



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS- ICH
Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO

**Por um Projeto de Vida emancipador: crítica à reforma do ensino médio e
contribuição freireano-saviana à formação dos jovens**

ROBERTO RODRIGUES DA SILVA

BRASÍLIA

2025



ROBERTO RODRIGUES DA SILVA

**Por um Projeto de Vida emancipador: crítica à reforma do ensino médio e
contribuição freireano-saviana à formação dos jovens**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de mestre em Filosofia
pelo programa de pós-graduação do Mestrado
Profissional em Filosofia em Rede Nacional
– PROF-FILO, na Universidade de Brasília
(UnB).

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento

BRASÍLIA

2025

Dedico este trabalho aos meus colegas professores de Filosofia, com quem compartilho a labuta diária de ensinar pensamento crítico em tempos em que pensar é, cada vez mais, um ato de resistência. A vocês, que enfrentam salas cheias, horários fragmentados, olhares desconfiados e políticas que silenciam, mutilam ou esvaziam o sentido do nosso fazer docente — minha mais profunda admiração. Sabemos que nossa prática exige mais do que conteúdo: exige coragem, escuta e compromisso com o humano.

Dedico também a cada estudante do ensino médio que passou pela minha sala de aula, aos que hoje nela estão e aos que ainda virão. Vocês são a razão de minha inquietação pedagógica e do desejo de construir sentidos que ultrapassem as cercas da adaptação e da submissão. Nossa dor é comum: estamos todos tentando sobreviver a uma escola que, muitas vezes, nos quer adestrados — quando o que desejamos é aprender a pensar, a sonhar e a transformar.

Neste chão árido da educação neoliberal, onde a Filosofia é constantemente desvalorizada e os projetos de vida são reduzidos a planos de carreira, seguimos, mesmo assim, semeando perguntas.

E porque ainda acreditamos que educar é um ato político e esperançoso, encerro com as palavras de Paulo Freire: “A esperança precisa da prática para tornar-se esperança histórica.”

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por guiar meus passos, iluminar minhas decisões e me conceder força e perseverança para a conclusão desta dissertação.

Agradeço profundamente ao meu orientador, Dr. Wanderson Flor do Nascimento (UnB), pela paciência, orientação precisa, incentivo constante e confiança em meu trabalho, conduzindo-me com rigor acadêmico e sensibilidade humana. Ao professor Dr. Pedro Gontijo (UnB), manifesto minha gratidão pela orientação na elaboração do projeto de pesquisa, que foi fundamental para a estruturação desta dissertação. Ao professor Dr. Herivelto Pereira de Souza (UnB), deixo meu reconhecimento pelas ricas discussões sobre educação e neoliberalismo na disciplina Filosofia do Ensino de Filosofia, que contribuíram significativamente para meu crescimento intelectual e acadêmico. À professora Dra. Renata Noyama (UNESPAR), agradeço pelas aulas inspiradoras e, especialmente, pela generosidade e disponibilidade em avaliar minha dissertação na banca de defesa.

Registro ainda meu agradecimento à Universidade de Brasília e à CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, que tornou possível a dedicação integral a este trabalho. Sou igualmente grato à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da Unidade Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), pelo Afastamento Remunerado para Estudos concedido por dois anos, que me permitiu dedicar-me à pesquisa e à produção desta dissertação com tranquilidade.

À minha esposa, Sara Cristina Damasio, vai meu mais profundo e especial agradecimento pelo companheirismo, incentivo constante e valiosa contribuição na elaboração dos cadernos pedagógicos que integram o apêndice desta dissertação. Aos nossos filhos, Liz e Rafael, sou igualmente grato pelo amor, paciência e alegria que trouxeram aos meus dias, tornando esta jornada mais leve e cheia de significado. Sara, Liz e Rafael, vocês são a minha inspiração diária, e sou imensamente grato por caminharmos juntos nesta trajetória.

Por fim, agradeço a todos os colegas, amigos e demais pessoas que, de alguma forma, ofereceram apoio, incentivo ou inspiração ao longo deste percurso. Cada contribuição, seja acadêmica, profissional ou emocional, foi fundamental para que este trabalho se tornasse realidade.

RESUMO

Esta dissertação propõe uma análise crítica da inserção do componente “Projeto de Vida” no Novo Ensino Médio brasileiro, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos estaduais, com ênfase no Currículo em Movimento do Ensino Médio do Distrito Federal. Parte-se da hipótese de que a proposta, embora apresentada sob os discursos da inovação pedagógica e do protagonismo juvenil, opera, na prática, como um dispositivo de adequação subjetiva à racionalidade neoliberal, ao orientar a formação da juventude segundo princípios de empreendedorismo, responsabilização individual e adaptação ao mercado de trabalho. A dissertação estrutura-se em três seções. A primeira discute as reformas do ensino médio à luz da teoria do capital humano e da continuidade de políticas educacionais neoliberais durante o governo Lula. A segunda seção realiza uma crítica filosófica e pedagógica à concepção de Projeto de Vida presente na BNCC, com base nos aportes teóricos de Paulo Freire e Dermeval Saviani, defendendo uma alternativa formativa que recupere a dimensão ética, política e social da educação. Na terceira seção, apresenta-se o produto educacional desenvolvido no âmbito da pesquisa: uma oficina pedagógica/sequência didática composta por cinco etapas — prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final —, que busca articular os fundamentos freireanos da conscientização e da ação-reflexão com a metodologia histórico-crítica de Saviani, centrada na formação omnilateral e na mediação entre saberes e realidade. A oficina/sequência didática foi pensada como proposta formativa dirigida a professores e estudantes do ensino médio, com o objetivo de fomentar espaços coletivos de escuta, diálogo e construção de sentidos existenciais, orientados por princípios de justiça social, solidariedade e transformação. Trata-se, assim, de um esforço teórico-prático de ressignificação do Projeto de Vida no interior da escola pública, a partir de uma concepção emancipadora de educação comprometida com a dignidade humana e com a superação das desigualdades históricas.

Palavras-chave: projeto de vida; ensino médio; neoliberalismo; Paulo Freire; Dermeval Saviani, oficina pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation presents a critical analysis of the incorporation of the *Life Project* component into Brazil's New High School, as established by the National Common Curricular Base (BNCC) and state curricula, with particular emphasis on the *Currículo em Movimento* of High School in the Federal District. The study is grounded in the hypothesis that, although framed within discourses of pedagogical innovation and youth protagonism, this component operates in practice as a mechanism of subjective adjustment to neoliberal rationality, guiding the education of young people according to principles of entrepreneurship, individual accountability, and adaptation to the labor market. The dissertation is structured into three sections. The first examines high school reforms considering human capital theory and the continuity of neoliberal educational policies during the Lula administration. The second section develops a philosophical and pedagogical critique of the conception of *Life Project* articulated in the BNCC, drawing on the theoretical contributions of Paulo Freire and Dermeval Saviani, and advocating an alternative formative approach that restores the ethical, political, and social dimensions of education. The third section presents the educational product developed through the research: a pedagogical workshop/didactic sequence organized into five stages—initial social practice, problematization, instrumentalization, catharsis, and final social practice—which seeks to articulate Freirean principles of conscientization and reflection-action with Saviani's historical-critical methodology, centered on omnilateral education and the mediation between knowledge and social reality. The workshop/didactic sequence was designed as a formative proposal aimed at high school teachers and students, with the purpose of fostering collective spaces for listening, dialogue, and the construction of existential meanings guided by principles of social justice, solidarity, and transformation. Thus, this study constitutes a theoretical-practical effort to reframe the *Life Project* within public schools from an emancipatory conception of education committed to human dignity and to overcoming historical inequalities.

Keywords: life project; high school; neoliberalism; Paulo Freire; Dermeval Saviani; pedagogical workshop.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
SEÇÃO 1 - A reforma do ensino médio e seu projeto neoliberal de educação	11
1.1 A reforma do ensino médio e a lógica do capital humano	12
1.2 A reforma do Ensino Médio do governo Lula: avanço ou continuidade da lógica neoliberal?	22
SEÇÃO 2 - Crítica ao projeto de vida da BNCC: uma análise à luz de Paulo Freire e Dermeval Saviani	39
2.1 A concepção neoliberal de projeto de vida da reforma do ensino médio: uma análise crítico-filosófica	40
2.2 Os jovens do ensino médio brasileiro e suas dificuldades	51
2.3 Construindo sentidos para o Projeto de Vida: uma perspectiva freireana e savianiana	64
SEÇÃO 3 - Produto educacional: Oficina pedagógica/Sequência didática - Projeto de Vida como práxis: caminhos para a escuta, a crítica e a transformação	76
3.1 Introdução	76
3.2 Etapa 1 – Prática social inicial: escutar para reconhecer o mundo vivido	79
3.3 Etapa 2 – Problemática: transformar a experiência em questão crítica	80
3.4 Etapa 3 – Instrumentalização: acessar o saber para decifrar o mundo	82
3.5 Etapa 4 – Catarse: síntese crítica e ressignificação da realidade	84
3.6 Etapa 5 – Prática social final: agir no mundo com outros sentidos	85
3.7 Conclusão da oficina pedagógica/sequência didática: formar para sonhar e transformar com os pés no chão da história	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A - Oficina para formação de professores do Ensino Médio	99
APÊNDICE B – Sequência didática para formação de estudantes do Ensino Médio -	109

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo geral desenvolver uma análise crítica, de natureza filosófica e pedagógica, sobre a implementação do componente “Projeto de Vida” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à luz do pensamento de Paulo Freire e da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, com vistas à elaboração de um produto educacional composto por uma oficina pedagógica para formação de professores, orientando-os sobre formas de trabalhar o componente Projeto de Vida, e por uma sequência didática de 16 aulas a serem aplicadas com estudantes do Ensino Médio, possibilitando a ressignificação do Projeto de Vida como prática formativa orientada pela leitura crítica da realidade e pela construção de sentidos coletivos.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa combina levantamento bibliográfico e documental com a elaboração e aplicação da oficina pedagógica e da sequência didática, adotando uma abordagem de inspiração histórico-crítica. Essa estratégia permite não apenas compreender criticamente a política educacional em curso, mas também propor uma intervenção pedagógica concreta, capaz de resistir às lógicas neoliberais presentes nas reformas educacionais, promovendo reflexão, ação ética e transformação social no contexto escolar.

A pesquisa parte do reconhecimento de que a escola pública brasileira tem sido progressivamente moldada por dispositivos de gestão voltados à performatividade, à adaptabilidade e à meritocracia, sob o pretexto de estimular o protagonismo juvenil. Nesse contexto, o componente Projeto de Vida, conforme delineado pela BNCC, emerge como elemento central dessa reconfiguração. Apresentando-se como proposta inovadora e centrada no estudante, o Projeto de Vida tende a funcionar como dispositivo de subjetivação neoliberal, condicionando o jovem a se enxergar como gestor de si mesmo, responsável individualmente por sua trajetória educacional e profissional, em consonância com valores de empreendedorismo e autorresponsabilização.

Tal perspectiva tem sido criticada por autores como Dardot e Laval (2016), Byung-Chul Han (2015) e Bauman (2013), os quais denunciam a captura da educação pela lógica da empresa e da concorrência. Nesse contexto, o Projeto de Vida, longe de representar uma ampliação do direito à educação integral, passa a operar como instrumento de conformação subjetiva, reproduzindo desigualdades estruturais sob o

discurso da liberdade de escolha. Essa dinâmica é especialmente perversa para os estudantes das camadas populares, que são convidados a se adaptar ao mundo como ele é, em vez de serem formados para compreendê-lo criticamente e transformá-lo.

A dissertação está organizada em três seções. A seção 1, intitulada “A reforma do ensino médio e seu projeto neoliberal de educação”, realiza um mapeamento das transformações recentes na política educacional brasileira, com foco na promulgação da Lei nº 13.415/2017 e nas diretrizes curriculares do Novo Ensino Médio. São analisadas as bases conceituais dessa reforma, suas conexões com a ideologia do capital humano e suas implicações para a escola pública. A análise é sustentada por autores como Gentili, Laval, Manzi e Safatle, este último fundamental para compreender os processos de subjetivação impostos pela racionalidade neoliberal, que transforma afetos em forças produtivas e esvazia as possibilidades de ação coletiva.

A seção 2, “Crítica ao Projeto de Vida da BNCC: uma análise à luz de Paulo Freire e Dermeval Saviani”, aprofunda a crítica à concepção hegemônica de Projeto de Vida a partir de três eixos: a análise dos documentos normativos e suas implicações pedagógicas; o contexto da juventude brasileira e os desafios concretos enfrentados pelos estudantes da rede pública do Distrito Federal e Entorno; e, por fim, a formulação de uma concepção alternativa de Projeto de Vida, enraizada nas pedagogias críticas. Nesse percurso, recupera-se a noção de educação como prática da liberdade (Freire, 1987), a centralidade da formação omnilateral (Saviani, 2021) e a defesa da escola como espaço de mediação entre o saber elaborado e a experiência vivida. Rejeita-se, assim, tanto o espontaneísmo quanto a padronização tecnicista, propondo-se um Projeto de Vida concebido como práxis educativa, ética e política.

A seção 3 apresenta o produto educacional resultante da pesquisa: uma oficina formativa para professores e uma sequência didática de 16 aulas para estudantes do Ensino Médio, intituladas “Projeto de Vida como práxis: caminhos para a escuta, a crítica e a transformação”. Ambos os instrumentos foram estruturados em cinco etapas — acolhimento, problematização, instrumentalização, catarse e prática social —, concebidas a partir da pedagogia histórico-crítica de Saviani e da pedagogia libertadora de Paulo Freire, integrando reflexão coletiva, leitura de mundo, apropriação crítica do saber e produção autoral dos estudantes. O material completo está disponibilizado no apêndice da dissertação em formato de cadernos pedagógicos, permitindo sua consulta e aplicação prática por educadores interessados em trabalhar o Projeto de Vida de forma crítica, emancipadora e orientada pela construção de sentidos coletivos.

A proposta desloca o foco do Projeto de Vida da lógica da produtividade individual para a construção de sentidos existenciais coletivos, ancorados na realidade concreta, na escuta ativa e no desejo de transformação social. Nesse contexto, a sequência didática constitui o núcleo da intervenção pedagógica, estruturando conteúdos e atividades que favorecem a leitura crítica da realidade e a construção coletiva de sentido pelos estudantes. A oficina formativa para professores é essencial para viabilizar sua aplicação, fornecendo instrumentos teóricos e metodológicos para compreender o Projeto de Vida de forma crítica, planejar as aulas, mediar a reflexão e estimular a produção autoral dos estudantes. Sua escolha se justifica por sua potência dialógica, flexibilidade metodológica e capacidade de engajar criticamente os participantes, traduzindo em prática os princípios teóricos defendidos ao longo da dissertação e reafirmando o Projeto de Vida como direito e horizonte de emancipação, e não como obrigação ou exigência de desempenho.

Dessa forma, a dissertação se configura como uma contribuição teórico-prática à resistência pedagógica frente às lógicas neoliberais, reafirmando a escola pública como território de luta, criação e esperança. A pedagogia libertadora de Paulo Freire inspira a compreensão do Projeto de Vida como prática dialógica, na qual educadores e educandos constroem coletivamente sentido e autonomia, promovendo consciência crítica sobre as condições sociais e políticas que moldam suas vidas. Já a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani enfatiza a centralidade do conteúdo escolar como instrumento de formação integral, articulando teoria e prática e garantindo o direito à educação como vetor de emancipação histórica. Pensar o Projeto de Vida a partir de Freire e Saviani é, portanto, um gesto ético-político de recusa ao cinismo, afirmando o direito a sonhar outros futuros possíveis e promovendo ação transformadora, consciência crítica e compromisso com a justiça social.

SEÇÃO 1 - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEU PROJETO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO

A Reforma do Ensino Médio, implementada em 2017 durante o governo Michel Temer e revisada em 2024 no governo Lula, foi justificada pela necessidade de modernização e alinhamento do currículo às demandas do mercado de trabalho. No entanto, essa reformulação aprofundou uma lógica neoliberal que prioriza a formação de capital humano em detrimento de uma educação crítica e integral.

Esta seção examina essa reforma sob a ótica do neoliberalismo e da teoria do capital humano, analisando seus impactos na estrutura educacional e na formação dos estudantes. Para isso, recorre-se a Laval (2019), que discute a mercantilização da escola, a Gentili (2001)¹, que investiga a hegemonia neoliberal na educação, e a Manzi (2022), que problematiza a flexibilização curricular. Além disso, são mobilizados os estudos de Xavier et al. (2024) e Paula (2022), que analisam as transformações no ensino médio e suas implicações. Também se alicerça na obra de Safatle (2021), cuja análise filosófica revela como o neoliberalismo despolitiza a educação ao internalizar a lógica de mercado na subjetividade dos indivíduos, transformando a precarização social em uma questão pessoal. Nesse contexto, o sofrimento psíquico decorrente da competitividade extrema é administrado por discursos que incentivam a adaptação e a resiliência, normalizando a precariedade e enfraquecendo qualquer possibilidade de resistência coletiva.

Outros autores também contribuem para essa discussão. Pettenon (2023) examina os impactos da reestruturação curricular, enquanto Ferretti (2018) analisa a segmentação dos itinerários formativos e a redução da carga horária de disciplinas essenciais. Resende et al. (2022) discutem como a reforma pode aprofundar as desigualdades sociais, e Lyra Netto (2023) soma-se à crítica ao Novo Ensino Médio e à desvalorização da docência. Passone (2014) investiga a responsabilização dos professores e a precarização do trabalho docente como reflexos das políticas neoliberais na educação, e Amaral e Oliveira (2011) abordam os desafios da permanência dos alunos de baixa renda no ensino superior.

¹ O trecho foi extraído do capítulo 1 do livro *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo* (Silva; Gentili, orgs., 1996), acessado por meio de uma versão digitalizada disponível em PDF na internet. A numeração das páginas utilizada refere-se ao arquivo digital, e não à edição impressa original. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

Além das fontes acadêmicas, este estudo também se apoiará em artigos da mídia, como reportagens do G1, Carta Capital, CPERS Sindicato, O Globo e Gazeta do Povo, dentre outros, que trazem um panorama atualizado das percepções e impactos da reforma do ensino médio na sociedade. Essas publicações permitirão uma análise mais ampla sobre a recepção e implementação das mudanças educacionais, incluindo as respostas de estudantes, professores e gestores públicos às novas diretrizes.

A metodologia adotada para este estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, com análise bibliográfica de obras acadêmicas, legislação educacional e relatórios de instituições especializadas. Serão examinadas fontes primárias, como documentos oficiais do Ministério da Educação e normativas governamentais, além de artigos acadêmicos, estudos empíricos e reportagens jornalísticas sobre o tema. A partir dessa análise, pretende-se compreender de que maneira a reforma do ensino médio reflete e reforça princípios neoliberais, bem como as estratégias políticas envolvidas em sua implementação e revisão.

Por fim, esta seção também busca contribuir para a reflexão sobre os desafios e perspectivas da educação básica no Brasil. Ao evidenciar os impactos da reforma, pretende-se fornecer subsídios para um debate crítico sobre a necessidade de um modelo educacional que priorize a formação cidadã e crítica dos estudantes, em vez da mera adequação às demandas do mercado. Dessa forma, espera-se que esta discussão contribua para a construção de políticas educacionais mais democráticas e inclusivas, que valorizem o papel da escola como espaço de formação cidadã e emancipação social.

1.1 A reforma do ensino médio e a lógica do capital humano

A última grande reforma do ensino médio ocorreu no ano 2000, com a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que estabeleceram três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Com a Resolução CEB/CNE nº 2 de 2012 e a Base Curricular Nacional Comum (BNCC) de 2018, a matemática foi desmembrada em uma nova área, resultando em dezesseis componentes curriculares, incluindo três de Parte Diversificada (Pettenon, 2023).

Uma das principais críticas ao modelo anterior era o excesso de componentes curriculares², que tornava o ensino “muito especializado” e pouco integrado, dificultando a interdisciplinaridade³ (Pettenon, 2023). No entanto, professores e estudantes já vinham promovendo debates para reformular o ensino médio, incluindo experiências como os Institutos Federais e o Ensino Médio Integral, com ênfase em interdisciplinaridade e protagonismo estudantil. O objetivo era oferecer uma formação geral sólida, sem priorizar a formação profissional, mas garantindo acesso às diversas áreas do conhecimento, conforme defendem Flach e Schlesener (apud Pettenon, 2023).

Esses debates culminaram no Projeto de Lei nº 6840/2013, discutido em 22 audiências públicas e cinco seminários entre 2013 e 2014. O PL previa a adoção da jornada em tempo integral e a possibilidade de itinerários formativos, mas sem a exclusão de disciplinas obrigatórias como Sociologia e Filosofia⁴. Também destacava a necessidade de infraestrutura adequada, incluindo novas escolas e laboratórios (Pettenon, 2023).

² Para mais informações sobre o impacto do excesso de disciplinas no ensino médio e sua relação com a evasão escolar, ver: **TERRA**. Pesquisa: excesso de disciplinas no ensino médio contribui para evasão. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/pesquisa-excesso-de-disciplinas-no-ensino-medio-contribui-para-evasao.b1050d9b48850410VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 10 jan. 2025. Porém, é importante ressaltar que a manchete da notícia sugere uma interpretação tendenciosa que pode induzir o leitor a uma conclusão equivocada. Embora o texto reconheça que os estudantes consideram a qualidade do ensino e a estrutura escolar como fatores relevantes, ele enfatiza excessivamente o formato curricular como a principal causa da evasão. No entanto, a evasão escolar é um fenômeno complexo, influenciado por múltiplos fatores, como a falta de investimentos em infraestrutura, a precarização da formação docente e as dificuldades de permanência dos alunos. Assim, a simples reestruturação das disciplinas não seria suficiente para solucionar o problema de maneira eficaz.

³ Para mais informações sobre a insatisfação com o excesso de teoria e a falta de prática no modelo atual de ensino, ver: **O GLOBO**. Pesquisa revela insatisfação com excesso de teoria e falta de prática do atual modelo de ensino. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/pesquisa-revela-insatisfacao-com-excesso-de-teoria-falta-de-pratica-do-atual-modelo-de-ensino-16445918>. Acesso em: 10 jan. 2025. Em ambas as notícias, é fundamental destacar o papel da mídia na crítica ao formato curricular do ensino médio e à formação dos professores. Sem dúvidas, o ensino médio enfrentava problemas que exigiam reformulação; entretanto, a solução promovida pela mídia – e a forma como foi conduzida – não representou a melhor alternativa. A reformulação do ensino médio ocorreu de maneira pouco democrática, sem um amplo debate com a comunidade escolar, estudantes, professores e demais especialistas, impondo uma perspectiva neoliberal como sinônimo de inovação e progresso. Mais adiante, será analisado como a mídia desempenhou um papel central na legitimação desse processo, desconsiderando vozes contrárias e os impactos negativos dessa abordagem.

⁴ Em 2014, durante uma entrevista ao programa *Bom Dia Brasil*, a então presidente Dilma Rousseff defendeu uma reforma curricular no ensino médio, argumentando que o excesso de disciplinas desmotivava os estudantes. Ela mencionou especificamente que um currículo com 12 matérias, incluindo Filosofia e Sociologia, poderia não ser atraente para os jovens. A fala gerou grande repercussão e polêmica nas redes sociais, com críticas sobre a possível exclusão dessas disciplinas. Sobre esse assunto, leia **O GLOBO**. Reforma de currículo proposta por Dilma causa controvérsia nas redes sociais. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/reforma-de-curriculo-proposta-por-dilma-gera-polemica-nas-redes-sociais-14011499>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Contudo, o processo foi interrompido em 2015 e, no ano seguinte, com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff — evento que diversos especialistas e pesquisadores interpretam como um **golpe parlamentar disfarçado de impeachment**⁵ —, a Medida Provisória nº 746/2016 foi apresentada sem considerar as discussões anteriores. A MP recebeu forte crítica de docentes, estudantes e especialistas, gerando uma onda de mobilizações contrárias. No final de 2016, mais de mil escolas foram ocupadas por estudantes em protesto contra a PEC 241/2016 do Teto de Gastos e contra a MP 746/2016, que reformulou o ensino médio sem diálogo com a comunidade escolar. Essas manifestações foram acompanhadas por sindicatos e movimentos sociais que denunciaram a exclusão de disciplinas e a influência de interesses empresariais na reforma (Pettenon, 2023).

Diante desse cenário de resistência, a reforma seguiu avançando com forte respaldo do setor financeiro (empresários e banqueiros), apesar da rejeição expressiva por parte da comunidade educacional. Pettenon (2023) ressalta que professores, estudantes e especialistas já vinham discutindo alternativas para um ensino médio mais inclusivo e

⁵ A crise política do governo Dilma Rousseff decorreu de uma convergência de fatores estruturais, institucionais e midiáticos, que culminaram no impeachment de 2016, caracterizado por Jessé Souza em *A herança do golpe* (2022) como um **golpe duplo**, combinando elementos de **golpe jurídico e parlamentar**. No plano jurídico, a Operação Lava Jato e os escândalos de corrupção envolvendo empresas estatais — sobretudo a Petrobras — foram usados seletivamente para criar um clima de criminalização do governo, mesmo que práticas semelhantes não tenham resultado em penalização de outros políticos. O juiz Sergio Moro, ao divulgar ilegalmente e editar conversas entre Dilma e Lula, contribuiu para comprometer a imparcialidade do processo judicial e **inviabilizar a narrativa formal de legalidade do governo**, ao transformar atos administrativos legais em supostas ilegalidades (golpe jurídico). No plano parlamentar, o Congresso, sob a liderança de Eduardo Cunha, utilizou manobras políticas e pautas-bomba para acelerar o impeachment, formalmente baseado nas chamadas “pedaladas fiscais”, prática que nunca havia levado à perda de mandato de outros governantes (golpe parlamentar). A crise foi agravada pela manipulação midiática, que amplificou o discurso anticorrupção e transformou ressentimentos sociais da classe média em legitimidade moral para o processo, e pelo contexto econômico recessivo do país, que aumentou o descontentamento social e a percepção de incapacidade governamental. Esses fatores, articulados, evidenciam o **uso instrumental das instituições democráticas por interesses econômicos e políticos**, resultando no enfraquecimento do governo, na perpetuação de desigualdades sociais e no fortalecimento da impunidade da elite.

Em entrevista publicada pelo *Jornal da Unicamp*, Armando Boito Jr., autor de *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT*, explica que o impeachment de Dilma Rousseff deve ser compreendido como um **golpe político**. Segundo o autor, o processo decorreu da ofensiva restauradora do campo neoliberal ortodoxo diante de conflitos internos na frente política neodesenvolvimentista que sustentava os governos do PT, marcada pela crise econômica, pela guinada liberal do governo Dilma e pelas manifestações de 2013. Parte da grande burguesia interna, que havia sustentado os governos Lula e Dilma, alinhou-se ao campo neoliberal e ao capital internacional, enquanto segmentos importantes foram neutralizados pela Operação Lava Jato. A fragmentação da frente neodesenvolvimentista e a passividade relativa das classes populares e do sindicalismo, combinadas à mobilização da classe média com apoio midiático e à seletividade na aplicação da lei (como no caso das pedaladas fiscais), permitiram que o impeachment fosse conduzido de forma política, e não estritamente jurídica, caracterizando, assim, um **golpe de Estado com respaldo parlamentar**. Entrevista disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/06/19/fratura-em-frente-neodesenvolvimentista-decretou-queda-de-dilma-avalia-boito/>.

voltado para a cidadania. No entanto, a maneira autoritária como a reforma foi imposta desconsiderou esses debates, reforçando o descontentamento e os impactos negativos para a formação dos estudantes.

Além das tensões sociais e educacionais, o contexto político e econômico de 2017 foi determinante para a consolidação da reforma. Em meio a uma grave recessão econômica e sob o argumento de modernização e eficiência, principalmente em conter gastos nas áreas sociais, o governo de Michel Temer aprovou as mudanças no ensino médio. De acordo com Paula (2022), essa reestruturação foi influenciada pelas diretrizes do Banco Mundial e alinhada ao modelo econômico da *Escola de Chicago*, cujas ideias, defendidas pelo economista Milton Friedman, propunham a adaptação da educação aos princípios do mercado. Nesse sentido, a lógica por trás da reforma incorporou a teoria do capital humano, que passou a orientar as políticas educacionais com base em critérios econômicos, priorizando a formação de trabalhadores para atender às demandas do setor produtivo. Laval (2019) descreve essa abordagem como uma tendência do capitalismo contemporâneo de instrumentalizar o conhecimento e as competências individuais em função do mercado. Segundo ele:

Hoje, o centro de gravidade da doutrina dominante na educação se encontra nas teorias do capital humano. Estas últimas, por mais que sejam enviesadas ideologicamente, traduzem uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo de mobilizar saberes em número cada vez maior, sob o duplo aspecto de fator de produção e mercadoria. Os economistas designam como capital humano “o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos”. Trata-se, em primeiro lugar, de qualificações adquiridas dentro do sistema de ensino ou por experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os vários trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e vender aos empregadores como fonte potencial de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo. Assim, segundo a OCDE, o capital humano reúne “os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico. (Laval, 2019, p. 51)

Essa teoria proporciona uma base conceitual para uma nova abordagem pedagógica com o objetivo de desenvolver indivíduos capazes de se adequar à estrutura social capitalista. Sob essa ótica, quando da concretização da reforma do ensino médio em 2017, o então ministro da Educação, Mendonça Filho, participou de uma reunião com os dirigentes do Banco Mundial com o propósito de conseguir recursos financeiros para

a implementação da nova proposta e estabelecer as novas diretrizes educacionais para o país⁶. Para Laval:

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico. (Laval, 2019, p. 29)

Esse novo modelo de educação defendido pela reforma do ensino médio, rotulado como “moderno”, “tecnológico” e “realista”, mas que na verdade privilegia uma abordagem neoliberal que prioriza o valor econômico e a formação de indivíduos adaptados ao mercado de trabalho é difícil de ser criticado. Como enfatiza Manzi:

essas modernizações no ensino vêm sob um viés ético, bem-intencionadas, que valorizam princípios estimados no mundo do trabalho, como a ideia de competência e eficácia. É isso que torna difícil uma crítica a essa nova concepção de educação: ela é vista como muito bem-vinda. (Manzi, 2022, p. 31)

A citação de Manzi nos permite observar que a ênfase na competência e eficácia no ensino pode ser compreendida como um meio de maximizar o bem-estar e a utilidade dos indivíduos, preparando-os para atender às demandas do mercado de trabalho. Essa abordagem se fundamenta na crença de que o sucesso e a realização pessoal derivam da capacidade individual de adaptação e desempenho, promovendo uma visão instrumental da educação. Essa concepção também levanta preocupações sobre a redução da escola a um espaço de treinamento técnico, negligenciando seu papel fundamental na formação crítica e cidadã. Essa crítica é amplamente discutida na literatura acadêmica, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, no qual a flexibilização curricular e a ênfase na formação técnica são vistas como mecanismos que subordinam a educação aos interesses econômicos, em detrimento de um ensino voltado para a reflexão e a emancipação social (Xavier et al., 2024, p. 465-466).

Essa reconfiguração do ensino pode ser compreendida à luz do neoliberalismo, um conceito que transcende o âmbito econômico e se consolida como uma estratégia de poder que atua por meio de reformas estruturais em diversas esferas da sociedade,

⁶ Sobre essa reunião, consulte o site do Ministério da Educação (MEC): <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/46781-ministerio-da-educacao-busca-financiamento-do-banco-mundial-para-o-novo-ensino-medio>. Acesso em 17 de julho de 2023.

incluindo a educação. O neoliberalismo não se limita à adoção de medidas de austeridade fiscal e privatizações; ele impõe um “novo senso comum”, no qual suas premissas são aceitas como verdades inquestionáveis, promovendo a ideia de que a competitividade e a eficiência são valores universais e indispensáveis (Gentili, 2001, p. 1). Assim, a lógica neoliberal naturaliza as desigualdades sociais ao deslocar a responsabilidade do Estado para o indivíduo, fazendo com que o fracasso escolar seja interpretado não como um problema sistêmico, mas como uma deficiência pessoal.

No campo educacional, a lógica neoliberal se manifesta por meio da ênfase na eficiência, produtividade e qualidade dos serviços educacionais, transformando a escola em um espaço de treinamento voltado para o mercado de trabalho, em vez de um ambiente dedicado à formação integral dos sujeitos (Gentili, 2001, p. 3). Essa perspectiva se traduz em políticas que priorizam a gestão por resultados, a bonificação por desempenho e a introdução de disciplinas voltadas ao empreendedorismo, muitas vezes em substituição a conteúdos voltados ao pensamento crítico e à reflexão social.

