmente e com dificuldade”; ND, “não desenvolvi”.

⁴¹ Importa referir que foi colocada apenas a proposta de autoavaliação do capítulo 1, uma vez que, nos demais capítulos, há uma repetição do formato.

Obra GPS – Guia de Protagonismo no Século XXI

Imagem 17 – Proposta de autoavaliação, disposta na seção “Autoavaliação”, de Amendola (2020), para os estudantes responderem ao final das rotas⁴²



Autoavaliação

Após analisar sua trajetória na **Rota 1: Autoconhecimento e identidade**, identifique suas dificuldades e seus aprendizados. Reflita sobre a importância deles para a construção do seu Projeto de Vida.

Nessa Rota: Respostas pessoais. Veja explicações sobre o mapa mental e a autoavaliação recapitulativa nas **Orientações para o Professor**.

- Eu me conheci?
- Refleti sobre aspectos relacionados à minha identidade?
- Refleti sobre aspectos relacionados aos meus modelos e aos meus valores?
- Refleti sobre aspectos relacionados à minha origem?
- Identifiquei os sentimentos e as emoções que me definem e como lidar com eles?
- Refleti sobre aspectos relacionados aos meus interesses e às minhas habilidades?
- Participei dos trabalhos de forma responsável?
- Exercitei a empatia e o respeito aos colegas?
- Tive iniciativa nos projetos e ajudei a resolver problemas?
- Soube trabalhar em equipe, ouvindo os colegas e analisando coletivamente as propostas?
- Quais dificuldades identifiquei nesses trabalhos?
- Como consegui superar essas dificuldades?
- No que posso melhorar para lidar com novos desafios?
- Alcancei os objetivos propostos em cada etapa?
- Desenvolvi as Competências do Século XXI previstas para essa **Rota**?
- Refleti sobre o meu Projeto de Vida pessoal?
- Posso afirmar que me conheço melhor e tenho clareza dos meus objetivos de vida pessoais e de como alcançá-los?

Fonte: Amendola, 2020, p. 171.

⁴² Importa referir que foi colocada apenas a proposta de autoavaliação da rota 1, uma vez que, nas demais rotas, há uma repetição do formato.

Obra Jovem Protagonista Projeto de Vida

Imagem 18 – Propostas de autoavaliações, dispostas nas seções “Para refletir”, de Medina e Wassermann (2020), para os estudantes responderem ao final dos capítulos

Para refletir

No caderno, responda às questões:

- 1 Qual é a importância do autoconhecimento para seu desenvolvimento pessoal e para que você tenha uma vida melhor em sociedade?
- 2 Como você percebeu, na leitura dos textos e nas atividades, a importância de entender a diversidade como uma riqueza para as relações humanas?
- 3 Após fazer as atividades, você passou a valorizar mais suas experiências de vida? Ao realizá-las, você conseguiu identificar pontos fortes de sua personalidade?
- 4 Você conhece melhor sua turma após os trabalhos que realizou neste capítulo?

Para refletir

Responda no caderno às questões a seguir.

- 1 Você acredita que, após o desenvolvimento deste capítulo, passou a conhecer melhor a história de suas origens e de sua comunidade? Se sim, como isso colabora para seu desenvolvimento e para seu projeto de vida?
- 2 Ampliar o conhecimento sobre si mesmo colaborou para melhorar suas relações com outras pessoas? Como?
- 3 Reflita sobre o processo de autoconhecimento, suas relações com os outros e como essas vivências colaboraram para o seu desenvolvimento humano.

Para refletir

Com base nas leituras e atividades propostas neste capítulo, responda no caderno às questões a seguir.

- 1 Agora que você está se conhecendo e entendendo melhor sua história, responda: qual é a importância desse autoconhecimento para que você se torne um agente transformador?
- 2 Em sua opinião, a pluralidade e a diversidade são elementos essenciais para a transformação do ser humano nas sociedades? Justifique sua resposta.
- 3 Hoje, como é sua visão do futuro? Qual é o seu projeto de vida nesse momento?
- 4 Você se sente capaz de defender suas ideias e seus princípios? Consegue negociar, argumentar e formular hipóteses com base no que tem estudado?
- 5 Agora você entende melhor o conceito de juventudes e de seu papel na sociedade contemporânea? Explique sua resposta.

