

CIDADANIA(S) EM OBRAS DIDÁTICAS DE PROJETO DE VIDA: (IM)POSSIBILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

 Ana Paula dos Santos de Sá^I

 Luiz Roberto Gomes^{II}

^I Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos (SP), Brasil; anap.ss88@gmail.com

^{II} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos (SP), Brasil; luizrgomes@ufscar.br

Resumo

O objetivo do artigo é analisar quais são as perspectivas de cidadania que embasam a introdução da “dimensão cidadã” do Projeto de Vida (PV) em obras didáticas do ensino médio. O *corpus* é composto por um Caderno de PV da rede paulista (do ano 2023) e por um livro do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021. A metodologia de pesquisa orienta-se pela hermenêutica objetiva. Os resultados apontam que, na esteira de uma visão harmoniosa de vida social, são ausentes nos recortes investigados perspectivas de cidadania embasadas em leituras político-ideológicas ou em práticas transformadoras da sociedade. Identificam-se abordagens de viés individual-comportamental ou participativo que se diferem no *corpus* pelo grau de articulação com a premissa de bem comum e coletividade.

PROJETO DE VIDA • CIDADANIA • LIVRO DIDÁTICO • ENSINO MÉDIO

CITIZENSHIP(S) IN EDUCATIONAL MATERIALS FOR LIFE PROJECT: (IM)POSSIBLE DIDACTIC-PEDAGOGICAL APPROACHES

Abstract

This article aims to analyze the perspectives on citizenship that support the introduction of the “citizen dimension” of the Life Project (LP) in high school educational materials. The *corpus* consists of a LP Notebook from the São Paulo state education network (2023) and a book from the Programa Nacional do Livro e do Material Didático [National Program of Books and Teaching Materials] (PNLD) of 2021. The research methodology is guided by objective hermeneutics. The results indicate that, in line with a harmonious vision of social life, the analyzed excerpts lack perspectives on citizenship based on political-ideological interpretations or transformative social practices. Instead, they primarily present individual-behavioral or participatory approaches, which differ in the *corpus* based on their level of alignment with the premise of the common good and collective action.

LIFE PROJECT • CITIZENSHIP • TEXTBOOK • HIGH SCHOOL

CIUDADANÍA(S) EN OBRAS DIDÁCTICAS DEL PROYECTO DE VIDA: (IM)POSSIBILIDADES DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS

Resumen

El objetivo del artículo es analizar cuáles son las perspectivas de ciudadanía que fundamentan la introducción de la “dimensión ciudadana” del Proyecto de Vida (PV) en los materiales didácticos de la educación secundaria. El *corpus* está compuesto por un Cuaderno de PV de la red de São Paulo (del año 2023) y por un libro del Programa Nacional do Livro e do Material Didático [Programa Nacional del Libro y Material Didático] (PNLD) de 2021. La metodología de investigación está orientada por la hermenéutica objetiva. Los resultados indican que, en la estela de una visión armoniosa de la vida social, están ausentes en los apartados investigados perspectivas de ciudadanía basadas en lecturas político-ideológicas o en prácticas transformadoras de la sociedad, siendo identificados enfoques con sesgo individual-conductual o participativo que se diferencian en el *corpus* por el grado de articulación con la premisa del bien común y la colectividad.

PROYECTO DE VIDA • CIUDADANÍA • LIBRO DIDÁCTICO • ESCUELA SECUNDARIA

CITOYENNETÉ(S) DANS LES MANUELS DIDACTIQUES DE LA DISCIPLINE PROJET DE VIE: (IM)POSSIBILITÉS DIDACTIQUE-PÉDAGOGIQUES

Résumé

Le but de cet article est d’analyser quelles sont les perspectives de citoyenneté à la base de l’insertion du « domaine citoyen » de la discipline Projet de Vie (PV) dans les manuels didactiques du cours moyen. Son *corpus* se compose d’un Cahier de PV utilisé au réseau d’écoles publiques de l’état de São Paulo (de l’année 2023) et d’un manuel du Programa Nacional do Livro e do Material Didático [Programme National du Manuel Scolaire] (PNLD) 2021. La méthodologie de recherche est orientée par l’herméneutique objective. Ses résultats signalent que, à la suite d’une vision harmonieuse de vie sociale, dans les sections étudiées sont absentes les perspectives de citoyenneté fondées sur des lectures politico-idéologiques ou sur des pratiques en mesure de changer la société, et ils discernent aussi des approches avec un biais individuel comportemental ou participant qui se distinguent dans le *corpus* par son degré d’articulation avec le principe du bien commun et de la collectivité.

PROJET DE VIE • CITOYENNETÉ • MANUEL DIDACTIQUE • COURS MOYEN

Recebido em: 6 AGOSTO 2024 | Aprovado para publicação em: 18 FEVEREIRO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

EMBORA NÃO SEJA INÉDITA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS A MENÇÃO ao “projeto de vida” dos estudantes (Braggio & Silva, 2023), a aprovação do Novo Ensino Médio (NEM) – Lei n. 13.415 (2017) – e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujos textos foram formulados e homologados no período de 2016 a 2018, atribui-lhe a força de componente curricular ao anunciá-lo como “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (Ministério da Educação [MEC], 2018, p. 472). Entretanto, a despeito da relevância de tal mudança, permanecem ambíguas as orientações didático-pedagógicas fornecidas por documentos norteadores do NEM.

Por um lado, a subsequente atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), realizada em 2018, define o Projeto de Vida (PV) como “estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Resolução CNE/CEB n. 3, 2018, p. 2), não estabelecendo hierarquias entre essas dimensões. Por outro, nos “referenciais para elaboração dos itinerários formativos” (Portaria n. 1.432, 2018), o componente é especialmente lembrado no eixo “empreendedorismo”, o que coaduna com a percepção de que o PV pode despontar como um “dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa” (Silva, 2023) ou como um sinônimo de “empreendedorismo de si” (Macedo & Silva, 2022, p. 3).

No campo dos livros didáticos, a oferta inédita de obras de PV na edição de 2021 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2021) corrobora o protagonismo que vem sendo conquistado pelo componente e soma elementos às “flutuações de sentido” (Lopes, 2024, p. 4) que o rodeiam. Com base no edital do programa, nota-se que prepondera a premissa das DCNEM de 2018 quanto à abordagem horizontal das três dimensões do PV: pessoal (“autoconhecimento”), cidadã (“expansão e exploração”) e profissional (“planejamento”) (MEC, 2019, p. 66). Não por acaso, porém, entre os estudos precursores das obras do PNLD 2021, tem se destacado a atenção dirigida, quase exclusivamente, à questão do mundo do trabalho e do empreendedorismo – alinhada, pois, à dimensão profissional do PV. Essas pesquisas têm confirmado, parcial ou totalmente, a presença de fundamentos neoliberais nos conteúdos propostos pelas coleções didáticas, sendo ela marcada, em geral, mais pela (auto)responsabilização dos indivíduos e menos pela reflexão crítica sobre questões estruturais do modelo capitalista (Achterberg & Terrazzan, 2023; Silva & Morais, 2022).

Se, portanto, a academia parece estar atenta à necessidade de investigar o modo como a dimensão profissional do PV tem sido transposta para a sala de aula, faltam estudos sobre as noções de cidadania (ou “dimensão cidadã”) que supostamente a ela se articulam, que explorem, assim, outros “significados vinculados a propostas curriculares críticas” que costumam ressoar em propostas de PV (Lopes, 2024, p. 7).

Consideramos a análise de obras didáticas especialmente adequada à identificação de perspectivas de cidadania que têm embasado o componente PV. Em períodos de mudanças curriculares marcadas por ineditismos, investigar livros escolares permite verificar a constituição embrionária de novos componentes. Além disso, as incertezas de tal conjuntura conferem, muitas vezes, um caráter prescritivo à transposição didática feita por materiais didáticos; mais do que referências, tais obras são capazes de instaurar modelos pedagógicos. A partir deste estudo documental, o objetivo é que o *corpus* de análise forneça dados que possibilitem responder à seguinte pergunta: *Quais são as concepções de cidadania que fundamentam a “dimensão cidadã” do PV?*

Sobre cidadania(s) na educação: Referências para análise de dados

Para investigar o possível imbricamento entre PV e cidadania/dimensão cidadã em obras didáticas, é preciso recordar que o objetivo de formação para a cidadania no Brasil é postulado pelo Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e posteriormente traduzido e/ou reiterado por diferentes documentos orientadores do ensino básico, com destaque ao Art. 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei n. 9.394, 1996). Em ambos os textos, como nos demais que com eles dialogam, são equiparáveis os objetivos de assegurar “o pleno desenvolvimento do educando”, “seu preparo para o exercício da cidadania” e “sua qualificação para o trabalho”, sem hierarquias ou predileção por um em detrimento de outros.