Essa tendência é visível na expansão do ensino híbrido e no fortalecimento das parcerias público-privadas⁷ na educação básica, mecanismos que transferem

⁷ No artigo “*A oportunidade de agregar valor às Parcerias Público-Privadas no contexto educacional brasileiro*”, Suely Menezes (2024) – Pedagoga com habilitação em Administração Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté, ex-Conselheira Nacional de Educação e ex-Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE até agosto de 2024 – defende as Parcerias Público-Privadas (PPPs) como um meio de modernizar a educação no Brasil. Para a autora, essas parcerias não devem se restringir à melhoria da infraestrutura e da gestão escolar, mas também incluir o desenvolvimento socioemocional dos alunos, promovendo competências como resiliência, empatia e pensamento crítico. Sua proposta se fundamenta na teoria do capital humano, como claramente apresentado no texto, que enxerga a educação como um investimento para a qualificação da força de trabalho e o aumento da produtividade individual. Sob uma perspectiva crítica, Vladimir Safatle (2021), filósofo, professor e escritor brasileiro, reconhecido por suas análises sobre política, subjetividade e neoliberalismo, argumenta que propostas desse tipo reforçam a lógica neoliberal, que não apenas mantém a atuação do Estado na educação, mas a reconfigura para alinhá-la às demandas do mercado. Segundo ele, essa reorganização transfere a responsabilidade pelo sucesso educacional do Estado para o indivíduo, despolitizando o ensino e mascarando desigualdades estruturais. Além da fragilidade conceitual da proposta de Menezes, que não explicita de forma clara como o ensino socioemocional seria incorporado aos contratos de PPPs, Safatle aponta que esse tipo de abordagem atua como uma ferramenta de gestão do sofrimento psíquico. Em vez de capacitar os alunos para questionar as condições estruturais que afetam sua aprendizagem, esse modelo os ensina a se adaptarem emocionalmente às dificuldades impostas pelo próprio sistema, naturalizando a precarização educacional e social. Conforme a perspectiva de Safatle, ao contrário do que Menezes sugere, essa proposta não favorece o pensamento crítico, mas sim reforça a aceitação passiva da resiliência e da competitividade como respostas individuais aos problemas estruturais. Consequentemente, a escola deixa de ser um espaço de transformação social e se torna um instrumento de regulação subjetiva, moldando indivíduos ajustados à lógica do mercado e consolidando o modelo neoliberal como única alternativa possível.

Para conhecer o posicionamento neoliberal de Suely Menezes sobre as Parcerias Público-Privadas na educação, leia: MENEZES, Suely. *A oportunidade de agregar valor às Parcerias Público-Privadas no contexto educacional brasileiro*. Exame, 11 set. 2024. Disponível em: <https://exame.com/bussola/a->

responsabilidades que antes cabiam ao Estado para o setor privado. Como consequência, o ensino passa a ser modelado de acordo com as demandas empresariais, reforçando a concepção de que a educação deve formar indivíduos competitivos e adaptáveis às exigências do mercado. A lógica subjacente a essa transformação é a da subordinação da educação às exigências do setor produtivo, como destaca Manzi (2022), ao afirmar que:

[...] a demanda de trabalhadores com uma qualificação apropriada ao mercado de trabalho, fazendo com que os estudantes se tornem competitivos no embate da concorrência intercapitalista. Quer dizer, a questão educacional passa a ser um problema de relações de trabalho e desenvolvimento social no cenário brasileiro. (Manzi, 2022, p. 245)

Convém acrescentar que, a flexibilização curricular e a redução da carga horária da formação geral básica no Novo Ensino Médio refletem essa lógica mercadológica, permitindo que o ensino seja fragmentado e ajustado às demandas do setor produtivo. Por conseguinte, disciplinas voltadas ao pensamento crítico, como filosofia e sociologia, são frequentemente marginalizadas em favor de conteúdos considerados mais “práticos” para a empregabilidade. Como resultado, em vez de proporcionar uma formação integral, o sistema educacional passa a operar como uma máquina de produção de capital humano, reduzindo os estudantes a futuros trabalhadores cujas habilidades devem estar alinhadas às necessidades empresariais (Gentili, 2001, p. 4).

Esse modelo educacional, portanto, não apenas compromete a função social da escola como espaço de desenvolvimento intelectual e político, mas também reforça desigualdades ao restringir o acesso a uma formação crítica e humanística, especialmente para estudantes das camadas populares. Enquanto as elites continuam a ter acesso a uma educação que valoriza a cultura geral e o pensamento analítico, os setores mais vulneráveis da população são direcionados para uma formação tecnicista, que os mantém em posições subalternas no mercado de trabalho. Assim, longe de ser uma reforma que amplia oportunidades, a atual configuração do ensino médio se alinha às premissas neoliberais ao consolidar uma divisão educacional que reproduz hierarquias socioeconômicas e limita a mobilidade social. Como aponta Gentili (2001, p. 1),

O neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a

crise capitalista [...]. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades – a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas elaboradas e difundidas por seus principais expoentes intelectuais. (Gentili, 2001, p. 1)

Diante desse cenário, a mídia desempenha um papel central na difusão e legitimação do ideário neoliberal, contribuindo para a consolidação desse senso comum. Como aponta Manzi (2002), o neoliberalismo conduz os indivíduos a uma busca constante por orientações externas sobre como conduzir suas vidas, promovendo a dependência de especialistas e a influência da mídia sobre padrões de comportamento e consumo. Segundo o autor, “o tempo todo [a mídia] nos fornece esse discurso da competência, visando um mercado de consumidores, criando figuras da beleza, saúde, felicidade, sucesso etc., apoiadas por discursos de competentes” (Manzi, 2002, p. 5).

Esse fenômeno não ocorre de maneira isolada, mas está inserido em um processo mais amplo de mercantilização da subjetividade, no qual a identidade individual é transformada em um produto a ser consumido e ajustado às demandas do mercado. Paula (2022) reforça essa dinâmica ao afirmar que:

O mundo da subjetividade humana, em sua abrangência substancial, está, no capitalismo, submetido ao processo de reificação [...]. O homem comum está confinado a um mundo de determinações exteriores, com o qual ele interage apenas na imediatez das relações sociais cotidianas e que o oprime e controla, sem que ele compreenda os mecanismos de manipulação que a ele o enquadram. (Paula, 2022, p. 15)

Essa lógica também se manifesta na reconfiguração da educação como um bem mercantilizável, retirando dela seu caráter de direito universal. Paula (2022) observa que a privatização da educação não é apenas uma questão de gestão, mas uma estratégia ideológica para consolidar o predomínio do mercado sobre a formação intelectual da sociedade:

Capitaneadas em nosso país pelo TPE (um movimento da burguesia brasileira, ligado diretamente ao setor monopolista empresarial e financeiro), as justificativas neoliberais centram-se na incapacidade de o Estado sozinho gerenciar a Educação Básica. (Paula, 2022, p. 133)

A esse fenômeno soma-se a reforma curricular, que reduz a carga horária da formação geral básica e enfatiza itinerários formativos voltados à empregabilidade. Como observa Gentili (2001),

A educação deve ser subordinada às necessidades do mercado de trabalho. O sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado. (Gentili, 2001, p. 18)

Essa transformação ocorre de forma gradual, mas sua consolidação se dá pelo discurso ideológico amplamente difundido pelos meios de comunicação e pelo setor empresarial, os quais moldam a percepção pública sobre a educação e sua finalidade. Paula (2022) analisa esse processo ao afirmar que:

Controlar de forma estruturada e hierárquica uma cadeia produtiva gera naturalmente um grande poder econômico, político e cultural. Econômico, pelo intenso fluxo de recursos [...]. E cultural, pelo fato de a mídia de massa mundial criar, com pesadíssimas campanhas publicitárias, uma cultura de consumo e dinâmicas comportamentais que lhes interessam, gerando boa parte dos problemas globais que enfrentamos. (Paula, 2022, p. 39).

Essa influência não apenas define padrões de consumo, mas também reformula as aspirações individuais, associando o sucesso pessoal à conformidade com padrões preestabelecidos. Como conclui Gentili (2001),

os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise. (Gentili, 2001, p. 2)

Dessa maneira, o discurso neoliberal se consolida ao transformar questões coletivas em desafios individuais, justificando a precarização dos serviços públicos e a mercantilização da educação sob a retórica da eficiência e do mérito pessoal. A educação, antes vista como um direito social, passa a ser compreendida como um serviço disponível apenas para aqueles que podem pagar ou se adequar às exigências do mercado. Como enfatiza Gentili (2001), “a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade” (Gentili, 2001, p. 19).

No contexto desse discurso neoliberal que defendia a “modernização” do ensino médio no Brasil, essa etapa educacional foi reformulada por meio da Medida Provisória

MP746/16 e ratificada pela Lei nº 13.415/2017, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Entre as principais mudanças promovidas, destacam-se o aumento da carga horária mínima anual dos estudantes, que passou de 800 para 1.000 horas até 2022, e a reestruturação curricular, que se tornou mais flexível. Essa reformulação possibilitou a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implementação dos itinerários formativos, permitindo que os estudantes escolhessem entre diferentes áreas do conhecimento ou optassem por uma formação técnica e profissional. Como afirma Paula:

O artigo 4º da referida Lei reestrutura o Ensino Médio, definindo quatro áreas do conhecimento (linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas) e introduz nele a formação técnica e profissional dos educandos e o desenvolvimento de suas competências e habilidades para o empreendedorismo. (Paula, 2022, p. 151)

Conforme Paula (2022), a nova estrutura do ensino médio busca “adequar a formação escolar às necessidades do mercado, oferecendo percursos mais flexíveis e voltados para a preparação profissional dos estudantes”. Essa diretriz é reforçada pela Lei nº 13.415/2017, que estabelece no Art. 36, § 5º da Lei nº 9.394/1996 que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Dessa forma, o restante da carga horária pode ser direcionado aos itinerários formativos, incluindo a formação técnica e profissional. Com essa reorganização curricular, o ensino médio tornou-se mais flexível e personalizado, permitindo que os estudantes escolham percursos alinhados ao mundo do trabalho. Cumpre destacar também que, a reforma possibilitou a ampliação da oferta de disciplinas eletivas, permitindo que as escolas ofereçam conteúdos diversificados, com ênfase na formação técnica e profissional. Além dessas mudanças, o Artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) foi alterado para incluir, entre os profissionais da educação escolar básica, aqueles com “notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para atender a objetivos específicos, desde que tenham formação compatível com a área de conhecimento” (BRASIL, 2017, Art. 61, IV). Essa modificação permite que indivíduos sem formação específica em licenciatura ministrem disciplinas técnicas e eletivas, ampliando as possibilidades de oferta curricular. Essa flexibilização levanta preocupações sobre a qualificação dos docentes e a qualidade do ensino oferecido.

Sendo assim, a reforma do Ensino Médio, desde sua formulação, tem sido alvo de críticas por priorizar a adaptação do ensino às demandas do mercado de trabalho. De acordo com Ferretti (2018, p. 27), a reforma “parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular”, ignorando fatores estruturais como “infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais), carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação e não vinculação desses a uma única escola”.

E mais, a redução da carga horária de componentes curriculares historicamente consolidados, como educação física, sociologia, filosofia e artes, em favor de conteúdos como ‘empreendedorismo’ e ‘educação financeira’, tem sido criticada por reforçar a lógica mercadológica da educação. Como destacam Xavier et al. (2024, p. 466), essa substituição “deixa claro que o interesse está na manutenção do poder hegemônico”. Ferretti (2018) também aponta que a segmentação dos itinerários formativos compromete a formação crítica dos estudantes, pois “a flexibilização do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415 deixa a impressão de que [...] a formação dos estudantes se pauta por um olhar reducionista, voltado apenas para a inserção no mercado de trabalho, sem questionar as desigualdades estruturais que limitam esse acesso” (Ferretti, 2018, p. 33).

Por fim, a separação entre uma parte comum e itinerários específicos fragmenta o conhecimento e limita o acesso dos estudantes a uma formação integral. Segundo Ferretti (2018, p. 27), “a concepção expressa pela Lei 13.415 volta-se para a separação entre uma parte de formação comum a todos os alunos [...] e outra, diversificada em itinerários formativos por área [...], estabelecendo, com isso, o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos”.

1.2 A reforma do Ensino Médio do governo Lula: avanço ou continuidade da lógica neoliberal?

Com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência em 2023, houve expectativas de que seu governo revogaria integralmente a reforma do Novo Ensino Médio implementada por Michel Temer. No entanto, essas expectativas esbarraram em obstáculos políticos significativos: um Congresso Nacional de maioria conservadora e a manutenção do projeto de ajustes sob a relatoria de Mendonça Filho, ex-ministro da Educação do governo Temer, reforçaram a influência da gestão anterior. Essa

configuração expôs a dificuldade do governo Lula em implementar rupturas profundas, obrigando-o a adotar apenas ajustes pontuais na estrutura do Novo Ensino Médio, preservando grande parte da lógica da reforma anterior e demonstrando como as forças políticas conservadoras conseguem limitar a capacidade de mudança do Executivo, mesmo sob um governo de centro-esquerda. Como observam Xavier et al. (2024),

a implementação do 'Novo' Ensino Médio (NEM) em 2022 reacendeu críticas e mobilizações contrárias, especialmente diante do contexto político de transição entre os governos de Michel Temer, Jair Bolsonaro e, mais recentemente, Luiz Inácio Lula da Silva. Sob o governo Lula, emergem questionamentos sobre a continuidade de políticas educacionais percebidas como conservadoras e empresariais, apesar das expectativas de revogação da REM⁸ (Xavier et al., 2024, p. 465).

Assim, a proposta de reforma do governo Lula, embora tenha introduzido mudanças pontuais, é interpretada por críticos como uma continuidade da lógica anterior, uma vez que manteve a estrutura central do modelo vigente. Ao preservar o discurso da flexibilização por meio dos itinerários formativos e do preparo para o mercado de trabalho — mesmo com a ampliação da carga horária da formação geral básica —, a política acaba por validar a fragmentação do saber escolar sob o pretexto de uma escolha individual ilusória. Essa lógica de flexibilização não promove liberdade, mas sim uma hierarquização das trajetórias educativas, que tende a aprofundar as desigualdades ao subordinar o currículo às demandas imediatas do mercado e à escassez de recursos das redes públicas. Dessa forma, a essência do Ensino Médio permanece capturada por uma orientação neoliberal, que substitui o direito à formação integral por um modelo de treinamento funcional e desigual. Como ressaltam Xavier et al. (2024, p. 465-466), existe uma ‘persistência na abordagem mercadológica da educação’, o que reflete a dificuldade de romper com o projeto de educação voltado à manutenção do *status quo* e avançar em direção a uma formação verdadeiramente emancipatória.

A postura do ministro da Educação do governo Lula, Camilo Santana, apresenta semelhanças com a de Mendonça Filho, que ocupou o cargo durante o governo Temer e esteve alinhado ao setor financeiro na implementação da Reforma do Ensino Médio. Enquanto Mendonça Filho foi um dos articuladores da flexibilização curricular voltada

⁸ Os autores do texto citado abreviaram a Reforma do Ensino Médio com a sigla REM para facilitar a referência ao longo do texto.

às demandas do mercado, Camilo Santana também demonstra uma postura conciliatória em relação ao Novo Ensino Médio, sem romper com sua estrutura central.

Como destacam Xavier et al., em entrevista concedida ao programa *Roda Viva*, da TV Cultura, em 12 de junho de 2023, Camilo Santana fez declarações que sinalizam sua intenção de preservar elementos da contrarreforma:

Você pode ter os itinerários como uma formação complementar para o jovem. Mas que não seja cobrado na prova ENEM. Gera desigualdade em relação a isso. E estimular a formação de ensino profissionalizante. Focar nas vocações hoje do mercado de trabalho. O jovem que tem uma perspectiva de trabalho, de melhorar a sua vida. (Xavier et al., 2024, p. 473).

Suas falas refletem a permanência de uma concepção de ensino médio voltada à profissionalização e à adequação ao setor produtivo, mantendo a lógica de flexibilização curricular sem questionar os impactos da reforma no direito à educação e na formação integral dos estudantes. Segundo Laval, essa profissionalização da educação está diretamente ligada a um duplo imperativo formulado pelas empresas desde os anos 1980: “de um lado, o conhecimento deve ser o centro da reorganização do trabalho, o que depende do aumento do nível escolar de todos os assalariados; de outro, espera-se uma maior eficiência e uma maior ‘flexibilidade’ dos assalariados” (Laval, 2019, p. 123). Esse modelo não apenas prepara os estudantes para o mercado de trabalho, mas os conforma às exigências das empresas, reforçando a lógica mercadológica dentro do espaço escolar.

Uma pesquisa realizada pelo Grupo Escola Pública e Democracia (Gepud) e pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU) revelou que 92,7% dos estudantes que concluíram o Novo Ensino Médio entre 2021 e 2023 defendem sua revogação. Entre os principais motivos apontados, destaca-se a insatisfação com a redução da carga horária de disciplinas essenciais, como geografia, história e química, que foram substituídas por conteúdos considerados irrelevantes, o que desmotivou o interesse dos alunos pelo aprendizado. Ademais, 79,3% dos entrevistados acreditam que a diminuição das disciplinas comuns terá um impacto negativo em suas vidas, e 85% afirmam não se sentirem preparados para o Enem ou outros vestibulares. Esses dados indicam que o Novo Ensino Médio tem aprofundado desigualdades educacionais, principalmente para estudantes da rede pública, que enfrentam mais dificuldades em comparação com alunos

do ensino privado, os quais possuem mais recursos para a preparação acadêmica (CPERS, 2024).⁹

Diante das intensas críticas ao Novo Ensino Médio e da ausência de uma defesa explícita por parte do Ministério da Educação quanto à sua revogação, o governo federal optou por suspender temporariamente sua implementação. O ministro da Educação, Camilo Santana, adotou uma postura de revisão do modelo, sem indicar uma ruptura definitiva com a reforma. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por sua vez, destacou que qualquer alteração no Novo Ensino Médio deve ser acompanhada por uma alternativa bem estruturada. Como afirmou durante um evento em abril de 2023, “não adianta revogar o Novo Ensino Médio sem ter algo para colocar no lugar”, ressaltando a importância de um debate amplo e qualificado para aperfeiçoar o modelo antes de qualquer substituição (Carta Capital, 2023).

Em conformidade com essa perspectiva, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023, que suspendeu os prazos previstos na Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Segundo a própria portaria,

o MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, resolve: Art. 1º Suspende os prazos de que tratam os artigos 4º, 5º, 6º e 7º da Portaria MEC nº 521/2021, pelo prazo de 60 (sessenta) dias após a conclusão da Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, instituída pela Portaria MEC nº 399/2023. Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2023).¹⁰

A medida visava possibilitar um diálogo com entidades educacionais e movimentos sociais, permitindo que as mudanças fossem construídas a partir de uma discussão mais ampla e participativa (Carta Capital, 2023).¹¹

Em 15 de junho de 2023, o Ministério da Educação (MEC) lançou uma Consulta Pública on-line para avaliar e reestruturar a Política Nacional do Ensino Médio. A iniciativa, que se estendeu até 6 de julho de 2023, utilizou uma plataforma digital para

⁹ Para averiguar essas informações, acesse: CPERS. Revogação é defendida por 92,7% dos estudantes formados pelo Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://cpers.com.br/revogacao-e-defendida-por-927-dos-estudantes-formados-pelo-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 7 fev. 2025.

¹⁰ A íntegra da Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023, pode ser consultada no seguinte endereço eletrônico: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-627-2023-04-04.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2025.

¹¹ Para acessar a reportagem completa da Carta Capital, visite: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/nao-adianta-revogar-o-novo-ensino-medio-sem-ter-algo-para-colocar-no-lugar-diz-lula/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

coletar opiniões de estudantes, professores e gestores escolares sobre a reestruturação do ensino médio. O objetivo foi compreender as experiências, expectativas e perspectivas desses atores, visando aprimorar as políticas educacionais nessa etapa de ensino. Segundo o MEC, a consulta pública buscou “promover um amplo processo de escuta e participação social para a construção coletiva de um ensino médio mais alinhado às necessidades da sociedade brasileira” (Brasil, 2023).

A consulta foi realizada com o auxílio de uma startup especializada em design participativo, que operou um chatbot no WhatsApp para facilitar a participação. A divulgação contou com a colaboração do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e das secretarias estaduais de educação, que auxiliaram na disseminação das informações e materiais de apoio.

Diante das críticas à reforma do Ensino Médio implementada em 2017, o governo Lula promoveu uma nova reformulação dessa etapa da educação básica, resultando na promulgação da Lei nº 14.945. Sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 31 de julho de 2024 e publicada no Diário Oficial da União em 1º de agosto de 2024, a lei introduziu mudanças significativas na estrutura curricular. A carga horária total de 3.000 horas foi mantida, mas a distribuição entre disciplinas obrigatórias e optativas foi alterada: as obrigatórias passaram de 1.800 para 2.400 horas, enquanto as optativas foram reduzidas de 1.200 para 600 horas.

Outrossim, a nova legislação trouxe alterações na organização do ensino médio. Uma das mudanças foi a redução da carga horária mínima anual, que passou de 1.200 para 1.000 horas. De acordo com a lei, “a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas para o ensino fundamental e de 1.000 (mil) horas para o ensino médio, distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar” (Brasil, 2024, Art. 24). Está prevista ainda uma ampliação progressiva dessa carga horária para 1.400 horas, conforme as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024, Art. 24, §1º).

A reforma do Ensino Médio proposta pelo governo Lula trouxe mudanças significativas, incluindo a reformulação dos itinerários formativos, que agora garantem um aprofundamento integral em pelo menos uma área do conhecimento, além da possibilidade de formação técnica e profissional. Já os componentes curriculares da formação geral básica permanecem obrigatórios nas três séries do ensino médio, assegurando um núcleo comum de disciplinas essenciais.

A Lei nº 14.945/2024 determina que “a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica” (Brasil, 2024, Art. 35-D, §1º). Isso significa que disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física devem ser oferecidas em todas as séries, independentemente do itinerário escolhido.

Acrescenta-se que, os sistemas de ensino devem garantir que todas as escolas ofertem, no mínimo, dois itinerários formativos distintos para que os estudantes tenham a possibilidade de aprofundar conhecimentos em diferentes áreas (Brasil, 2024, Art. 36, §2º-A). As opções disponíveis são:

1. **Linguagens e suas Tecnologias** – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física;
2. **Matemática e suas Tecnologias** – aprofundamento em Matemática e suas aplicações;
3. **Ciências da Natureza e suas Tecnologias** – Biologia, Física e Química;
4. **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** – História, Geografia, Filosofia e Sociologia;
5. **Formação Técnica e Profissional** – conforme os eixos tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil, 2024, Art. 36).

Camilo Santana enfatizou que essas mudanças visam garantir um ensino médio mais completo e alinhado às necessidades dos estudantes brasileiros. Segundo ele:

A nova lei avança em três questões fundamentais: o primeiro ponto é a retomada da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas. Essa era uma demanda crucial dos professores e dos alunos, permitindo o retorno de disciplinas como história, biologia, sociologia e educação física. Isso garantirá uma formação mais completa para os alunos do ensino médio brasileiro. (Brasil, 2024)¹².

A implementação da Lei nº 14.945/2024 será gradual, com mudanças sendo aplicadas à primeira série do ensino médio em 2025, à segunda série em 2026 e à terceira série em 2027. O Ministério da Educação reforçou o compromisso de revisar as diretrizes curriculares e estruturar melhor os itinerários formativos, garantindo uma transição eficaz para o novo modelo de ensino médio (Brasil, 2024).

¹² Para ler a reportagem na íntegra, acesse: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>.

Segundo o governo federal, essas reformas refletem o compromisso em aprimorar a qualidade da educação básica, buscando um ensino médio mais inclusivo e abrangente, em resposta às demandas da sociedade. Para isso, a reestruturação curricular e a ampliação da formação geral básica representam avanços importantes, ainda que sua implementação demande um acompanhamento rigoroso para garantir sua eficácia (BRASIL, 2024). Porém, segundo o professor Fernando Cássio da Faculdade de Educação da USP “o evento que marcou a sanção não teve coletiva de imprensa, discursos ou qualquer tentativa de comemoração”, o que reflete a percepção do governo de que a nova legislação não atendeu plenamente às expectativas dos críticos que defendiam a revogação completa do Novo Ensino Médio (NEM), implementado na gestão de Michel Temer. O governo Lula adotou uma postura cautelosa ao longo do processo, evitando confrontos diretos e priorizando acordos políticos para viabilizar a aprovação das mudanças. No entanto, essa abordagem gerou frustrações entre educadores e estudantes que esperavam uma revisão mais profunda e participativa da reforma anterior. Como destaca Cássio (2024), “as medidas adotadas pelo governo representam uma tentativa de conciliação, mas não eliminam os pontos centrais da crítica ao Novo Ensino Médio”.

O principal desafio do governo agora é assegurar que os problemas identificados na reforma de 2017 não se repitam. Com a proximidade das eleições de 2026, o debate sobre a efetividade das políticas educacionais adotadas deve se intensificar, especialmente diante das críticas sobre a manutenção de aspectos centrais do modelo anterior. Nesse sentido, “as eleições se aproximam e o governo precisará lidar com o descontentamento de setores que esperavam mudanças mais estruturais” (Cássio, 2024)¹³.

As críticas à reforma do Ensino Médio surgiram ainda em sua formulação, durante o governo Michel Temer, especialmente em relação à infraestrutura precária das escolas e à baixa remuneração dos professores. O Novo Ensino Médio (NEM) continua sendo questionado por não solucionar esses problemas estruturais, resultando na desvalorização da docência e na persistência de dificuldades no ambiente escolar. O professor Edgar de Brito Lyra Netto, da PUC-Rio, enfatiza que a reforma “não resolveu desafios históricos, como a baixa remuneração e o reduzido prestígio dos professores”, além de perpetuar a “infraestrutura precária das escolas públicas” (Lyra Netto, 2023). Essa realidade também

¹³ Para mais detalhes sobre a análise do professor Fernando Cássio a respeito da reforma do Ensino Médio, consulte: CÁSSIO, Fernando. *‘Reforma da reforma’ é sancionada sem festa*. Carta Capital, 8 ago. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinio/reforma-da-reforma-e-sancionada-sem-festa/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

é apontada por Laval (2019, p.), ao destacar que os “professores exercem uma profissão que perdeu muito de seus benefícios simbólicos e de suas relativas vantagens materiais”, evidenciando o processo contínuo de desvalorização docente e o impacto dessa precarização na qualidade da educação.

Diante desse cenário, o Brasil pode enfrentar um déficit de 235 mil professores na educação básica até 2040, segundo projeção do Instituto Semesp. O fenômeno, classificado como um possível “apagão de docentes”, decorre de diversos fatores, como “o desinteresse dos mais jovens pela carreira docente, o envelhecimento dos profissionais, o abandono precoce da profissão devido às condições precárias e o avanço do ensino a distância nas licenciaturas” (G1, 2022)¹⁴.

Entre 2010 e 2020, houve uma queda de 9,8 pontos percentuais na participação de jovens de até 29 anos nos cursos de licenciatura, reduzindo-se de 62,8% para 53%. Simultaneamente, o número de professores com mais de 50 anos aumentou 109% entre 2009 e 2021, indicando que boa parte desses docentes “provavelmente se aposentará em breve” (G1, 2022). Somado a isso, o ensino a distância (EAD), predominante desde 2016, apresenta elevadas taxas de evasão: “de cada três alunos de EAD, um desiste no meio do caminho” (G1, 2022).

A baixa remuneração também se destaca como um fator que desestimula a permanência na profissão. Segundo a Relação Anual de Informações Sociais (Rais) de 2020, um professor do ensino médio recebe, em média, R\$ 5.418, enquanto a média salarial de outros profissionais com ensino superior no Brasil é R\$ 6.500. A desigualdade salarial se reflete também nos outros níveis de ensino: “professores da educação infantil (creche) recebem R\$ 2.489; da pré-escola, R\$ 3.777; do ensino fundamental I, R\$ 3.810; e do fundamental II, R\$ 3.835” (G1, 2022).

Somado à precarização estrutural, a falta de atratividade da carreira docente é intensificada por uma construção social negativa, frequentemente amplificada pelos meios de comunicação. Freitas et al. (2024) destacam que a mídia exerce papel central na desvalorização do magistério ao veicular narrativas que culpabilizam os professores pelas deficiências do sistema educacional. Esse processo contribui para a formação de um cenário de ‘desprestígio social’ e ‘linchamento midiático’ (Freitas et al., 2024, p. 7), no

¹⁴ Para mais informações sobre o risco de um possível apagão de professores na educação básica no Brasil até 2040, consulte: G1. *Brasil pode enfrentar “apagão” de professores em 2040, diz pesquisa*. G1 Educação, 29 set. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2025.

qual a profissão é associada ao fracasso e ao esgotamento, desestimulando o ingresso de novos profissionais.

Além disso, o constante estado de mal-estar docente e os efeitos do adoecimento profissional, como o burnout, configuram barreiras subjetivas que reforçam essa percepção negativa. Nesse contexto, a carreira docente deixa de ser vista como um campo de realização intelectual e se apresenta como um espaço de vulnerabilidade e desrespeito social, consolidando a desvalorização da profissão. Como salientam Freitas et al. (2024), a mídia contribui decisivamente para essa construção simbólica, moldando a percepção social sobre a docência e impactando a escolha profissional dos estudantes.

Diante desse cenário de desvalorização, políticas públicas surgem como estratégias para tentar tornar a carreira docente mais atrativa. Em 15 de janeiro de 2025, o Ministério da Educação lançou o programa Pé-de-Meia Licenciaturas com o objetivo de “incentivar a formação de professores em todo o país”. O ministro da Educação, Camilo Santana, destacou que “essa é uma ação para estimular que bons alunos, que tiveram boas notas no Enem e que têm perfil para serem professores, possam acessar o programa” (Brasil, 2025). O programa oferece uma bolsa mensal de R\$ 1.050 aos estudantes que obtiveram nota igual ou superior a 650 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e que se matricularem em cursos presenciais de licenciatura. Desse valor, R\$ 700 podem ser sacados mensalmente, enquanto R\$ 350 são depositados em uma poupança, acessível após o recém-formado ingressar na rede pública de ensino em até cinco anos após a conclusão do curso. As inscrições para o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) 2025 começaram em 17 de janeiro de 2025 (Brasil, 2025).

Apesar disso, algumas críticas foram levantadas em relação à implementação do programa pelo governo federal. Uma das principais questões refere-se à exclusão de cursos na modalidade de Educação a Distância (EAD) do programa. Segundo a Gazeta do Povo, essa decisão “exclui candidatos com o perfil mais próximos da base da pirâmide socioeconômica”, afetando especialmente aqueles que vivem em áreas remotas e que poderiam se beneficiar do ensino a distância para sua formação docente (Gazeta do Povo, 2025)¹⁵. O artigo argumenta ainda que a medida “reforça o preconceito ao EAD instituído nesta gestão do MEC”, contrariando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que reconhece a

¹⁵ Para mais informações sobre a exclusão da Educação a Distância (EAD) do programa Pé-de-Meia Licenciaturas e suas possíveis implicações, consulte: Gazeta do Povo. Programa Pé-de-Meia Licenciaturas mostra preconceito do MEC contra EAD. Gazeta do Povo, 2025. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/artigos/programa-pe-de-meia-licenciaturas-mostra-preconceito-do-mec-contr-a-ead>. Acesso em: 2 fev. 2025.

modalidade como uma ferramenta fundamental para ampliar o acesso à educação (Gazeta do Povo, 2025).

De igual modo, especialistas apontam que o oferecimento de bolsas pode não ser suficiente para atrair novos professores. Em entrevista ao Jornal do Commercio, a coordenadora de apoio às licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Thaís Ludmila Ranieri, destaca que “para incentivar e desenvolver o desejo do estudante de permanecer na universidade e em um curso de licenciatura, não é suficiente receber apenas um incentivo financeiro”, enfatizando a necessidade de uma formação que vá além do aspecto econômico e que contemple melhorias estruturais e pedagógicas na profissão docente (Jornal do Commercio, 2025)¹⁶.

Discussões em fóruns online também refletem insatisfações com o programa. Em debates no Reddit, usuários expressaram preocupações de que o Pé-de-Meia Licenciaturas possa atrair estudantes apenas pelo incentivo financeiro, sem um real interesse na docência. Um usuário comentou que “essa evasão só vai servir para atrasar aqueles que realmente almejavam a área”, enquanto outro argumentou que “eles querem influenciar dessa forma ao invés de forçar um aumento do salário e condições de trabalho de professores”, sugerindo que a valorização da profissão deveria ser feita por meio de melhores condições de trabalho e salários mais dignos (Reddit, 2025)¹⁷.

