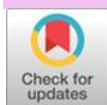


Entre uma educação libertadora e práticas neoliberais educativas: possibilidades a partir do Projeto de Vida

**Patrick Dutraⁱ**

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil

Beatris Pizzoni de Freitasⁱⁱ

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil

Alex Sander da Silvaⁱⁱⁱ

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil

O presente artigo aborda o termo Projeto de Vida presente na Base Nacional Comum Curricular sob a perspectiva do avanço das práticas neoliberais na educação brasileira. Nesse sentido, por meio de uma concepção de educação libertadora, busca-se analisar o modo como o Projeto de Vida pode ser subversivo ao sistema, dentro de seus limites teóricos. A pesquisa utiliza análise bibliográfica e documental, centrando-se na Base Nacional Comum Curricular e na Lei nº 13.415/2017, ainda visa a compreender esse *corpus* em seus respectivos contextos sociopolíticos, tendo o Projeto de Vida seu principal objeto de estudo. Por fim, esta análise utiliza os conceitos de neoliberalismo e práticas neoliberais de Dardot e Laval (2016) e de educação libertadora de Freire (1996) como as principais bases analíticas. Procura-se ainda, ao longo do estudo, vislumbrar caminhos para a construção das aulas de Projeto de Vida como forma de enfrentamento da construção de uma realidade neoliberal.

Palavras-chave

educação; práticas neoliberais; Projeto de Vida; Base Nacional Comum Curricular.

Between a liberating education and neoliberal educational practices:

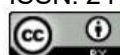
Possibilities from the Life Project

Abstract

This article addresses the term Life Project present in the National Common Curricular Base from the perspective of the advancement of neoliberal practices in Brazilian education. In this sense, through a conception of liberating education, we seek to analyze how the Life Project can be subversive to the system, within its theoretical limits. The research uses bibliographic and documentary analysis, focusing on the National Common Curricular Base and Law No. 13,415/2017, furthermore, it aims to understand this corpus in its respective socio-political contexts, with the Life Project as its main object of study. Finally, this analysis uses the concepts of neoliberalism and neoliberal practices by Dardot and Laval (2016) and liberating education by Freire (1996) as the main analytical bases. Throughout the study, we also seek to glimpse ways to construct Life Project classes as a way of confronting the construction of a neoliberal reality.

Keywords

education; neoliberal practices; Life Project; Common National Curriculum Base.



Entre una educación liberadora y prácticas educativas neoliberales: posibilidades desde el Proyecto de Vida

Resumen

Este artículo aborda el término Proyecto de Vida presente en la Base Curricular Nacional Común desde la perspectiva del avance de las prácticas neoliberales en la educación brasileña. En este sentido, a través de una concepción de educación liberadora, se buscó analizar el modo en que el Proyecto De vida puede ser subversivo al sistema, dentro de sus límites teóricos. La investigación utiliza el análisis bibliográfico y documental, con foco en la Base Curricular Nacional Común y la Ley nº 13.415/2017. Además, se pretende comprender este corpus en sus respectivos contextos sociopolíticos, teniendo el Proyecto de Vida como su principal objeto de estudio. Finalmente, este análisis utiliza los conceptos de neoliberalismo y prácticas neoliberales de Dardot y Laval (2016) y de educación liberadora de Freire (1996) como principales bases analíticas. A lo largo del estudio, también se buscó vislumbrar formas de construir clases de Proyecto de Vida como una forma de enfrentar la construcción de una realidad neoliberal.

Palabras clave

educación; prácticas neoliberales; Proyecto de Vida; Base Curricular Nacional Común.

1 Introdução

O capitalismo se molda com base em uma necessidade de cerceamento e ainda na modulação de qualquer expectativa de realidade que não seja pensada a partir da noção de monetização. Como destacaram Albino, Rodrigues e Dutra-Pereira (2024), dentro do cenário caracterizado por práticas neoliberais, as políticas educacionais são fortemente influenciadas por uma lógica neoliberal, que prioriza um ensino “tecnicizado” e adaptativo em detrimento de uma educação crítica e inclusiva. Olhando para documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), torna-se crucial examinar o componente curricular Projeto de Vida, atentando-se para suas limitações e potencialidades.