A exemplo de outros países da América Latina cujos currículos atestam a evolução de uma “educação cívica” para uma “educação cidadã” de amplitude temática (Cox et al., 2014), no Brasil essa agenda também ganha força e contundência com os processos de redemocratização ocorridos na segunda metade do século XX. Desde então, o debate em solo nacional tem mantido relação estreita com a formação para a reflexão crítico-política e para a transformação social, sendo especialmente ilustrativas dessa perspectiva as propostas de Paulo Freire (1983, 1996; Herbert, 2008).

Visando a organizar categorias que contribuam para a análise das obras didáticas de PV, consideramos pertinente partir de uma apropriação da já difundida lista de Westheimer e Kahne (2004) dos diferentes perfis de cidadão usualmente almejados por programas educacionais – no caso, uma classificação embasada em programas estadunidenses –, por entendermos que os tipos de cidadão por eles destacados, além de permanecerem conceitualmente atuais, postulam e/ou dão margem a profícuas articulações com referências complementares e elucidativas da questão e dos dados por nós explorados. À luz dos autores, as propostas freirianas, por exemplo, são associadas à formação do *cidadão orientado para a justiça [social]* (*justice-oriented citizen*). Trata-se do cidadão capaz de realizar uma análise crítica das questões sociais e das estruturas que as fundamentam, estando atento à necessidade de mudanças sistêmicas e de ações que envolvam inclusive movimentos sociais (Westheimer & Kahne, 2004, pp. 240, 242-243). Em virtude das desigualdades econômicas e sociais herdadas do colonialismo, reconhecemos ser essa a vertente que fornece mais subsídios à reflexão e à fundamentação da educação cidadã no Brasil.

Para os pesquisadores estadunidenses, o perfil atrelado à justiça social se difere, em termos de ação, de outros dois tipos de cidadãos comumente promovidos pelas escolas: *cidadão pessoalmente responsável* (*personally responsible citizen*) – focado em sua própria comunidade e em ações particulares/individuais comprovativas de seu bom caráter/comportamento (Westheimer & Kahne, 2004, pp. 240-241) – e *cidadão participativo* (*participatory citizen*) – que, apesar de transcender sua comunidade em prol de uma noção mais consistente/abrangente de sociedade, articulando-se, assim, a iniciativas coletivas (governamentais ou não), não chega a reflexões de viés ideológico e político características do cidadão orientado para a justiça (Westheimer & Kahne, 2004, pp. 240, 241-242).

Em linhas gerais, o individualismo inerente ao comportamento do cidadão pessoalmente responsável chama a atenção para o fato de que a educação para a cidadania não estabelece necessariamente uma relação profunda “com o pensamento e a ação democrática” (Westheimer, 2015, p. 465). Ao se restringir ao “comportamento individual” (ou ao “comportamento virtuoso”) e a “atos individuais de compaixão”, esse perfil se afasta do setor público e da análise das causas de problemas sociais, voltando-se mais a gestos de caridade do que ao engajamento em políticas e/ou movimentos civis (Westheimer & Kahne, 2004, pp. 242-244).

Implicações políticas de concepções individualistas de cidadania também têm sido pensadas a partir da imagem do cidadão como consumidor. Streeck (2013), por exemplo, associa a socialização através do consumo privado à ênfase nos próprios desejos e na personalização dos bens almejados ou necessários, o que impediria a emergência de um desconforto que é (ou deveria ser) inerente ao exercício da cidadania. No lugar da contrariedade aos próprios interesses em prol de ações coletivas características do processo democrático, o cidadão-consumidor busca experimentar somente o atendimento a suas “preferências” (Streeck, 2013, p. 15).

É por meio de tal viés individualista que, a depender dos discursos e/ou das práticas escolares envolvidas, o PV – na condição de planejamento pessoal para o futuro, do qual faz parte uma dimensão cidadã – pode se configurar como instrumento de uma ideologia neoliberal de educação e de vida em sociedade. Trata-se de uma ideologia sustentada, entre outros, pelas noções performáticas de “eficácia” e “desempenho” individuais, que, ao ignorar tudo que é externo ao indivíduo, conduz este à procura de soluções pessoais e imediatistas, de modo a não se importar com os porquês dos problemas a serem enfrentados (Dardot & Laval, 2016, pp. 321-376).

No estudo de Lopes (2024) sobre os sentidos do sintagma “projeto de vida” na conjuntura educacional atual, a ideia de “harmonia social”, ancorada no apagamento de antagonismos, de sofrimentos e de conflitos sociais, é destacada como um dos fatores determinantes nos discursos (muitos deles advindos da psicologia positiva) que embasam a definição do novo componente, os quais, segundo a autora, alinham-se justamente a demandas neoliberais e também ultraconservadoras. Além de ir ao encontro dos princípios que definem o cidadão-consumidor (Streeck, 2013), as conclusões de Lopes chamam a atenção à medida que relacionam esse fenômeno discursivo a uma associação (não só linguística, mas política) do significante “bem-estar social” à “felicidade individual”, isto é, de um bem-estar que passa a focar mais “o indivíduo e suas crises” e menos o “coletivo” e o “desenvolvimento social” (Lopes, 2024, p. 14).

A correlação entre cidadania, individualismo e consenso tem sido abordada por Biesta (2011) a partir da revisão da ideia de “cidadania ativa”, o que contribui, em nossa percepção, ao entendimento do porquê de também a postura participativa, prevista por Westheimer e Kahne (2004), não ser suficiente a uma formação cidadã orientada para a democracia. O autor explica que exercícios de cidadania focados exclusivamente em “resultados individuais” (à semelhança, a nosso ver, do viés de responsabilidade) e/ou em “resultados sociais” (a exemplo, em nossa leitura, do viés da participação) demonstram uma tendência para “destacar as dimensões sociais mais do que políticas da cidadania e para ver a democracia mais em termos de consenso e semelhança do que em termos de contestação e diferença” (Biesta, 2011, p. 85, tradução nossa), podendo culminar, pois, em uma “despolitização” da própria ideia de cidadania (pp. 26-27). Assim, em um contexto apolitizado, é possível inferir que a supracitada performance neoliberal de eficácia e desempenho (de “soluções”, de “resultados” de caráter individual ou social), que determina o modelo de comportamento (ou performance) social do neoliberalismo, ganha forma através do conjunto de ações individuais alheias ao exercício de alteridade. Novamente à luz de Biesta (2011, p. 40), os “cidadãos ativos” caracterizam-se, nesse caso, pela “adesão” e pela “reprodução” da ordem vigente, e não por sua transformação.

A fim de encaminhar o fechamento deste breve panorama teórico, é válido ressaltar que, portanto, o cidadão pessoalmente responsável e, em menor medida, o cidadão participativo (Westheimer & Kahne, 2004) – ou “ativo” (Biesta, 2011) – têm em comum com o cidadão-consumidor (Streeck, 2013) certo afastamento tanto do debate público e do Estado, em geral, quanto

de atividades político-ideológicas críticas e transformadoras. Trata-se de uma afirmação que exige reflexões acerca de suas implicações pedagógicas: se, por um lado, é correto afirmar que a educação democrática não pode se restringir a uma formação para a responsabilidade ou para a participação social, por outro, é adequado esperar que a formação de cidadãos autônomos (Freire, 1983, 1996; Herbert, 2008) ou orientados para a justiça social (Westheimer & Kahne, 2004) considere igualmente a atenção ao próprio círculo comunitário e a importância dos mecanismos de participação. Recorrendo a casos relatados por Westheimer e Kahne (2004), podemos tomar como exemplo eventuais abordagens do tema da violência no âmbito da educação para a cidadania: ao abordá-lo, é importante – juntamente da percepção e do foco nos fatores sociais e estruturais que regem o problema (orientação para a justiça) – que os estudantes reflitam sobre seus comportamentos individuais e sobre a questão do autocontrole (responsabilidade pessoal), bem como que compreendam e utilizem mecanismos legais/jurídicos de proteção ou de reivindicação (participação).