A escassez de professores no Brasil não pode ser compreendida apenas como um fenômeno isolado, mas como parte de um problema estrutural que envolve a dificuldade de ingresso e permanência no ensino superior, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A ausência de políticas consistentes de valorização da docência, o alto custo da formação acadêmica e a precarização da carreira docente configuram barreiras que desestimulam os jovens a optarem pela licenciatura, perpetuando o déficit de professores. Nesse cenário, o incentivo financeiro promovido por políticas públicas, ainda que relevante, não se mostra suficiente para reverter esse

¹⁶ Para uma análise sobre a efetividade das bolsas do Pé-de-Meia Licenciaturas e sua real capacidade de atrair novos professores, veja: Jornal do Commercio. Pé-de-Meia Licenciatura: especialistas alertam que bolsa de apoio sozinha não atrai novos professores. Jornal do Commercio, 2025. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2024/10/31/pe-de-meia-licenciatura-especialistas-alertam-que-bolsa-de-apoio-sozinha-nao-atrai-novos-professores.html>. Acesso em: 2 fev. 2025.

¹⁷ Discussões informais sobre o programa Pé-de-Meia Licenciaturas também ocorrem em fóruns online, refletindo preocupações sobre sua implementação. Para mais detalhes, consulte: Reddit. Programa Pé-de-Meia me prejudicou. Reddit Brasil, 2025. Disponível em: https://www.reddit.com/r/enem/comments/1i5q6qc/programa_pe_de_meia_me_fudeu. Acesso em: 2 fev. 2025.

quadro, uma vez que a decisão pela docência é atravessada por múltiplas dimensões – econômicas, sociais e simbólicas.

Amaral e Oliveira (2011) analisaram o impacto do ProUni na permanência de estudantes no ensino superior e constataram que “os dados iniciais da pesquisa coletados em uma Instituição de ensino superior no bairro de Campo Grande, zona oeste do Rio de Janeiro, [...] apontam para uma evasão próxima à média nacional o que nos leva a inferir, inicialmente, na eficácia do Programa e no sucesso escolar dos indivíduos beneficiados” (Amaral; Oliveira, 2011, p. 21). Esse dado indica que, apesar das dificuldades enfrentadas, muitos bolsistas conseguem concluir seus cursos, o que sugere que a política tem sido eficaz na ampliação do acesso à educação superior. As autoras destacam que “25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que ‘não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito’” (Amaral; Oliveira, 2011, p. 31). Esse dado reforça que o financiamento estudantil, ainda que importante, não é suficiente para garantir a permanência e a conclusão do curso.

Assim sendo, Amaral e Oliveira (2011) enfatizam que a concessão de bolsas, por si só, não assegura a formação completa dos estudantes, sendo necessário o fortalecimento de políticas estruturais que garantam sua permanência. As autoras ressaltam que “a análise e a avaliação de políticas implementadas por um governo envolvem fatores de diferentes naturezas, especialmente quando se focalizam políticas de inclusão social no ensino superior” (Amaral; Oliveira, 2011, p. 22). Assim, uma visão ampla da inclusão no ensino superior deve considerar não apenas o acesso, mas também mecanismos eficazes para evitar a evasão.

Nesse sentido, Amaral e Oliveira (2011) alertam que “o ProUni promove uma política pública de acesso, mas não de permanência e conclusão do curso, orientando-se por uma concepção assistencialista” (Amaral; Oliveira, 2011, p. 30). Isso indica que políticas educacionais devem ir além da concessão de incentivos financeiros, abrangendo ações que garantam a continuidade dos estudos e a formação plena dos bolsistas. Para as autoras, “as políticas públicas são acordos firmados no tempo e estão sujeitas às correlações de força que são construídas, negociadas e legitimadas em diferentes contextos” (Amaral; Oliveira, 2011, p. 25), o que reforça a necessidade de iniciativas que promovam a valorização da carreira docente, garantam melhores condições de trabalho para os professores e fortaleçam políticas de permanência estudantil.

Conforme destaca Laval (2021), “presenciamos, no campo da escola, a transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico”, o que reflete a

lógica predominante na formulação de políticas educacionais, que muitas vezes priorizam a eficiência produtiva e a inserção no mercado de trabalho em detrimento da qualidade da formação docente e da valorização da carreira.

A precarização da profissão docente, aliada às condições de trabalho degradantes, compromete não apenas a atração de novos profissionais, mas também a permanência daqueles que já estão na carreira. Como observa Laval (2021), a lógica neoliberal aplicada à educação tende a converter a escola em uma “empresa sob concorrência”, submetendo a formação docente a uma racionalidade estritamente econômica, em que a eficiência financeira se sobrepõe ao desenvolvimento intelectual e pedagógico. Esse modelo resulta na desvalorização da docência e na intensificação da lógica produtivista, que trata a formação do professor como um processo mecanizado, distante de uma perspectiva emancipatória.

Além disso, a nova política de formação de professores, ao enfatizar a adequação dos currículos às demandas do mercado e às diretrizes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs), desconsidera a necessidade de um magistério crítico e autônomo. Conforme aponta Paula (2023), essa reestruturação curricular não visa apenas reconfigurar os conteúdos, mas também consolidar um modelo de ensino em que o professor se torna um mero executor de diretrizes previamente estabelecidas, “desprovido de autonomia, já que encontra sua prática delimitada pelos materiais didáticos adotados, pelos itinerários formativos e pelos mecanismos externos de avaliação”.

Diante desse contexto, é fundamental questionar políticas que, sob o discurso de incentivo à formação docente, perpetuam a precarização da profissão. Sem uma transformação estrutural na valorização do magistério, programas como o Pé-de-Meia Licenciaturas correm o risco de se tornarem paliativos ineficazes, incapazes de reverter o cenário de escassez de professores no Brasil. Como alerta Laval (2021), “não se trata apenas de formar mais professores, mas de garantir que sua formação e exercício profissional estejam inseridos em um modelo educacional que não os submeta à lógica de mercado”.

A formação de professores por meio de cursos de licenciatura na modalidade de ensino a distância é um tema que gera intensos debates. Por um lado, é inegável que essa modalidade democratizou o acesso ao ensino superior, especialmente para aqueles que residem em regiões afastadas dos grandes centros ou que enfrentam dificuldades para frequentar instituições de ensino presencialmente. Dados do Censo da Educação Superior

de 2019 indicam que 43,8% das matrículas em cursos de graduação foram realizadas na modalidade a distância, sendo a licenciatura a principal escolha dos estudantes (INEP, 2019, p. 8-12). Também, entre 2009 e 2019, o número de ingressos em cursos de graduação a distância aumentou 378,9%, enquanto nos cursos presenciais o crescimento foi de apenas 17,8% (INEP, 2019, p. 8-12). Esse dado demonstra a relevância do EAD na formação docente, ampliando as oportunidades para aqueles que, de outra forma, teriam acesso limitado ao ensino superior. Segundo Paula:

A principal mercadoria do capital financeiro em nosso país, no entanto, é atualmente a oferta de vagas no ensino superior, principalmente nas destinadas à formação de professores. Desde o impulso proporcionado pela ditadura militar, as IES privadas cresceram vertiginosamente e, segundo o Censo da Educação Superior de 2019 do INEP, já somam 2.306 (88,4% do total de IES), contra 302 públicas (11,6 do total de IES). No entanto, desse total de IES privadas, 83,8% são de faculdades. Do total geral de IES em 2019, as faculdades perfazem 79,6%. Mas elas concentram apenas 19,0% das matrículas de graduação. (INEP, 2019, p. 5-7). Esse é um fato que explica a monopolização do ensino privado no Brasil, que abordaremos adiante: há uma possibilidade de absorção nessas faculdades privadas de grande número de alunos e, portanto, de se auferir lucros em abundância (principalmente com as atuais formas de minimização de custos pelas empresas do setor, embora com a consequente decrepitude da qualidade da educação que prestam aos seus alunos, com o financiamento público da educação privada e com os mecanismos financeiros que multiplicam o capital fictício investido em ações das empresas). (Paula, 2022, p. 135)

Embora o ensino a distância tenha ampliado o acesso ao ensino superior para populações de baixa renda, sua expansão, quando guiada por interesses mercadológicos, compromete seriamente a qualidade da formação docente. Seu crescimento expressivo tem sido impulsionado, sobretudo, pelo setor privado, evidenciando a predominância das instituições de ensino superior privadas nesse modelo de formação. Esse fenômeno não apenas amplia o acesso ao ensino superior, mas também revela a mercantilização da educação, convertendo-a em uma oportunidade lucrativa para o capital investido no setor. Como destaca Paula (2023), “esses dados revelam, acima de tudo, o aumento exponencial dos lucros que os jovens que recorreram ao ensino superior privado permitiram às empresas do setor e ao capital parasitário nelas investido”.

Essa expansão do ensino superior privado a distância, longe de representar uma evolução qualitativa na formação de professores, tem reforçado um modelo no qual o diploma se torna uma mera mercadoria. Como afirma Paula (2023, p. 135), “essa explosão de alunos no modelo de educação a distância elevou as ações das IES-empresas e forneceu mão-de-obra barata para as escolas privadas da educação básica”. Em vez de promover uma formação

sólida e qualificada, esse modelo cria um cenário em que a obtenção de um diploma se torna uma necessidade para disputar postos de trabalho precarizados no setor educacional.

A lógica mercantil do ensino superior distancia-se da proposta de uma educação crítica e emancipatória, pois, ao priorizar o lucro das instituições privadas, compromete a qualidade da formação acadêmica. Como ressalta Paula (2023, p. 135), “longe de representar uma satisfatória evolução intelectual e uma formação promissora de jovens proletários no magistério, a deficiência notória desse ensino superior realizado a distância apenas determina a compra de um diploma de nível superior que lhes permite disputar a oportunidade de ser explorado pelo mercado educacional em expansão”. Assim, embora o crescimento da educação a distância tenha ampliado as possibilidades de acesso ao ensino superior, sua centralidade no setor privado reforça um modelo de ensino alicerçado na lógica do mercado, perpetuando desigualdades e fragilizando a formação docente.

As discussões em fóruns online como o Reddit sobre o programa Pé-de-Meia Licenciaturas refletem preocupações legítimas a respeito de sua eficácia na formação docente e da real valorização da profissão. A principal crítica reside no fato de que o programa pode atrair estudantes unicamente pelo incentivo financeiro, sem garantir uma permanência motivada pela vocação e pelo compromisso com a educação. Essa preocupação ressoa com as análises acadêmicas sobre políticas de incentivos monetários na educação, que apontam suas limitações e impactos adversos.

De acordo com Passone (2014), as políticas educacionais baseadas em incentivos financeiros frequentemente operam sob a lógica da responsabilização individual dos professores e dos estudantes, desconsiderando fatores estruturais que impactam o desempenho escolar. O autor destaca que “tais discursos enfatizam a centralidade do professor no processo de ensino em detrimento de outras dimensões igualmente estruturantes, como a necessidade de recursos e investimentos adequados à educação pública” (Passone, 2014, p. 427). Essa perspectiva sugere que o incentivo financeiro, isoladamente, não é capaz de reverter os problemas que levam à evasão ou à falta de interesse na carreira docente.

Os incentivos monetários na educação, quando dissociados de investimentos estruturais e melhorias nas condições de trabalho, podem gerar efeitos adversos que comprometem a qualidade do ensino. Em vez de promoverem um avanço significativo na valorização docente, essas medidas tendem a reforçar uma lógica produtivista que reduz a educação a um sistema de recompensas baseadas no desempenho individual. Um exemplo disso é o pagamento de bônus a professores da educação básica conforme resultados

específicos, como ocorre no estado de Estado de Goiás¹⁸. Pontual (2008) aponta que esse tipo de política pode levar à “desvalorização da motivação intrínseca do professor” e à “redução da colaboração entre docentes” (Pontual, 2008, p. 35), criando um ambiente de competição que compromete a qualidade da educação. Assim, programas como o Pé-de-Meia Licenciaturas correm o risco de replicar tais problemas e mentalidade, se não forem acompanhados de medidas que fortaleçam a profissão docente em sua totalidade.

A dependência exclusiva de incentivos financeiros para atrair novos professores pode reforçar um modelo de precarização do magistério. Como observam Barbosa e Fernandes (2013), “o pagamento por desempenho não tem contribuído para a melhoria das condições de trabalho e das carreiras docentes, não alterando, portanto, a qualidade do ensino ofertado” (Passone, 2014, p. 443). Isso reforça a necessidade de uma política educacional que vá além do estímulo monetário e contemple aspectos como formação contínua, infraestrutura escolar e condições dignas de trabalho para os professores.

Destarte, embora o Pé-de-Meia Licenciaturas possa representar um avanço na tentativa de aumentar o número de professores no Brasil, sua efetividade dependerá da implementação de estratégias que garantam a valorização integral da docência. Sem tais medidas, o programa corre o risco de se tornar uma solução paliativa, incapaz de promover mudanças estruturais no cenário educacional brasileiro. Em síntese, não passará de mais um programa de caráter neoliberal. Como ressaltou Passone (2014):

É importante ressaltar que a responsabilização na educação básica brasileira vem ocorrendo em detrimento da melhoria de elementos estruturais relacionados ao processo educacional, tornando-se apenas um procedimento de racionalização dos recursos existentes, sem aportar investimentos substanciais às escolas. Tal quadro se agrava quando consideradas as reais condições das escolas e a fragilidade da formação docente, que vem sofrendo em termos de qualidade com a expansão meramente quantitativa do ensino superior, o baixo reconhecimento social da profissão e a precarização do trabalho. Essa precarização se expressa nos planos de carreira do magistério, que dão pouca importância à qualificação dos profissionais e ao estabelecimento de um piso salarial condizente com a carreira. (Passone, 2014, p. 443).

Essa análise evidencia que políticas educacionais que priorizam apenas o aumento numérico de ingressantes nos cursos de licenciatura, sem considerar a qualidade da formação e as condições estruturais da profissão, acabam reforçando um modelo de

¹⁸ Para mais informações sobre o pagamento do Bônus por Produtividade aos servidores da educação em Goiás, consulte: GOIÁS. Bônus por produtividade será pago a servidores da educação. Governo do Estado de Goiás, 2025. Disponível em: <https://goias.gov.br/bonus-por-produtividade-sera-pago-a-servidores-da-educacao/>. Acesso em: 03 fev. 2025.

precarização do magistério. A ênfase na responsabilização individual dos professores e estudantes, sem investimentos substanciais na infraestrutura escolar e na valorização da carreira docente, perpetua desigualdades e compromete a efetividade de programas como o Pé-de-Meia Licenciaturas, tornando-os meras tentativas de gestão de crise sem impacto transformador na educação brasileira. Essa perspectiva encontra respaldo na análise da ONG Todos Pela Educação¹⁹, que reconhece os limites de incentivos financeiros isolados para a resolução dos desafios educacionais.

O Pé-de-Meia é uma política com alto potencial de impacto, mas é importante destacar que um programa de incentivos financeiros para estudantes não deve ser visto como a grande solução para os problemas do Ensino Médio brasileiro, que são complexos e multifacetados. De modo geral, a literatura aponta para efeitos benéficos de políticas de incentivo financeiros para os jovens, a depender do desenho da medida. Mas apesar de significativos, a magnitude dos efeitos não é suficiente para resolver, como um todo, o grave problema educacional dessa etapa. Por exemplo, no Brasil, a taxa líquida de matrícula no ensino médio é de apenas 75% para jovens entre 15 e 17 anos¹⁶. Os maiores efeitos encontrados na literatura de programas de auxílio financeiro em taxa de matrícula giram em torno de 3 a 5 pontos percentuais. (Todos pela Educação, 2024, p. 11).

Essa análise evidencia que, embora programas como o Pé-de-Meia possam ampliar o acesso e a permanência no ensino médio, seu impacto é limitado quando não acompanhado por ações estruturais mais amplas. A efetiva melhoria da educação básica exige não apenas incentivos financeiros, mas também investimentos na formação continuada dos docentes, no aprimoramento das condições de ensino e na valorização da carreira do magistério.

A reforma do Ensino Médio, desde sua formulação pela Medida Provisória nº 746/2016 até as mudanças promovidas pelo governo Lula em 2024, reflete um processo de reconfiguração do sistema educacional sob a ótica neoliberal. Esse modelo, pautado na teoria do capital humano e na adaptação da escola às necessidades do mercado, impõe um paradigma em que a formação integral cede espaço à instrumentalização do ensino. Como destaca Resende

¹⁹ Segundo Elaine Paula Viturino Braz, Inalda Maria dos Santos e Nélida Fernanda Inácio da Silva, todas pesquisadoras em Educação da Universidade Federal de Alagoas e vinculadas ao Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/CNPq-UFAL), no artigo *Heterarquização e governança da educação pública brasileira: a agenda política do Movimento Todos Pela Educação e do GIFE* (2025), o Movimento Todos Pela Educação (TPE) atua como um braço do empresariado na educação pública, integrando o que definem como um “bloco histórico neoliberal”. Embora o movimento teça críticas à insuficiência de programas de transferência de renda isolados, como o Pé-de-Meia, as autoras argumentam que sua perspectiva se fundamenta na lógica da governança corporativa e da heterarquização, buscando orientar a escola pública para a formação de “capital humano”. Para elas, o TPE utiliza um discurso de neutralidade técnica para promover a mercadificação do setor público e a transferência de responsabilidades estatais para redes privadas, caracterizando seu alinhamento com a agenda neoliberal de reforma do Estado e gestão de crises sob a ótica da produtividade e competitividade. O estudo completo está disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2664/1626>.

et al. (2022, p. 930), “os resultados da análise apontam para o caráter antidemocrático da Reforma, bem como para a manutenção da desigualdade entre as classes sociais no que se refere ao direito ao acesso à educação pública de qualidade”. Sob essa perspectiva, a educação passa a ser um mecanismo de ajustamento da força de trabalho, retirando dos estudantes a possibilidade de uma formação crítica e emancipatória, subordinando-os às exigências da economia globalizada.

Adicionalmente, como evidenciado por Souza (2018, p. 1), “há um intenso processo de precarização da educação, com rebatimento direto sobre a classe trabalhadora, que terá acesso a uma educação ainda mais fragmentada e técnica voltada ao mercado de trabalho capitalista, destituída de uma análise crítica com possibilidades à transformação social”. Essa constatação converge com a análise de Laval (2019), ao demonstrar como o ensino, ao se reduzir a um processo de adestramento funcional, mina a possibilidade de os indivíduos compreenderem sua condição dentro da estrutura social e econômica. Ao reforçar a fragmentação curricular e a flexibilização do percurso formativo, a reforma afasta a escola de seu papel histórico de formação cidadã, convertendo-a em uma instância de regulação social a serviço da ordem neoliberal.

Assim sendo, torna-se urgente reavaliar o projeto educacional vigente e suas consequências para a juventude brasileira. A manutenção de uma estrutura escolar que prioriza a empregabilidade em detrimento da formação crítica evidencia a perpetuação da lógica capitalista na educação, que, de acordo com Gentili (2001, p. 1), “não apenas implementa um modelo econômico, mas também busca impor uma reforma ideológica que construa um novo senso comum”. Se a educação deve cumprir seu papel social e democrático, é fundamental que se rompa com essa concepção mercadológica e se construa um ensino médio verdadeiramente voltado à emancipação dos sujeitos. Somente uma escola que fomente o pensamento crítico e a igualdade de oportunidades poderá contribuir para um projeto de sociedade menos desigual e mais justa.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível questionar a concepção de Projeto de Vida advindo da reforma do ensino médio, que, ao se alinhar à lógica neoliberal, limita a formação crítica dos estudantes e os reduz a meros agentes do mercado. Em contraponto, na próxima seção, propõe-se uma abordagem fundamentada nos princípios filosóficos de Paulo Freire e Dermeval Saviani, defendendo um Projeto de Vida que priorize a emancipação dos sujeitos, a consciência social e a construção coletiva de futuros possíveis, em oposição à adaptação passiva às exigências do capitalismo.

SEÇÃO 2 – CRÍTICA AO PROJETO DE VIDA DA BNCC: UMA ANÁLISE À LUZ DE PAULO FREIRE E DERMEVAL SAVIANI

O conceito de “Projeto de Vida” no cenário educativo brasileiro percorreu uma trajetória significativa, evoluindo de uma matriz progressista nos anos 1990 — ligada à Pastoral da Juventude e à formação de sujeitos críticos — para se tornar um eixo estruturante da Reforma do Ensino Médio de 2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, esta institucionalização trouxe consigo desafios complexos e contradições profundas. Embora a BNCC o apresente como uma ferramenta para promover a autonomia e o protagonismo juvenil, a ausência de uma definição conceitual clara nos marcos legais tem gerado incertezas, resultando, frequentemente, em uma unidade curricular isolada, fragmentada e distante da experiência social real dos jovens.

Mais do que uma lacuna metodológica, a análise crítica revela que o Projeto de Vida tem sido permeado por uma lógica neoliberal. Através da promoção do “empreendedorismo de si”, o modelo vigente transfere ao indivíduo a responsabilidade total pelo seu sucesso ou fracasso, ignorando as desigualdades estruturais. Essa perspectiva naturaliza a lógica do “burguês-de-si-próprio” e proletário-de-si-mesmo”, desmantelando o sentido coletivo da educação ao exigir do estudante uma resiliência extrema diante de um mercado de trabalho marcado pela “uberização” e pela precarização de direitos. Assim, corre-se o risco de formar “sujeitos exploradores de si mesmos”, focados na performance em detrimento da solidariedade social.

Diante deste cenário, esta seção propõe uma análise crítico-filosófica sobre a concepção de Projeto de Vida na reforma do Ensino Médio. Através do diálogo com autores como Han, Harvey, Antunes, Freire e Saviani, busca-se problematizar se esta proposta educativa contribui efetivamente para a emancipação ou se atua como um instrumento de adaptação passiva às exigências do mercado. O objetivo é fundamentar a urgência de se resgatar a educação como prática de liberdade: um movimento onde o projeto de vida deixe de ser uma mera gestão da sobrevivência individual para se tornar um processo de libertação em comunhão, voltado à intervenção consciente e à transformação da realidade social.

2.1 A concepção neoliberal de projeto de vida da reforma do ensino médio: uma análise crítico-filosófica

No Brasil, o termo “Projeto de Vida” já era utilizado desde os anos 1990 pela Pastoral da Juventude da Igreja Católica, com um viés progressista e voltado para a formação de sujeitos críticos e engajados nas lutas por transformação social (Silva; Danza, 2022). Com o tempo, sua aplicação se expandiu para além do ambiente escolar e passou a integrar também o sistema socioeducativo. Segundo Klein e Arantes (2016), o conceito foi incorporado como um instrumento de reabilitação e reinserção social, assumindo um caráter normativo. As autoras destacam que “o termo projeto de vida vem sendo amplamente mencionado em diferentes contextos, incluindo o sistema socioeducativo, onde assume um caráter normativo, vinculado à ideia de reeducação e planejamento do futuro de jovens em situação de vulnerabilidade” (Klein; Arantes, 2016, p. 137). Essa abordagem reforça a necessidade de compreender como diferentes instituições se apropriam do conceito e quais impactos ele pode gerar na vida dos jovens, seja como ferramenta de desenvolvimento pessoal ou como exigência burocrática dentro de programas de ressocialização.

A primeira implementação formal do Projeto de Vida na educação ocorreu em 2011, com o programa de Educação em Tempo Integral em estados como Pernambuco e Espírito Santo. Segundo Silva e Danza (2022), essa iniciativa reduziu a evasão escolar e elevou os índices do Ideb, demonstrando impactos positivos na retenção dos estudantes. Esses resultados influenciaram a formulação da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC, que estabeleceram o Projeto de Vida como um dos principais eixos da educação básica.

Dentro desse contexto, o Projeto de Vida ganhou destaque com a reforma do Ensino Médio de 2017, sendo apresentado como uma ferramenta para estimular a reflexão dos estudantes sobre seus caminhos pessoais e profissionais, considerando suas aptidões, interesses e valores. A proposta busca incentivar a autonomia dos jovens na construção de suas trajetórias, promovendo um olhar mais consciente sobre suas escolhas futuras. Segundo a BNCC, essa abordagem se baseia no desenvolvimento do protagonismo juvenil:

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas (Brasil, 2018, p. 472).

Isso significa que o Projeto de Vida não deve ser tratado como um elemento isolado, mas sim integrado à proposta pedagógica da escola, de modo a favorecer a construção de um percurso significativo para os estudantes. Essa abordagem busca auxiliá-los no reconhecimento de suas potencialidades e na tomada de decisões alinhadas aos desafios do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a sexta competência geral da BNCC reforça a necessidade de articular o Projeto de Vida com uma formação ampla, que contemple não apenas escolhas profissionais, mas também aspectos sociais e culturais:

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 seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 18).

Dessa forma, o Projeto de Vida se insere como um eixo orientador da trajetória dos estudantes, incentivando-os a construir seus futuros de maneira consciente, crítica e conectada com a realidade em que estão inseridos.

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 464).

No entanto, a forma como a unidade projeto de vida é concebida e aplicada na prática varia, gerando debates sobre sua real efetividade e sua conexão com uma formação crítica e emancipatória.

A Lei nº 13.415/2017 e a BNCC não estabeleceram uma definição clara para o conceito de Projeto de Vida, permitindo diferentes interpretações e formas de implementação. Na prática, sua aplicação varia significativamente entre estados e instituições, o que gera debates sobre sua efetividade e seu papel na formação crítica e emancipatória dos estudantes. Em muitos casos, essa indefinição levou à redução do Projeto de Vida a uma disciplina isolada, com uma ou duas aulas semanais, sem conexão significativa com o restante do currículo (Pettenon, 2024). Essa implementação fragmentada levanta uma questão fundamental: o Projeto de Vida está de fato

contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da construção de trajetórias significativas pelos estudantes, ou vem sendo instrumentalizado para atender a demandas do mercado de trabalho, sem garantir uma formação integral e crítica?

Mesmo com a sanção da Lei nº 14.818/2024 pelo governo Lula, a indefinição conceitual do Projeto de Vida persiste. Embora essa legislação represente um avanço ao instituir um incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, para apoiar a permanência e a conclusão escolar de estudantes do ensino médio público, ela não esclarece o papel e a função desse conceito na formação dos jovens. Essa ausência de um referencial estruturado mantém espaço para interpretações diversas e, em alguns casos, resulta em abordagens superficiais que esvaziam seu potencial reflexivo e transformador. Segundo Silva e Danza (2022), essa indefinição compromete a efetividade da proposta, pois “nenhum dos referidos marcos legais apresenta uma definição desse conceito, tampouco apresenta fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e metodológicas que possam prover referências aos profissionais da educação” (Silva; Danza, 2022, p. 2).

Dessa forma, sem um direcionamento claro, há o risco de que o Projeto de Vida continue sendo tratado de maneira fragmentada, sem uma integração real com a experiência escolar. Em muitos casos, essa abordagem limitada pode dificultar sua contribuição para que os jovens compreendam suas possibilidades e construam um caminho alinhado com seus valores, desejos e realidades. De acordo com Silva e Danza (2022), essa lacuna abriu margem para que essa unidade curricular fosse utilizada de maneira estratégica, sem um compromisso real com uma formação ampla e emancipatória.

Mesmo sem uma definição clara do conceito de Projeto de Vida, a BNCC estabelece que a escola deve auxiliar os estudantes na construção de seus objetivos, na tomada de decisões e na preparação para o exercício da cidadania, incentivando o protagonismo juvenil em suas trajetórias.

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro como também com a continuidade dos estudos, no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (Brasil, 2018, p. 52).

Essa articulação proposta pela BNCC entre o Projeto de Vida e a formação dos estudantes busca promover uma educação mais significativa e conectada às realidades juvenis, considerando suas experiências, interesses e desafios. O objetivo é proporcionar

uma formação integral, que ultrapasse a simples transmissão de conteúdos acadêmicos, incentivando a reflexão sobre a construção das próprias trajetórias. Nesse sentido, a BNCC destaca a importância de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, estimulando nos jovens a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade na tomada de decisões ao longo de sua vida, como enfatiza a sexta competência geral:

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).

Ao longo do texto normativo da BNCC, o termo “projeto de vida” é amplamente referenciado em diferentes contextos, evidenciando sua relevância na formação dos estudantes. Além da sexta competência geral, mencionada anteriormente, sua presença é ressaltada no compromisso da BNCC com a educação integral (Brasil, 2018, p. 14-15), na contribuição da escola para os Anos Finais do Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 62) e na importância do ensino de Geografia nesse estágio escolar (Brasil, 2018, p. 463). No Ensino Médio, o termo aparece nas finalidades dessa etapa (Brasil, 2018, p. 464-466), na articulação entre competências e habilidades com as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 471) e no trecho que aborda diretamente o Projeto de Vida (Brasil, 2018, p. 472-473). Além disso, sua menção se faz presente na competência 5 de Linguagens e suas Tecnologias (Brasil, 2018, p. 495) e na competência 6 de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Brasil, 2018, p. 570 e p. 578). Essa recorrência evidencia o papel central do Projeto de Vida como eixo estruturante na BNCC, influenciando diferentes componentes curriculares e etapas da educação básica.

A partir da análise do texto normativo da BNCC, constata-se que seu foco principal reside na definição de competências e na preocupação com as juventudes. O documento reconhece a diversidade das juventudes e sua importância na formação dos estudantes do Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais destacam a necessidade de considerar as juventudes como uma condição sócio-histórico-cultural, indo além das dimensões biológicas e etárias. Através desse conceito ampliado de juventudes²⁰, as escolas devem proporcionar uma formação que permita aos jovens

²⁰ A juventude, enquanto condição sócio-histórica, será o tema abordado no próximo subtítulo desta seção.

desenvolverem seu projeto de vida, contemplando não apenas estudo e trabalho, mas também escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018).

No entanto, nos Referenciais Curriculares, o termo “projeto de vida” é mencionado em mais ocasiões. Esse documento tem como objetivo orientar os sistemas de ensino na elaboração dos caminhos educacionais, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2018). Nele são apresentados os quatro eixos principais para a formação dos estudantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo. Na primeira vez em que o termo “projeto de vida” aparece no texto, ele é mencionado especificamente no contexto do eixo de empreendedorismo, que visa desenvolver a habilidade dos estudantes de aplicar conhecimentos de diversas áreas para realizar projetos pessoais ou produtivos alinhados com seu projeto de vida (Brasil, 2018). Além disso, o documento frisa que todas as áreas de conhecimento precisam contribuir para o estreitamento entre empreendedorismo e projeto de vida, e indica as habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida

EMPREENDEADORISMO	HABILIDADES RELACIONADAS AO AUTOCONHECIMENTO, EMPREENDEADORISMO E PROJETO DE VIDA
	(EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.
	(EMIFCG11) Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.
	(EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (Brasil, 2019).

As habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida refletem o projeto neoliberal presente nelas. Elas enfatizam a responsabilidade individual pelo sucesso, ignorando fatores estruturais. A mentalidade empresarial de maximização de resultados e produtividade é reforçada, assim como a busca incessante por autossuperação. Essa abordagem reforça a lógica do mercado, onde o valor de uma pessoa é medido por sua capacidade de se tornar um “empreendedor de si mesmo” e competir em um ambiente cada vez mais competitivo. Em síntese, o corre-se o risco de estar se formando sujeitos exploradores de si mesmos, como assevera Han:

O sujeito neoliberal de desempenho como “empresário de si mesmo” explora-se voluntária e apaixonadamente. Fazer de si uma obra de arte é uma aparência bela e enganosa que o regime neoliberal mantém para explorá-lo por inteiro. A técnica de poder do regime neoliberal assume uma forma sutil. Não se apodera do indivíduo de forma direta. Em vez disso, garante que o indivíduo, por si só, aja sobre si mesmo de forma que reproduza o contexto de dominação dentro de si e o interprete como liberdade. Aqui coincidem a otimização de si e a submissão, a liberdade e a exploração. (Han, 2018, p. 43-44)

A análise de Han indica que o projeto de vida neoliberal é prejudicial, por distorcer a noção de liberdade individual. Atrelado ao ensino, ao incentivar os estudantes a se tornarem empreendedores de si mesmos, o sistema neoliberal os leva a internalizar as normas e valores do sistema dominante, fortalecendo a estrutura de poder e exploração subjacentes. No entanto, o projeto neoliberal não aborda adequadamente as questões estruturais e sociais que influenciam as oportunidades e desafios enfrentados pelos indivíduos. Embora essas habilidades possam ser úteis para o desenvolvimento pessoal, é essencial adotar uma visão crítica do impacto das desigualdades socioeconômicas e da necessidade de políticas públicas que promovam justiça e equidade. Ao interpretar a busca pela otimização pessoal como liberdade, a educação neoliberal limita a capacidade crítica dos jovens estudantes, perpetuando desigualdades sociais e restringindo suas perspectivas de possibilidades de vida alternativas. Como considera Harvey:

os valores “liberdade individual” e “justiça social” não são necessariamente compatíveis. A busca da justiça social pressupõe solidariedades sociais e a propensão a submeter vontades, necessidades e desejos à causa de alguma luta mais geral em favor de, por exemplo, igualdade social ou justiça ambiental (Harvey, 2014, p. 51).