Para refletir

Com base nas leituras e atividades propostas neste capítulo, responda às questões a seguir no caderno.

- 1 Qual é a importância das trocas culturais?
- 2 De que maneira as mudanças tecnológicas influenciaram a forma de nos comunicarmos?
- 3 Faça uma análise sobre a desigualdade no acesso à tecnologia entre as diferentes classes sociais.
- 4 De que forma podemos lidar com o compartilhamento de *fake news*?

Para refletir

Em seu caderno, responda às questões propostas.

- 1 Qual é sua responsabilidade, como cidadão, na vida familiar, escolar, comunitária, nacional e global?
- 2 Qual é a importância de ter uma atitude ética em relação ao cuidado com você mesmo, com o outro e com o planeta?
- 3 Indique de que maneira podemos ter atitudes de respeito pela diversidade humana e de construção de saberes em prol de um mundo mais harmonioso.

Para refletir

No seu caderno, responda às questões propostas.

- 1 Com base no que você pôde refletir neste capítulo, quais são os fatores determinantes de nossas escolhas? Justifique sua resposta.
- 2 Qual a vantagem de compartilhar nossas dúvidas e medos com colegas da mesma idade? O que você considera que aprendeu no diálogo com seus colegas?
- 3 Em que uma figura inspiradora pode ajudar um jovem a construir seu projeto de vida?
- 4 Como uma atuação profissional pode colaborar para a transformação da sociedade?

Para refletir

Com base nas leituras e atividades propostas neste capítulo, responda no seu caderno às questões a seguir:

- 1 Quais são as maiores dificuldades e desafios de se engajar e participar socialmente?
- 2 Você tem interesse em se engajar? Se sim, quais causas ou movimentos o mobilizam?
- 3 Pensar em soluções e estratégias para problemas cotidianos também é um modo de participação social. Imagine a seguinte situação: em um condomínio, existem apartamentos em que moram famílias com crianças e sem crianças. As pessoas dos apartamentos que não têm crianças se incomodam com o barulho delas brincando nas áreas comuns do condomínio. Já as pessoas com crianças querem garantir o espaço para que eles possam se divertir e brincar livremente. Pense de que maneira essa situação pode ser solucionada.
- 4 Você percebe a importância da participação social para promover mudanças sociais? Dê exemplo de uma mudança social que aconteceu por conta da participação.

Para refletir

Com base nas leituras e atividades propostas neste capítulo, responda às seguintes questões em seu caderno.

- 1 Quais são as principais diferenças entre emprego e trabalho?
- 2 Como podemos nos preparar para encarar o desafio do primeiro emprego?
- 3 Quais são os itens básicos que devem constar em um currículo?
- 4 O que jamais deve constar em um currículo?
- 5 Em que casos é preferível apresentar um portfólio?
- 6 Como posso aproveitar melhor as redes sociais para ampliar meus contatos e procurar um emprego?
- 7 Como devo me preparar para uma entrevista de emprego?
- 8 Quais são as principais transformações e tendências que têm ocorrido no mundo do trabalho por causa das novas tecnologias?
- 9 De que maneira os aprendizados deste capítulo me auxiliam a planejar meu futuro profissional?

Para refletir

Com base nas leituras e atividades propostas neste capítulo, responda no caderno às questões a seguir.

- 1 Você já tem uma definição de carreira profissional e/ou de continuação para seus estudos? Quais são seus planos?
- 2 Os seus desejos e escolhas permaneceram os mesmos ao longo deste projeto? Explique o que mudou e o que permaneceu.
- 3 O conhecimento das competências e habilidades e de algumas políticas públicas ajudaram você a se sentir mais confiante em suas escolhas e em seu planejamento para o futuro? De que forma?
- 4 Destaque os principais aprendizados desenvolvidos ao longo deste livro que ajudaram você na elaboração de seu projeto de vida.