Ao analisar com mais profundidade as definições de educação cidadã de Paulo Freire, notam-se justamente mais premissas de articulação do que de diferenciação das visões de formação para a cidadania. Para o educador, “participação” (consciente e “em favor da emancipação”) e “transformação” caminham juntas, sendo a cidadania concretizada “na participação transformadora da sociedade” (Herbert, 2008, p. 67), o que, afinal, tornaria simbióticos os tipos de cidadão participativo e orientado para a justiça distinguidos *a priori* por Westheimer e Kahne (2004). O pensador brasileiro reconhece o sujeito que é “conscientizado de sua própria realidade” como um sujeito necessariamente histórico, atuante, que “pronuncia”, “denuncia” e “anuncia” essa realidade (Herbert, 2008, p. 67). Ao encontro do princípio freiriano de “comunhão”,

. . . a cidadania não se encontra restrita ao indivíduo . . . [ela] se manifesta por meio das relações sociais, por meio do exercício de produzir coletividade e poder de relacionamentos continuados em favor da vivência dos direitos e deveres dos indivíduos nos grupos sociais. (Herbert, 2008, p. 67).

A ênfase que damos às definições de Freire, assim como às demais referências que somamos ao quadro de Westheimer e Kahne (2004), visa a destacar aspectos possivelmente caros para a compreensão das abordagens e dos debates escolares brasileiros. Ainda assim, nas análises que seguem, esses paradigmas de educação cidadã ficaram sujeitos à confirmação, mas também à extrapolação, ao questionamento e/ou à readaptação.

Corpus de pesquisa

Integram o *corpus* de pesquisa as seções introdutórias da dimensão cidadã da coleção mais adotada pelas escolas públicas no PNLD 2021 e de um caderno de PV da rede paulista utilizado em 2023, a saber: a obra *Pensar, sentir e agir* (Fraiman, 2020), da editora FTD, composta por exemplar único para os três anos do ensino médio, e o caderno de apoio de PV do programa *Currículo em Ação* do 1º semestre de 2023 da 1ª série do ensino médio, na versão do professor e do estudante (*Currículo em Ação. Matemática, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida*, n.d.; *Currículo em Ação. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida*, n.d.) – no exemplar do PNLD analisado, a versão do professor e a do estudante são integradas no mesmo volume.

Em linhas gerais, entendemos que a análise da forma como a cidadania é inicialmente conceituada e introduzida pelos materiais de PV permite identificar relevantes indícios da(s) perspectiva(s) de cidadania a ser(em) privilegiada(s) em cada obra didática.

Na obra do PNLD, em decorrência das exigências do edital do programa, a dimensão cidadã situa-se no módulo 2 (Fraiman, 2020, pp. 76-139) – intitulado “O encontro com o outro: vínculos e aprendizados” e composto por cinco capítulos –, havendo uma breve seção de abertura de módulo (pp. 76-77) e o subsequente “Capítulo 1 – Formas de se relacionar” (pp. 78-89), os quais foram incluídos, portanto, no *corpus* de pesquisa. Já em relação à obra estadual, os princípios de “interligação” e de trabalho “simultâneo” das dimensões do PV assumido pela rede paulista (Rocha & Achilles, 2021; *Diretrizes Curriculares Projeto de Vida*, 2020) dificultaram a identificação de seções de caráter introdutório de cada dimensão. Não encontramos – nem nas próprias obras, nem em documentos oficiais/curriculares do estado de São Paulo – quaisquer informações sobre uma possível correspondência entre seções e dimensões. Por isso, a seleção da sequência didática paulista a ser integrada ao *corpus* do artigo baseou-se em um dado encontrado no material de um dos cursos oferecidos pelo Centro de Mídias SP (CMSP). Especificamente no curso de formação “Projeto de Vida e o Novo Ensino Médio” (Rocha & Achilles, 2021, *slide* 60), ofertado aos professores da rede em 2021, a seção intitulada “Situação de Aprendizagem 4 – De onde eu venho?” (*Currículo em Ação. Matemática, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida*, n.d., pp. 297-298; *Currículo em Ação. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida*, n.d., pp. 244-246), localizada no caderno de PV anteriormente mencionado, é apresentada como a sequência “por onde” o trabalho com a dimensão cidadã pode “começar”, indicando, pois, seu viés introdutório.

Cabe mencionar que no cotidiano escolar os livros do PNLD – cujos critérios previstos em edital e a subsequente avaliação das obras selecionadas ficam a cargo de órgãos governamentais e de instituições acadêmicas – costumam coexistir com os materiais de autoria própria dos estados e/ou dos municípios. A escolha por desenvolver, neste artigo, uma análise comparada visa a contrastar aspectos da implementação local e federal do PV, haja vista já ter sido constatada a existência tanto de aproximações quanto de afastamentos entre normativas estaduais e federais envolvendo os sentidos atribuídos ao novo componente (Fernandes & Lopes, 2024). Soma-se a isso a particularidade do caso paulista quando comparado a outros estados, uma vez que, de forma restrita, o PV tornou-se componente do currículo de São Paulo em 2012, atendendo especificamente os alunos do Programa Ensino Integral (PEI). A experiência acumulada com esse programa – a qual é marcada, entre outros fatores, por parcerias com instituições não governamentais, tais como Instituto Ayrton Senna, Instituto PROA, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (*Diretrizes Curriculares Projeto de Vida*, 2020) – é tida como ponto de partida para a expansão do PV no estado de São Paulo após a aprovação da BNCC.

Metodologia

As análises se baseiam na abordagem teórico-metodológica da hermenêutica objetiva (HO), uma variante de pesquisa social-qualitativa de inspiração hermenêutica originada na Alemanha. Desenvolvida por Oevermann (Weller, 2010; Wernet, 2009) e adaptada à área de educação (Gruschka, 2014, pp. 318-331; Gomes, 2017; Vilela, 2012), a HO se articula com pressupostos da teoria crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo no que se refere à dialética negativa de Adorno. No campo dos estudos em educação, em específico, o uso do método visa à reconstrução empírica da situação

social da sala de aula, através da análise em grupo de textos como entrevistas, transcrições de aula, cartazes e outros discursos ou materiais didáticos e/ou pedagógicos pertencentes ou produzidos a partir da esfera escolar.

Em consonância com as regras da HO – que pressupõe análises conjuntas seguidas pelo tratamento crítico-reflexivo dos dados por parte do(s) pesquisador(es) principal(is) –, as análises dos materiais derivados do *corpus* anteriormente descrito (denominados “protocolos” pela HO) foram realizadas coletivamente, por seis pesquisadores da área de educação, oriundos de cursos distintos (Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Filosofia). Considerando que as aulas de PV têm um caráter transversal, podendo ser atribuídas a docentes de qualquer área/disciplina, a equipe multidisciplinar que caracteriza a HO torna-se mais um elemento de justificativa para a escolha de tal aporte.

A pergunta norteadora da análise foi: *Quais são os sentidos de cidadania presentes nos protocolos e como eles aparecem?* e para respondê-la foram realizadas onze reuniões remotas, via Google Meet, com duração média de uma hora e meia cada. Em todas elas, foram seguidos os princípios fundadores da HO, alguns deles com forte inter-relação: “independência de contexto” e “literalidade”, que preveem a centralidade daquilo que, de fato, está no texto; “sequencialidade”, “substancialidade da informação” e “parcimônia”, que postulam a análise de todos os elementos do texto na ordem em que aparecem e sem precipitações (Vilela, 2012; Wernet, 2009). No que diz respeito a livros escolares, isso implica analisar todos os elementos verbais e não verbais, centrais e tangenciais, que integram cada uma das páginas que constituem os protocolos (Sá & Gomes, 2024), ainda que, devido aos limites do artigo, sejam compartilhados apenas os casos considerados mais ilustrativos dos aspectos verificados.

Cabe esclarecer que a interpretação de texto objetiva-hermenêutica trata precisamente da análise detalhada e minuciosa de pequenas quantidades de texto, prezando pela qualidade da interpretação, e não pela quantidade de dados (Wernet, 2009, pp. 32-33). É nesse sentido que ela se mostra especialmente adequada ao intuito de se investigar a introdução da dimensão cidadã em obras de PV, ou seja, especificamente as páginas/seqüências iniciais desses livros.