Ao destacar a necessidade de renúncia individual em prol do bem comum e ressaltar a importância da solidariedade social, Harvey contrapõe a ênfase neoliberal na autonomia e no individualismo. Ele coloca em questão a visão neoliberal de que a liberdade individual e o mercado livre são suficientes para resolver questões sociais, como a desigualdade e a injustiça. Trabalhar com estudantes do ensino médio a ideia de que os valores de “liberdade individual” e “justiça social” não são necessariamente compatíveis é importante para estimular o questionamento do sentido dessas questões éticas e sociais.

Ao analisarmos o Guia Digital do Programa Nacional do Livro Didático de 2021²¹ (*Projetos Integradores e Projeto de Vida*), percebemos que o material didático foi

²¹ O acesso ao guia pode ser realizado pelo link: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/inicio. Acesso em 10 de julho de 2023. A partir deste ponto, o Guia Digital do Programa Nacional do Livro Didático de 2021 será referenciado como “Guia Digital”.

desenvolvido com o propósito de criar e fortalecer uma escola acolhedora e inclusiva para as juventudes. No entanto, esse direcionamento não é uma inovação do guia, mas sim um reflexo do que já foi estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC reconhece a existência de múltiplas juventudes e destaca a necessidade de uma escola que valorize as diversidades, promovendo um ambiente de respeito e inclusão. Nesse sentido, o documento reforça:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. (...) Significa, nesse sentido, assegurar-lhes 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).

O Guia Digital (2021) é um documento elaborado no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo é orientar a seleção e implementação dos materiais didáticos destinados às escolas públicas. No contexto dos Projetos Integradores e Projeto de Vida, o guia serve como um referencial para a construção de práticas pedagógicas que promovam uma educação integral, reflexiva e contextualizada.

Dessa forma, o Guia Digital (2021) se alinha às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirmando a importância de uma formação que valorize os diferentes trajetos e vivências dos jovens. Ao reconhecer a pluralidade das juventudes, o material busca garantir que cada estudante possa desenvolver um projeto de vida significativo, alinhado às suas realidades, aspirações e aos desafios contemporâneos.

Segundo o Guia Digital (2021), as **24 obras** aprovadas para projeto de vida promovem o desenvolvimento das Competências Gerais 6²² e 7²³ da BNCC. A Competência 6 enfoca o planejamento e projeção do futuro dos estudantes, visando seu crescimento pessoal e profissional. Já a Competência 7 destaca o desenvolvimento das habilidades argumentativas, aprimorando sua capacidade de comunicação eficaz. Contudo, partindo da definição estabelecida por Saviani (1996) acerca da filosofia como

²² **Competência 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).

²³ **Competência 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).

reflexão radical, rigorosa e de conjunto, o professor de filosofia pode abordar nas aulas de projeto de vida algumas problematizações como:

O Guia Digital (2021) estabelece que a formação dos jovens ocorre em três dimensões interconectadas: **peçoal, cidadã e profissional**. A primeira, **peçoal**, incentiva o **autoconhecimento**, auxiliando o estudante na descoberta de suas aspirações, potencialidades e estratégias para enfrentar desafios. A segunda, **cidadã**, enfatiza a construção de relacionamentos interpessoais baseados em ética e respeito, promovendo o senso de coletividade e participação social. Já a terceira, **profissional**, orienta o jovem quanto à sua inserção no mundo do trabalho, preparando-o tanto como profissional quanto como cidadão consciente de seu papel na sociedade.

Figura 1 – Representação esquemática das dimensões do Projeto de Vida



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Guia Digital do PNLD 2021 (Brasil, 2021).

Segundo o Guia Digital (2021), as atividades propostas nas obras de Projeto de Vida devem contemplar essas três dimensões fundamentais. A primeira, **autoconhecimento**, envolve a identificação de interesses, atitudes e emoções do estudante, além do desenvolvimento de estratégias para superar dificuldades e projetar o futuro. Como destaca o material, a escola deve incentivar o jovem a buscar “a realização dos sonhos e o enfrentamento do futuro sem medo” (PNLD, 2021).

A segunda dimensão, **cidadania e atuação coletiva**, propõe a reflexão sobre princípios éticos, reconhecimento de direitos e deveres e a importância da ação coletiva. O estudante deve perceber-se como “parte interdependente de redes locais e virtuais”,

compreendendo a necessidade de agir com empatia e buscar soluções concretas para desafios sociais (PNLD, 2021).

Por fim, a terceira dimensão, **mundo do trabalho**, aborda o ambiente profissional como um espaço competitivo e dinâmico. A escola deve apoiar o jovem no planejamento de sua trajetória profissional, oferecendo oportunidades para refletir sobre seus interesses e desafios na carreira. O estudante precisa reconhecer-se como protagonista de sua jornada e entender “as possibilidades e os desafios do trabalho no século XXI” (PNLD, 2021).

No entanto, há uma contradição evidente entre essas duas primeiras dimensões e a terceira, que trata do mundo do trabalho. Enquanto as anteriores incentivam a autonomia, a solidariedade e a busca por um futuro promissor, a terceira apresenta o ambiente profissional como um espaço competitivo e dinâmico, onde o jovem deve se preparar para disputar oportunidades e se adaptar às exigências do mercado. Embora a escola seja responsável por apoiá-lo no planejamento de sua trajetória profissional (BNCC, 2018), o discurso adotado no material reforça a perspectiva da responsabilidade individual pelo sucesso, sem problematizar as barreiras estruturais do mundo do trabalho.

Essa abordagem desconsidera contrasta com as reflexões trazidas por Ricardo Antunes (2018) sobre as novas dinâmicas do mundo do trabalho, que aponta a precarização crescente das relações trabalhistas, caracterizada pela uberização, terceirização e informalidade, tornando o mercado de trabalho cada vez mais instável. Como ele argumenta:

Se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador e transformador, por outro devemos recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social, tal como o conhecemos sob a vigência e o comando do trabalho abstrato. Isso porque o sentido do trabalho que estrutura o capital (o trabalho abstrato) é desestruturante para a humanidade, enquanto seu polo oposto, o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade (o trabalho concreto que cria bens socialmente úteis), torna-se potencialmente desestruturante para o capital. Aqui reside a dialética espetacular do trabalho, que muitos de seus críticos foram incapazes de compreender. (Antunes, 2018, p. 55)

Assim, ao mesmo tempo que o Projeto de Vida prega a construção de um futuro pautado pelo autoconhecimento e pela cidadania ativa, ele acaba inserindo o estudante em uma lógica que naturaliza a precarização e exige dele resiliência diante de um sistema que limita suas oportunidades reais de desenvolvimento profissional e social.

Como destaca Antunes (2018), o mundo do trabalho contemporâneo “expande formas de exploração que exigem do trabalhador máxima flexibilidade, sem qualquer garantia de estabilidade ou direitos”. No entanto, essa concepção ignora que o próprio mercado de trabalho tem se transformado de forma a dismantelar as antigas estruturas de estabilidade e proteção social. Como aponta Antunes (2018):

Assim, nesse universo caracterizado pela subsunção do trabalho ao mundo maquínico (seja pela vigência da máquina-ferramenta do século XX, seja pela máquina informacional-digital dos dias atuais), o trabalho estável, herdeiro da fase taylorista-fordista, relativamente moldado pela contratação e pela regulamentação, vem sendo substituído pelos mais distintos e diversificados modos de informalidade, de que são exemplo o trabalho atípico, os trabalhos terceirizados (com sua enorme variedade), o ‘cooperativismo’, o ‘empreendedorismo’, o ‘trabalho voluntário’ e mais recentemente os trabalhos intermitentes. (Antunes, 2018)

O conceito de empreendedorismo, amplamente promovido pelos documentos pós-reforma do ensino médio, insere-se nessa lógica de informalização e flexibilização do trabalho. O estudante é incentivado a se preparar para um mercado que demanda resiliência e adaptação constantes, mas que, na realidade, se estrutura na exploração da força de trabalho e na negação de direitos. Como ressalta Antunes (2018):

Um grupo cada vez mais minoritário estará no topo dos assalariados. Entretanto, a instabilidade poderá levá-lo a ruir face a qualquer oscilação do mercado, com seus tempos, movimentos, espaços e territórios em constante mutação. A esses se somam ainda uma massa de ‘empreendedores’, uma mescla de burguês-de-si-próprio e proletário-de-si-mesmo. Mas é bom recordar que há várias resistências nos espaços de trabalho e nas lutas sindicais a essas formas de trabalho que procuram ocultar seu assalariamento, por meio do mito do trabalho autônomo. (Antunes, 2018)

Dessa forma, ao invés de preparar os jovens para compreender criticamente o mundo do trabalho, o material didático da unidade curricular Projeto de Vida apresentado no Guia Digital (2021) parece reforçar a ideia do “burguês-de-si-próprio e proletário-de-si-mesmo”, onde o indivíduo assume a responsabilidade total por sua empregabilidade, ignorando as condições estruturais que limitam suas oportunidades.

A crítica ao Projeto de Vida no novo ensino médio revela que, embora apresente-se como um eixo estruturante, sua falta de fundamentação conceitual e metodológica resulta em abordagens fragmentadas e distantes de uma educação verdadeiramente crítica e emancipadora. A lógica neoliberal presente nesse modelo educacional desloca a

responsabilidade do desenvolvimento humano e social para a esfera individual, ignorando as condições materiais que determinam as possibilidades reais dos estudantes.

Essa perspectiva entra em conflito com as concepções de Paulo Freire, que denuncia a educação que “não é prática de liberdade, mas de dominação” (Freire, 2013, p. 25). Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2013, p. 68). No entanto, o Projeto de Vida, ao invés de fomentar essa libertação, pode reforçar a lógica da adaptação passiva ao mercado de trabalho, naturalizando desigualdades estruturais.

Da mesma forma, Dermeval Saviani defende que a educação deve ir além do espontaneísmo e do individualismo liberal, promovendo uma formação crítica que instrumentalize os estudantes para transformar a realidade. O autor ressalta que “a escola é um mecanismo de intervenção racional e intencional sobre os indivíduos e a sociedade” (Saviani, 2021, p. 112). Dessa forma, a ausência de um direcionamento crítico no Projeto de Vida impede que os estudantes adquiram ferramentas teóricas e práticas para compreender e modificar suas condições concretas de existência.

Diante desse cenário, torna-se essencial pensar quem são os jovens que hoje cursam o ensino médio e quais são suas reais demandas e desafios. O discurso do empreendedorismo de si mesmo, amplamente difundido pelo neoliberalismo na educação, ignora que grande parte da juventude enfrenta barreiras socioeconômicas, que limitam suas oportunidades educacionais e profissionais. Como aponta Freire, “a educação não pode servir à adaptação do educando a um mundo injusto, mas à sua transformação em um sujeito histórico capaz de intervir na realidade” (Freire, 2011, p. 44).

Logo, pensar um modelo de projeto de vida que verdadeiramente contribua para o desenvolvimento dos jovens do ensino médio exige um compromisso com a transformação social e não com a mera adaptação às exigências do mercado. Nesse sentido, é necessário um olhar atento às juventudes que hoje frequentam o ensino médio, suas vivências e suas perspectivas. Como veremos adiante, compreender os jovens do ensino médio significa reconhecer que suas trajetórias não são homogêneas e que suas aspirações vão muito além da lógica neoliberal que tenta reduzi-los a meros agentes de sua própria empregabilidade e sucesso.

2.2 Os jovens do ensino médio brasileiro e suas dificuldades

A sociedade contemporânea é caracterizada por uma série de mudanças profundas e rápidas, que geram um ambiente dinâmico e complexo. Diante dessa realidade heraclitiana²⁴, foram propostos diversos conceitos para descrever a realidade em constante transformação, destacando-se a “sociedade líquida”, os “tempos hipermodernos”, a “sociedade do espetáculo”, a “pós-modernidade” e a “sociedade digital”. Termos empregados por intelectuais como Bauman (2004), Lipovetsky (2004), Debord (1997), Lyotard (2002) e Castells (2013), respectivamente, sintetizam que vivemos em um momento histórico marcado pelas mudanças repentinas, pela velocidade da informação, pelos avanços tecnológicos e pela globalização, como também, pela cultura, pela política e pela vida cotidiana dominadas por imagens, aparências e entretenimento²⁵. Há a valorização da diversidade cultural, a desconstrução de hierarquias tradicionais e a dissolução de fronteiras entre diferentes esferas sociais. Através das redes digitais, as interações sociais, a comunicação, o trabalho e até mesmo a política²⁶ são profundamente influenciados.

Essa situação de incerteza e instabilidade no mundo atual deixa muitos jovens perdidos e confusos. Eles se veem diante de um cenário em constante mudança, onde as escolhas tradicionais e previsíveis do passado já não se aplicam. A globalização econômica trouxe mais oportunidades, mas também criou pressões para se afastarem de suas comunidades de origem. A falta de clareza sobre onde construir suas carreiras profissionais e suas vidas pessoais gera ansiedade e insegurança em relação ao futuro e ao próprio sentido da existência. Como destaca Bauman,

a segurança e a incerteza andam juntas como Janus, a divindade de duas faces. A segurança sem liberdade equivale à escravidão; a liberdade sem segurança equivale ao caos. A busca pela segurança teve um preço espantoso. Num ambiente artificialmente concebido, calculado para garantir o anonimato e a especialização funcional do espaço, os habitantes da cidade enfrentaram um

²⁴ Heraclitiana advém de Heráclito, filósofo pré-socrático que afirmou que a realidade está em constante devir, ou seja, mudança, transformação.

²⁵ Considerando as reflexões dos diversos autores citados sobre as transformações da sociedade contemporânea, pode-se inferir que os jovens vivenciam, em sua formação e trajetória, os efeitos dessas mudanças. A instabilidade social, a aceleração do consumo e da informação, a centralidade da imagem, a crise dos discursos tradicionais e a digitalização das relações impactam diretamente suas experiências e perspectivas de futuro. Assim, o que os teóricos analisam sobre a modernidade e/ou sociedade atuais reflete-se de maneira particular na realidade juvenil.

²⁶ Sobre a influência das redes sociais sobre a política, sugere-se a leitura da reportagem publicada no site do Senado Federal, disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/12/12/redes-sociais-influenciam-voto-de-45-da-populacao-indica-pesquisa-do-datasenado>. Acesso em 15 de julho de 2023.

problema de identidade quase insolúvel. A monotonia impessoal e a pureza clínica do espaço artificialmente construído despojaram-nos da oportunidade de negociar significados e, assim, do know-how necessário para chegar a um acordo com esse problema e resolvê-lo (Bauman, 2004).

A reflexão de Bauman (2004) sobre a dualidade entre segurança e liberdade, comparada à figura de Janus, revela os dilemas enfrentados pelos indivíduos em um mundo marcado pela fluidez e pela incerteza. A busca por segurança em um ambiente artificialmente construído, que prioriza o anonimato e a especialização funcional, acaba por gerar uma crise de identidade, na qual os indivíduos perdem a capacidade de negociar significados e resolver problemas de forma autônoma. Essa análise é particularmente relevante para compreender os desafios enfrentados pelos jovens em idade escolar, que estão imersos em um cenário de transformações constantes e rápidas, onde as estruturas tradicionais de orientação e pertencimento se tornam cada vez mais frágeis.

Diante desse contexto, a BNCC propõe uma visão da juventude como uma categoria sociocultural rica e complexa, que transcende a mera transição entre a infância e a vida adulta. O documento reforça a necessidade de olhar para os jovens em suas múltiplas dimensões, considerando aspectos sociais, culturais e históricos, e reconhecendo a existência de diversas culturas juvenis. Nesse sentido, a escola assume um papel central como espaço de acolhimento da diversidade, onde os jovens podem ser ouvidos, participar ativamente e ter suas diferenças respeitadas. O texto destaca que “considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos” (Brasil, 2018, p. 463). Além disso, a BNCC enfatiza a importância de formar jovens críticos, criativos e autônomos, preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões fundamentadas, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionarem experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas (Brasil, 2018, p. 463).

A BNCC defende uma educação inclusiva e centrada no protagonismo estudantil, partindo do princípio de que todos os jovens podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas trajetórias (BNCC, 2018, p. 465). Para isso, propõe um ensino

que vincule as aprendizagens aos desafios da realidade, estimulando a autonomia intelectual, profissional e política. Além de incentivar a construção de identidades e projetos de vida, destaca a importância da aprendizagem colaborativa e do desenvolvimento de habilidades essenciais à reflexão, interpretação e ação crítica, preparando os estudantes para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

No entanto, ao analisar criticamente essa perspectiva, percebe-se que a noção de autonomia promovida pela BNCC está inserida em um contexto mais amplo de reformas educacionais marcadas pelo discurso neoliberal. Embora o documento enfatize a necessidade de superação das desigualdades educacionais por meio de uma formação significativa e contextualizada, sua concepção de cidadania e protagonismo juvenil orienta-se para a empregabilidade e adaptação ao mercado de trabalho. Dessa forma, transfere para o indivíduo a responsabilidade pelo próprio sucesso ou fracasso educacional e profissional, sem questionar as desigualdades estruturais que limitam suas oportunidades.

Essa lógica se torna ainda mais evidente na maneira como a BNCC trata a construção dos projetos de vida dos estudantes. Embora rejeite explicitamente a profissionalização precoce, reforça a necessidade de preparar os jovens para um “mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível” (BNCC, 2018, p. 465), condicionando a formação escolar a um processo contínuo de adaptação às demandas do mercado. Essa abordagem, característica das reformas neoliberais, contrasta com a proposta de um ensino emancipador e crítico, pois desloca o foco da estrutura desigual do mercado de trabalho para a capacidade individual de ajustamento às suas exigências. Como afirma a BNCC:

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserirem-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BNCC, 2018, p. 465 e 466).

Esse trecho evidencia como o discurso da BNCC, ao mesmo tempo em que rejeita a precarização do trabalho juvenil, naturaliza a instabilidade estrutural do mercado, demandando dos estudantes uma capacidade permanente de adaptação. Tal perspectiva

revela a tensão entre a promessa de um ensino emancipador e a lógica subjacente de um modelo de formação que responsabiliza os indivíduos por seu próprio sucesso ou fracasso, sem questionar as desigualdades sistêmicas que marcam o acesso ao trabalho e à cidadania.

Outro aspecto fundamental abordado pela BNCC é a valorização da participação social e política dos jovens, incentivando que eles se envolvam em debates e iniciativas democráticas. O documento ressalta que “trata-se de consolidar habilidades relativas à participação e atuação política e social, ao debate qualificado e ético de ideias, à consciência dos direitos e deveres e à reclamação de direitos” (Brasil, 2018, p. 512). Além disso, a BNCC chama atenção para o impacto da cultura digital na vida dos jovens e para a necessidade de prepará-los para usar as novas tecnologias de forma crítica e consciente.

A cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. [...] Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede (Brasil, 2018, p. 61).

No trecho acima, a BNCC reconhece o protagonismo crescente dos jovens na cultura digital, destacando sua participação ativa em novas formas de comunicação que integram múltiplas mídias e modos de expressão, bem como sua atuação social em redes digitais²⁷.

No entanto, ao enfatizar a necessidade de adaptação flexível ao mercado e ao avanço tecnológico, o documento parece desconsiderar as desigualdades estruturais que ainda marcam o acesso às tecnologias no Brasil. Essa questão é particularmente relevante ao se discutir a chamada Geração Alpha, termo cunhado por Mark McCrindle e explorado por pesquisadores como Bernard Salgado e Peter McDonald. A **Geração Alpha**²⁸ designa

²⁷ A cultura digital tem redefinido a maneira como os jovens interagem, aprendem e se expressam no mundo contemporâneo. Com o avanço das tecnologias e das redes sociais, eles não são apenas consumidores de informação, mas também criadores ativos de conteúdo, participando de novas formas de comunicação e engajamento social. Plataformas como YouTube, TikTok e Instagram exemplificam esse protagonismo juvenil, onde adolescentes e jovens produzem vídeos, compartilham opiniões e organizam mobilizações sociais a partir do ambiente digital. Um exemplo claro disso foi o movimento *Fridays for Future* (Amigos do Futuro), liderado por Greta Thunberg, que mobilizou milhões de jovens ao redor do mundo para discutir mudanças climáticas por meio das redes sociais. Para saber mais sobre esse movimento, acesse: **FRIDAYS for future**. Wikipédia, a enciclopédia livre, 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fridays_for_Future. Acesso em: 3 mar. 2024.

²⁸ O termo Geração Alfa foi cunhado pelo sociólogo e pesquisador Mark McCrindle, em seu livro “*ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*” (2013). McCrindle e outros pesquisadores, como Bernard Salgado e Peter McDonald, caracterizam essa geração como a primeira a nascer totalmente imersa em um mundo digital, com acesso intuitivo a tecnologias avançadas, como telas sensíveis ao toque e dispositivos inteligentes. Eles destacam que os Alfa tendem a ser mais individualistas, narcisistas e propensos a uma vida solitária, com

aqueles nascidos entre 2010 e 2025, se caracteriza por ter crescido em um ambiente profundamente digitalizado, o que influencia diretamente seu comportamento, suas formas de aprendizado e suas interações sociais. Desde os primeiros anos de vida, demonstram hiperconectividade, autonomia, independência e criatividade, características moldadas pelo acesso facilitado a dispositivos tecnológicos e à ampla oferta de informação na internet. Diferente das gerações anteriores, os Alpha desenvolvem uma relação autodidata com o conhecimento, explorando diversas fontes e assimilando informações de forma ágil. No entanto, essa intensa exposição ao digital também acarreta desafios, como o imediatismo, a baixa capacidade de concentração e dificuldades na socialização. Somado a isso, a personalização dos algoritmos e a cultura das redes sociais reforçam um viés egocêntrico, restringindo a diversidade de perspectivas e limitando a interação com diferentes realidades. Como destacam Labre e Garcia (2021, p. 46), essa nova geração “pode ter dificuldade em diferenciar o online do offline”, o que compromete sua capacidade de estabelecer relações interpessoais significativas e de lidar com as frustrações do mundo real.

Diante dessas características, Labre e Garcia (2021), defendem que a educação e a socialização da Geração Alpha precisam ser repensadas. O modelo tradicional de ensino, baseado na memorização e na transmissão unidirecional de conhecimento, já não atende às necessidades desse novo perfil de estudante. É essencial que as metodologias educacionais sejam mais dinâmicas, interativas e personalizadas, utilizando recursos digitais de forma estratégica. Segundo elas:

As instituições educacionais precisam planejar práticas significativas e inovadoras, que acolham as mudanças e as transformações da sociedade, por meio da implantação de currículos integradores que modifiquem o ensino e se adaptem ao perfil e ritmo de aprendizagem dos estudantes. (Labre; Garcia, 2021, p. 56),

Ademais, para as pesquisadoras, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais deve ser uma prioridade para garantir que esses jovens saibam equilibrar

expectativas de maior fluidez em relacionamentos e maior dependência de tecnologia. Além disso, são vistos como potencialmente mais inteligentes devido ao maior acesso à educação e informação, embora enfrentem desafios como a síndrome do imperador e a pressão por sucesso material. Para mais detalhes, consulte o estudo completo em: INDALÉCIO, Anderson Bengal; RIBEIRO, Maria da Graça Martins. Gerações Z e Alfa: os novos desafios para a educação contemporânea. Revista UNIFEV, Votuporanga, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifev.edu.br/index.php/RevistaUnifev/article/view/234>. Acesso em: 26 out. 2023.

o uso da tecnologia com interações interpessoais saudáveis e produtivas. Nesse sentido, as autoras ressaltam que:

os gestores educacionais precisam oferecer práticas que busquem o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões, seja a inteligência cognitiva ou a emocional; aliando o aprendizado dos saberes específicos com o relacionamento interpessoal, o controle emocional, a empatia e o respeito à diversidade (Labre; Garcia, 2021, p. 57).

Portanto, a Geração Alpha traz consigo um potencial imenso para transformar a sociedade por meio de sua hiperconectividade, autonomia e criatividade. No entanto, também enfrenta desafios que precisam ser cuidadosamente trabalhados, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Como apontam Labre e Garcia (2021, p. 55), “os estudantes da geração Alpha recebem uma quantidade imensurável de estímulos e têm acesso ilimitado a diversas informações, o que pode torná-los mais ativos, ansiosos, impacientes e exigentes”. Assim, a forma como a sociedade, a família e a escola lidarem com essas questões será determinante para o futuro dessa geração e seu impacto no mundo. Nesse sentido, torna-se essencial que práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas sejam implementadas, promovendo um desenvolvimento equilibrado e saudável.

Embora a Geração Alpha seja frequentemente associada a um perfil altamente digitalizado e inovador, é fundamental reconhecer que sua relação com a tecnologia não é universal nem igualitária. O acesso às TDICs ainda é condicionado por desigualdades socioeconômicas, limitando as oportunidades de muitos jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. Assim, a suposição de que toda essa geração possui um domínio inato e crítico das ferramentas digitais precisa ser relativizada, pois, como destacam Grossi, Costa e Santos (2013), a exclusão digital reflete e aprofunda desigualdades estruturais já existentes.

Nesse sentido, a inclusão digital deveria representar a democratização do acesso às tecnologias da informação e da comunicação, permitindo a participação de todos na sociedade informacional. No entanto, como apontam Grossi, Costa e Santos (2013, p. 68), essa democratização ainda é desigual, uma vez que “o acesso às novas tecnologias digitais da informação e da comunicação possibilita a todos os cidadãos se inserirem na sociedade informacional”, mas permanece restrito por barreiras socioeconômicas e regionais. A ausência de políticas públicas eficazes agrava esse cenário, perpetuando um abismo

digital que impede a juventude brasileira de utilizar as TDICs de forma equitativa e significativa.

Os autores reforçam que “os projetos e programas de inclusão digital que existem hoje não são suficientes para reduzir a situação perversa da desigualdade social brasileira” (Grossi; Costa; Santos, 2013, p. 72). Isso significa que, embora os programas governamentais tenham ampliado o acesso às tecnologias, a simples disponibilidade de equipamentos e internet não garante que os jovens desenvolvam as habilidades necessárias para uma participação ativa na sociedade digital. Dessa forma, a inclusão digital não pode ser vista isoladamente, mas sim como parte de um processo mais amplo de inclusão social.

A exclusão digital reforça e é reforçada pela exclusão social, criando um ciclo vicioso de desigualdade. Como destacam os autores, “a exclusão social acentua a exclusão digital”, tornando os desafios educacionais ainda mais profundos para estudantes de baixa renda (Grossi; Costa; Santos, 2013, p. 81). Esse dado desmonta a ideia de que todos os jovens da Geração Alpha têm acesso homogêneo às TDICs, demonstrando que, na prática, muitos estudantes não possuem os meios materiais e educacionais para utilizar essas tecnologias de forma crítica e emancipadora.

Além disso, Grossi (2008, p. 83) enfatiza que “um dos princípios da sociedade da informação no Brasil é que todos devem ter o direito de acesso e compartilhamento de informações e conhecimento”. No entanto, essa garantia ainda está distante da realidade da maior parte dos estudantes do ensino médio, uma vez que o uso das tecnologias digitais é diretamente influenciado por desigualdades estruturais. Dessa forma, a visão de que a Geração Alpha é composta por jovens digitalmente autônomos desconsidera os desafios enfrentados por grande parte da população estudantil brasileira.

Como argumentam os autores, “a inclusão digital não deve se centrar apenas na distribuição e/ou venda de computadores a preços baixos. Ela tem que gerar inclusão social” (Grossi; Costa; Santos, 2013, p. 82). Isso significa que o acesso às TDICs só será verdadeiramente transformador se acompanhado de políticas educacionais que promovam a formação de competências digitais e o pensamento crítico. Caso contrário, os estudantes continuarão tendo acesso passivo à tecnologia, sem usufruir de seus benefícios para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Essa desigualdade no acesso e na apropriação das tecnologias impacta diretamente a maneira como os jovens constroem suas perspectivas de futuro. Se, para alguns, as TDICs funcionam como ferramentas de ampliação de oportunidades educacionais e

profissionais, para outros, a falta de acesso e formação adequada restringe suas possibilidades e reforça a exclusão social. Diante desse cenário, surge a questão de como os jovens podem estruturar seus projetos de vida em um contexto de desigualdade digital e incertezas sociopolíticas.

William Damon desenvolve suas pesquisas sobre a juventude em um cenário de transformações aceleradas, marcado pela globalização, digitalização e instabilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, iniciado nos anos 2000, os jovens enfrentam desafios na construção de seus projetos de vida, muitas vezes sentindo-se perdidos diante de múltiplas possibilidades e expectativas contraditórias. Seus estudos ganharam relevância ao destacar a dificuldade dos jovens em definir um propósito e ao propor estratégias para ajudá-los a encontrar significado em suas escolhas, enfatizando o papel da educação e do suporte social nesse processo. Sobre essa realidade, Damon afirmou:

As perspectivas de vida de um jovem no mundo de hoje estão longe de ser exatas. Há apenas poucas décadas, quase todo jovem já sabia, ao final da adolescência, onde ia viver, qual seria sua ocupação e com quem ia se casar. Hoje, a maior parte dos jovens não tem respostas para essas questões nem ao chegar à vida adulta. A economia global fez crescer as possibilidades e as pressões para que os jovens se mudem para longe das comunidades em que cresceram. Até mesmo os mais instruídos passarão anos em empregos temporários, sem se estabelecer em um ramo permanente de trabalho – e, na verdade, a própria noção de ramo permanente de trabalho tem sido questionada, já que muitas carreiras estão envolvidas em uma sucessão de empregos de curto prazo e sem conexão entre si (Damon, 2009, p. 23).

Damon (2009) destaca a crescente incerteza na vida dos jovens, contrastando com a previsibilidade das gerações anteriores. Antes, ao final da adolescência, era comum já ter definido residência, carreira e família. Atualmente, como enfatiza Bauman (2012), a globalização ampliou as oportunidades, mas também intensificou a instabilidade, tornando as trajetórias profissionais mais fluidas e exigindo maior mobilidade. Muitos jovens passam anos transitando entre empregos temporários e desconectados, sem uma perspectiva clara de estabilidade. Essa transformação impõe desafios ao planejamento da vida, tornando o futuro mais incerto e demandando constante adaptação.

A partir dessa análise, Damon classificou os jovens em quatro grupos distintos conforme seu nível de engajamento com um projeto de vida:

- **Desengajados:** demonstram pouca motivação para buscar um propósito significativo, vivendo sem um direcionamento claro.
- **Sonhadores:** possuem grandes aspirações e visões para o futuro, mas enfrentam dificuldades em concretizá-las por falta de planejamento e ação prática.

- **Superficiais:** priorizam prazeres imediatos e evitam compromissos com metas mais profundas, negligenciando a construção de um propósito sólido.
- **Aqueles com projetos vitais:** traçam metas bem definidas, alinhadas com seus valores e aspirações, dedicando-se ativamente à construção de um futuro com significado.

Para Damon, o desenvolvimento juvenil está diretamente ligado à capacidade de planejamento e determinação individual. No entanto, essa visão desconsidera a influência de fatores estruturais e econômicos, como apontam Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Segundo eles, “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (Bourdieu; Passeron, 2023). Isso significa que a escola não apenas transmite conhecimento, mas também reforça desigualdades ao valorizar o capital cultural dominante, beneficiando jovens de classes mais favorecidas enquanto impõe barreiras à ascensão dos menos privilegiados.

Um exemplo dessa realidade no Brasil é o contraste entre os estudantes das escolas públicas e privadas no acesso ao ensino superior. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), embora seja um mecanismo de democratização do ingresso nas universidades, favorece aqueles que tiveram acesso a uma educação de maior qualidade e a recursos como cursos preparatórios. Enquanto jovens de famílias mais ricas podem se dedicar exclusivamente aos estudos e contar com infraestrutura adequada, muitos estudantes de baixa renda enfrentam jornadas duplas entre escola e trabalho, reduzindo suas chances de um bom desempenho. Assim, a expectativa de que todos os jovens desenvolvam um “propósito de vida” com as mesmas condições ignora as desigualdades que moldam suas trajetórias.

A crítica ao conceito de projeto vital também é discutida na resenha de Pátaro (2013) sobre a obra de Damon. A autora destaca que a proposta de Damon busca superar a “cultura do imediatismo”, que segundo ele caracteriza a sociedade contemporânea e promove preocupações superficiais pautadas na competição, autopromoção, status e ganho material (Pátaro, 2013). No entanto, ao tentar se opor a essa lógica, Damon acaba propondo um modelo que desconsidera os condicionantes sociais e estruturais que limitam o acesso dos jovens a oportunidades de desenvolvimento. Sua formulação se ancora em uma visão moralizante, ao sugerir que a única forma legítima de construção de um projeto de vida é aquela fundamentada em valores morais e propósito individual, deslocando a responsabilidade do sucesso exclusivamente para o jovem.