Fonte: Medina e Wassermann, 2020, p. 17, 25, 37, 53, 63, 71, 85, 97 e 107.

Obra Juventude Plural: Projeto de Vida: Volume Único

Imagem 19 – Proposta de autoavaliação, disposta na seção “Autoavaliação”, de Domingos e Machado (2020), para os estudantes responderem ao final dos capítulos⁴³

AUTOAVALIAÇÃO

Na sua opinião, como foi o seu desempenho durante o estudo deste capítulo? Faça uma autoavaliação no portfólio, reproduzindo nele o quadro abaixo, e, em seguida, preencha-o conforme a sua percepção sobre o seu aprendizado.

	SIM	EM PROCESSO	AINDA NÃO
Identifiquei as várias concepções de comunidades e como elas interferem na construção da minha identidade?			
Reconheci os aspectos culturais e estruturantes que constituem algumas comunidades?			
Adquiri mais clareza em relação à importância da diversidade?			
Compreendi o dilema colocado por Bauman a respeito da proteção, segurança e liberdade individual na comunidade?			
Reconheci a importância da leitura como forma de estar no mundo, comparando os perfis de leitores dos jovens na comunidade escolar?			
Ampliei o autoconhecimento sobre mim ao elaborar o meu mapa pessoal-social?			

Respostas pessoais. Veja orientações no Manual do Professor.

MEU TRAJETO

- Com a orientação do professor e com base nos itens a seguir, construa a sua trajetória e planeje o seu Projeto de vida.

1
 MINHAS PERCEPÇÕES SOBRE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM SÃO:

2
 QUE ATITUDES MINHAS MUDARAM DEPOIS DESSE APRENDIZADO?

3
 O QUE EU DESEJO PARA O MEU FUTURO? QUAIS SÃO AS MINHAS METAS?

4
 QUAIS ESTRATÉGIAS POSSO UTILIZAR?

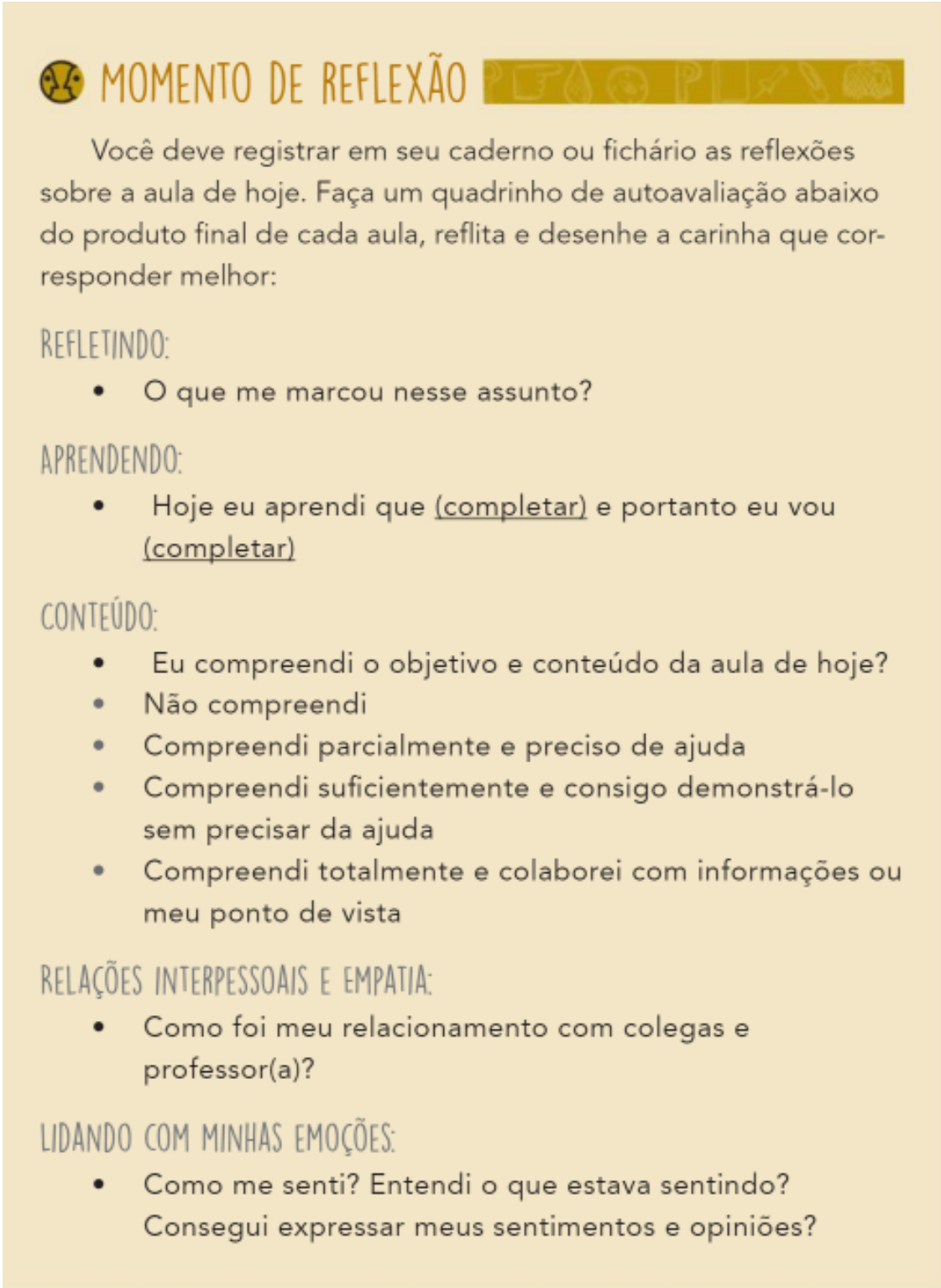
Respostas pessoais. Veja orientações no Manual do Professor.