Segundo a HO, o sentido de “todo” ou de “totalidade” associa-se mais à compreensão e à reconstrução da(s) estrutura(s) do objeto de pesquisa e menos ao volume do *corpus*, havendo ainda a possibilidade de “generalização da estrutura”, que pressupõe uma relação dialética entre aquilo que é particular e geral nos protocolos (Wernet, 2009, p. 19). Em livros didáticos, em específico, é comum que no decorrer de um mesmo capítulo (ou, inclusive, entre determinados capítulos) sejam observados elementos de recorrência. A partir do uso do método, a identificação dessa repetição – cuja frequência estatística é, para a HO, irrelevante – pode se tornar viável justamente devido à análise parcimoniosa de recortes textuais (protocolos), à medida que estes representam uma estrutura de significado do todo (Wernet, 2009, pp. 19-20). Especificamente no caso dos protocolos gerados a partir da obra de PV do PNLD 2021, foi empregado o princípio de generalização: junto à equipe multidisciplinar, foram analisadas as páginas de número 76 a 81, ainda que o *corpus* selecionado se encerre na página 89, pois a partir da página 82 foi possível verificar um padrão editorial e pedagógico que permitiu aos investigadores principais encerrar as análises sem a participação da equipe.

Por fim, é importante mencionar que o uso da HO para a análise de livros didáticos ainda não é muito difundido, razão pela qual este artigo se soma aos esforços, ainda iniciais no Brasil, de aproximar essa vertente de pesquisa social-qualitativa do campo dos estudos de obras escolares (Sá & Gomes, 2024).

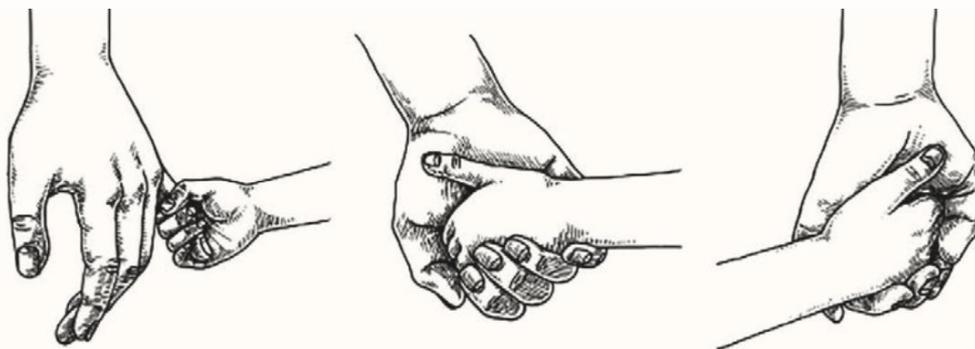
Análise dos dados

A introdução da dimensão cidadã nos cadernos do estado de São Paulo (doravante LDSP) situa-se na sequência didática intitulada “De onde eu venho?”, enquanto no livro didático de Projeto de Vida do PNL (doravante LDPNL) ela é composta pelas seções “O encontro com o outro” (abertura de módulo) e “Formas de se relacionar” (capítulo 1). Trata-se de títulos que, respectivamente, inscrevem a dimensão cidadã em um pensar sobre si e em um pensar sobre as relações estabelecidas com o outro.

No caderno do professor de LDSP, é informado, logo após o título da sequência, que o “objetivo” é “refletir sobre a história da família e/ou responsáveis, as relações e a influência deles na própria vida” e que a respectiva “competência socioemocional em foco” é a “autoconfiança” (*Currículo em Ação. Matemática, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida*, n.d., p. 297). No caderno do estudante, é mantido o registro da competência, bem como é acrescentada uma ilustração que remete aos laços instituídos ao longo da vida (Figura 1).

Figura 1

Imagem de abertura da sequência didática do Caderno do Estudante do estado de São Paulo



Fonte: *Currículo em Ação. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida* (n.d., p. 244). (Imagem: Freepik.)

Conforme a Figura 1, a ilustração da mão de uma criança que é amparada pela mão de um adulto durante seu crescimento é antecedida pelas perguntas: “Quem sou eu? De onde eu venho? Para onde eu vou?” (*Currículo em Ação. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida*, n.d, p. 244). Ou seja, embora as ideias de “história”, “relações” e “influência” familiares sejam anunciadas previamente no objetivo da sequência e endossadas posteriormente pela imagem, as perguntas de abertura são marcadas pela repetição do “eu”, não havendo um direcionamento, por exemplo, a leituras sociais das relações e dinâmicas familiares. O destaque dado à competência “autoconfiança” – única informação do cabeçalho do caderno do professor compartilhada no caderno do estudante – talvez explique essa escolha.

Comparativamente, os parágrafos iniciais de LDPNL sugerem uma abordagem bastante distinta, se não oposta, da observada em LDSP. No livro do governo federal, o estudante é primeiramente convidado a imaginar que se encontra “entre pessoas desconhecidas”, em um “lugar estranho”, que “não lhe é familiar”, sendo reiterada pelo material a premissa de “convívio com o outro” (Fraiman, 2020, p. 76). Por isso, em LDPNL o recorte/alcance socioespacial das relações sociais engloba não apenas a família (que é igualmente mencionada), mas as relações estabelecidas com “outras pessoas”, com “a sociedade” (Fraiman, 2020, p. 76), com “outro[s] grupo[s]” (p. 78). Também diferentemente de LDSP, que em nenhuma passagem da sequência embasa sua concepção de cidadania, a obra do PNL conclui os parágrafos introdutórios do caderno do alu-

no afirmando que “a cidadania é o exercício da convivência com o diferente e o desconhecido”, ponto ressaltado pelas orientações acrescentadas ao docente, ao qual é enfatizado, por exemplo, “a importância do bem comum e de questões relacionadas à coexistência e à atuação coletiva” (Fraiman, 2020, p. 76). Por conseguinte, a iconografia de abertura de LDPNLD remete a uma situação de diálogo entre pessoas diferenciadas por suas cores de pele – reforçando, talvez, a ideia de “encontro com o outro”, que dá título ao módulo –, havendo uma terceira pessoa que observa ou se aproxima da cena (Figura 2).

Figura 2

Ilustração de página da abertura de módulo da obra didática do PNLD



Fonte: Fraiman (2020, p. 77).

Portanto no que tange às afirmações e às proposições iniciais das seções analisadas, LDSP demonstra uma tendência a reflexões voltadas ao indivíduo e à sua comunidade, enquanto LDPNLD parece abrir-se a uma perspectiva mais ampla de vida em sociedade, fazendo menção explícita à ideia de “bem comum”.

No desenvolvimento da sequência didática LDSP, esse enfoque na relação entre indivíduo e família gera ambiguidades que parecem ecoar noções individualistas de cidadania. Conforme exemplificam os excertos a seguir, que se alinham ao exercício de o estudante desenhar uma pessoa representativa em sua vida (*Currículo em Ação. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida*, n.d, p. 245), o material paulista oscila entre valorizar o conhecimento da história familiar (enquanto condição para se situar no mundo/na sociedade) e preconizar a superação/o rompimento com esse passado para se obter êxito pessoal no futuro (o que coaduna com o objetivo de trabalhar a autoconfiança):

[i] Professor(a), como a sua turma entende o significado da palavra “pertencer”? E quais são os sentimentos ou as sensações, [sic] que fazem com que eles *se sintam únicos?* . . . *Explique que cada pessoa possui sua história de vida e que ela começa a ser construída, [sic] antes mesmo do nascimento. Diga aos estudantes que não importa o que sabem e valorizam sobre a sua origem familiar, porque o mais importante é o que eles fazem com as informações, [sic] que possuem sobre isso. É importante, [sic] que todos tenham em mente, [sic] que os vínculos seguros e saudáveis, que os estudantes estabelecem com a própria origem familiar, [sic] são fundamentais para a construção do Projeto de Vida. (Currículo em Ação. Matemática, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida, n.d., p. 297, grifo nosso).*