Além disso, Pátaro ressalta que a pesquisa de Damon se baseia predominantemente em estudos realizados com jovens norte-americanos, cujas experiências e condições socioeconômicas diferem substancialmente da realidade da juventude brasileira. Ao não problematizar as desigualdades sociais e econômicas que influenciam a construção dos projetos de vida, o modelo de Damon se mostra inadequado para pensar a juventude em contextos marcados por precarização do trabalho, evasão escolar e exclusão social. No Brasil, onde muitos jovens enfrentam dificuldades para permanecer na escola e garantir condições mínimas de sobrevivência, não é realista esperar que a construção de um propósito de vida dependa exclusivamente do esforço individual do estudante.

Ademais, Damon ignora as transformações no mercado de trabalho da modernidade líquida, conforme descrito por Bauman. O autor argumenta que “a modernidade líquida é uma civilização do excesso, da redundância, do dejetos e do seu descarte” (Bauman, 2004). Nesse cenário, acreditar que os jovens podem simplesmente “planejar” seu futuro de maneira linear torna-se inviável, pois as carreiras e oportunidades estão em constante mudança, tornando qualquer planejamento de longo prazo incerto.

Ricardo Antunes (2018), reforça essa crítica ao demonstrar como o trabalho se tornou cada vez mais instável e precarizado. Segundo ele, “os trabalhadores do século XXI enfrentam uma realidade em que a estabilidade deu lugar à intermitência, a proteção trabalhista cedeu espaço ao trabalho flexível e o projeto de vida tornou-se um exercício de sobrevivência diária” (Antunes, 2018). Se a noção de carreira está sendo substituída por empregos temporários e contratos precários, como exigir que os jovens projetem um futuro estável e linear? Para muitos, o desafio não está na falta de planejamento, mas na impossibilidade de concretizar seus planos devido à precarização do trabalho e à desigualdade social.

Enquanto Damon responsabiliza os jovens por sua incerteza, Bourdieu, Bauman e Antunes mostram que essa insegurança não é resultado de uma falta de propósito, mas sim de um cenário social e econômico que impossibilita a construção de trajetórias previsíveis e bem estruturadas. Pensar a juventude na contemporaneidade exige superar a visão individualista e reconhecer os desafios estruturais que moldam as escolhas e oportunidades dos jovens.

Considerando o cenário nacional, os estudos de Oliveira, Oliveira e Severo (2024) indicam que a maioria dos jovens brasileiros concluintes do ensino médio reconhece a universidade como um espaço de crescimento pessoal e profissional que proporciona

ascensão social, embora muitos enfrentem dificuldades para acessar o ensino superior. Os autores destacam que “81% declararam interesse em seguir com os estudos após o Ensino Médio, sendo que 58% do total dos estudantes recebe estímulo para tal, enquanto 19% são estimulados a trabalhar após a Educação Básica, e 23% são incentivados a conciliar os dois (curso superior e trabalho)” (Oliveira; Oliveira; Severo, 2024, p. 9). Esse dado reflete a complexidade das escolhas juvenis, especialmente entre aqueles que precisam equilibrar estudo e trabalho.

Além disso, a condição socioeconômica das famílias impacta diretamente as oportunidades dos jovens. A pesquisa aponta que “a maioria dessas famílias vive com renda mensal que varia entre um e três salários-mínimos (65%), mas em 27% das famílias a renda mensal é de, no máximo, um salário-mínimo” (Oliveira; Oliveira; Severo, 2024, p. 1). Isso reforça a desigualdade no acesso ao ensino superior, já que estudantes de classes populares frequentemente enfrentam barreiras financeiras que dificultam sua permanência na universidade.

Outro aspecto relevante na construção das perspectivas dos jovens é a influência da escola e da família. O estudo revela que “quando perguntados sobre as principais fontes de incentivo para o ingresso na universidade, 68% revelaram ser incentivado pela família, seguido de 37% que indicou a escola como fonte de incentivo” (Oliveira; Oliveira; Severo, 2024, p. 9). No entanto, apesar desse estímulo externo, muitos estudantes demonstram baixa motivação pessoal para ingressar no ensino superior, o que pode impactar negativamente sua trajetória acadêmica e profissional. Essa aparente contradição entre incentivo social e desengajamento subjetivo indica que os fatores que atravessam as escolhas juvenis não se restringem ao âmbito familiar ou escolar imediato, exigindo uma análise mais ampla das condições sociais que moldam as expectativas e os afetos dos jovens.

É nesse horizonte que se insere a análise de Safatle (2018), ao compreender o neoliberalismo como uma economia moral que converte conflitos de ordem política e socioeconômica em problemas de maturidade psíquica individual. O autor demonstra que discordâncias em relação à lógica de mercado passam a ser interpretadas como “comportamento infantil” ou falta de responsabilidade, deslocando o debate do campo político para o psicológico. No contexto educacional, essa racionalidade contribui para que o desamparo, a apatia ou mesmo a resistência juvenil não sejam reconhecidos como respostas críticas às condições estruturais de precarização, mas como falhas individuais de adaptação ou sinais de imaturidade emocional. Assim, para Safatle (2018), a gestão do

sofrimento psíquico opera como uma forma de controle social, na medida em que o sujeito é levado a internalizar a precariedade estrutural como um desafio pessoal de autogerenciamento de sua própria subjetividade.

Essa lógica de internalização do fracasso e da responsabilidade individual é aprofundada por Han (2024), ao analisar a transição da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho. Segundo o autor, a substituição da proibição pela positividade do “poder fazer” transforma o indivíduo em explorador de si mesmo. No caso dos estudantes, essa suposta liberdade manifesta-se como uma pressão interna contínua por rendimento e autossuperação, na qual o excesso de estímulos e a exigência permanente de desempenho resultam em um cansaço profundo, solitário e destrutivo. Han (2024) aponta que fenômenos como o burnout e a depressão constituem sintomas centrais de um regime em que o indivíduo é, simultaneamente, agressor e vítima, envolvido em uma luta constante contra si próprio. Essa violência neuronal, segundo o filósofo, compromete a capacidade de contemplação e de crítica, reduzindo a experiência juvenil a uma corrida exaustiva por metas de desempenho que frequentemente culmina no colapso psíquico.

Os efeitos dessa racionalidade também são evidenciados empiricamente por Andrade e Silva (2024), que, ao realizarem um mapeamento sobre a saúde mental no Ensino Médio, demonstram como a lógica neoliberal consolidou uma cultura de exaustão amplamente naturalizada pelas instituições escolares. O estudo destaca que a pressão por excelência técnica, associada à competitividade constante, constitui um fator decisivo para o agravamento de quadros de sofrimento psíquico, incluindo crises de ansiedade e episódios de automutilação entre estudantes. Os autores ressaltam ainda que a ausência de espaços institucionais de escuta, capazes de reconhecer a dimensão social do mal-estar, intensifica o que denominam “sofrimento ético-político”, isolando o aluno em diagnósticos clínicos individualizados. Dessa forma, Andrade e Silva (2024) concluem que o modelo educacional vigente prioriza a lógica da rentabilidade do capital humano em detrimento da saúde mental, convertendo a escola em um espaço de reprodução sistemática do esgotamento psíquico.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de a escola assumir um papel mais ativo e consciente na construção dos projetos de futuro dos estudantes, indo além da mera transmissão de conteúdos e da lógica do desempenho. Nesse sentido, Zluhan, Santos e Corrêa (2024) destacam a fragilidade da conexão entre o ensino médio e as expectativas juvenis em relação ao futuro, apontando que muitos estudantes não percebem a escola como um espaço que os prepare efetivamente para os desafios da vida

adulta. Segundo os autores, “muitos estudantes expressam insatisfação com a escola, mencionando a falta de espaços para diálogo, participação e interação” (Zluhan; Santos; Corrêa, 2024, p. 8). Essa desconexão entre o cotidiano escolar e a realidade vivida pelos jovens compromete não apenas sua capacidade de planejamento de vida, mas também o sentido atribuído à própria experiência escolar, reforçando sentimentos de desamparo, desmotivação e incerteza quanto ao futuro.

Diante dessas dificuldades, é essencial que a escola desenvolva ações que auxiliem os estudantes na construção de seus Projetos de Vida, ajudando-os a estabelecer metas e a compreender os caminhos possíveis para seu futuro pessoal e profissional. Ao refletir sobre suas aspirações, valores e desafios, os jovens podem tomar decisões mais conscientes e alinhadas com suas realidades. Como apontam Zluhan, Santos e Corrêa (2024), “manter o foco nas explicações dos professores, nos livros didáticos, nas avaliações e outras atividades pedagógicas torna-se difícil quando os problemas do cotidiano dominam seus pensamentos: dificuldades para conseguir o primeiro emprego, salários baixos, falta de moradia, gravidez na adolescência, conflitos familiares, entre outros” (Zluhan; Santos; Corrêa, 2024, p. 8).

Outro aspecto fundamental a ser destacado é o reconhecimento de que a transição do Ensino Médio para a vida adulta representa um processo desafiador, permeado por incertezas e influenciado por fatores estruturais, como o acesso à educação superior, a inserção no mercado de trabalho e a construção da autonomia pessoal. Klein e Arantes (2016) apontam que essa passagem tem se prolongado na sociedade contemporânea, tornando-se um período de maior instabilidade e intensificando as dificuldades dos jovens em planejar o futuro.

Nesse contexto, Oliveira, Oliveira e Severo (2024) ressaltam que a escolarização básica já não garante, por si só, uma inserção segura no mundo do trabalho, evidenciando a necessidade de um suporte mais efetivo por parte da escola e das políticas públicas para auxiliar os estudantes em suas escolhas. No entanto, muitos jovens enfrentam dificuldades para traçar metas e desenvolver habilidades essenciais para suas trajetórias, o que, segundo Zluhan, Santos e Corrêa (2024), amplia o risco de exclusão e ingresso precário no mercado de trabalho, tornando a fase de transição ainda mais incerta.

Diante das análises realizadas, fica claro que a concepção de Projeto de Vida baseada no individualismo e na meritocracia, não responde aos desafios enfrentados pelos jovens brasileiros. As desigualdades sociais e educacionais exigem uma abordagem que vá além da orientação pessoal, considerando os fatores estruturais que moldam suas trajetórias.

Assim, o próximo subtítulo apresenta uma proposta pedagógica fundamentada na educação libertadora de Paulo Freire e na Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani.

Enquanto Freire enfatiza a problematização da realidade e a autonomia dos sujeitos, Saviani destaca a necessidade de um ensino que proporcione aos estudantes o domínio do conhecimento historicamente produzido. Com base nesses referenciais, a proposta busca integrar o **Projeto de Vida** ao currículo escolar, promovendo uma formação crítica e voltada para a transformação social.

2.3 Construindo sentidos para o Projeto de Vida: uma perspectiva freireana e savianiana

Como analisado ao longo deste trabalho, a inserção do componente “Projeto de Vida” no novo ensino médio, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e implementado nos currículos estaduais — a exemplo do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal — constitui uma das mudanças mais impactantes da política educacional brasileira nas últimas décadas. Embora apresentada como uma inovação pedagógica voltada ao fortalecimento do protagonismo juvenil e ao desenvolvimento integral dos estudantes, tal proposta revela-se profundamente articulada a pressupostos de matriz neoliberal. Essa vinculação se evidencia, sobretudo, na centralidade atribuída à preparação para o mercado de trabalho, à promoção do empreendedorismo como ideal de autorrealização e à responsabilização individual pelo êxito ou fracasso escolar e profissional (Brasil, 2018), deslocando para o sujeito o peso das desigualdades estruturais que atravessam sua trajetória educacional.

De acordo com o *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal*, o componente Projeto de Vida é apresentado como um dos eixos estruturantes da formação dos estudantes, sendo definido como um espaço pedagógico que visa “favorecer o autoconhecimento, a identificação de interesses e a elaboração de planos pessoais e profissionais para o futuro” (Distrito Federal, 2020, p. 125). A proposta enfatiza aspectos como a transição entre etapas escolares, o planejamento de carreira e a construção de um plano de curso individual, articulado aos itinerários formativos. Embora tais objetivos possam apresentar aparente valor formativo, sua concretização tende a reforçar uma lógica meritocrática e individualizante, descolada de uma concepção crítica e emancipatória de educação (Silva; Danza, 2022).

Essa proposta encontra sustentação também no campo das políticas públicas voltadas à formação docente. No curso oferecido pelo MEC via AVAMEC, denominado “Formação em Educação para a Carreira e Projetos de Vida”, com carga de 300 horas

divididas em cinco módulos, constata-se uma forte orientação ao alinhamento entre o Projeto de Vida e a empregabilidade. O módulo 4, “Definição e relevância dos projetos de vida”, e o módulo 5, “Elementos centrais dos projetos de vida”, explicitam que:

O Projeto de Vida desenvolve a capacidade de conectar experiências para aprender sobre a realidade, os novos desafios do mundo (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisão, bem como aborda questões éticas e fundamentadas, possibilitando a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, mais capacitados para a vida cidadã (MEC/AVAMEC, 2025).

Embora essa formulação mencione dimensões ético-políticas, a organização central do curso reforça estratégias típicas da educação para a carreira: autoconhecimento, planejamento e preparação para o “mundo fora da escola” são destacados como macrotemas, em consonância com a orientação à inserção no mercado (MEC, 2025). Em contextos marcados por desigualdades, como os das escolas públicas do Distrito Federal e Entorno, tal abordagem tende a individualizar responsabilidades e obscurecer os condicionantes sociais que limitam as possibilidades reais de escolha dos estudantes (MEC, 2025).

Essa lógica de responsabilização individual e foco na empregabilidade também se manifesta nas políticas educacionais locais, especialmente na forma como o Novo Ensino Médio tem sido implementado no Distrito Federal. Uma das expressões mais contundentes desse modelo é a articulação com instituições do Sistema S, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), por meio de parcerias voltadas à oferta de cursos técnicos dentro dos itinerários formativos da rede pública. Segundo a Agência Brasília (2022), o GDF formalizou acordos com essas instituições para incluir formações como técnico em administração, técnico em informática e assistente administrativo como parte da matriz curricular. Embora esse modelo seja apresentado como uma oportunidade de inserção produtiva, ele reforça o alinhamento entre escola pública e as demandas imediatas do setor econômico, frequentemente em detrimento de uma formação crítica, omnilateral e emancipatória.

Além disso, o próprio SENAI-DF divulga, em seu portal institucional, que atua como parceiro das escolas públicas na execução dos itinerários formativos, com o objetivo de oferecer aos alunos a possibilidade de concluir o ensino médio já com um diploma técnico. O modelo é operacionalizado por meio de módulos presenciais e

práticos, articulando o currículo escolar com as exigências do mundo do trabalho (SENAI-DF, 2024). Essa configuração evidencia uma tendência à tecnificação precoce da formação juvenil, especialmente nas periferias, onde as condições materiais limitam o acesso à educação superior. De modo semelhante, a Rede SESI-DF informa que suas unidades educacionais também operam os itinerários formativos em conjunto com o SENAI, permitindo que estudantes optem por percursos técnicos ao longo da formação básica (SESI-DF, 2024). Essas parcerias, embora estratégicas do ponto de vista da empregabilidade, suscitam o debate sobre a função social da escola pública e a necessidade de conceber o Projeto de Vida como um horizonte ético-político de emancipação, e não apenas como um plano de carreira individual.

Essa problematização ganha densidade teórica quando confrontada com a crítica de Zygmunt Bauman à lógica consumista que permeia as sociedades contemporâneas. Para o autor, os jovens são cada vez mais moldados por uma cultura que os incita a desejar, competir e performar, em vez de pensar criticamente e resistir às estruturas excludentes (Bauman, 2013, p. 98). Nessa perspectiva, planejar a própria vida nos moldes de uma empresa — com metas, produtividade e resultados — pode parecer uma expressão de autonomia, mas frequentemente revela-se como uma forma de solidão diante das exigências do sistema (Bauman, 2013, p. 102). Assim, a centralidade atribuída à carreira como projeto de vida desloca o foco da formação para uma lógica adaptativa e técnica, transformando a escola em um espaço de treinamento comportamental, e não mais em um lugar de questionamento social e construção coletiva de sentido.

Esse deslocamento da função social da escola, ao substituir a formação crítica pela adaptação técnica e individualizada, conecta-se diretamente à crítica formulada por Paulo Freire (2011) à concepção bancária de educação. Para o educador pernambucano, essa forma de ensino representa uma prática de domesticação dos sujeitos, ao invés de possibilitar sua libertação. Em contraste com esse modelo, Freire defende que a educação deve ser, antes de tudo, um ato político e transformador, orientado para a construção coletiva do saber e a emancipação dos oprimidos. Em suas palavras:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (...) Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro (Freire, 2011, p. 29).

Com base nessa perspectiva freireana, torna-se evidente o paradoxo presente na proposta da BNCC: ao mesmo tempo em que se proclama promotora do protagonismo juvenil, esvazia o conteúdo político e social desse protagonismo ao reduzi-lo ao desenvolvimento de soft skills e competências de autogestão. Trata-se de um protagonismo esvaziado de criticidade, que se resume ao aprimoramento da performance individual dentro dos marcos do sistema vigente, em vez de promover a consciência histórica e a capacidade de transformação coletiva. Como bem observa Freire:

A autonomia do educando não se constrói com imposições e receitas, mas com diálogo, escuta e criticidade. A curiosidade, a pergunta, a dúvida, a inquietação fazem parte do processo formador. O educador que nega essas dimensões, desumaniza o ato de educar. (Freire, 2011, p. 25)

A ausência de uma problematização das condições materiais e sociais que estruturam os projetos de vida dos jovens representa um silenciamento da dimensão ética e política da educação.

Outro aspecto que merece atenção é o papel das competências gerais da BNCC na definição dos objetivos da escola. A competência 6, por exemplo, afirma que os estudantes devem “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem compreender as relações do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 18). Embora essa formulação pareça incluir uma visão ampla da realidade, ela tende a instrumentalizar a educação ao colocá-la a serviço da adaptação às dinâmicas do mercado. Como alerta Saviani:

A educação não pode ser vista como mera preparação para o trabalho, mas como formação plena do ser humano, em sua integralidade. Isso exige não apenas transmissão de conteúdos, mas o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de intervir no mundo. (Saviani, 2021, p. 77)

Ao transformar a trajetória estudantil em uma sequência de decisões voltadas à empregabilidade e ao sucesso individual, oculta-se a dimensão coletiva, histórica e ética da formação humana.

O discurso da autonomia, nesse contexto, transforma-se em armadilha, pois cobra escolhas individuais em um cenário de desigualdade estrutural, sem oferecer as condições reais para que tais escolhas possam ser feitas com liberdade. Como destaca Freire:

A leitura crítica da realidade, em sua totalidade, permite que os sujeitos se situem no mundo e o compreendam como uma realidade mutável,

historicamente construída e, por isso mesmo, passível de transformação. Compreender criticamente a realidade implica assumir uma postura curiosa, investigativa, aberta ao diálogo, ao inacabamento do ser humano e à possibilidade de se reinventar continuamente em sua prática social (Freire, 2011, p. 69).

Nesse sentido, o Projeto de Vida, tal como está concebido, reproduz o que Freire denominava de “conscientização ingênua” — aquela que se limita a adaptar o oprimido à realidade opressora. Trata-se de uma concepção que, ao invés de provocar reflexão crítica e promover a transformação social, reafirma os limites impostos por uma estrutura desigual. Para que essa proposta adquira sentido pedagógico verdadeiramente transformador, é necessário que seja ressignificada a partir de um horizonte ético-político de emancipação. Essa ressignificação, como será desenvolvido nas próximas seções, exige uma releitura do Projeto de Vida à luz das pedagogias críticas de Paulo Freire e Dermeval Saviani.

A crítica à concepção neoliberal de Projeto de Vida presente na BNCC demanda, como contraponto, uma proposta pedagógica centrada na humanização, no diálogo e na emancipação dos sujeitos. Nesse horizonte, a pedagogia freireana emerge como uma referência teórica e prática essencial para reconstruir criticamente o sentido do Projeto de Vida na escola pública, especialmente nos territórios vulnerabilizados do Distrito Federal e Entorno.

Freire concebe a educação como prática de liberdade, por meio da qual os sujeitos se reconhecem como históricos, inacabados e dotados de potência transformadora. Ao contrário da racionalidade técnica e instrumental que orienta as políticas curriculares contemporâneas, a pedagogia freireana valoriza o diálogo, a problematização da realidade e a escuta ativa dos saberes dos estudantes. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, o autor afirma:

A libertação é um parto, e um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo, nascido para a comunhão. A educação libertadora, humanista, dialógica, tem como tarefa fundamental esse parto de um novo homem. Este homem novo não é mais opressor, nem mais oprimido, mas homem libertando-se. É um homem engajado na transformação do mundo em que vive, no qual reconhece sua responsabilidade. (Freire, 2022, p. 49)

Nesse sentido, pensar o Projeto de Vida a partir da perspectiva freireana implica deslocar o foco do planejamento individual para o reconhecimento de si como sujeito social, vinculado a uma história, a uma cultura e a uma coletividade. É a partir da leitura

crítica da realidade que o jovem se apropria de sua existência como projeto inacabado e se compromete com a transformação do mundo. Como defende Freire:

A nossa presença no mundo, que implica escolha, decisão, intervenção na realidade, não pode ser reduzida ao fatalismo ou ao acomodamento. Somos seres de práxis, isto é, de ação e reflexão sobre a ação, para transformá-la. E a educação, como ato político, não pode abrir mão desse compromisso com a transformação. (Freire, 2011, p. 88)

No contexto das juventudes das escolas públicas do DF e Entorno, essa abordagem assume um caráter ainda mais urgente. Pesquisas realizadas com estudantes dessas regiões revelam que, embora haja forte valorização da educação superior e do ingresso no serviço público como formas de garantir estabilidade e ascensão social, essas expectativas estão acompanhadas por sentimento de insegurança diante do mercado de trabalho. Um estudo com jovens de Ceilândia apontou que:

A maioria dos jovens tem o objetivo de entrar na universidade pública com o intuito de fazer concurso público e ter um cargo efetivo, enquanto uma minoria busca continuidade nos estudos para se realizar na área escolhida. Essa escolha se dá, muitas vezes, como resposta à precariedade das oportunidades locais e à busca por segurança. (Almeida et al., 2011, p. 20)

Freire nos alerta para o risco de interpretar os desejos populares a partir de lentes dominantes que desconsideram a realidade concreta dos sujeitos. Para ele:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas se é na ação-reflexão que os homens se fazem, essa ação-reflexão tem que ser exercida sobre a realidade para poder transformá-la. É no trato com a realidade que a consciência se forma criticamente. (Freire, 2022, p. 46)

Isso significa que o Projeto de Vida, quando orientado por uma pedagogia crítica, não nega o desejo de estabilidade profissional, mas problematiza as condições que tornam esse desejo tão urgente para jovens historicamente excluídos. A escuta dessas aspirações torna-se ponto de partida para um diálogo pedagógico que revele as contradições do sistema e convide à ação transformadora.

Assim, ao invés de condenar a preocupação dos estudantes com o mercado de trabalho, a pedagogia freireana propõe compreendê-la criticamente, reconhecendo as condições estruturais que moldam tais escolhas. O papel da escola, portanto, não é o de reforçar uma lógica adaptativa, mas o de criar espaços de escuta, reflexão e elaboração coletiva dos sentidos do viver. Como destaca Freire:

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. O mundo, mediador da práxis humana, não pode ser visto como algo dado e imutável, mas como campo de possibilidades históricas a serem criticamente recriadas. (Freire, 2022, p. 28).

Essa máxima não apenas orienta a relação pedagógica, mas também implica uma compreensão de Projeto de Vida como um movimento coletivo de formação, em que os estudantes, mediados pelo educador e pela realidade, constroem sentidos para suas trajetórias, vinculando-as ao bem comum. Essa concepção crítica confronta o modelo hegemônico centrado na performance individual, pois reconhece que o futuro não é apenas uma meta pessoal, mas uma construção coletiva e histórica.

Ademais, a prática freireana, ao articular ética, política e estética, possibilita uma escuta sensível das juventudes, valorizando seus modos de ser e de existir. Essa escuta é fundamental em um currículo que se pretenda inclusivo e formador. Ao propor uma educação baseada na problematização e na esperança, Freire lembra:

A desesperança é uma forma de silêncio. E silenciar os sujeitos é uma forma de violência simbólica. A educação como ato de esperança se compromete com a denúncia do inaceitável e com o anúncio do que é possível. Não se trata de esperar passivamente, mas de agir esperançando. (Freire, 2011, p. 106)

Portanto, ao promover a escuta e o diálogo, a escola resgata sua dimensão ética de acolhimento e compromisso com a vida. A pedagogia freireana oferece caminhos para reconstruir o Projeto de Vida como eixo do currículo a partir da escuta das juventudes, da leitura crítica da realidade e da valorização da experiência vivida. Essa abordagem se alinha à perspectiva histórico-crítica defendida por Saviani, como será analisado na próxima parte deste trabalho.

A pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani a partir da década de 1980, representa um dos pilares da educação crítica brasileira. Situando-se no campo da pedagogia socialista, essa teoria propõe uma superação do espontaneísmo e do tecnicismo, ao mesmo tempo em que resgata a centralidade da mediação sistemática do conhecimento escolar como condição para a emancipação dos sujeitos. Sua formulação ocorre em diálogo com o materialismo histórico-dialético, o que lhe confere um caráter profundamente político e socialmente engajado (Saviani, 2008).

Diferente das pedagogias tradicionais, centradas na transmissão passiva de conteúdos, ou das pedagogias chamadas “progressistas não-críticas”, que apostam no

espontaneísmo da aprendizagem, a pedagogia histórico-crítica defende a necessidade de sistematização do saber escolar como forma de garantir aos estudantes o acesso aos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade. Para Saviani (2008), a escola deve ser compreendida como mediação entre a cultura sistematizada e as necessidades sociais, sendo seu objetivo fundamental a apropriação crítica do conhecimento pelos estudantes:

A educação escolar, como mediação necessária entre o mundo do trabalho e a cultura sistematizada, deve proporcionar aos alunos a apropriação dos instrumentos culturais que lhes possibilitem a compreensão crítica da realidade e a intervenção consciente na sua transformação. (Saviani, 2008, p. 64)

Essa concepção implica reconhecer que o conhecimento não é neutro, mas histórico, produzido nas relações sociais de classe. Assim, a tarefa da escola é permitir que os estudantes, principalmente os oriundos das classes populares, tenham acesso aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, desenvolvendo neles a capacidade de compreender e intervir em seu contexto. Como reforça o autor:

A escola é um instrumento de mediação entre o saber elaborado e o saber do senso comum. Se é verdade que o saber elaborado expressa a racionalidade dominante, também é verdade que, apropriado criticamente, pode se transformar em instrumento de desvelamento das contradições sociais e de luta contra a alienação (Saviani, 2003, p. 49).

Ao recolocar o trabalho como categoria central do processo educativo, Saviani estabelece uma crítica contundente à visão neoliberal da educação. Para o autor, o trabalho não é apenas uma ocupação profissional, mas uma categoria ontológica, isto é, uma dimensão constitutiva do ser humano. O trabalho, nesse sentido, é a atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si mesmo, produzindo cultura, história e sociedade. Quando tomado como princípio educativo, o trabalho estrutura a prática pedagógica em torno da formação omnilateral do ser humano – isto é, seu desenvolvimento intelectual, físico, estético, moral e social.

O trabalho como princípio educativo significa, portanto, não simplesmente a preparação para o trabalho, mas a elevação do trabalho à condição de categoria ontológica fundamental da existência humana e, assim, referência essencial da prática pedagógica. (Saviani, 2003, p. 41)

Essa perspectiva ganha ainda mais relevância quando se observa o cenário vivido pelas juventudes do Distrito Federal e Entorno. Dados do Instituto de Pesquisa e

Estatística do Distrito Federal (IPEDF) mostram que, em 2023, os jovens de 15 a 29 anos representaram 54,6% dos desempregados no DF, embora corresponderem a 27,3% da população economicamente ativa. Além disso, pesquisa realizada pelo Instituto Federal de Brasília (IFB), intitulada “Juventudes e o Ensino Médio Integrado no DF” (2022), indicou que os jovens reconhecem a importância da escola na construção de suas trajetórias, mas criticam a ausência de diálogo entre o currículo escolar e as demandas reais de suas vidas.

Nesse contexto, pensar o Projeto de Vida desses estudantes exige mais do que orientações técnicas sobre carreira e empreendedorismo. É preciso promover uma formação crítica que os ajude a compreender as estruturas sociais que condicionam suas escolhas e os convida a intervir nelas. Como destaca Saviani (2017):

A essência da educação deve ser compreendida, criticando as formas dominantes e elaborando uma prática pedagógica que transforme a realidade. Isso significa que o ato educativo deve partir do real para o teórico, e retornar ao real, transformando-o. (Saviani, 2017, p. 719)

A pedagogia histórico-crítica propõe uma articulação dialética entre teoria e prática, entre conhecimento escolar e realidade social. Sua aplicação no campo do Projeto de Vida implica compreender que o futuro não é uma construção meramente individual, mas um projeto histórico coletivo. Isso exige que a escola atue como espaço de elaboração crítica dos sentidos do viver e do agir no mundo, oferecendo subsídios teóricos e éticos para que os estudantes assumam sua condição de sujeitos históricos.

Essa orientação é acolhida explicitamente pelo Currículo em Movimento do Ensino Médio do Distrito Federal. O documento afirma que “a pedagogia histórico-crítica constitui referência teórica e metodológica da proposta curricular, em vista de seu compromisso com a formação omnilateral e com a emancipação dos sujeitos” (Distrito Federal, 2019, p. 36). Além disso, propõe uma prática educativa baseada na mediação entre cultura sistematizada e realidade vivida:

A perspectiva histórico-crítica de educação parte da compreensão de que a realidade pode ser conhecida, analisada e transformada. A educação, nesse contexto, é mediação entre a cultura sistematizada e a vivência dos estudantes, sendo tarefa da escola a apropriação crítica do saber historicamente acumulado e socialmente produzido. (Distrito Federal, 2019, p. 37)

Esse compromisso rompe com a lógica da responsabilização individual típica da pedagogia das competências, que transfere aos jovens a tarefa de se ajustarem às

exigências do mercado. Em oposição a essa perspectiva adaptativa, a pedagogia histórico-crítica propõe uma formação voltada à compreensão das determinações sociais e à ação coletiva, orientada por valores éticos e solidários. Como sintetiza Saviani (2008, p. 91), “não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de formar homens e mulheres capazes de compreender e intervir no processo histórico, orientando-se por valores éticos e solidários”.

A partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e da pedagogia libertadora de Paulo Freire, é possível construir uma concepção de Projeto de Vida que vá além do planejamento de metas individuais e se constitua como expressão de um compromisso ético com a transformação social. Essa concepção crítica parte do entendimento de que o ser humano é um ser histórico, inacabado e condicionado por sua inserção nas relações sociais. O Projeto de Vida, portanto, deve considerar os condicionantes concretos da existência e propor caminhos que ampliem as possibilidades de emancipação.

Paulo Freire (1996) propõe uma compreensão da educação como um exercício de liberdade, no qual os indivíduos são levados a refletir criticamente sobre sua realidade e a se reconhecerem como protagonistas de sua própria transformação. Para o autor, o ato de educar não é uma via de mão única, mas uma relação de troca, na qual ensinar e aprender ocorrem de forma mútua e coletiva, como ele expressa ao afirmar que a libertação só acontece em comunhão: ninguém liberta o outro de forma isolada, e ninguém se emancipa sozinho.

Essa perspectiva dialógica e crítica funda-se na ideia de que o Projeto de Vida não pode ser imposto nem reduzido a um plano técnico de carreira. Ele deve nascer da escuta, da problematização do mundo e da consciência histórica de si e dos outros. Freire reforça:

A leitura crítica da realidade, em sua totalidade, permite que os sujeitos se situem no mundo e o compreendam como uma realidade mutável, historicamente construída e, por isso mesmo, passível de transformação. A formação para a autonomia implica o exercício da reflexão crítica sobre a prática, o que conduz ao compromisso ético e político com a mudança do mundo. (Freire, 2011, p. 69-70).