Fonte: Domingos e Machado, 2020, p. 27.

⁴³ Importa referir que foi colocada apenas a proposta de autoavaliação do capítulo 1, uma vez que, nos demais capítulos, há uma repetição do formato.

Obra Projeto de Vida: Meu Plano em Ação

Imagem 20 – Proposta de autoavaliação, disposta na seção “Momento de Reflexão”, de Zanotti e Mifune (2020), para os estudantes responderem no decorrer dos capítulos



MOMENTO DE REFLEXÃO

Você deve registrar em seu caderno ou fichário as reflexões sobre a aula de hoje. Faça um quadrinho de autoavaliação abaixo do produto final de cada aula, reflita e desenhe a carinha que corresponder melhor:

REFLETINDO:

- O que me marcou nesse assunto?

APRENDENDO:

- Hoje eu aprendi que (completar) e portanto eu vou (completar)

CONTEÚDO:

- Eu compreendi o objetivo e conteúdo da aula de hoje?
- Não compreendi
- Compreendi parcialmente e preciso de ajuda
- Compreendi suficientemente e consigo demonstrá-lo sem precisar da ajuda
- Compreendi totalmente e colaborei com informações ou meu ponto de vista

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E EMPATIA:

- Como foi meu relacionamento com colegas e professor(a)?

LIDANDO COM MINHAS EMOÇÕES:

- Como me senti? Entendi o que estava sentindo?
Conseguir expressar meus sentimentos e opiniões?

Fonte: Zanotti e Mifune, 2020, p. 191.

Obra Projeto de Vida: Construindo o Futuro

Imagem 21 – Proposta de autoavaliação, disposta na seção “Autoavaliação”, de Danza e Silva (2020), para os estudantes responderem ao final dos capítulos⁴⁴

AUTOAVALIAÇÃO

Antes de responder à autoavaliação, retome como foi para você realizar as atividades deste bloco.
Depois, leia atentamente os critérios de autoavaliação e responda no caderno:

Respostas pessoais.

Identificar características pessoais, sentimentos e interesses.