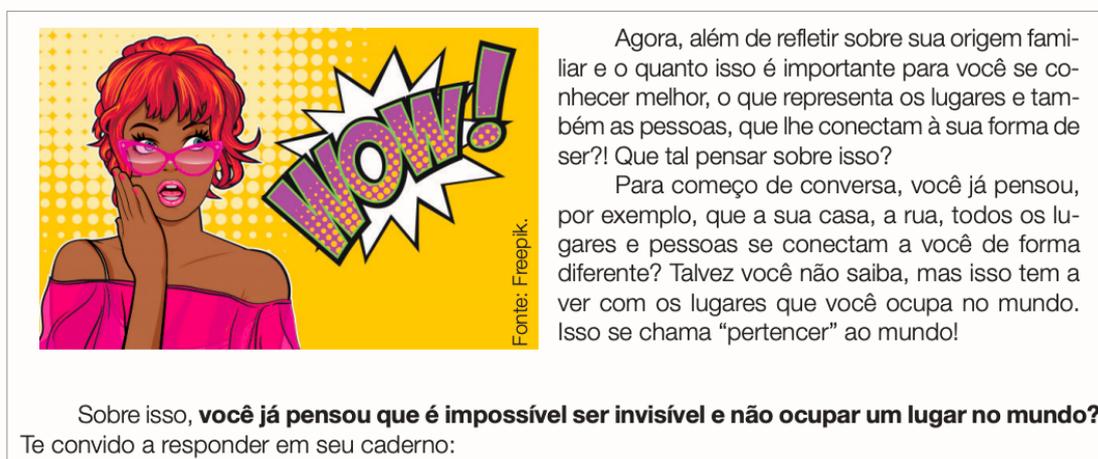
[ii] Reconhecer quem é deve estimular você a *querer criar o próprio futuro e a decidir se quer continuar a viver o passado ou realizar os seus sonhos*. O que acontece é que, muitas vezes, *não é fácil romper com a influência do passado na vida*. Só que **saber “de onde venho” é apenas o primeiro passo para se chegar onde quer**. (*Currículo em Ação. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida*, n.d., p. 244, grifo nosso).

Apesar do fato de a reflexão sobre a própria individualidade poder (ou dever) compor a formação para a cidadania, sendo possível (ou até necessária) a articulação da consciência de si (ou da própria identidade) e a consciência do mundo (Freire, 1983), o reforço da individualidade a partir de um descarte injustificado do passado em nome do sucesso, tal como parece ser proposto em LDSP, torna a-histórico o conceito de “família”, aproximando-o mais da noção de “comunidade de consumo” do que da perspectiva de “comunidade política” (Streeck, 2013). É certo que os laços familiares podem se revelar nocivos aos indivíduos – fazendo com que, muitas vezes, o Estado seja responsável por proteger crianças e jovens do próprio núcleo familiar –, entretanto, é possível afirmar que a premissa de rompimento associada apenas à ideia de “realização dos sonhos”, sem abordagens crítico-histórico-reflexivas do tema, direciona a questão mais para o individualismo do que para a individualidade, além de propor uma contestação do determinismo social a partir da responsabilização única e exclusiva do indivíduo (“não importa” sua origem, importa o que você faz dela).

Na esteira desses argumentos, é interessante analisar o retrato de uma jovem adolescente que integra, apenas a título de ilustração, o canto esquerdo de uma das páginas do caderno do estudante de LDSP (Figura 3).

Figura 3

Retrato de uma adolescente na sequência didática do Caderno do Estudante do estado de São Paulo



Fonte: *Currículo em Ação. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida* (n.d., p. 245).

Percebe-se na Figura 3 uma adolescente de pele parda/negra, mas sem outros traços afro-descendentes; seus cabelos são lisos e ruivos, seus olhos são azuis. É uma imagem de cores vibrantes que representa uma jovem cuja expressão de espanto ou de surpresa não estabelece uma relação autoexplicativa com os temas em debate em LDSP. Tendo em vista que a imagem não expressa nenhum sentido de família, consideramos possível cogitar que ela representa, em alguma medida, aquilo que o caderno entende como sendo o/a jovem “autoconfiante” que pode “fazer o que quiser”, “ser quem quiser”. Por outro lado, o fato de o único retrato de juventude dessa sequência de

LDSP dar espaço, em específico, a uma jovem afrodescendente sem marcas de sua ancestralidade pode também ser interpretado como uma reiteração da possibilidade de “rompimento” com o passado (família) em prol de “projetos de futuro”, no caso, um futuro esvaziado de questões relativas à origem e identidade étnico-racial, por exemplo. Esse aspecto faz recordar uma fragilidade já verificada por Pontes (2022) nas obras de PV do PNL2021: a falta de exploração da diversidade cultural do país, com destaque a lacunas envolvendo questões de raça, etnia, gênero, entre outros.

Ainda a respeito da noção de “pertencimento” que subjaz ao conteúdo de LDSP, é importante registrar que no fechamento da sequência didática são citadas possibilidades de lugares sociais e relações interpessoais para além do núcleo familiar, a fim de “ampliar suas referências das pessoas com as quais têm contato e afeto e criar outras possibilidades de vínculos” (*Currículo em Ação. Matemática, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida*, n.d., p. 298). Apesar disso, o material não extrapola a noção de comunidade, pois permanece restrito a referências como “escola”, “amigos” (*Currículo em Ação. Matemática, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida*, n.d., p. 298), “sua casa”, “sua rua”, “bairro”, “pessoas que habitam o mesmo espaço físico que o seu . . . como o time de futebol que faz parte na sua rua” (*Currículo em Ação. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida*, n.d., p. 245). Também frases genéricas como “Cada pessoa ocupa não apenas um espaço no mundo, mas interage com outras pessoas e interfere na humanidade” (*Currículo em Ação. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida*, n.d., p. 246) não são desenvolvidas, não havendo nada que sustente, exemplifique ou aprofunde os significados de “humanidade” ou das respectivas “interações” ou “interferências” possíveis. Em síntese, nota-se que a obra paulista demonstra uma conceituação de “pertencimento” de viés mais geográfico-privado do que político.

A priori, o enfoque dado por LDSP à relação entre o indivíduo e sua “comunidade”, em detrimento de um conceito abrangente como o de “sociedade”, revela-se um elemento de aproximação da perspectiva de formação de cidadãos pessoalmente responsáveis (CPR), ou seja, de cidadãos que restringem suas posturas e ações (ou suas “responsabilidades”) aos problemas e às questões do próprio bairro, escola etc., de modo a demonstrar/atestar seu bom caráter ou um “comportamento virtuoso” (Westheimer, 2015; Westheimer & Kahne, 2004). Na frase situada logo abaixo da jovem ilustrada na Figura 3, há inclusive um questionamento retórico que nega a possibilidade de invisibilidade social – “você já pensou que é impossível ser invisível e não ocupar um lugar no mundo?” (*Currículo em Ação. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida*, n.d., p. 245) –, o que enfraquece veementemente o debate sobre a eventual necessidade de participação e/ou de engajamento social dos sujeitos, pontos que são centrais na formação de cidadãos participativos (CP) ou de cidadãos orientados para a justiça social (CJS) (Westheimer & Kahne, 2004). Contudo, a despeito de tais indícios de proximidade e de afastamento, a concepção de formação cidadã subjacente à sequência de LDSP parece escapar ao perfil do CPR, devido à ausência de quaisquer proposições de condutas e/ou de posicionamentos ilustrativos de “bom caráter” junto àqueles que integram seu espaço social; em vez disso, o vínculo entre indivíduo e comunidade dá-se no intuito de promover reflexões e/ou ações autocentradas, o que poderia ser lido como uma tendência a formar cidadãos pessoalmente responsáveis somente por si mesmos. Nesse ponto, o conceito de cidadão-consumidor (Streeck, 2013) se mostra um complemento adequado ao entendimento das facetas que a figura do cidadão pessoal responsável, tal qual previsto por Westheimer e Kahne (2004), é capaz de assumir quando a questão do desejo e do sucesso pessoal torna-se determinante.

Conforme exposto inicialmente, os exemplares que compõem o *corpus* de pesquisa distinguem-se, a princípio, pelo fato de LDPNLD ter como norteador o bem comum, e LDSP, a autoconfiança. No material do PNLD, a reflexão inicial proposta pelo primeiro capítulo da dimensão cidadã do PV alarga os possíveis contextos de vínculos sociais dos estudantes para além dos limites da própria comunidade, conforme ilustram algumas das questões de abertura de capítulo:

[iii] QUE TAL PENSAR?

Como você avalia suas relações com *familiares, amigos, professores e demais pessoas com quem convive?*

Você faz parte de algum *outro grupo?* Qual? O que o levou a fazer parte desse grupo?

Como você avalia sua relação com *a sociedade, ou seja, seu papel como cidadão?* (Fraiman, 2020, p. 78, grifo nosso).

Nota-se a partir do excerto (iii) que LDPNLD opta por situar a esfera familiar como uma entre outras, admitindo essa e as demais esferas (“amigos”, “grupos de qualquer natureza”, “sociedade”) como fatores envolvidos na construção do Projeto de Vida. Na terceira pergunta, em particular, “sociedade” e “papel como cidadão” são explicitamente correlacionados.