Nessa mesma direção, Saviani (2008, p. 89) compreende que o Projeto de Vida deve estar inserido em uma concepção de educação que articule a formação individual com os projetos coletivos de sociedade. Para ele, “a educação deve preparar os indivíduos para a vida social, para a participação ativa e crítica nas diversas esferas da vida humana,

e não apenas para o desempenho eficiente de funções técnicas.” Ao tomar o trabalho como princípio educativo, a pedagogia histórico-crítica reposiciona o Projeto de Vida como expressão de um sujeito que compreende as determinações do mundo e, a partir delas, projeta uma existência comprometida com a transformação histórica.

Essa concepção implica reconhecer que a juventude, especialmente a juventude popular do Distrito Federal e Entorno, vive tensionada entre sonhos legítimos e obstáculos estruturais, como o desemprego, a precarização da vida e a exclusão educacional. Como afirma o Currículo em Movimento do Ensino Médio do DF:

A construção do Projeto de Vida, no contexto da educação básica, deve estar comprometida com a formação humana integral e com a transformação da realidade. Ela não pode ser entendida como plano individual de vida voltado ao sucesso pessoal, mas como espaço de articulação entre o sujeito e seu mundo, sua cultura, seus direitos e seu tempo histórico. (Distrito Federal, 2019, p. 44)

Portanto, entende-se aqui Projeto de Vida como a construção crítica e ética de sentidos existenciais em diálogo com os saberes historicamente produzidos, as lutas sociais e os desafios coletivos. Não se trata de abandonar os desejos individuais dos jovens, mas de colocá-los em diálogo com a totalidade social. Trata-se de formar sujeitos que possam sonhar, mas que, ao mesmo tempo, sejam capazes de compreender por que seus sonhos muitas vezes são inviabilizados e como podem, coletivamente, lutar para realizá-los.

À luz dessa perspectiva, propõe-se o seguinte conceito de Projeto de Vida: **um processo formativo contínuo pelo qual os sujeitos, em diálogo com seu tempo histórico, com os saberes sistematizados e com a realidade concreta, constroem sentidos éticos, políticos e existenciais para suas trajetórias, orientando-se por princípios de justiça social, solidariedade e transformação coletiva.**

Esse processo formativo ocorre em diálogo constante com o tempo histórico em que vivem, com os saberes sistematizados que circulam na escola e na sociedade, e com a realidade concreta que enfrentam — marcada por desigualdades, contradições e possibilidades. Diferentemente de uma visão tecnicista, que reduz o Projeto de Vida ao planejamento de carreira ou à definição de metas individuais, esta concepção compreende o projeto pessoal como inseparável dos projetos coletivos de sociedade. Nesse sentido, valores como justiça social, solidariedade e transformação coletiva deixam de ser acessórios e tornam-se princípios estruturantes da formação (Freire, 2011; Saviani, 2008).

Para tornar esse conceito mais concreto, é possível pensar, por exemplo, em um estudante da periferia do Distrito Federal que sonha em ser médico não apenas por status ou

mobilidade social, mas por já ter vivenciado de perto a precariedade do sistema de saúde pública em sua comunidade. Seu Projeto de Vida, nesse caso, ultrapassa os limites da realização individual e se transforma em compromisso ético com a melhoria da vida coletiva. Ou ainda, em um jovem quilombola que decide estudar Direito com o objetivo de defender os direitos territoriais de seu povo — seu projeto pessoal é inseparável de sua luta histórica. Como defende Freire (2011, p. 69), “a leitura crítica da realidade, em sua totalidade, permite que os sujeitos se situem no mundo e o compreendam como uma realidade mutável, historicamente construída e, por isso mesmo, passível de transformação”.

Esse conceito se fundamenta em dois pilares teóricos essenciais. O primeiro é o princípio **freireano da conscientização**, que compreende a educação como prática de liberdade e exige a superação da visão fatalista do mundo, promovendo a ação-reflexão sobre a realidade para transformá-la (Freire, 2011). Para Freire (2011, p. 88), “somos seres de práxis, isto é, de ação e reflexão sobre a ação, para transformá-la”. O segundo pilar é o **princípio saviano da formação omnilateral**, o qual afirma que a escola deve oferecer aos estudantes o acesso sistematizado ao saber historicamente acumulado, de modo que eles possam compreender criticamente a realidade e intervir nela. Como defende Saviani (2008, p. 64), “a educação escolar, como mediação necessária entre o mundo do trabalho e a cultura sistematizada, deve proporcionar aos alunos a apropriação dos instrumentos culturais que lhes possibilitem a compreensão crítica da realidade e a intervenção consciente na sua transformação”.

Ao articular essas duas perspectivas, rompe-se com a lógica da meritocracia e do empreendedorismo de si (Dardot; Laval, 2016), que naturaliza as desigualdades sociais e transfere para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso. Em lugar disso, reconhece-se que o futuro não é uma construção solitária, mas sim um processo coletivo que exige condições objetivas de dignidade, igualdade e justiça social. A comunhão e a solidariedade tornam-se, portanto, os eixos estruturantes da formação humana. Freire (1996, p. 47) já alertava: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Trata-se, em última instância, de recuperar o papel da educação pública como espaço de elaboração coletiva de sentidos para a vida, onde os sonhos dos jovens possam ser acolhidos, problematizados e transformados em projetos de mundo. Nesse horizonte, o Projeto de Vida deixa de ser um plano técnico de carreira e passa a ser compreendido como um movimento formativo crítico, ético e socialmente comprometido com a transformação da realidade (Saviani, 2017; Freire, 2011).

SEÇÃO 3 - Produto educacional - Oficina pedagógica/Sequência didática - Projeto de Vida como práxis: caminhos para a escuta, a crítica e a transformação

3.1 Introdução

A presente oficina pedagógica/sequência didática integra a proposta de reconfiguração crítica do componente curricular “Projeto de Vida”, discutida ao longo desta pesquisa, tomando como base teórica os fundamentos da pedagogia freireana e da pedagogia histórico-crítica. Ela não busca simplesmente aplicar os conceitos teóricos analisados, mas ampliá-los no cotidiano escolar, colocando os estudantes do ensino médio em posição ativa diante de sua existência e das contradições do mundo social. Em oposição à concepção instrumentalizada que aparece nos documentos oficiais — marcada por uma visão psicologizante, individualista e despolitizada —, propomos uma abordagem dialógica e emancipadora, enraizada na experiência coletiva dos sujeitos e no enfrentamento crítico de sua realidade concreta. Como afirma Freire (1987), “o saber que resulta da ação-reflexão dos homens sobre o mundo é sempre um saber social, histórico, problematizador, criador, libertador” (p. 96).

Se nas seções anteriores argumentamos que o Projeto de Vida, na forma como foi implementado pelo Novo Ensino Médio, naturaliza a lógica meritocrática ao responsabilizar os jovens por seus destinos sem levar em conta as condições objetivas em que vivem (Melo, 2025, p. 64), esta oficina/sequência didática propõe um deslocamento metodológico e existencial: trata-se de elaborar um Projeto de Vida que brote da experiência social, do conflito e da dimensão ética e política da existência. A juventude, especialmente a das classes populares, é convocada a pensar-se como parte de um todo histórico, em um processo de construção de sentido que ultrapasse os limites do individualismo e da competitividade. Como sintetiza Freire (2011), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 47).

Nesse sentido, o Projeto de Vida não pode ser reduzido a uma técnica de autoconhecimento ou a um plano de metas, mas deve ser entendido como práxis: a ação consciente e historicamente situada que transforma o mundo e o sujeito que age. Freire (2011) é incisivo ao afirmar: “somos seres de práxis, isto é, de ação e reflexão sobre a ação, para transformá-la” (p. 88). Essa concepção está ausente nos manuais e cadernos didáticos que orientam a aplicação do Projeto de Vida nas escolas, os quais, como

demonstra a análise realizada por Melo (2025), deslocam o foco da totalidade social para o indivíduo, reforçando uma perspectiva adaptativa e desmobilizadora (p. 58).

Ao tomar como fundamento o princípio da ação-reflexão, a oficina/sequência didática convida os estudantes a pensarem suas trajetórias não apenas como escolhas pessoais, mas como respostas historicamente situadas às condições de vida que os atravessam. Um jovem da periferia que sonha em ser médico, por exemplo, não sonha apenas por prestígio ou estabilidade financeira: seu desejo pode ser fruto da vivência com a precariedade da saúde pública. Ao compreender criticamente essa experiência, ele transforma seu sonho em compromisso ético com a coletividade. É nesse ponto que se dá a passagem do projeto pessoal para o projeto de mundo, como defende Freire: “a leitura crítica da realidade, em sua totalidade, permite que os sujeitos se situem no mundo e o compreendam como uma realidade mutável, historicamente construída e, por isso mesmo, passível de transformação” (Freire, 2011, p. 69).

No campo da pedagogia histórico-crítica, esse movimento é reforçado pela noção de formação omnilateral, que recusa tanto o espontaneísmo das pedagogias não diretivas quanto a fragmentação conteudista das pedagogias tradicionais. Saviani (2021) afirma que “o objetivo fundamental da pedagogia histórico-crítica é a formação omnilateral dos sujeitos, assegurando-lhes os instrumentos para a crítica e a transformação da realidade” (p. 65). Isso significa que a escola deve garantir o acesso aos saberes científicos, filosóficos e históricos, de modo que o estudante possa compreender a realidade em sua complexidade e, a partir disso, agir sobre ela.

A formação omnilateral, conforme propõe a pedagogia histórico-crítica, visa o desenvolvimento pleno dos sujeitos em suas múltiplas dimensões — intelectual, ética, estética, física e técnica —, rompendo com a lógica reducionista que limita a educação à preparação para o mercado de trabalho. Trata-se de uma proposta que entende o ser humano como um ser histórico e social, cuja emancipação exige acesso aos saberes científicos e filosóficos sistematizados. Nesse processo, a filosofia cumpre um papel decisivo: ao instigar o pensamento crítico, o questionamento ético e a reflexão sobre a condição humana, ela amplia a capacidade dos estudantes de compreenderem a realidade em sua totalidade e de se reconhecerem como agentes de transformação.

Para que tal formação se concretize, é necessário que a escola pública transcenda a mera transmissão de conteúdos e se afirme como espaço de elaboração crítica do conhecimento. Isso implica integrar os diferentes campos do saber de maneira articulada com as contradições do mundo vivido. Assim, o ensino de matemática pode ser

mobilizado para desvelar desigualdades sociais por meio da análise de dados; a história, para interpretar os processos de dominação e resistência; e a filosofia, para estimular a consciência ética, a autonomia intelectual e o engajamento político. A arte, por sua vez, deve ser entendida como linguagem de expressão e interpretação do mundo, e não como mero adorno. Uma escola que promove também projetos de pesquisa, debates filosóficos, práticas corporais críticas e ações voltadas ao bem comum está efetivamente cultivando uma formação omnilateral, comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social.

Como mostra Melo (2025), o distanciamento da pedagogia histórico-crítica na implementação do Projeto de Vida tem resultado na despolitização da formação juvenil, o que reforça ainda mais o imperativo de construir práticas pedagógicas ancoradas na totalidade social e na crítica das contradições estruturais (p. 102). Nesse sentido, a escola pública, ao articular os conteúdos escolares com as mediações sociais, econômicas, culturais e filosóficas que constituem a vida dos estudantes, torna-se espaço privilegiado de humanização, resistência e emancipação.

Tomando como base esse horizonte formativo, esta oficina/sequência didática é construída a partir de práticas educativas que integram a escuta sensível, a problematização da realidade, a mediação crítica do conhecimento e a produção coletiva de sentidos existenciais e sociais. Para tanto, resgata os Círculos de Cultura, a valorização das palavras geradoras, a ação-reflexão-ação e a prática social como fundamentos metodológicos, como também as cinco etapas da pedagogia histórico-crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. A proposta é colocar os jovens em diálogo com seu tempo, com seus territórios e com os saberes historicamente produzidos, de modo a que não apenas sonhem, mas compreendam por que seus sonhos muitas vezes são inviabilizados e como podem lutar coletivamente para realizá-los. Como lembra Saviani (2008), “a educação escolar, como mediação necessária entre o mundo do trabalho e a cultura sistematizada, deve proporcionar aos alunos a apropriação dos instrumentos culturais que lhes possibilitem a compreensão crítica da realidade e a intervenção consciente na sua transformação” (p. 64).

Portanto, este produto educacional não é apenas um complemento didático, mas uma intervenção formativa e política. Ao contrário da lógica que individualiza fracassos e transforma sonhos em metas de desempenho, propõe-se aqui uma pedagogia da esperança e da indignação, que reconstrua o sentido da escola pública como lugar de

elaboração coletiva do futuro. Em coerência com Freire e Saviani, entendemos que o Projeto de Vida, para ser verdadeiramente formativo, deve estar a serviço da transformação da realidade e da construção de uma sociedade justa, solidária e democrática.

3.2 Etapa 1 – Prática social inicial: escutar para reconhecer o mundo vivido

A oficina/sequência didática tem início com a escuta atenta da experiência dos professores e estudantes, por meio de atividades que visam à explicitação de suas vivências, sentimentos, desafios cotidianos e aspirações. A proposta é criar um ambiente horizontal e acolhedor em que os jovens se sintam autorizados a falar de si, não como indivíduos isolados, mas como sujeitos históricos inseridos em realidades marcadas por desigualdades, resistências e esperanças. Essa escuta ativa é o ponto de partida do processo formativo, pois permite reconhecer a prática social inicial dos educandos e estabelecer, a partir dela, o vínculo entre saber escolar e realidade concreta.

Inspirando-se nos Círculos de Cultura freireanos, esta etapa consiste em rodas de conversa temáticas, em que os estudantes são convidados a responder a perguntas geradoras como:

- “O que é sonhar onde eu vivo?”
- “Quais obstáculos encontro para realizar meus desejos?”
- “De que realidade faço parte e como ela me afeta?”
- “Quem sonha comigo?”

A atividade pode ser iniciada com uma imagem, uma notícia ou uma música que retrate experiências juvenis, como por exemplo a canção “Diário de um Detento” (Racionais MC’s) ou o poema “Negro Drama”, seguida por uma escrita livre (cartas ou pequenos relatos) e posterior partilha no coletivo. O foco não é avaliar a linguagem formal, mas estimular a escuta mútua e o reconhecimento dos elementos comuns nas trajetórias individuais.

Essa prática se ancora na noção freireana de que o educador não ensina conteúdos neutros, mas provoca a leitura crítica do mundo: “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes. Entre eles, mediar-se-á o diálogo. Daí que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2011, p. 47).

Além disso, a escuta da realidade dos estudantes corresponde à primeira etapa da metodologia histórico-crítica, a prática social inicial, que, segundo Saviani (2021), é o momento em que se toma contato com a realidade tal como ela é vivida pelos alunos, antes da intervenção sistemática do conhecimento escolar: “a prática social inicial consiste na forma imediata e não elaborada de percepção da realidade por parte dos sujeitos” (p. 59).

Essa percepção inicial, ainda que fragmentada e contraditória, é o ponto de partida necessário para o desenvolvimento da consciência crítica. Como complementa Saviani (2021), “não se trata de partir da experiência imediata para validá-la, mas de reconhecê-la como expressão concreta da realidade histórica, sobre a qual será necessário intervir” (p. 60).

Neste momento da oficina/sequência didática, o papel do educador é acolher, sistematizar e devolver ao grupo o conteúdo das falas, sem julgamentos, destacando os temas mais recorrentes que surgem nos relatos. Tais temas funcionarão como **palavras geradoras** — conceito central em Freire —, pois emergem da experiência concreta e carregam uma carga semântica rica para iniciar a problematização. Como diz Freire (1987), “as palavras geradoras são aquelas que, pela sua carga social e existencial, provocam nos sujeitos um movimento de investigação e descoberta” (p. 106).

A prática social inicial, nesse sentido, não se limita a conhecer o “contexto” dos alunos, como prescrevem as abordagens pedagógicas superficiais; trata-se de reconhecer a historicidade da experiência, sua inserção nas contradições da sociedade capitalista e sua potencialidade para provocar um processo formativo profundo. Como bem ressalta Melo (2025), “a escuta das juventudes é um ato político que restitui à escola sua função crítica e pública, ao invés de submetê-la às demandas da lógica neoliberal” (p. 95).

Ao fim desta etapa, o coletivo terá produzido uma síntese inicial de sua realidade vivida, com seus conflitos, esperanças e inquietações, que serão o ponto de partida para a problematização da etapa seguinte.

3.3 Etapa 2 – Problematização: transformar a experiência em questão crítica

Com base nos temas e palavras geradoras emergidas na Etapa 1, esta etapa propõe-se a aprofundar a consciência crítica dos estudantes, promovendo uma problematização coletiva das contradições que estruturam suas realidades. A problematização, aqui, não é

entendida como simples identificação de dificuldades ou conflitos individuais, mas como leitura crítica da realidade enquanto totalidade social e histórica.

Freire (2011) esclarece que o ato de problematizar consiste em transformar a experiência imediata em objeto de reflexão crítica, numa dinâmica em que o mundo é lido como texto:

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. [...] Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Exige o reconhecimento e a assunção das diferenças. Exige a apreensão da realidade. Ensinar exige saber que a educação é ideológica. (Freire, 2011, p. 27-30)

Assim, a atividade proposta é a criação de um mural de contradições. A turma será dividida em grupos, e cada grupo ficará responsável por mapear, a partir dos relatos da Etapa 1, as principais contradições vividas pelos estudantes, como por exemplo:

- “Quero estudar, mas preciso trabalhar.”
- “Sonho em ser advogado, mas não tenho acesso à internet em casa.”
- “Quero ajudar minha comunidade, mas não sei como.”

Cada grupo escreverá suas contradições em cartazes ou quadros digitais e as apresentará ao coletivo. Após isso, o educador provocará a reflexão por meio de perguntas como:

- O que essas contradições revelam sobre a sociedade em que vivemos?
- Essas situações são fruto de escolhas individuais ou de algo maior?
- É possível transformar essa realidade? Como?

Nesse momento, é central o papel do educador como **mediador do conflito e provocador da reflexão**, conforme propõe Saviani (2021), ao afirmar que:

O conhecimento escolar precisa ser intencionalmente dirigido à análise das contradições sociais, para que os estudantes compreendam os conflitos que estruturam suas experiências e possam intervir de forma crítica e transformadora (p. 61).

A problematização permite que o estudante deixe de ver seus dilemas como falhas individuais e passe a entendê-los como expressão das estruturas sociais. Esse movimento é essencial para romper com a lógica neoliberal da autorresponsabilização, que tende a culpabilizar os sujeitos por sua exclusão. Como enfatiza a dissertação de Melo (2025), “o discurso da motivação e da performance esvazia o potencial político da juventude ao

descontextualizar suas experiências, descolando-as das determinações históricas que as produzem” (p. 108).

Essa etapa também corresponde à segunda fase da pedagogia histórico-crítica. Saviani (2008) explica que:

A problematização não é uma volta ao ponto de partida, mas um aprofundamento: é quando os sujeitos começam a perceber que aquilo que parecia natural e inevitável é, na verdade, histórico e, portanto, passível de transformação (p. 47).

Dessa forma, a oficina/sequência didática convida os professores e estudantes a tomarem consciência de que seus projetos de vida estão inseridos em um tecido social desigual e contraditório — e que compreender esse tecido é um primeiro passo para costurar novos caminhos, não apenas para si, mas com os outros. O problema, então, deixa de ser pessoal e se torna político. Como afirma Freire (1987), “o mundo, tal como está, não é algo dado e imutável. É algo que está sendo, algo inacabado e, por isso, pode ser transformado” (p. 64). Essa compreensão do mundo como processo histórico em constante construção abre espaço para a ação consciente dos sujeitos e reforça a necessidade de uma educação comprometida com a crítica e a transformação da realidade.

Ao final da Etapa 2, os estudantes terão produzido um conjunto de problemas concretos que afetam suas trajetórias, compreendidos agora como expressão de contradições sociais. Esses problemas serão a ponte para a próxima fase da oficina/sequência didática, na qual o conhecimento sistematizado será mobilizado para pensar alternativas e elaborar respostas transformadoras.

3.4 Etapa 3 – Instrumentalização: acessar o saber para decifrar o mundo

Nesta etapa, o produto educacional tem como objetivo promover o acesso ao conhecimento sistematizado — aquele que a humanidade acumulou historicamente por meio da ciência, da filosofia, da arte e da cultura — como instrumento para aprofundar a leitura crítica da realidade. Após identificar e problematizar as contradições vividas, os estudantes são agora convidados a compreender as raízes históricas, políticas e econômicas dessas contradições, tendo como mediação o saber escolar.

Isso significa enfrentar uma das dimensões mais deturpadas no atual uso do Projeto de Vida nas escolas: a sua dissociação dos conteúdos curriculares e dos grandes debates civilizatórios. Como afirma Saviani (2021), “a tarefa da escola consiste na socialização dos

conhecimentos sistematizados elaborados historicamente pela humanidade [...] pois é isso que possibilita aos alunos a apropriação crítica da realidade e a formação omnilateral” (p. 71). Ao compreender que o conhecimento escolar é mediação indispensável para a emancipação humana, rompe-se com a lógica individualista e tecnicista que marca muitas abordagens atuais do Projeto de Vida.

Para que esse processo ocorra de forma significativa, os temas identificados anteriormente nos murais de contradições tornam-se eixos interdisciplinares de investigação. Por exemplo, se o tema da saúde pública apareceu com frequência, os estudantes serão convidados a pesquisar o SUS (Sistema Único de Saúde), seus princípios, suas conquistas e os desafios enfrentados por essa política pública. Essa investigação pode incluir:

- leitura e análise de reportagens e dados oficiais;
- estudo histórico sobre a criação do SUS e sua vinculação com os direitos sociais;
- vídeos documentais;
- entrevistas com agentes de saúde ou moradores da comunidade.

Assim, o conhecimento escolar não é reduzido à reprodução de conteúdos prontos, mas se converte em ferramenta de desvelamento da realidade. Como diz Freire (2011), “não há saber sem prática, nem prática sem saber. O conhecimento se dá na práxis e é inseparável dela” (p. 88).

Outro exemplo: se o racismo estrutural for um dos problemas identificados, a oficina/sequência didática poderá abordar o conceito de “racialização” a partir de textos de autores como Silvio Almeida, trazer trechos da Constituição Federal, analisar obras literárias e musicais de artistas negros, permitindo uma compreensão crítica da formação social brasileira.

Como Freire escreveu em *Pedagogia do oprimido*: “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso, aprendemos uns com os outros” (Freire, 1987, p. 68). Essa perspectiva recusa a lógica verticalizada da educação bancária e reafirma o papel do diálogo como caminho para a construção coletiva do conhecimento.

Saviani enfatiza que essa etapa não se limita à exposição de conteúdos, mas exige um trabalho pedagógico intencional e profundamente crítico: “A instrumentalização não é simplesmente transmitir conhecimento, mas dotar os alunos das ferramentas intelectuais necessárias à compreensão das causas dos problemas e à elaboração de respostas transformadoras” (Saviani, 2021, p. 72).

Portanto, a instrumentalização é o momento de negação do espontaneísmo — tão comum em abordagens neoliberais do Projeto de Vida — e afirmação do direito dos estudantes ao conhecimento rigoroso e estruturado. Esse direito, quando negado, acentua desigualdades e impede que jovens das classes populares acessem os códigos necessários para intervir em sua realidade com consciência crítica. Como alerta Melo: “a formação omnilateral exige da escola o compromisso com a formação intelectual e política dos sujeitos, o que não pode ser alcançado com práticas reducionistas ou descontextualizadas” (MELO, 2025, p. 113).

No encerramento desta etapa, os grupos devem apresentar uma síntese crítica do que aprenderam, relacionando o conteúdo pesquisado com os problemas levantados na Etapa 2. Essa produção pode assumir diferentes formatos: podcasts, painéis, vídeos curtos ou textos coletivos. O fundamental é que fique evidente como o conhecimento escolar iluminou e ressignificou a compreensão da realidade.

3.5 Etapa 4 – Catarse: síntese crítica e ressignificação da realidade

Superada a etapa da instrumentalização, em que os estudantes acessam e analisam conhecimentos sistematizados sobre os temas problematizados, é preciso garantir um momento pedagógico de síntese — a catarse. Esta etapa, conforme define Saviani (2021), é aquela em que ocorre “a compreensão da realidade num plano mais profundo, no qual os sujeitos passam a perceber os nexos internos entre os fenômenos e a totalidade concreta” (p. 76).

A catarse não é uma simples revisão dos conteúdos, mas uma reelaboração crítica e subjetiva, em que os estudantes passam a ver o mundo com novos olhos. É o momento de apropriação do saber como sentido — e não apenas como informação — e de reconstrução de seus próprios posicionamentos existenciais. Como esclarece Saviani (2021), “a catarse é a passagem da consciência ingênua à consciência crítica. É o momento em que o sujeito passa a se reconhecer como parte da história e como alguém capaz de agir sobre ela, e não apenas de sofrer suas determinações” (p. 77).

Com base nessa concepção, propõe-se a realização de uma atividade chamada *Minha vida depois do saber*. Nela, cada estudante (ou grupo) produzirá um texto autoral — como uma crônica, poema, carta, desenho comentado ou vídeo — que responda à pergunta: *O que eu compreendi sobre mim e o mundo depois dessa jornada?*

Esse exercício de reflexão deve estimular os jovens a revisitarem os relatos da Etapa 1, relacioná-los com os aprendizados da Etapa 3 e expressar como sua visão de mundo foi transformada. Como observa Paulo Freire (1987), “a educação como prática da liberdade implica uma superação da falsa consciência e o acesso a uma compreensão da realidade em sua totalidade. É nesse movimento que o sujeito se transforma e transforma o mundo” (p. 44). Essa transformação não ocorre pela imposição do conteúdo, mas pela práxis — pela articulação entre ação, reflexão e nova ação — que permite ao estudante reconstruir-se como sujeito histórico e ético.

A catarse é também um momento de fortalecimento da autonomia intelectual e política dos estudantes. Ao internalizarem criticamente os saberes e relacioná-los com suas experiências e desejos, os jovens passam a construir novos sentidos para seus Projetos de Vida — agora compreendidos como processos ético-políticos, não apenas como metas pessoais ou profissionais.

Como aponta Melo (2025), “a reelaboração subjetiva do saber é condição para que os jovens deixem de ser espectadores de sua história e se tornem protagonistas coletivos de sua emancipação” (p. 121). E é justamente isso que se busca nesta etapa: não a repetição do que foi aprendido, mas a produção de sentido transformador.

O educador, nesse momento, atua como provocador poético, aquele que convida à reflexão e escuta os sentidos produzidos com seriedade, mas também com esperança. Como afirma Freire (2011), “a leitura crítica do mundo se dá na medida em que os sujeitos são capazes de comparar o que vivem com o que poderia ser vivido. É nessa comparação que se acende o desejo de transformação” (p. 101). Trata-se, portanto, de instigar não apenas o pensamento, mas também a imaginação política dos estudantes — aquela que projeta futuros possíveis e acende a vontade de intervir no presente.

Ao final da etapa, pode-se organizar uma roda de partilhas, em que os estudantes apresentem suas produções e comentem mutuamente como perceberam sua própria transformação ao longo da oficina/sequência didática. O foco deve estar no afeto, na escuta e na valorização do percurso coletivo.

3.6 Etapa 5 – Prática social final: agir no mundo com outros sentidos

Após escutar e reconhecer suas experiências (Etapa 1), problematizar suas contradições (Etapa 2), instrumentalizar-se com saberes sistematizados (Etapa 3) e reelaborar criticamente esse saber (Etapa 4), os estudantes chegam agora ao momento da

ação transformadora. A prática social final não é um retorno à realidade como era antes: ela representa uma nova postura diante do mundo, fundamentada em consciência crítica e compromisso ético.

Para Saviani (2021), a prática social final é aquela em que o conhecimento sistematizado e a consciência histórica são postos a serviço da transformação da realidade:

Não se trata de aplicar mecanicamente o conteúdo aprendido, mas de recolocar-se no mundo com uma nova compreensão da realidade e da própria capacidade de intervir sobre ela. A prática social final expressa a superação da alienação e o engajamento do sujeito como agente histórico (p. 78).

Inspirada em Freire, essa etapa também se alicerça no princípio da ação-reflexão-ação. Como ele afirma em *Pedagogia da Autonomia*:

A práxis é a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Por isso, a prática educativa libertadora precisa estar constantemente comprometida com a realidade concreta, com a denúncia da injustiça e com o anúncio de um mundo possível. (Freire, 2011, p. 88)

Nesta etapa do produto educacional, os estudantes são convidados a formular, coletivamente, microprojetos de intervenção comunitária baseados nos problemas que investigaram e nos conhecimentos que construíram. Esses projetos devem ser viáveis e simbólicos, mesmo que não assumam grande escala, pois seu objetivo é ativar a potência transformadora da juventude, e não gerar produtos tecnicistas.

Exemplos de projetos:

- Criar um fanzine sobre racismo estrutural para distribuição na escola.
- Organizar uma roda de conversa com profissionais do SUS na comunidade.
- Realizar um mural público com frases e imagens de resistência juvenil.
- Construir um podcast com histórias de vida e sonhos dos estudantes.
- Mobilizar uma campanha de solidariedade com foco em saúde mental.

É fundamental que o educador respeite a autonomia dos grupos, ajudando a refinar as ideias, viabilizar parcerias e articular os saberes escolares com as ações propostas. O foco está na autoria, no protagonismo coletivo e na ética da solidariedade, como base para a formação do Projeto de Vida dos estudantes.

Essa concepção rompe radicalmente com a lógica neoliberal que reduz o Projeto de Vida a um plano de carreira individual. Como afirma Melo (2025), “o Projeto de Vida, compreendido à luz da pedagogia crítica, é um processo de engajamento coletivo, de produção de sentidos éticos e políticos, que se opõe frontalmente à lógica da meritocracia

e do empreendedorismo de si” (p. 128). Nessa perspectiva, pensar o futuro não é um exercício de projeção individualista, mas um ato de inserção crítica na realidade, em diálogo com os outros e com os desafios do mundo comum.

A prática social final é, portanto, o retorno transformado ao ponto de partida. Como sintetiza Saviani (2008), “é quando o sujeito se reinserta na realidade, agora com instrumentos para compreendê-la e transformá-la. Essa é a culminância do processo pedagógico crítico” (p. 49). Trata-se do momento em que o conhecimento produzido ao longo da oficina/sequência didática é restituído à realidade concreta, agora ressignificado pelo olhar crítico e engajado dos estudantes.

Para encerrar a oficina/sequência didática, pode-se promover um evento de socialização das ações e das produções dos estudantes, com a presença de outros membros da comunidade escolar. Esse momento fortalece a noção de que a escola é um espaço público e político, onde se constroem sentidos para a vida coletiva.

Com essa etapa, a oficina/sequência didática se completa: os estudantes não apenas sonham, mas sonham com os pés no chão da história, conscientes das barreiras e das possibilidades, e comprometidos com a transformação do mundo em comunhão com os outros.

3.7 Conclusão da oficina pedagógica/sequência didática: formar para sonhar e transformar com os pés no chão da história

O produto educacional construído ao longo deste trabalho teve como eixo estruturador uma concepção crítica, ética e socialmente comprometida de Projeto de Vida, compreendido não como um plano individual de carreira ou um roteiro de autogestão pessoal, mas como um processo de formação integral em diálogo com o tempo histórico, os saberes sistematizados e a realidade concreta dos sujeitos. Inspirada nas contribuições teóricas e metodológicas de Paulo Freire e Dermeval Saviani, essa proposta se coloca como resistência ativa à lógica educacional neoliberal, que despolitiza a escola, responsabiliza o indivíduo por sua exclusão e transforma sonhos em metas de produtividade.

Ao longo das cinco etapas — prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final — buscou-se materializar os princípios da pedagogia crítica, promovendo a escuta ativa, a leitura coletiva do mundo, o acesso aos saberes universais, a produção de sentido e a ação transformadora. Como ensina

Freire (2011), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (p. 60). A oficina/sequência didática, nesse sentido, é esse exercício formativo de caminhar coletivamente — e de retocar o sonho em diálogo com a realidade.

Partiu-se da escuta das experiências dos estudantes, reconhecendo que o saber não começa na escola, mas no mundo vivido (Etapa 1). A realidade foi então problematizada em suas contradições sociais e estruturais (Etapa 2), superando a culpabilização individual e mobilizando a consciência crítica. Em seguida, os estudantes foram instrumentalizados com os saberes historicamente acumulados, essenciais para compreender e enfrentar as injustiças que os atravessam (Etapa 3). Esses saberes foram reelaborados subjetivamente por meio de uma síntese reflexiva e afetiva (Etapa 4), culminando em ações transformadoras, que devolveram o saber à realidade em forma de compromisso ético e político (Etapa 5).