- 1 Não consigo identificar características pessoais, sentimentos e interesses.
- 2 Identifico com dificuldade características pessoais, sentimentos e interesses.
- 3 Identifico características pessoais, sentimentos e interesses.
- 4 Identifico com facilidade características pessoais, sentimentos e interesses.

Identificar valores e classificá-los segundo uma ordem de importância.

- 1 Não consigo identificar valores nem classificá-los segundo uma ordem de importância.
- 2 Identifico valores, mas tenho dificuldade em classificá-los segundo uma ordem de importância.
- 3 Identifico valores e classifico-os segundo uma ordem de importância.
- 4 Sinto-me confiante para identificar valores e classificá-los segundo uma ordem de importância.

Criar uma definição de quem eu sou com base nas informações que tenho sobre mim.

- 1 Não consigo usar as informações que tenho sobre mim para criar uma definição de quem eu sou.
- 2 Consigo usar, com dificuldade, as informações que tenho sobre mim para criar uma definição de quem eu sou.
- 3 Consigo usar as informações que tenho sobre mim para criar uma definição de quem eu sou.
- 4 Sinto-me confiante para usar as informações que tenho sobre mim para criar uma definição de quem eu sou.

Agora, copie e complete no caderno as seguintes frases.

Minha autoavaliação indica que preciso desenvolver melhor...

Posso conseguir isso se...

Fonte: Danza e Silva, 2020, p. 22.

⁴⁴ Importa referir que foi colocada apenas a proposta de autoavaliação do capítulo 1, uma vez que, nos demais capítulos, há uma repetição do formato.

Obra Ser em Foco

Imagem 22 – Propostas de autoavaliações, dispostas nos boxes “Hora do registro!”, de Cruz e Waldhelm (2020), para os estudantes responderem ao final das unidades

Hora do registro!

- Em seu caderno, sistematize as principais ideias desta Unidade como maneira de avaliar a **primeira etapa** do seu projeto de vida.
 - a)** Descreva-se. Inclua na descrição características que você considera marcantes em seu jeito de ser e de agir.
 - b)** Cite aspectos de sua vida até agora, que você gostaria de preservar e acentuar.
 - c)** Cite aspectos de sua vida até agora, que você gostaria de mudar.
 - d)** Cite duas pessoas que você admira e explique o porquê.
 - e)** Cite cinco de suas habilidades. A quais profissões você relacionaria tais habilidades?
 - f)** O que você considera seu maior sonho?
 - g)** Quais são seus principais planos para os próximos cinco anos na vida pessoal, nos estudos e na vida profissional?

Hora do registro!

- No caderno, reveja suas anotações na primeira etapa de elaboração de seu projeto de vida no box **Hora do registro!**, na Unidade 1, e responda.
 - a)** Seu maior sonho permanece o mesmo?
 - b)** Você mudaria algo do que foi registrado sobre suas características pessoais, principalmente sobre as habilidades desenvolvidas?
 - c)** Você continua associando suas habilidades às profissões relacionadas na Unidade 1?
 - d)** Os estudos sobre meio ambiente e sustentabilidade despertaram em você o desejo de buscar mais informações sobre as profissões dessa área?
 - e)** Como os temas abordados nesta unidade podem colaborar na construção do seu projeto de vida?

Hora do registro!

- No caderno, reveja suas anotações na primeira e na segunda etapa de elaboração de seu projeto de vida e responda:
 - a) O que aprendi durante esse projeto? Como aprendi?
 - b) Como defino quem eu era no início do projeto?
 - c) Como defino quem sou agora?
 - d) Que atitudes vou mudar a partir de agora?
 - e) Que atitudes vou continuar praticando?
 - f) Quais são meus sonhos profissionais para o futuro?
 - g) Quais são meus sonhos pessoais para o futuro?
 - h) De que maneira pretendo organizar metas e objetivos para alcançá-los?
 - i) Quais eram minhas perspectivas sobre a ideia de um projeto de vida no começo do trabalho com este livro?
 - j) Quais perspectivas mudaram e quais permaneceram?

Fonte: Cruz e Waldhelm, 2020, p. 57, 129 e 203.