Numa das atividades de fechamento do capítulo em análise, LDPNLD propõe que os estudantes pensem “como os grupos de sua convivência [família, amigos, professores, sociedade] *podem contribuir* na construção de seu projeto de vida” (Fraiman, 2020, p. 81, grifo nosso). No respectivo gabarito fornecido ao docente, menciona-se, por exemplo, o “amparo emocional” como um contributo familiar e a “vivência social relacionada à cidadania” como algo advindo especificamente da sociedade (Fraiman, 2020, p. 81). Trata-se de uma distinção que, em nossa leitura, suscita reflexões quanto à não articulação da família à “vivência” cidadã, podendo ser esse um indicativo de que, tal como em LDSP, as pessoas do convívio íntimo talvez não sejam encaradas como “comunidades políticas” (Streeck, 2013) também em LDPNLD.

Nos parágrafos subsequentes ao fragmento (iii), esses diferentes vínculos passam a ser associados à constituição de identidades, momento em que se alerta sobre a variação de seus graus de importância: “a família e os grupos com os quais você convive são importantes para a formação de sua identidade, mas a importância de cada um deles nem sempre é a mesma” (Fraiman, 2020, p. 79). Ou seja, enquanto em LDSP afirma, como vimos, a importância das relações familiares para, em seguida, negar essa importância, em LDPNLD sua relevância é definitivamente reconhecida, mas com a ressalva de que nem todas as relações sociais têm/terão pesos equivalentes. Trata-se, aliás, da única passagem na qual a obra didática reconhece que esse pode ser um cenário conflituoso, e não necessariamente harmônico: “Provavelmente, você já ouviu que, como todo adolescente, se aproxima desse ou daquele grupo para afirmar sua identidade ou para contestar seus pais” (Fraiman, 2020, p. 78). Na continuação desse argumento, LDPNLD recorre a certa pluralidade ao exemplificar quais são esses possíveis grupos:

[iv] Essa afirmação [de contestação dos pais] pode ser compreendida como uma generalização, pois declara que todos os adolescentes convivem com determinado grupo – *que pode ser constituído em torno de um estilo musical (rock, pagode, funk, samba, pop, sertanejo etc.), de um posicionamento político (direita, esquerda, centro), de um estilo de vida (gótico, punk, hippie etc.) ou, ainda, de determinado hobby (esporte, cinema, leitura etc.)* – para absorver seus valores e preferências. . . .

É verdade que a identidade pode sofrer modificações durante a existência, pois as pessoas sofrem influência umas das outras, *tanto pelas relações presenciais quanto pelas relações digitais*. Perceber a influência que palavras e gestos têm sobre os outros *favorece a cidadania*, assim como perceber as influências do meio pode gerar autonomia. (Fraiman, 2020, p. 79, grifo nosso).

Nesse excerto há três pontos que despertam atenção para compreendermos o conceito de cidadania implícito e explícito em LDPNLD, estando os dois primeiros imbricados. O primeiro refere-se ao modo como é abordada a listagem dos grupos sociais (da esfera musical, política etc.); o segundo diz respeito à ideia de que “perceber” as influências desses grupos “favorece a cidadania”; e o terceiro, à conjugação de “relações presenciais” e “relações digitais”.

Por um lado, o fato de até o posicionamento político (ainda que reduzido a “direita, esquerda, centro”) ser lido por LDPNLD como uma inscrição de grupo configura-se um indício de que a obra admita a participação e/ou o engajamento como parte constituinte do exercício cidadão. Por outro, a falta de diferenciação e de problematização sobre o pertencimento a determinados grupos, acrescida da ideia de que haja necessariamente um “favorecimento” à cidadania decorrente da percepção de influências desses coletivos, desconsidera a existência de grupos sociais que são eles mesmos uma ameaça à cidadania e/ou à democracia. Sob muitos prismas, “coletividade” e “cidadania” coadunam, mas será que qualquer experiência em um arranjo coletivo é benéfica ao exercício da cidadania?

As ideias tanto de “favorecimento” quanto de “contribuição” das relações sociais para a construção do PV e/ou para o exercício da cidadania observadas em LDPNLD – sobretudo se somadas à menção valorativa a vínculos “seguros e saudáveis” com a origem familiar, bem como à negação da invisibilidade social verificadas em LDSP (*Currículo em Ação. Matemática, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida*, n.d., p. 297; *Currículo em Ação. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida*, n.d., p. 245) – ecoam a análise de Lopes (2024) de que os discursos que fundamentam o PV no contexto educacional brasileiro se atrelariam a uma tentativa de instituição de uma “impossível harmonia social”. No que diz respeito à dimensão cidadã do PV nas obras didáticas, isso parece ganhar materialidade através da ausência de discussões sobre os conflitos, desajustes ou desigualdades que podem envolver os grupos de convivência dos estudantes e, por conseguinte, da desconsideração dos eventuais desafios à construção de seus projetos de vida.

Finalmente, um elemento de destaque em LDPNLD em relação ao conteúdo de LDSP é a consideração das relações não apenas presenciais, mas também virtuais, abrindo-se a uma discussão sobre “cidadania digital”. A partir do subtítulo “Relações digitais: benefícios e perigos”, a coleção esclarece ao estudante que:

[v] Essa nova forma de se relacionar [via internet] traz muitos benefícios, mas requer também alguns cuidados.

O uso inadequado dos meios digitais, como a exposição indevida de fotos, vídeos e outros materiais e os posts inapropriados ou compartilhados sem permissão, pode acarretar problemas e, de certa forma, ameaçar a identidade, a vida e a imagem dos usuários desses meios. (Fraiman, 2020, p. 80, grifo nosso).

Após essa introdução, LDPNLD classifica como “perigos” “o *cyberbullying*, o vazamento de dados pessoais e o vício em tecnologia” (Fraiman, 2020, p. 80), que são exemplificados por meio de trechos de uma reportagem que relata o caso de uma jovem que teve suas fotos vazadas e de um

adolescente viciado em jogos de computador. Embora o material assuma, por exemplo, que quando se está *on-line* é preciso “considerar as regras de convivência e cidadania” e que “Agir com cidadania, valorizando a dignidade humana, é um dos caminhos para evitar o *bullying* e o *cyberbullying*” (Fraiman, 2020, p. 81), as situações retratadas na reportagem acabam por conduzir a discussão para o âmbito da responsabilidade pessoal. Nota-se que, em ambos os casos, é dado enfoque ao comportamento e às implicações e soluções individuais dos problemas enfrentados com a internet: a jovem cujas fotos foram vazadas consegue retomar sua rotina após ter a percepção de que outras pessoas enfrentam o mesmo problema, enquanto o adolescente diminui seu vício através da intervenção do pai, que passa a vigiá-lo com uma câmera (Fraiman, 2020, pp. 80-81).

Outras ocorrências corroboram a impressão de que a cidadania digital é encarada em LDPNLD mais por um viés comportamental-individual do que pelo viés da participação e/ou do engajamento social/coletivo, como, por exemplo, uma atividade que propõe a realização de “uma pesquisa para conhecer o comportamento digital da turma e refletir sobre ele” e a elaboração de um cartaz que liste “alguns princípios que orientem a turma a ter um *comportamento digital saudável, adequado e seguro*” (Fraiman, 2020, p. 81, grifo nosso). Em subseção posterior do capítulo, intitulada justamente “Cidadania Digital”, é abordado o Marco Civil da Internet, aprovado em 2014, mas novamente com um encaminhamento para o cumprimento da lei, isto é, para a “atribuição de responsabilidade” e para o “comportamento” e os usos dos (jovens) usuários (Fraiman, 2020, pp. 84-86).

Com base nesses elementos, e à luz das classificações de Westheimer e Kahne (2004), pode-se dizer que, ao tratar da cidadania digital, LDPNLD inclina-se sobretudo para a formação de cidadãos pessoalmente responsáveis por suas condutas na internet. Não há na obra uma reflexão sobre possíveis mecanismos de enfrentamento dos tais “perigos”, o que contribuiria para a formação de cidadãos participativos. Tampouco é proposta uma análise crítica das estruturas que fundamentam os crimes digitais (tais como a questão dos algoritmos e/ou da responsabilidade dos donos de plataformas digitais e/ou do Estado), a qual, por sua vez, poderia conduzir os estudantes para o exercício de uma cidadania orientada para a justiça social. É pontualmente informado no capítulo que os casos mais comuns de *cyberbullying* são de “racismo, homofobia, intolerância religiosa e xenofobia” e que “todas as leis valem também na internet” (Fraiman, 2020, p. 80), mas sem desdobramentos, o que reforça a percepção de que esse tipo de questão não tem sido aprofundado em obras de PV (Pontes, 2022).