Essa trajetória pedagógica é inseparável da ideia de que a educação deve promover a formação omnilateral dos sujeitos, assegurando-lhes os instrumentos para compreender criticamente o mundo e nele intervir. Saviani (2021) afirma que “o conhecimento escolar, quando articulado à prática social e às lutas coletivas, torna-se meio de emancipação” (p. 77). Do mesmo modo, Freire (1987) lembra que os homens e mulheres “se fazem na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, na práxis”, e não por decreto, imposição ou treinamento (p. 71).

Portanto, ao recuperar essas concepções, a oficina/sequência didática reafirma a centralidade da educação como prática de liberdade. Ela convoca os jovens a sonhar — mas não com os sonhos prontos do mercado, e sim com os sonhos que emergem de suas comunidades, de suas lutas e de seus desejos mais profundos. E mais: convoca-os a lutar por esses sonhos junto aos outros, compreendendo que a transformação do mundo não é um ato individual, mas um processo histórico e coletivo.

Em tempos de esvaziamento do sentido público da escola, esta oficina/sequência didática é uma aposta na radicalidade da educação como lugar de reconstrução de sentidos, de reencantamento com a vida e de formação de sujeitos históricos. Ao final do percurso, o Projeto de Vida deixa de ser um itinerário solitário e se torna um **projeto de mundo**, onde justiça social, solidariedade e dignidade não são metas abstratas, mas horizontes concretos e inadiáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta dissertação, torna-se imprescindível retomar os caminhos percorridos e os sentidos construídos ao longo do percurso investigativo e formativo. O presente trabalho teve como objetivo central realizar uma crítica filosófica e pedagógica à inserção do componente Projeto de Vida no Novo Ensino Médio brasileiro, em especial em sua implementação no Currículo em Movimento do Distrito Federal. A análise empreendida demonstrou que a concepção de Projeto de Vida institucionalizada pelas políticas educacionais recentes encontra-se alicerçada em uma lógica neoliberal, que promove a responsabilização individual e a performatividade como valores centrais, em detrimento de uma formação omnilateral e crítica, tal como defendida por autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani.

O percurso teórico evidenciou que a proposta do Projeto de Vida, longe de ser uma mera atualização pedagógica, atua como um mecanismo de gestão da subjetividade alinhado à lógica do empreendedorismo de si. De acordo com a perspectiva de Christian Laval (2004), a racionalidade neoliberal estabelece um padrão antropológico no qual o indivíduo é compelido a administrar sua própria existência como se fosse uma unidade empresarial. Sob essa ótica, a escola pública, ao absorver tais dispositivos, corre o risco de converter-se em um ambiente de adestramento voltado à adaptação mercadológica, distanciando-se de sua vocação como território dedicado à construção de sentidos existenciais e projetos coletivos.

Como evidenciado anteriormente, tal modelo transfere para a juventude a culpa por insucessos que, em última análise, decorrem de barreiras estruturais históricas, tais como o racismo, a pobreza e a disparidade de oportunidades. Na prática, ao observarmos a realidade de um estudante da periferia do Distrito Federal — que divide seu tempo entre a informalidade do trabalho, os estudos e o suporte doméstico devido à ausência dos pais, sobrecarregados por extensas jornadas — percebe-se a desconexão da norma vigente. Exigir que esse jovem estabeleça metas de produtividade e um planejamento de carreira linear significa ignorar as condicionantes sociais que restringem seu horizonte de escolhas. Conforme a perspectiva freireana, a compreensão crítica da realidade deve anteceder qualquer exercício formal de projeção futura; em outras palavras, é impossível edificar um projeto de vida sem que haja, primeiramente, o reconhecimento e a transformação das condições concretas do presente (Freire, 2011).

Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente a necessidade de reconstruir o sentido do Projeto de Vida a partir de outros marcos epistemológicos e políticos. É nesse contexto que se insere o produto educacional desenvolvido, estruturado em duas frentes complementares: uma oficina formativa destinada aos professores e uma sequência didática voltada ao trabalho com os estudantes do Ensino Médio. O intuito é proporcionar aos docentes uma formação teórica e prática que os instrumentalize para a aplicação da referida sequência. O objetivo central dessa proposta é criar um espaço pedagógico de escuta, diálogo e problematização, onde seja possível ressignificar o Projeto de Vida como prática ética e política, intrinsecamente vinculada à leitura crítica da realidade, à produção de sentidos coletivos e à luta por dignidade.

O produto educacional proposto, pode ser utilizado em diferentes contextos escolares. Em uma formação docente, por exemplo, ele pode servir para que os educadores reflitam sobre as contradições entre as prescrições normativas do currículo e as realidades dos estudantes. Professores que atuam com o componente Projeto de Vida frequentemente relatam dificuldades em aplicar os conteúdos de forma significativa, pois sentem-se pressionados a seguir roteiros padronizados, desvinculados das experiências concretas dos jovens. Ao participar da oficina, esses docentes poderão se apropriar de fundamentos teóricos e metodológicos que lhes permitam reorientar sua prática com base em princípios da pedagogia crítica.

Já com os estudantes, a sequência didática funciona como espaço de partilha e reencantamento do próprio ato de pensar sobre a vida. Ao promover atividades como rodas de conversa, elaboração de mapas de trajetória e leitura de narrativas inspiradoras, a proposta visa construir um tempo pedagógico onde os jovens possam narrar suas histórias, confrontar os obstáculos que enfrentam e vislumbrar possibilidades de ação transformadora. Um exemplo concreto pode ser observado na atividade em que os estudantes são convidados a identificar momentos de ruptura e resistência em suas trajetórias escolares, ressignificando o fracasso como parte do processo de formação crítica e da construção da autonomia.

Teoricamente, a proposta fundamenta-se na interlocução entre as perspectivas de Freire e Saviani. A partir da matriz freireana, assume-se que uma prática educativa verdadeiramente libertadora depende da horizontalidade do diálogo e do reconhecimento legítimo do repertório trazido pelo educando como base para a construção do saber (Freire, 2011). Complementarmente, a abordagem de Saviani (2008) reforça que o papel crítico da escola reside na sua capacidade de mediar o acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, vinculando-os à realidade concreta dos estudantes para que possam intervir

nela de forma consciente. Assim, a oficina e a sequência didática buscam operacionalizar essa mediação ao articular as dimensões afetiva, intelectual e política, compreendendo-as como partes indissociáveis da formação humana integral.

Ademais, o embasamento crítico que sustenta a oficina e a sequência didática atua como um contraponto direto aos preceitos meritocráticos e individualistas que fundamentam o Projeto de Vida na BNCC. De acordo com a análise de Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal forja um sujeito compelido a assumir-se como único gestor de seu destino, sendo responsabilizado individualmente por sua trajetória mesmo em contextos de profunda exclusão e precariedade. Ao promover espaços de escuta e diálogo que desnaturalizam essa lógica, o produto educacional proposto possibilita que os estudantes vislumbrem alternativas de existência e estratégias de resistência coletiva dentro do ambiente escolar.

Essa concepção de Projeto de Vida como construção coletiva e histórica não é apenas uma crítica à política educacional vigente, mas um gesto afirmativo de reinvenção pedagógica. Torna-se necessário compreender o sujeito não como um ente isolado e autossuficiente, mas como o resultado de complexas relações sociais e históricas que estão em constante disputa e podem ser transformadas. A escola, nesse sentido, deve ser o lugar onde os sentidos sobre a existência possam ser tensionados, ampliados e superados, permitindo o surgimento de projetos de vida que não se curvem ao individualismo, mas que estejam profundamente ancorados na dignidade e na justiça social.

Dessa forma, o presente trabalho contribui não apenas para o debate acadêmico sobre o Novo Ensino Médio e o Projeto de Vida, mas também para a elaboração de práticas pedagógicas transformadoras, capazes de resgatar o sentido público, coletivo e democrático da escola. Em tempos marcados por crises sociais, políticas e ambientais, é urgente recuperar o papel da educação como um autêntico ato político. Para Freire (2014), a esperança não é uma espera vã, mas uma necessidade ontológica que se traduz no verbo esperar: o ato de se levantar, de buscar e de construir o inédito viável ao lado dos outros. Esta dissertação é, portanto, uma convocação a esse esperar — que rejeita a resignação e a adaptação como destinos — em favor de uma formação crítica voltada à vocação humana de ser mais.

Que o Projeto de Vida, na escola pública brasileira, possa deixar de ser instrumento de controle e passe a ser espaço de libertação. Que nossos jovens possam sonhar não apenas com um futuro individual, mas com um presente transformado. E que os educadores, fortalecidos por práticas formativas como a oficina aqui proposta, se reconheçam como agentes fundamentais na construção desse horizonte.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SILVA, Grayceane Gomes da. *Saúde mental e Ensino Médio integrado à educação profissional no Brasil: construindo o estado da questão*. *Plurais – Revista Multidisciplinar*, Salvador, v. 9, n. 00, p. e024020, 2024. DOI: 10.29378/plurais.v9i00.19361. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/plurais/article/view/19361>. Acesso em: 20 dez. 2025.

ALMEIDA, Verônica Lima da Fonseca; ZANETI, Izabel Cristina Bruno Bacellar; MAKIUCHI, Maria de Fátima R.; SILVA, Danielle Guedes; SILVA, Yara Ribeiro da; NEVES, Layane Lorrane da Silva. Conexão de saberes: a extensão da Universidade de Brasília em Ceilândia e as expectativas dos jovens de origem popular. *Participação*, [S. l.], n. 17, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/24145/21476>. Acesso em: 20 dez. 2025.

AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, F. B. O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 23-42, mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yWxFdnp7JsLLjwhsKxxHMDm/>. Acesso em: 3 fev. 2025.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. O pagamento por desempenho no contexto das reformas educacionais paulistas. *Comunicações*, Piracicaba, v. 20, n. 2, p. 45-59, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/viewArticle/1900>. Acesso em: 19 dez. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

BRAZ, Elainy Paula Viturino; SANTOS, Inalda Maria dos; SILVA, Nélida Fernanda Inácio da. *Heterarquização e governança da educação pública brasileira: a agenda política do Movimento Todos Pela Educação e do GIFE*. *Revista Exitus*, v. 15, n. 1, p. e025005, 2025. DOI: 10.24065/re.v15i1.2664. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2664/1626>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRAZIL. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC lança Pé-de-Meia para quem quer ser professor. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/mec-lanca-pe-de-meia-para-quem-quer-ser-professor>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Formação em Educação para a Carreira e Projetos de Vida. Curso on-line. Brasília: MEC, [s.d.]. Plataforma AVAMEC. Carga horária: 300 h. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/46781-ministerio-da-educacao-busca-financiamento-do-banco-mundial-para-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 94, 5 abr. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, p. 18, 05 abr. 2023. Ministério da Educação. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-627-2023-04-04.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Projeto de Vida: componente curricular. PNLD 2021. Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Universidade Federal de Alagoas: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividade (NEES/UFAL), 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/inicio. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. Redes sociais influenciam voto de 45% da população, indica pesquisa do DataSenado. Agência Senado, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/12/12/redes-sociais-influenciam-voto-de-45-da-populacao-indica-pesquisa-do-datasenado>. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. Sancionada lei que reestrutura o Ensino Médio. Ministério da Educação, 31 jul. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CARVALHO DE OLIVEIRA, Francisco Robson; VASCONCELOS OLIVEIRA, Maria Tamires; ROLIM DE LIMA SEVERO, José Leonardo. Perspectivas de concluintes do Ensino Médio sobre suas trajetórias após a Educação Básica. *Revista Temas em Educação*, [S.l.], v. 33, n. 1, e-rte331202406, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68621. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/68621>. Acesso em: 19 dez. 2025.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CÁSSIO, Fernando. Reforma da reforma é sancionada sem festa. *Carta Capital*, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/reforma-da-reforma-e-sancionada-sem-festa/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CPERS. Revogação é defendida por 92,7% dos estudantes formados pelo Novo Ensino Médio. CPERS Sindicato, 2024. Disponível em: <https://cpers.com.br/revogacao-e-defendida-por-927-dos-estudantes-formados-pelo-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

DAMON, William. *O que o jovem quer da vida?: como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25–42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2024.

FRIDAYS FOR FUTURE. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fridays_for_Future. Acesso em: 19 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Vinicius da Silva; CARDOSO, Frank; ABREU, José Roberto Gonçalves. Desvalorização da docência: usos midiáticos e a construção negativa da profissão. *Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v. 10, n. 1, 2025. DOI: 10.62236/missoes.v10i1.303. Disponível em: <https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/303>. Acesso em: 19 dez. 2025

GAZETA DO POVO. Programa Pé-de-Meia Licenciaturas mostra preconceito do MEC contra EAD. *Gazeta do Povo*, 2025. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/programa-pe-de-meia-licenciaturas-mostra-preconceito-do-mec-contr-ead>. Acesso em: 15 jan. 2025.

G1. Brasil pode enfrentar “apagão” de professores em 2040, diz pesquisa. *G1 Educação*, 29 set. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2025.

G1. Lula sanciona a reforma do Ensino Médio e veta mudanças no Enem propostas pelo Congresso. *Jornal Nacional*, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2024/08/01/lula-sanciona-a-reforma-do-ensino-medio-e-veta-mudancas-no-enem-propostas-pelo-congresso.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. Cap. 1. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

GOIÁS. Bônus por produtividade será pago a servidores da educação. Governo de Goiás, 27 ago. 2025. Disponível em: <https://goias.gov.br/bonus-por-produtividade-sera-pago-a-servidores-da-educacao/>. Acesso em: 19 dez. 2025.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; COSTA, José Wilson da; SANTOS, Ademir José dos. A exclusão digital: o reflexo da desigualdade social no Brasil. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 68-85, maio/ago. 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i2.2480. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2480>. Acesso em: 19 dez. 2024.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Tradução de Maurício Liesen. 7. ed. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2020.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini; tradução dos trechos em inglês por Letícia Meirelles. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. Trad. Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

JORNAL DO COMMERCCIO. Pé-de-Meia Licenciatura: especialistas alertam que bolsa de apoio sozinha não atrai novos professores. Jornal do Commercio, 2025. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2024/10/31/pe-de-meia-licenciatura-especialistas-alertam-que-bolsa-de-apoio-sozinha-nao-atrai-novos-professores.html>. Acesso em: 15 jan. 2025.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valéria Amorim. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, 2016. DOI: 10.1590/2175-623656117. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623656117>. Acesso em: 19 dez. 2024.

LABRE, Tatiara Helena Marques; GARCIA, Gladys Roberta. O desafio pedagógico da geração Alpha. *Revista Culturas & Fronteiras*, v. 5, n. 1, p. 40-57, dez. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/index/user>. Acesso em: 2 mar. 2025.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIPOVETSKY, Gilles. *Metamorfoses da cultura liberal: ética, mídia e empresa*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna: relatório sobre o saber*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

LYRA NETTO, Edgar de Brito. Por que o Novo Ensino Médio é tão ruim? Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), 26 abr. 2023. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/por-que-o-novo-ensino-medio-e-tao-ruim>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MANZI, Ronaldo Filho. *Neoliberalismo e Educação*. 1. ed. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

MELO, Karen dos Santos. *Autonomia em Paulo Freire na prática do ensino de filosofia*. 2025. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2025. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/42352>. Acesso em: maio 2025.

MELO, Karen dos Santos. *Projeto de Vida e Formação Humana: uma proposta contra-hegemônica de educação*. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Prof-Filo, Universidade Federal do Paraná, 2025.

MENEZES, Suely. A oportunidade de agregar valor às Parcerias Público-Privadas no contexto educacional brasileiro. *Exame*, 11 set. 2024. Disponível em: <https://exame.com/bussola/a-oportunidade-de-agregar-valor-as-parcerias-publico-privadas-no-contexto-educacional-brasileiro/>. Acesso em: 7 fev. 2025.

PAULA, Mauricio de Oliveira. *A reforma do Ensino Médio e as novas necessidades do capital*. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

PASSONE, Eduardo. A responsabilização na educação básica: entre o desempenho escolar e a precarização do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 425-445, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/>. Acesso em: 3 fev. 2025.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. Juventude e projetos vitais na sociedade contemporânea. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 30, n. 4, p. 641-642, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/GsZy4wxx8MN984w7ytnsLyK/?format=pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

PETTENON, Evandir A. *O Projeto de Vida e a Reforma do Ensino Médio: implicações da racionalidade neoliberal na educação emancipadora*. 1. ed. São Paulo: Editora Dialética, 2024. e-book Kindle. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/dp/B0CYMBDJH9>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PIMENTA, Alexandre Marinho. *Fratura em frente neodesenvolvimentista decretou queda de Dilma, avalia Boito Jr*. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 19 jun. 2018. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/06/19/fratura-em-frente-neodesenvolvimentista-decretou-queda-de-dilma-avalia-boito/>. Acesso em: 16 dez. 2025.

REDDIT. Programa Pé-de-Meia me prejudicou. *Reddit Brasil*, 2025. Disponível em: https://www.reddit.com/r/enem/comments/1i5q6qc/programa_pe_de_meia_me_fudeu. Acesso em: 15 jan. 2025.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula et al. Neoliberalismo e reforma do ensino médio brasileiro: ofensiva à democracia e aprofundamento das desigualdades sociais. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 11, n. 3, p. 929-943, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/download/66312/34259/309703>. Acesso em: 3 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 23. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAFATLE, Vladimir (org.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. São Paulo: Autêntica Editora, 2021.

SILVA, Marco Antonio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, e35845, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YHwg8Fxlkwcb7gGSc7QQKkg/?lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2024.

SOUZA, Alex Cristiano de. Neoliberalismo, Reforma do Ensino Médio no Brasil e suas implicações sobre a Educação Geográfica. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 22, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/29401/pdf/182160>. Acesso em: 3 fev. 2025.

SOUZA, Jessé. *A herança do golpe* [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Análise do Programa Pé-de-Meia. abr. 2024. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/sintese_2211_incentivos_financeiros_estudantes_ensino_medio.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

TERRA. Pesquisa: excesso de disciplinas no ensino médio contribui para evasão. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/pesquisa-excesso-de-disciplinas-no-ensino-medio-contribui-para-evasao.b1050d9b48850410VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 10 jan. 2025.

XAVIER, Alison Alves et al. Política educacional em transição: o “Novo” Ensino Médio no contexto do governo Lula. In: COLETIVO. *Entre saberes e inovação: um olhar multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Editora Epitaya, 2024. p. 465-475. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/978/833>. Acesso em: 20 jan. 2025.

XAVIER, Alison Alves; IGNACIO, Juliane Aparecida Zambão. Por que o “Novo” Ensino Médio ainda não foi revogado?: impressões iniciais do governo Lula. *Revista Trabalho Necessário*, v. 21, n. 44, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/100289>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ZLUHAN, Mara Regina; SANTOS, Adelcio Machado dos; CORRÊA, Shirlei de Souza. As juventudes e o Ensino Médio: perspectivas de futuro. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 28, n. 00, e023017, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v28i00.19448>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/19448>. Acesso em: 19 dez. 2024.

APÊNDICE A – OFICINA PEDAGÓGICA

PROJETO DE VIDA COMO PRÁXIS: CAMINHOS PARA A ESCUTA, A CRÍTICA E A TRANSFORMAÇÃO

Formação de professores

**PROJETO DE VIDA COMO PRÁXIS:
CAMINHOS PARA A ESCUTA, A CRÍTICA E
A TRANSFORMAÇÃO**

Oficina para formação de professores

**Oficina elaborada pelo professor de Filosofia
Roberto Rodrigues da Silva, com base em
pesquisa de mestrado profissional em Filosofia
(PROF-FILO, UnB).**

OFICINA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apresentação e acolhida

Antes de qualquer agenda ou objetivo formal, pretendemos que este espaço seja sentido como **um momento de pausa e de encontro**. Não estamos aqui para entregar “receitas prontas” ou treinamentos técnicos. Nosso convite é mais profundo: é para **respirar, refletir e compartilhar**.

Durante estas próximas quatro horas, espero que possamos olhar juntos para o **Projeto de Vida**, mas de uma forma diferente: sem reduzir o futuro dos jovens a números, métricas de desempenho ou lógica de mercado. Queremos olhar para ele como **um espaço de construção, de autonomia e de emancipação**, tanto para os estudantes quanto para nós, professores.

Por que esta formação?

Vivemos tempos de enormes exigências sobre a escola e sobre o trabalho docente. Muitas vezes, o “Projeto de Vida” é apresentado sob uma lógica meritocrática, que ignora desigualdades concretas e sobrecarrega o professor.

Nossa proposta é **virar essa lógica de cabeça para baixo**. Inspirados na **Pedagogia Histórico-Crítica** de **Dermeval Saviani** e na **Pedagogia Libertadora** de **Paulo Freire**, vamos:

- **Valorizar a voz do professor** - Reconhecer a sabedoria que nasce da prática cotidiana, os desafios, as tensões e os incômodos que fazem parte da nossa experiência.
- **Problematizar discursos** - Olhar criticamente para conceitos como “protagonismo” e “empreendedorismo”, questionando quando servem apenas para encobrir a ausência de políticas estruturais.
- **Reafirmar o saber** - Compreender que a formação integral do ser humano depende do diálogo entre o conhecimento sistematizado e o compromisso ético com a emancipação.

Nosso percurso (4 horas)

Caminharemos juntos por cinco etapas, que conectam experiência, reflexão e ação:

1. **Prática Social Inicial (40 min):** Um espaço para acolher nossas experiências e partilhar vivências da prática docente. Aqui, cada voz importa.
2. **Problematização (50 min):** Transformamos desafios e tensões em perguntas críticas, conectando a experiência individual às questões sociais e educacionais mais amplas.
3. **Instrumentalização (80 min):** Aprofundamos nossa reflexão com base em Saviani, Freire e outros autores, buscando ferramentas para ler o mundo de forma crítica.

4. **Catarse (40 min):** Momento de síntese, onde o saber acadêmico se integra à prática, reorganizando nossa consciência e fortalecendo nossa visão pedagógica.
5. **Prática Social Final (30 min):** Planejamos ações concretas que resistam ao esvaziamento do componente e promovam a autonomia real de nossos jovens.

Um convite à práxis

Gostaria que cada um saísse desta oficina com a sensação de que **é possível agir de forma crítica e consciente**.

O professor não é um executor de políticas; é um **intelectual crítico e transformador**. Educar é, acima de tudo, um **ato político e coletivo**.

Que este seja um momento para fortalecer nossos laços, ampliar nossa clareza teórica e nos inspirar a construir projetos de vida que não apenas orientem escolhas de carreira, mas permitam aos jovens **se reconhecerem como sujeitos capazes de transformar a história**.

Objetivo geral da formação

Compreender criticamente o componente **Projeto de Vida**, superando abordagens individualizantes, meritocráticas e neoliberais, para orientar o trabalho pedagógico com jovens, especialmente do Ensino Médio.

A formação pretende **articular experiência docente, conhecimento sistematizado e práxis pedagógica transformadora**, fundamentada na perspectiva histórico-crítica e freireana, orientada pelo **compromisso ético-político com a emancipação humana**.

Organização do tempo

ETAPA	TEMPO
Etapa 1 – Prática social inicial	40 min
Etapa 2 – Problematização	50 min
Etapa 3 – Instrumentalização	80 min
Etapa 4 – Catarse	40 min
Etapa 5 – Prática social final	30 min
Total	240 min (4h)

ETAPA 1 – PRÁTICA SOCIAL INICIAL

Escutar a experiência docente para reconhecer o mundo vivido

Tempo: 40 minutos

Objetivo da etapa (na formação):

Reconhecer as experiências, tensões, incômodos e expectativas dos professores em relação ao Projeto de Vida e às demandas contemporâneas da escola.

Desenvolvimento

Momento 1 – Acolhimento e contrato formativo (10 min)

- Organização em círculo.
- O formador explicita que a oficina **não é treinamento técnico**, mas um **espaço de reflexão crítica sobre a prática**.
- Destaca-se que a formação parte da **experiência concreta dos professores**, não de prescrições.

Momento 2 – Disparador sensível (10 min)

Apresentação de um disparador ligado ao trabalho docente, por exemplo:

- trecho de documento oficial (BNCC ou currículo estadual) sobre Projeto de Vida;
- pequena charge ou manchete sobre “protagonismo”, “empreendedor de si”, “meritocracia na escola”.

Silêncio breve para reflexão individual.

Momento 3 – Escrita livre docente (20 min)

Escrita individual a partir de perguntas geradoras como:

- “O que tenho sido chamado(a) a fazer quando trabalho Projeto de Vida?”
- “Que incômodos essa proposta me provoca?”
- “Que sentidos atribuo hoje ao meu trabalho docente?”

Sem correção, foco na expressão da experiência profissional.

ETAPA 2 – PROBLEMATIZAÇÃO

Transformar a experiência docente em questão crítica

Tempo: 50 minutos

Objetivo da etapa:

Romper com leituras naturalizadas sobre Projeto de Vida, responsabilização individual e discurso neoliberal na educação.

Desenvolvimento

Momento 1 – Partilha orientada das escritas (15 min)

- Compartilhamento voluntário de trechos.
- O formador registra **palavras-chave recorrentes** (ex.: cobrança, vazio pedagógico, pressão institucional, sentido, controle, autonomia).

Momento 2 – Construção coletiva do “Mapa de Contradições Docentes” (20 min)

Em pequenos grupos, os professores formulam contradições como:

- “Querem autonomia do estudante, mas entregam roteiros prontos.”
- “Projeto de Vida fala de escolha, mas ignora desigualdades reais.”
- “Somos cobrados por resultados individuais em contextos desiguais.”

Momento 3 – Debate problematizador (15 min)

Perguntas-chave:

- Essas tensões são individuais ou estruturais?
- Que projeto de sociedade está implícito nessas propostas?
- A quem serve essa forma de Projeto de Vida?

Aqui se rompe explicitamente com a culpabilização do professor.

ETAPA 3 – INSTRUMENTALIZAÇÃO

Acessar o saber para compreender a prática

Tempo: 80 minutos

Objetivo da etapa:

Apropriar-se de fundamentos teóricos que expliquem criticamente o Projeto de Vida no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

Desenvolvimento

Momento 1 – Exposição dialogada fundamentada (40 min)

O formador apresenta, com rigor e linguagem acessível:

- Projeto de Vida e pedagogias do “empreendedor de si”;
- Neoliberalismo e educação (responsabilização individual, performatividade);
- Projeto de Vida na Pedagogia Histórico-Crítica:
 - prática social;
 - mediação do conhecimento;
 - formação omnilateral;
 - práxis.

Autores mobilizados (sem academicismo excessivo):

- Saviani;
- Paulo Freire;
- Dardot & Laval (em chave pedagógica);
- Críticas ao espontaneísmo.

Momento 2 – Leitura orientada e análise coletiva (25 min)

Análise de um pequeno texto ou excerto:

- Saviani sobre prática social e catarse **OU**
- texto crítico sobre BNCC e Projeto de Vida.

Roteiro de análise:

- Que concepção de sujeito aparece?
- Onde entra o conhecimento?
- Que papel é atribuído ao professor?

Momento 3 – Sistematização coletiva (15 min)

Construção de um quadro-síntese:

“Projeto de Vida: abordagem neoliberal × abordagem histórico-crítica”

ETAPA 4 – CATARSE

Síntese crítica e ressignificação da prática docente

Tempo: 40 minutos

Objetivo da etapa:

Produzir uma nova compreensão do trabalho docente com Projeto de Vida, superando a consciência ingênua.

Desenvolvimento

Momento 1 – Produção reflexiva: “Meu trabalho depois do saber” (25 min)

Produção individual:

- texto curto;
- carta pedagógica;
- manifesto docente.

Pergunta norteadora:

“Como passa a fazer sentido o Projeto de Vida depois dessa compreensão crítica?”

Momento 2 – Roda de partilha (15 min)

- Leitura voluntária.
- Ênfase nas **mudanças de compreensão**, não em soluções prontas.

Aqui ocorre a **catarse**, no sentido savianiana: reorganização consciente do pensamento.

ETAPA 5 – PRÁTICA SOCIAL FINAL

Reorientar a ação pedagógica

Tempo: 30 minutos

Objetivo da etapa:

Planejar formas concretas de atuação pedagógica coerentes com a perspectiva histórico-crítica.

Desenvolvimento

Momento 1 – Planejamento coletivo (20 min)

Em grupos, os professores elaboram **princípios orientadores**, não atividades prontas:

- O que não pode faltar em um Projeto de Vida crítico?
- Que erros evitar?
- Que papel cabe ao conhecimento?
- Como resistir às abordagens meramente motivacionais?

Produção de um **Documento-síntese da escola ou da rede**.

Momento 2 – Avaliação formativa e fechamento (10 min)

Roda final:

- O que essa formação deslocou?
- Que tensões permanecem?
- Que compromissos pedagógicos emergem?

FECHAMENTO TEÓRICO-POLÍTICO

O professor-formador encerra reafirmando:

- Projeto de Vida **não é coaching escolar**;
- O professor não é executor de políticas, mas **intelectual crítico**;
- A formação humana exige **mediação do saber**, não apenas escuta;
- Educar é um ato político, histórico e coletivo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9–49.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MELO, Karen dos Santos. **Projeto de Vida e formação humana: uma proposta contra-hegemônica de educação**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Programa Prof-Filo, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2025.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Juventude e projetos vitais na sociedade contemporânea**. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, Campinas, v. 30, n. 4, p. 641–642, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/GsZy4wx8MN984w7ytnsLyK/?format=pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

PETTENON, Evandir A. **O Projeto de Vida e a Reforma do Ensino Médio: implicações da racionalidade neoliberal na educação emancipadora**. São Paulo: Editora Dialética, 2024. E-book Kindle. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/dp/B0CYMBDJH9>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula et al. **Neoliberalismo e reforma do ensino médio brasileiro: ofensiva à democracia e aprofundamento das desigualdades sociais**. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 929–943, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/66312/34259/309703>. Acesso em: 3 fev. 2025.

SAFATLE, Vladimir (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica Editora, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 23. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

**PROJETO DE VIDA COMO PRÁXIS:
CAMINHOS PARA A ESCUTA, A CRÍTICA E A TRANSFORMAÇÃO**

Formação para estudantes, preferencialmente, do Ensino Médio

**PROJETO DE VIDA COMO PRÁXIS:
CAMINHOS PARA A ESCUTA, A CRÍTICA E
A TRANSFORMAÇÃO**

**Sequência didática para formação de
estudantes do Ensino Médio**

**Sequência didática elaborada pelo professor de
Filosofia Roberto Rodrigues da Silva, com base
em pesquisa de mestrado profissional em
Filosofia (PROF-FILO, UnB).**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PLANO DE AULA DETALHADO

Apresentação

Esta sequência didática não se limita a um simples roteiro de atividades; constitui um convite para que estudantes e professores redescubram o componente Projeto de Vida como um espaço de reflexão profunda, construção de consciência crítica e transformação social. Distanciando-se de abordagens meramente motivacionais ou centradas na “meritocracia escolar”, a proposta apoia-se tanto na **Pedagogia Histórico-Crítica**, de Dermeval Saviani, quanto na **Pedagogia Libertadora**, de Paulo Freire, reconhecendo que o futuro de um jovem não se constrói de forma isolada, mas na relação consciente com a história, a cultura, a realidade social e a práxis educativa compartilhada.

A arquitetura do aprender em 5 etapas

Para que a reflexão seja verdadeiramente transformadora, a proposta organiza-se em uma jornada de **16 aulas**, permitindo o tempo necessário para o amadurecimento das ideias e a apropriação do conhecimento sistematizado. A estrutura respeita o movimento dialético da construção do saber, dividida em cinco etapas fundamentais:

1. **Prática social inicial:** Onde acolhemos as vivências, tensões e expectativas dos jovens frente ao mundo contemporâneo.
2. **Problematização:** Onde transformamos os dilemas individuais em questões críticas, revelando as contradições entre os sonhos pessoais e as desigualdades estruturais.
3. **Instrumentalização:** O momento de acessar o saber científico, sociológico e filosófico para compreender a realidade além das aparências, superando a “lógica do empreendedorismo”.
4. **Catarse:** A fase de síntese e reorganização consciente, onde o estudante ressignifica seu olhar sobre o trabalho e a sociedade, superando a consciência ingênua.
5. **Prática social final:** Onde o conhecimento se traduz em planos concretos de atuação pedagógica e social, orientados pelo compromisso ético-político com a liberdade.

O professor como intelectual crítico

Nesta sequência, o educador não atua apenas como um facilitador de atividades, mas como um intelectual crítico, inspirado na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, que vê o ensino como um espaço para compreender a realidade social e suas contradições. Ao mesmo tempo, a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire orienta o professor a mediar o diálogo entre a experiência do jovem e o conhecimento mais amplo, valorizando sua voz e seus saberes. Dessa forma, o Projeto de Vida deixa de ser apenas um plano individual ou um caminho para se adaptar ao mercado, tornando-se uma ferramenta de autonomia real,

capaz de fortalecer a reflexão, a ação consciente e a construção de um futuro que faça sentido para cada estudante dentro de sua história e de sua comunidade.