Em relação à análise das perspectivas que embasam de modo geral a introdução da dimensão cidadã de LDPNLD – e não em específico a abordagem da cidadania digital –, percebe-se que a ênfase nos conceitos de coletividade e de bem comum assim como a respectiva distinção entre comunidade (“família”, “amigos”, “professores”, “grupos”) e sociedade inserem o conteúdo da coleção mais no modelo de formação de cidadãos participativos ou de cidadãos orientados para a justiça social e menos no rol da formação de cidadãos pessoalmente responsáveis. É, finalmente, a subseção intitulada “Uma questão de cidadania” (Fraiman, 2020, pp. 82-83) – situada entre os debates sobre relações sociais e cidadania digital – a que fornece dados que contribuem para a melhor distinção dos perfis de cidadão que a obra do programa federal busca privilegiar.

Focada em um viés jurídico/constitucional de “consciência” dos direitos (civis, políticos e sociais) e dos deveres dos cidadãos – condição anunciada como “fundamental” para a execução do Projeto de Vida –, a referida seção de LDPNLD relaciona a cidadania “à *participação consciente e responsável* do indivíduo na sociedade” (Fraiman, 2020, pp. 82-83, grifo nosso). Então, a partir da

perspectiva de “juventudes”, no plural, são descritas possíveis diferenças entre as vivências de jovens de contextos distintos, a saber, de jovens provenientes de zonas rurais/ribeirinhas e de jovens da zona urbana – sendo os primeiros, em contraposição aos segundos, apresentados como aqueles que provavelmente aprendem “desde muito cedo a ter responsabilidade com o trabalho” (Fraiman, 2020, p. 82) –, bem como as implicações disso para o exercício da cidadania. Com base nesse exemplo, conclui-se que

[vi] Essa diferença [de contexto] também ocorre com o exercício da cidadania. Esses jovens podem entender a cidadania de modos diferentes, e a razão é muito simples: *cada um deles quer ver atendidos seus interesses mais imediatos*, utilizando, para isso, os recursos que aprenderam no meio em que vivem. *Não se trata de definir qual desses dois jovens está mais ou menos engajado no exercício da cidadania, mas de que modo cada um deles é capaz de perceber que existem, além da sua, outras formas de vida.* (Fraiman, 2020, p. 82, grifo nosso).

Pode-se afirmar que, em alguma medida, admite-se no excerto (vi) que os cidadãos possam operar a partir da lógica do cidadão-consumidor (Streeck, 2013), isto é, perseguindo seus “interesses mais imediatos”. Mais do que isso, chama a atenção, ao lado de uma contraposição de certo modo estigmatizada das juventudes do campo e dos centros urbanos, o fato de não ser desenvolvida uma reflexão crítica sobre as eventuais desigualdades que explicariam a existência de jovens supostamente condicionados ao trabalho desde cedo, bem como o tangenciamento da questão do engajamento social (“Não se trata de definir qual desses dois jovens está mais ou menos engajado no exercício da cidadania”). De forma semelhante, em uma das seções de encerramento do capítulo de LDPNLD, intitulada “Para inspirar” (Fraiman, 2020, p. 87), é destacada a postura de uma jovem cearense que, para superar a baixa renda de sua mãe, assim como os desafios de acesso a trabalho, educação etc. decorrentes de sua mudança de um centro urbano para uma “pequena comunidade”, ingressa em um programa não governamental de formação de jovens empreendedores.

No exercício que fecha a subseção “Uma questão de cidadania” de LDPNLD, no qual o estudante é convidado a “avaliar” como pratica a cidadania, dá-se como exemplo de “engajamento político” o ato de “cobrar a ação de órgãos públicos” (Fraiman, 2020, p. 83), mas sem indicações sobre os modos de se realizar essa cobrança. Além do mais, não se esclarece se isso deveria se concretizar por meio, por exemplo, do voto crítico ou do contato via *websites* dos políticos eleitos (participação?) e/ou através da adesão a atividades de coletivos/movimentos sociais (engajamento orientado para a justiça?). O mesmo ocorre em relação à menção do “respeito às leis” enquanto prática cidadã, de que são ilustrativos, segundo o gabarito, “respeitar as leis de trânsito; respeitar os lugares preferenciais em transporte público” (Fraiman, 2020, p. 83), atos que, desacompanhados de uma reflexão crítica, podem funcionar apenas como indicativos de bom comportamento e responsabilidade pessoal. Por outro lado, merece igual atenção aquilo que o material considera ser uma “atuação solidária no meio social”, que, segundo LDPNLD, englobaria, por exemplo, a doação de sangue e de medula óssea, ou seja, iniciativas capazes de extrapolar demandas imediatas da comunidade do estudante.

Em síntese, comparativamente a LDSP, em LDPNLD a reflexão sobre si e seu espaço social, apesar de não culminar em um questionamento político-estrutural dos problemas sociais, não permanece restrita à questão dos próprios desejos, interesses e/ou capacidades. Se faltam elementos que sugiram a postulação de uma formação cidadã para a justiça social na obra do PNLD, sobram indícios de uma formação de viés participativo e atenta, mesmo que superficialmente, à vida coletiva.

Considerações finais

A análise das seções de caráter introdutório da dimensão cidadã das obras didáticas de Projeto de Vida que integram o *corpus* aponta que são ausentes perspectivas de cidadania embasadas em leituras político-ideológicas e/ou em práticas transformadoras da sociedade, das quais Paulo Freire é um dos porta-vozes. Entretanto, não por isso é menos significativo o fato de as seções do caderno estadual e do PNLND se diferenciarem por terem como ponto de partida, respectivamente, o “eu” (ou “autoconfiança”) e o “bem comum” (ou “o outro”).

Na “situação de aprendizagem” do caderno paulista (LDSP), apesar de ser evidente uma concepção de “comunidade” delimitada pelo pertencimento socioespacial (bairro) dos estudantes, em detrimento de perspectivas mais amplas de sociedade, bem como a despeito da identificação de certa ênfase nos desejos e nos planos individuais dos jovens, a categoria de formação para a cidadania de viés individualista prevista por Westheimer e Kahne (2004) – a saber, a do perfil do cidadão pessoalmente responsável – não parece satisfazer a interpretação do *corpus* investigado. Em LDSP, a relação entre indivíduo e comunidade não se vincula, nesse primeiro momento, a expectativas de condutas e/ou de posicionamentos ilustrativos de “bom caráter” ou “comportamento virtuoso” junto aos pares, tal como previsto no quadro analítico dos pesquisadores estadunidenses, havendo, em vez disso, um predomínio de reflexões e/ou proposições autocentradas (ou “autoconfiantes”). Assim, especificamente na situação de aprendizagem analisada, o conceito cidadão-consumidor (Streeck, 2013), que se caracteriza pela busca exacerbada de atendimento aos próprios desejos e preferências, mostra-se mais adequado à compreensão dos conteúdos introdutórios observados no material paulista.

Por sua vez, na sequência didática retirada da obra do PNLND 2021, os princípios de bem comum e coletividade revelam indícios de formação de dois perfis de cidadão: o do “cidadão pessoalmente responsável”, no que diz respeito à cidadania digital, à medida que se foca nos bons modos e usos individuais da internet; e o do “cidadão participativo” (Westheimer & Kahne, 2004), predominante em LDPNLND, visto que, reiteradamente, são dadas referências de situações e de atitudes que extrapolam a própria comunidade/bairro e os próprios interesses. Em comum, porém, observamos nessas ocorrências ecos de um exercício de cidadania voltado a “resultados”, respectivamente, “individuais” e “sociais”, tais quais previstos por Biesta (2011), ainda distante, portanto, da dimensão política da democracia. Isso significa que, mesmo na vertente participativa, o “coletivo” tende a responder, em maior ou menor grau, à premissa de comportamento (ou performance) social da racionalidade neoliberal, baseada em soluções pessoais e imediatistas em detrimento da compreensão crítica dos porquês da ação (Dardot & Laval, 2016), bem como de exercícios de alteridade.

Cabe reiterar, portanto, que não identificamos em nenhuma das seções introdutórias das obras de PV que integram o *corpus* dados sugestivos de uma formação de “cidadãos orientados para a justiça social” (Westheimer, 2015; Westheimer & Kahne, 2004) ou para a transformação e/ou conscientização-emancipação (Freire, 1983, 1996). Consideramos que isso se deve justamente, e em grande parte, à falta de exploração dos conflitos, dissonâncias ou frustrações que atravessam a cidadania e a democracia, da qual são exemplos a desconsideração de questões constitutivas da diversidade cultural – como as de raça, classe, etnia, gênero etc. – e, por conseguinte, a ausência de temas e assuntos controversos necessários ao diálogo democrático (Westheimer, 2015). Trata-se de um aspecto que vai ao encontro, em certa medida, da percepção de que o componente PV vem sendo embasado em premissas infundadas de “harmonia social”/consenso (Lopes, 2024), o que rela-

cionamos, nas ocorrências analisadas, à formação (de viés neoliberal) de sujeitos responsabilizados pela “eficácia” e pelo “desempenho” (Dardot & Laval, 2016) de seus projetos de futuro, não sendo dada a necessária importância à pluralidade, aos desafios ou aos problemas sociais de seu entorno.

Foge ao escopo deste artigo registrar proposições para o componente PV, embora reconheçamos a demanda e a importância de trabalhos dessa natureza. Por ora, entendemos que o presente estudo, ao explorar os contornos da dimensão cidadã em livros didáticos, fornece indícios sobre as (im)possibilidades didático-pedagógicas abertas pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio, podendo assim inspirar caminhos para o aprofundamento e/ou a ampliação de recortes de análise e/ou discussões afins. Cabe ressaltar, porém, que, em termos práticos, os resultados obtidos não sugerem que reflexões sobre a própria individualidade e sobre mecanismos de participação social não devam constituir os conteúdos da dimensão cidadã do PV; em vez disso, eles chamam a atenção para as implicações do predomínio dessas abordagens. Reconhecemos ser válido cogitar, por exemplo, se exercícios de viés político-ideológico estariam reservados a seções/capítulos subsequentes dos dois exemplares de PV analisados. No entanto, também consideramos que o afastamento – ainda que situado, mas sobretudo introdutório – de percepções crítico-políticas de cidadania (atentas, pois, a leituras estruturais e controversas da sociedade) é sempre uma perda no que tange ao trabalho com a consciência crítica, principalmente ao se ter em vista que o esforço de “inserção crítica” dos indivíduos na realidade deve ter sempre um “caráter social”, e não um “caráter individual” (Freire, 1983).

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – Processo n. 2021/15.222-5.

Referências

- Achterberg, G. B., & Terrazzan, E. A. (2023). Frustração, interesse e planejamento: Atividades propostas em livros didáticos de projeto de vida envolvendo o mundo do trabalho. *Perspectiva*, 41(3), Artigo e94943. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e94943>
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers.
- Braggio, A. K., & Silva, R. da. (2023). O projeto de vida no Novo Ensino Médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18, Artigo e023041. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16266>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares* (IBE Working Papers on Curriculum Issues, 14). Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227975>
- Currículo em Ação. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida: 1. Primeira Série do Ensino Médio* (Caderno do Estudante). (n.d.). Governo do Estado de São Paulo; Secretaria da Educação. <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/01/1s%C3%A9rie-Estudante-CHS-TEC-PV-1sem.pdf>

- Currículo em Ação. Matemática, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida: 1. Primeira Série do Ensino Médio* (Caderno do Professor). (n.d.). Governo do Estado de São Paulo; Secretaria da Educação. <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/01/1s%C3%A9rie-Professor-MAT-TEC-PV-1sem.pdf>
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal* (M. Echalar, Trad.). Boitempo.
- Diretrizes Curriculares Projeto de Vida*. (2020). Governo do Estado de São Paulo; Secretaria da Educação. https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisa%CC%83o_V1.pdf
- Fernandes, E. F., & Lopes, A. C. (2024). *Projeto de vida: Afinal, de que estamos falando?* [Série Documental, Textos para Discussão 52]. Inep. <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/6166>
- Fraiman, L. de P. e. (2020). *Pensar, sentir e agir: Ensino Médio: Volume único (material de divulgação)*. FTD.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* (R. D. de Oliveira, Trad.; 8ª ed.; O Mundo, Hoje, 24). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra.
- Gomes, L. R. (2017). Hermenêutica objetiva e pesquisa empírica em educação: A experiência com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main. *Revista Eletrônica de Educação*, 11(2), 351-367. <https://doi.org/10.14244/198271992154>
- Gruschka, A. (2014). *Frieza burguesa e educação: A frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação*. Autores Associados.
- Herbert, S. P. (2008). Cidadania. In D. R. Streck, E. Redin, & J. J. Zitroski (Orgs.), *Dicionário Paulo Freire* (8ª ed., p. 67). Autêntica.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. (2017). Altera as Leis n. 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 n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm?msckid=99fb7879d0c211ec91a329a85274182b
- Lopes, A. C. (2024). Ensino médio: Criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artigo e11191. <https://doi.org/10.1590/1980531411191>
- Macedo, E. F. de, & Silva, M. S. da. (2022). A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: Felicidade como projeto de vida. *Revista Educação Especial*, 35, Artigo e55. <https://doi.org/10.5902/1984686X71377>
- Ministério da Educação (MEC). (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. MEC. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

- Ministério da Educação (MEC). (2019). *Edital de convocação n. 3/2019 – 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*. MEC. https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf
- Pontes, R. M. (2022). Análise das obras de projeto de vida no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2021). In P. A. de Castro, G. C. C. da Silva, A. V. da Silva, G. da Silva, & R. J. de S. Cavalcanti (Orgs.), *Escola em tempos de conexões* (Vol. 1, pp. 1501-1523). Realize. <https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.000>
- Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018. (2018). Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, (66), Seção 1, p. 94, Brasília, DF. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199
- Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018. (2018). Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 21-24, Brasília, DF. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192
- Rocha, M., & Achilles, H. (2021). *Projeto de Vida e o Novo Ensino Médio: Parte I – 1ª orientação técnica* [Powerpoint slides]. CMSP. https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/01/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores_Projeto%20de%20Vida%20e%20o%20Novo%20Ensino%20Medio_Parte%201.pdf?t=1613415775
- Sá, A. P. dos S. de, & Gomes, L. R. (2024). Uso da hermenêutica objetiva em pesquisas sobre livros didáticos. *Educar em Revista*, 40(1), Artigo e90361. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.90361>
- Silva, A. C. C. e. (2023). *Efeitos do discurso neoliberal na educação: O projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]. ATTENA – Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49622>
- Silva, F. V. da, & Morais, E. B. de. (2022). Reflexos neoliberais: Discursos sobre o trabalho em coleções didáticas de Projeto de Vida do Novo Ensino Médio. *Momento – Diálogos em Educação*, 31(3), 298-315. <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14120>
- Streeck, W. (2013). O cidadão como consumidor: Considerações sobre a invasão da política pelo mercado. *Revista Piauí*, (79). <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-cidadao-como-consumidor/>
- Vilela, R. A. T. (2012). A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: Aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann. In B. Pucci, B. C. G. da Costa, & F. A. Durão (Orgs.), *Teoria crítica e crises: Reflexões sobre cultura, estética e educação* (pp. 157-180). Autores Associados.
- Weller, W. (2010). Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. *Linhas Críticas*, 16(31), 287-304. <https://doi.org/10.26512/lc.v16i31.3617>
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Westheimer, J. (2015). Teaching for democratic action. *Educação & Realidade*, 40(2), 465-483. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653285>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Nota sobre autoria

Ana Paula dos Santos de Sá – concepção e desenho da pesquisa; coleta e mapeamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração da primeira versão do texto final; formatação e normatização do texto.

Luiz Roberto Gomes – análise e interpretação dos dados; elaboração da segunda versão do texto final.

Disponibilidade de dados

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito, podendo também serem verificados em sua fonte original por meio da consulta aos livros didáticos que integram o *corpus* de análise e que são devidamente listados nas Referências.

Editora responsável

 Thais Gava

Como citar este artigo

Sá, A. P. dos S. de, & Gomes, L. R. (2025). Cidadania(s) em obras didáticas de Projeto de Vida: (Im)possibilidades didático-pedagógicas. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artigo e11355. <https://doi.org/10.1590/1980531411355>