Compromisso com a formação humana

O horizonte desta proposta é a **formação omnilateral** — o desenvolvimento pleno das capacidades intelectuais, afetivas, sociais e éticas do ser humano. Inspirada na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, que entende a educação como mediação entre o indivíduo e a realidade social, e na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, que **valoriza o diálogo e a experiência do estudante**, esta proposta reafirma a educação como um ato político e coletivo. Educar, aqui, vai além de preparar para uma carreira: é permitir que o jovem se reconheça como sujeito histórico, capaz de compreender, questionar e transformar sua própria história e a sociedade em que vive.

Cronograma

Carga Horária: 16 aulas (distribuídas em 5 etapas)

Etapa 1 – Prática Social Inicial

- **Aulas:** 1 e 2
- **Carga Horária:** 100 minutos
- **Objetivo Central:** Escutar e reconhecer o mundo vivido pelos estudantes.
- **Atividades Principais:** Acolhimento da turma, disparador sensível (música, imagem ou notícia), escrita livre, roda de partilha, síntese coletiva das experiências e identificação de palavras geradoras.

Etapa 2 – Problematização

- **Aulas:** 3 e 4
- **Carga Horária:** 100 minutos
- **Objetivo Central:** Transformar a experiência em questões críticas e sociais.
- **Atividades Principais:** Retomada das palavras geradoras, construção do Mural de Contradições em grupos, socialização coletiva, mediação crítica do professor, síntese final das contradições.

Etapa 3 – Instrumentalização

- **Aulas:** 5 a 7
- **Carga Horária:** 150 minutos
- **Objetivo Central:** Acessar conhecimento sistematizado para compreender a realidade.
- **Atividades Principais:** Pesquisa orientada, leitura e análise de textos, estudo de dados e documentos, mediação conceitual do professor, produção de sínteses críticas em diferentes formatos (texto, painel, podcast, vídeo, apresentação oral), socialização das produções.

Etapa 4 – Catarse

- **Aulas:** 8 e 9
- **Carga Horária:** 100 minutos
- **Objetivo Central:** Síntese crítica e ressignificação da realidade.
- **Atividades Principais:** Retomada do percurso formativo, produção autoral reflexiva (“Minha vida depois do saber”), roda de partilhas, síntese mediada pelo professor.

Etapa 5 – Prática Social Final

- **Aulas:** 10 a 16
- **Carga Horária:** 350 minutos
- **Objetivo Central:** Reorientar a ação e o planejamento de vida de forma ética e coletiva.
- **Atividades Principais:** Elaboração de microprojetos de intervenção social, planejamento coletivo, desenvolvimento e execução das ações, socialização pública das produções, avaliação reflexiva, fechamento do projeto.

Resumo do tempo pedagógico

PERÍODO	ETAPA DIDÁTICA	OBJETIVO CENTRAL
AULAS 1 e 2	Prática Social Inicial	Mobilizar o saber prévio e a experiência.
AULAS 3 e 4	Problematização	Identificar contradições e rupturas.
AULAS 5 a 7	Instrumentalização	Oferecer a mediação do saber científico.
AULAS 8 e 9	Catarse	Formular a nova consciência pedagógica.
AULAS 10 a 16	Prática Social Final	Agir de forma transformada no mundo.

Etapa 1 – Prática Social Inicial: escutar para reconhecer o mundo vivido

1. Identificação

- **Componente curricular:** Projeto de Vida (ou Oficina pedagógica sobre projeto de vida)
- **Ano/Série:** Ensino Médio (preferencialmente 1ª a 3ª série)
- **Carga horária:** 2 aulas (100 minutos)
- **Etapa da metodologia histórico-crítica:** Prática social inicial
- **Abordagem teórica:**
 1. Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani);
 2. Pedagogia Libertadora (Paulo Freire).

2. Objetivo geral

Reconhecer e sistematizar as experiências, vivências, sentimentos, desafios e aspirações dos estudantes como expressão concreta de sua prática social inicial, tomando-as como ponto de partida para o processo formativo crítico no componente Projeto de Vida.

3. Objetivos específicos

- Favorecer a escuta ativa e o diálogo horizontal entre os estudantes;
- Estimular a expressão das experiências juvenis relacionadas ao território, à vida cotidiana e aos projetos de futuro;
- Identificar temas recorrentes presentes nas falas dos estudantes, compreendendo-os como **palavras geradoras**;
- Reconhecer os estudantes como sujeitos históricos, inseridos em realidades marcadas por contradições sociais;
- Estabelecer vínculo entre a realidade vivida pelos estudantes e o saber escolar a ser sistematizado nas etapas seguintes da oficina.

4. Conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais)

Conceituais

- Prática social inicial;
- Escuta ativa;
- Palavra geradora;
- Juventudes e realidade social;
- Leitura crítica do mundo.

Procedimentais

- Roda de conversa temática;
- Escrita livre (relato, carta ou texto reflexivo);
- Partilha coletiva de experiências;
- Sistematização coletiva das falas.

Atitudinais

- Respeito à fala do outro;
- Empatia e escuta sensível;
- Valorização das experiências individuais e coletivas;
- Reconhecimento das desigualdades sociais.

5. Metodologia / Desenvolvimento da aula

Aula 1 – 50 minutos

Momento 1 – Acolhimento e criação do clima dialógico (15 minutos)

O professor organiza a turma em **roda**, reforçando que aquele é um espaço de escuta, respeito e partilha. Explica que não se trata de uma atividade avaliativa tradicional, mas de um momento de reconhecimento das experiências e histórias que os estudantes trazem consigo.

O educador destaca que todos possuem saberes legítimos e que a aula parte da vida concreta dos estudantes.

Momento 2 – Disparador sensível (15 minutos)

Apresentação de um elemento disparador que dialogue com experiências juvenis, como:

- Um trecho da música “*Diário de um Detento*” ou “*Negro Drama*” (Racionais MC’s);
- Uma imagem ou notícia sobre juventude, desigualdade social ou sonhos interrompidos.

Após o contato com o material, o professor propõe um breve silêncio reflexivo, convidando os estudantes a pensarem sobre o que sentiram, lembraram ou reconheceram naquilo que foi apresentado.

Momento 3 – Escrita livre: dando forma à experiência (20 minutos)

Os estudantes realizam uma **escrita livre**, podendo escolher entre:

- Um pequeno relato pessoal;
- Uma carta (para si, para alguém próximo ou para o futuro);
- Um texto respondendo, total ou parcialmente, às perguntas geradoras:
- “*O que é sonhar onde eu vivo?*”
- “*Quais obstáculos encontro para realizar meus desejos?*”
- “*De que realidade faço parte e como ela me afeta?*”
- “*Quem sonha comigo?*”

O professor reforça que **não haverá correção gramatical**, e que o foco é a expressão autêntica da experiência.

Aula 2 – 50 minutos

Momento 4 – Roda de conversa e partilha coletiva (30 minutos)

Volta-se à roda para a partilha voluntária dos relatos. O professor atua como **mediador**, garantindo:

- Respeito às falas;
- Escuta sem interrupções;
- Valorização da diversidade de experiências.

Durante a partilha, o educador registra no quadro ou em cartazes **palavras, temas e sentimentos recorrentes**, como: trabalho, falta de oportunidades, medo, esperança, família, futuro, desigualdade, resistência, sonho, sobrevivência, entre outros.

Esses registros não são julgamentos, mas **sistematizações iniciais da realidade vivida**.

Momento 5 – Síntese coletiva da prática social inicial (20 minutos)

O professor devolve ao grupo uma **síntese oral** do que emergiu das falas, evidenciando:

- Conflitos comuns;
- Esperanças compartilhadas;
- Contradições sociais presentes na vida dos estudantes.

Destaca que esses temas funcionarão como **palavras geradoras**, que orientarão as próximas etapas da oficina, nas quais a realidade será problematizada à luz do conhecimento sistematizado.

6. Papel do professor

- Criar um ambiente seguro e acolhedor;
- Mediar o diálogo sem hierarquizar saberes;
- Escutar atentamente e sistematizar as falas;
- Evitar julgamentos morais ou interpretações precipitadas;
- Garantir que a experiência dos estudantes seja reconhecida como ponto legítimo de partida do processo educativo.

7. Avaliação

A avaliação é **diagnóstica e formativa**, ocorrendo por meio de:

- Participação nas rodas de conversa;
- Envolvimento na escrita livre;
- Qualidade da escuta e do respeito às falas do coletivo.

Não há atribuição de nota. Os registros servirão de base para o planejamento das etapas seguintes da oficina.

8. Recursos didáticos

- Texto musical (letra impressa ou áudio);
- Imagens ou notícias;
- Quadro, pincéis ou cartazes;
- Papel e caneta para escrita livre.

9. Encaminhamentos para a etapa seguinte

A síntese da prática social inicial e as palavras geradoras identificadas nesta aula constituirão o **ponto de partida da problematização**, na etapa seguinte da oficina, quando os estudantes serão convidados a refletir criticamente sobre as contradições de sua realidade e as formas sociais que condicionam seus projetos de vida.

Etapa 2 – Problematização: transformar a experiência em questão crítica

1. Identificação

- **Componente curricular:** Projeto de Vida (ou Oficina Pedagógica)
- **Ano/Série:** Ensino Médio (preferencialmente 1ª a 3ª série)
- **Carga horária:** 2 aulas (100 minutos)
- **Etapa da metodologia histórico-crítica:** Problematização
- **Referenciais teóricos:**
 1. Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani);
 2. Pedagogia Libertadora (Paulo Freire).

2. Objetivo geral

Promover a problematização crítica das experiências vividas pelos estudantes, compreendendo-as como expressão de contradições sociais, históricas e estruturais, superando leituras individualizantes e naturalizadas da realidade.

3. Objetivos específicos

- Analisar coletivamente os temas e palavras geradoras emergidos da prática social inicial;
- Identificar contradições presentes na realidade vivida pelos estudantes;
- Compreender os dilemas individuais como expressão de estruturas sociais mais amplas;
- Desenvolver a leitura crítica da realidade enquanto totalidade histórica;
- Romper com a lógica da autorresponsabilização típica do discurso neoliberal;
- Preparar o terreno para a apropriação do conhecimento sistematizado nas etapas seguintes.

4. Conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais)

Conceituais

- Problematização;
- Contradição social;
- Consciência crítica;
- Estrutura social e desigualdade;
- Educação e ideologia.

Procedimentais

- Análise coletiva de relatos;
- Construção de mural temático;
- Debate orientado;
- Formulação de questões críticas.

Atitudinais

- Questionamento da realidade naturalizada;
- Superação da culpabilização individual;
- Cooperação e diálogo;
- Compromisso com a reflexão coletiva.

5. Metodologia / Desenvolvimento da Aula

Aula 3 – 50 minutos

Momento 1 – Retomada da prática social inicial (10 minutos)

O professor inicia a aula retomando brevemente os principais temas, palavras geradoras e sentimentos identificados na Etapa 1. Essa retomada pode ser feita a partir dos registros no quadro, cartazes ou anotações produzidas anteriormente.

O educador esclarece que, neste momento, a turma avançará da **escuta da experiência** para sua **análise crítica**, buscando compreender *por que* essas situações se repetem e *o que elas revelam sobre a sociedade*.

Momento 2 – Organização dos grupos e explicação da atividade (10 minutos)

A turma é dividida em pequenos grupos. Cada grupo recebe a orientação de construir um “**Mural de Contradições**”, a partir das experiências e relatos compartilhados anteriormente.

O professor explica que contradições são situações em que **desejos, direitos ou projetos entram em choque com condições concretas da realidade social**, como trabalho precoce, falta de acesso a recursos, desigualdade, violência ou ausência de políticas públicas.

Momento 3 – Construção do Mural de Contradições (30 minutos)

Cada grupo registra, em cartazes ou quadros digitais, contradições vividas ou observadas pelos estudantes, formuladas em frases curtas, como:

- “Quero estudar, mas preciso trabalhar.”
- “Sonho com a universidade, mas não tenho acesso à internet.”
- “Quero ajudar minha comunidade, mas não sei por onde começar.”

O professor circula entre os grupos, provocando reflexões e ajudando a aprofundar as formulações, sem oferecer respostas prontas.

Aula 4 – 50 minutos

Momento 4 – Socialização e leitura coletiva do mural (30 minutos)

Os grupos apresentam suas contradições ao coletivo. À medida que as apresentações ocorrem, o mural vai sendo organizado, permitindo que os estudantes percebam **padrões, recorrências e semelhanças** entre suas experiências.

Após as apresentações, o educador conduz a reflexão coletiva por meio de perguntas problematizadoras, tais como:

- O que essas contradições dizem sobre a sociedade em que vivemos?
- Essas dificuldades são apenas escolhas individuais?
- Quem se beneficia e quem perde com essa organização social?

- Essas situações são naturais ou históricas?
- Elas podem ser transformadas?

Momento 5 – Mediação crítica do educador (15 minutos)

Neste momento, o professor atua explicitamente como **mediador da problematização**, ajudando os estudantes a perceberem que suas experiências não são isoladas nem resultado exclusivo de esforço ou mérito pessoal.

O educador introduz, de forma acessível, a ideia de que a sociedade é organizada por **estruturas desiguais**, que produzem e reproduzem essas contradições, reforçando que compreender essas determinações é um passo essencial para qualquer projeto de transformação pessoal e coletiva.

Momento 6 – Síntese coletiva e fechamento (5 minutos)

O professor encerra a aula retomando a ideia central da problematização: aquilo que parecia natural, inevitável ou pessoal passa a ser compreendido como **histórico, social e político**.

Destaca que os problemas levantados não serão encerrados ali, mas servirão como **ponte para a próxima etapa da oficina**, quando o conhecimento sistematizado será mobilizado para pensar alternativas e respostas transformadoras.

6. Papel do Professor

- Provocar a reflexão crítica sem impor conclusões;
- Mediar conflitos e divergências com intencionalidade pedagógica;
- Conectar as experiências individuais às estruturas sociais;
- Evitar discursos moralizantes ou meritocráticos;
- Sustentar o rigor teórico em linguagem acessível aos estudantes.

7. Avaliação

A avaliação é **formativa e processual**, considerando:

- Participação nas discussões em grupo;
- Capacidade de identificar contradições sociais;
- Qualidade das reflexões apresentadas no mural;
- Envolvimento no debate coletivo.

Não há atribuição de nota, mas registro pedagógico para acompanhamento do processo formativo.

8. Recursos didáticos

- Cartazes, papel kraft ou murais digitais;
- Canetas, pincéis ou ferramentas digitais colaborativas;
- Registros da Etapa 1;
- Quadro e marcadores.

9. Encaminhamentos para a etapa seguinte

Os problemas e contradições sistematizados nesta etapa constituirão o **eixo orientador da instrumentalização**, próxima fase da metodologia histórico-crítica, em que conceitos, teorias e conhecimentos científicos serão mobilizados para compreender e intervir criticamente na realidade.

Etapa 3 – Instrumentalização: acessar o saber para decifrar o mundo

1. Identificação

- **Componente curricular:** Projeto de Vida (ou Oficina Pedagógica)
- **Ano/Série:** Ensino Médio
- **Carga horária:** 3 aulas (150 minutos)
- **Etapa da metodologia histórico-crítica:** Instrumentalização
- **Referenciais teóricos:**
 1. Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani);
 2. Pedagogia Libertadora (Paulo Freire).

2. Objetivo geral

Garantir o acesso dos estudantes ao conhecimento sistematizado como mediação indispensável para a compreensão crítica das contradições sociais identificadas, possibilitando a leitura histórica, política e estrutural da realidade vivida.

3. Objetivos específicos

- Compreender o papel do conhecimento escolar na formação crítica e emancipatória;
- Investigar as raízes históricas, sociais, políticas e econômicas dos problemas levantados na etapa de problematização;
- Apropriar-se de conceitos científicos, filosóficos, históricos e culturais relacionados às contradições vividas;
- Superar leituras espontaneístas, moralizantes ou individualizantes da realidade;
- Relacionar o saber sistematizado às experiências concretas dos estudantes;
- Produzir sínteses críticas que articulem teoria e realidade social.

4. Conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais)

Conceituais

- Conhecimento sistematizado;
- Formação omnilateral;
- Políticas públicas;
- Direitos sociais;
- Estrutura social e desigualdade;
- Ideologia e neoliberalismo.

Procedimentais

- Pesquisa orientada;
- Leitura e análise de textos, dados e documentos;
- Análise crítica de materiais midiáticos e culturais
- Produção coletiva de sínteses críticas.

Atitudinais

- Valorização do conhecimento científico e escolar;
- Compromisso com a investigação rigorosa;
- Cooperação intelectual;
- Responsabilidade coletiva na construção do saber.

5. Metodologia / Desenvolvimento da aula

Aula 5 – 50 minutos

Momento 1 – Retomada das contradições e apresentação da etapa (20 minutos)

O professor inicia a aula retomando o **Mural de Contradições** elaborado na Etapa 2. Relembra os principais problemas identificados e explicita que, neste momento, a turma avançará para a **compreensão das causas estruturais dessas contradições**, utilizando o conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

O educador destaca que o objetivo não é “opinar”, mas **estudar criticamente**, compreendendo como a realidade se constitui.

Momento 2 – Organização dos eixos de investigação (30 minutos)

A turma é organizada em grupos, e cada grupo escolhe (ou recebe) um **tema-eixo** derivado das contradições levantadas, tais como:

- Saúde pública;
- Trabalho e juventude;
- Racismo estrutural;
- Acesso à educação;
- Desigualdade social;
- Direitos sociais.

O professor explica que esses temas serão investigados a partir de **fontes diversas**, articulando diferentes áreas do conhecimento.

Aula 6 – 50 minutos

Momento 3 – Pesquisa orientada e estudo do conhecimento sistematizado (35 minutos)

Os grupos realizam a investigação, com mediação constante do professor. As atividades podem incluir:

- Leitura de reportagens e análise de dados oficiais;
- Estudo histórico sobre a origem e o desenvolvimento de políticas públicas (ex.: SUS);
- Análise de trechos da Constituição Federal e de legislações relacionadas a direitos sociais;
- Contato com vídeos documentais;
- Leitura de textos teóricos (adaptados) de autores como Saviani, Paulo Freire ou Silvio Almeida;
- Análise de produções artísticas (músicas, poemas, obras visuais) relacionadas ao tema.

O professor orienta os estudantes a responderem questões como:

- Como esse problema surgiu historicamente?

- Quem são os sujeitos envolvidos?
- Que interesses estão em disputa?
- Que direitos estão sendo negados ou garantidos?
- Como o conhecimento ajuda a compreender essa realidade?

Momento 4 – Mediação conceitual do educador (15 minutos)

Neste momento, o educador atua de forma mais explícita, apresentando **conceitos-chave** relacionados aos temas investigados, em linguagem acessível, mas com rigor teórico.

O professor explicita que a instrumentalização não é mera transmissão de conteúdos, mas a **apropriação de ferramentas intelectuais** que permitem compreender as causas profundas dos problemas sociais, superando explicações superficiais ou meritocráticas.

Aula 7 – 50 minutos

Momento 5 – Produção de sínteses críticas (35 minutos)

Os grupos elaboram uma **síntese crítica** do que aprenderam, articulando:

- O problema identificado na Etapa 2;
- O conhecimento sistematizado estudado;
- Uma nova compreensão da realidade a partir desse saber.

Essa produção pode assumir diferentes formatos:

- Texto coletivo;
- Painel explicativo;
- Podcast;
- Vídeo curto;
- Apresentação oral.

O foco não é o formato, mas a **articulação entre teoria e realidade concreta**.

Momento 6 – Socialização e fechamento (15 minutos)

Os grupos apresentam suas produções ao coletivo. O professor destaca como o conhecimento escolar:

- Ampliou a compreensão dos problemas;
- Revelou suas causas estruturais;
- Rompeu com a culpabilização individual;
- Ressignificou a leitura da realidade.

Encerra reforçando que o conhecimento é um **direito dos estudantes** e uma condição fundamental para qualquer projeto de vida crítico e coletivo.

6. Papel do Professor

- Garantir o acesso ao conhecimento sistematizado;
- Mediar conceitualmente o processo de aprendizagem;
- Evitar práticas espontaneístas ou reducionistas;

- Conectar teoria e realidade social;
- Sustentar o rigor intelectual aliado ao diálogo.

7. Avaliação

A avaliação é **formativa e processual**, considerando:

- Envolvimento na pesquisa;
- Apropriação dos conceitos trabalhados;
- Capacidade de relacionar conhecimento e realidade;
- Qualidade da síntese crítica produzida.

Os registros servirão de base para acompanhamento pedagógico e para a etapa seguinte.

8. Recursos Didáticos

- Textos teóricos e jornalísticos
- Dados oficiais e documentos legais
- Vídeos e documentários
- Recursos digitais de pesquisa
- Cartazes, cadernos ou ferramentas multimídia

9. Encaminhamentos para a etapa seguinte

As sínteses críticas produzidas nesta etapa constituirão a base para a **Etapa 4 – Catarse**, momento em que os estudantes serão convidados a reorganizar sua compreensão da realidade e a elaborar propostas de ação consciente e transformadora.

Etapa 4 – Catarse: síntese crítica e ressignificação da realidade

1. Identificação

- **Componente curricular:** Projeto de Vida (ou Oficina Pedagógica)
- **Ano/Série:** Ensino Médio
- **Carga horária:** 2 aulas (100 minutos)
- **Etapa da metodologia histórico-crítica:** Catarse
- **Referenciais teóricos:**
 1. Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani);
 2. Pedagogia Libertadora (Paulo Freire).

2. Objetivo Geral

Promover a síntese crítica dos conhecimentos apropriados ao longo da oficina, possibilitando aos estudantes a ressignificação de sua realidade e de seus projetos de vida, a partir da passagem da consciência ingênua à consciência crítica.

3. Objetivos Específicos

- Elaborar uma síntese crítica que articule experiência vivida, problematização e conhecimento sistematizado;
- Favorecer a apropriação subjetiva e significativa do saber escolar;
- Estimular a reflexão sobre si, o mundo e as possibilidades de transformação da realidade;
- Fortalecer a autonomia intelectual, ética e política dos estudantes;
- Ressignificar o Projeto de Vida como processo histórico, coletivo e ético-político.

4. Conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais)

Conceituais

- Catarse;
- Consciência crítica;
- Práxis;
- Projeto de Vida como processo histórico;
- Autonomia intelectual e política.

Procedimentais

- Produção autoral reflexiva;
- Articulação entre teoria e experiência;
- Síntese crítica;
- Partilha coletiva e escuta sensível.

Atitudinais

- Autoconhecimento crítico;
- Responsabilidade histórica;
- Esperança ativa;
- Valorização do percurso coletivo;
- Escuta e respeito às produções do outro.

5. Metodologia / Desenvolvimento da Aula

Aula 8 – 50 minutos

Momento 1 – Retomada do percurso formativo (15 minutos)

O professor inicia a aula convidando os estudantes a retomarem mentalmente o percurso da oficina:

- as vivências compartilhadas na Etapa 1;
- as contradições explicitadas na Etapa 2;
- os conhecimentos apropriados na Etapa 3.

O educador explicita que este é o momento da **síntese**, em que não se trata de repetir conteúdos, mas de **reelaborar criticamente o que foi aprendido**, reconhecendo como isso transformou a maneira de compreender a si mesmo e o mundo.

Momento 2 – Apresentação da proposta “Minha vida depois do saber” (10 minutos)

O professor apresenta a atividade central da etapa, intitulada **Minha vida depois do saber**, explicando que cada estudante (ou grupo) deverá produzir uma criação autoral que responda à pergunta:

“O que eu compreendi sobre mim e o mundo depois dessa jornada?”

São sugeridos diferentes formatos expressivos:

- crônica;
- poema;
- carta;
- desenho comentado;
- vídeo curto;
- texto reflexivo.

O educador reforça que a escolha do formato é livre e que o critério principal é a **expressão de sentido**, e não a correção formal.

Momento 3 – Produção autoral e reelaboração subjetiva (25 minutos)

Os estudantes realizam suas produções de forma individual ou em pequenos grupos. Durante esse momento, o professor circula pela sala, atuando como **provocador reflexivo**, fazendo perguntas que auxiliem a síntese, tais como:

- O que você pensava antes e o que pensa agora?
- O que deixou de parecer “culpa sua” depois dos estudos?
- O que passou a fazer mais sentido sobre sua realidade?
- Que novas perguntas surgiram?

Aula 9 – 50 minutos

Esse momento corresponde à **reelaboração interna do saber**, na qual o conhecimento se transforma em compreensão e posicionamento.

Momento 4 – Roda de partilhas e escuta coletiva (30 minutos)

Organiza-se uma roda para que os estudantes compartilhem, de forma voluntária, suas produções ou reflexões. O professor garante um clima de acolhimento, respeito e escuta sensível.

A ênfase não está na avaliação do produto, mas no **reconhecimento das transformações percebidas ao longo do percurso**, tanto individuais quanto coletivas.

Momento 5 – Síntese final mediada pelo educador (20 minutos)

O professor realiza uma síntese oral, destacando:

- a passagem de leituras individualizantes para compreensões estruturais;
- o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos;
- a importância do conhecimento escolar como mediação da consciência crítica;
- o Projeto de Vida como processo ético, político e coletivo.

O educador reforça a ideia de que compreender o mundo de forma crítica é o primeiro passo para transformá-lo conscientemente.

6. Papel do Professor

- Atuar como mediador sensível e provocador poético;
- Garantir um ambiente de confiança e respeito;
- Valorizar o percurso formativo mais do que o produto final;
- Escutar com seriedade e esperança os sentidos produzidos.

Etapa 5 - Prática Social Final – Agir no mundo com outros sentidos

1. Identificação

- **Componente curricular:** Projeto de Vida (ou Oficina Pedagógica)
- **Ano/Série:** Ensino Médio
- **Carga horária:** 6 aulas (300 minutos)
- **Etapa da metodologia histórico-crítica:** Prática Social Final
- **Referenciais teóricos:**
 1. Pedagogia Histórico-Crítica (Dermeval Saviani)
 2. Pedagogia da Práxis e da Libertação (Paulo Freire)

2. Objetivo geral

Promover a reinserção crítica dos estudantes na realidade social, por meio da elaboração e realização de ações coletivas fundamentadas no conhecimento sistematizado e na consciência histórica construída ao longo da oficina.

3. Objetivos Específicos

- Compreender a prática social final como retorno transformado à realidade concreta;
- Articular conhecimento escolar, consciência crítica e ação coletiva;
- Elaborar microprojetos de intervenção social a partir dos problemas estudados;
- Fortalecer o protagonismo juvenil coletivo e a ética da solidariedade;
- Ressignificar o Projeto de Vida como compromisso ético-político com o mundo comum;
- Reconhecer-se como sujeito histórico capaz de intervir na realidade.

4. Conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais)

Conceituais

- Prática social final;
- Práxis (ação–reflexão–ação);
- Projeto de Vida como processo histórico;
- Engajamento coletivo;
- Transformação social.

Procedimentais

- Elaboração de microprojetos sociais;
- Planejamento coletivo de ações;
- Mobilização de saberes escolares na prática;
- Socialização pública de produções.

Atitudinais

- Compromisso ético com o coletivo;
- Solidariedade e corresponsabilidade;
- Autonomia e protagonismo;
- Esperança ativa;
- Responsabilidade social.

5. Metodologia / Desenvolvimento da Aula

Aula 10 – 50 minutos

Momento 1 – Retomada do percurso e sentido da ação (20 minutos)

O professor inicia retomando o percurso completo da oficina:

- escuta da realidade (Etapa 1);
- problematização das contradições (Etapa 2);
- instrumentalização com saberes sistematizados (Etapa 3);
- síntese crítica e catarse (Etapa 4).

O educador explicita que este é o momento da **ação consciente**, ressaltando que a prática social final **não é aplicação mecânica do conteúdo**, mas uma nova forma de estar no mundo, com outros sentidos, outras leituras e outro compromisso.

Momento 2 – Apresentação da proposta de intervenção social (30 minutos)

O professor apresenta a proposta central da etapa: a elaboração de **microprojetos de intervenção comunitária**, enfatizando que:

- os projetos devem nascer dos problemas estudados;
- não precisam ser grandiosos, mas **significativos e viáveis**;
- o foco é a autoria coletiva e o engajamento ético, não o tecnicismo.

São apresentados exemplos inspiradores, como:

- fanzine temático;
 - roda de conversa comunitária;
 - mural público;
 - podcast coletivo;
 - campanha solidária ou educativa.
-

Aulas 11 e 12 – 50 minutos para cada aula (100 minutos)

Momento 3 – Organização dos grupos e planejamento dos microprojetos (100 minutos)

Os estudantes se organizam em grupos conforme afinidade temática. Cada grupo elabora um **plano simples de intervenção**, respondendo a questões como:

- Que problema queremos enfrentar?
- Por que esse problema é social e histórico?
- O que aprendemos que nos ajuda a agir sobre ele?
- Que ação concreta podemos realizar?
- Quem será envolvido?
- Que impacto simbólico e formativo essa ação pode gerar?

O professor atua como **mediador e orientador**, ajudando a viabilizar as propostas, articular parcerias e relacionar os saberes escolares às ações.

Aulas 13 e 14 – 50 minutos para cada aula (100 minutos)

Momento 4 – Desenvolvimento ou preparação das ações (100 minutos)

Os grupos iniciam a execução ou a preparação concreta de suas ações:

- produção de materiais;
- roteirização de podcasts ou vídeos;
- elaboração de textos e murais;
- planejamento de eventos ou rodas de conversa.

O professor acompanha o processo, reforçando a dimensão coletiva, ética e política das ações, e garantindo que o protagonismo permaneça com os estudantes.

Aulas 15 e 16 – 50 minutos para cada aula (100 minutos)

Momento 5 – Socialização pública e devolutiva à comunidade (50 minutos)

Sempre que possível, organiza-se um **momento de socialização** das produções e ações, que pode ocorrer:

- em um evento na escola;
- em exposição no pátio ou corredores;
- em apresentação para outras turmas;
- em compartilhamento com a comunidade local.

Esse momento reforça a ideia da **escola como espaço público**, de diálogo e produção de sentidos coletivos.

Momento 6 – Avaliação reflexiva e fechamento da oficina (50 minutos)

Em roda, o professor conduz uma avaliação reflexiva, com perguntas como:

- O que mudou na forma como vocês veem esse problema?
- O que mudou na forma como vocês se veem no mundo?
- Que aprendizados levam dessa experiência?
- Que ações ainda gostariam de realizar?

O encerramento destaca que a prática social final **não encerra o processo educativo**, mas inaugura novas possibilidades de ação consciente na realidade.

6. Papel do professor

- Garantir a autonomia dos estudantes;
- Mediar o planejamento e a viabilidade das ações;
- Articular saber escolar e prática social;
- Evitar apropriações tecnicistas ou individualizantes;
- Valorizar o processo coletivo e a ética da solidariedade;
- Reafirmar o caráter político e público da educação.

7. Avaliação

A avaliação é **formativa, processual e emancipatória**, considerando:

- Engajamento coletivo nas ações;
- Capacidade de articular teoria e prática;
- Protagonismo e cooperação;
- Clareza do sentido ético e social das intervenções.

Não há atribuição de nota, mas registros pedagógicos e reflexivos do percurso.

8. Recursos didáticos

- Materiais diversos de produção (papel, cartolina, tinta, recursos digitais);
- Equipamentos audiovisuais;
- Espaços da escola e da comunidade;
- Registros das etapas anteriores.

9. Encerramento do processo formativo

A prática social final representa o **retorno transformado à realidade**, em que os estudantes se reinserem no mundo munidos de consciência crítica, conhecimento sistematizado e compromisso ético. O Projeto de Vida, nesse sentido, deixa de ser um plano individual de sucesso e se afirma como **processo coletivo de inserção histórica e transformação social**.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9–49.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MELO, Karen dos Santos. **Projeto de Vida e formação humana: uma proposta contra-hegemônica de educação**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Programa Prof-Filo, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2025.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Juventude e projetos vitais na sociedade contemporânea**. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, Campinas, v. 30, n. 4, p. 641–642, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/GsZy4wxx8MN984w7ytnsLyK/?format=pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

PETTENON, Evandir A. **O Projeto de Vida e a Reforma do Ensino Médio: implicações da racionalidade neoliberal na educação emancipadora**. São Paulo: Editora Dialética, 2024. E-book Kindle. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/dp/B0CYMBDJH9>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula et al. **Neoliberalismo e reforma do ensino médio brasileiro: ofensiva à democracia e aprofundamento das desigualdades sociais**. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 929–943, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/66312/34259/309703>. Acesso em: 3 fev. 2025.

SAFATLE, Vladimir (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica Editora, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 23. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.