Esse conceito presente na BNCC reflete uma interseção entre as demandas sociais e econômicas do contexto neoliberal e a possibilidade de propor caminhos alternativos no campo educacional. Tendo isso em vista, este artigo tem como problemática compreender os obstáculos e as potenciais oportunidades de utilizar o Projeto de Vida para uma educação emancipadora em um contexto marcado pelo aprofundamento de práticas neoliberais. Como objetivo principal, destaca-se a importância de analisar como a concepção de Projeto de Vida é incorporada na BNCC e

ainda examinar suas potenciais alternativas no contexto educativo, com base em abordagens teóricas fundamentadas na pedagogia de Paulo Freire. O objetivo, assim, é questionar as orientações estabelecidas e suscitar possibilidades de promover uma educação crítica e transformadora.

2 Metodologia

A metodologia aqui proposta adota uma abordagem de natureza qualitativa, centrada na análise de fontes bibliográficas e documentais. Nesse contexto, destaca-se a BNCC (2017) e a Lei nº 13.415/2017 como fontes primárias para compreender as limitações e potencialidades de uma educação emancipatória no contexto da utilização do Projeto de Vida, seja como componente ou como objetivo ou mesmo como habilidade de aula. Para aprofundar a compreensão do conceito de educação libertadora, são considerados os trabalhos de Freire, incluindo *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) e *Educação como prática da liberdade* (2020). Além disso, para a análise das políticas educacionais contemporâneas, especialmente dos conceitos de neoliberalismo e práticas neoliberais influenciando uma nova lógica educativa, são incorporadas contribuições de Dardot e Laval da obra *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2016).

Desse modo, inicia-se o ensaio analítico a partir de um diagnóstico teórico-conceitual sobre o neoliberalismo e as práticas neoliberais sob a realidade educacional brasileira. A ideia é compreender o avanço das práticas neoliberais na realidade brasileira e seus reflexos políticos e normativos no campo educacional nacional. Em um segundo momento, apresenta-se o Projeto de Vida, que na BNCC (2017) é descrito como um dos elementos que compõem a estrutura de uma das Competências Gerais (Competência Geral 6), bem como como um dos eixos estruturantes do Novo Ensino Médio, para, na sequência, ser analisado esse eixo estruturante. Em seguida, sugerem-se algumas possibilidades de uma educação emancipadora, embora num contexto de adversidades, a partir do trabalho com Projeto de Vida.

3 Práticas neoliberais na realidade educacional brasileira: implicações perceptíveis num cenário de disputas

Dentro das concepções presentes na BNCC (2017), encontra-se a importância de desenvolver o projeto de vida enquanto um dos eixos estruturantes do Novo Ensino Médio, além de estar vinculado ao estudo e ao trabalho, de modo a transformar a escola em um ambiente “que acolha as juventudes”, estando ela comprometida com “a educação integral”. Dessa forma, versa sobre disponibilizar aos estudantes uma formação geral indispensável ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho.

Por mais que o documento enfatize a importância de refletir sobre as juventudes e seus contextos, ele deixa de questionar a própria realidade social, caracterizada pela precarização generalizada, ao aceitar como incontestável o discurso de eficiência econômica que hoje justifica a desregulamentação das leis de proteção social. Sob esse “protodiscurso”, as instituições estatais passam a se alinhar a uma pretensa “liberdade de mercado”, subordinando o papel do Estado à manutenção do processo de valorização do valor, já que a intervenção pública acaba servindo para garantir lucros privados.

É neste sentido que articulamos nossa compreensão de neoliberalismo e a forma como ela articula a instituição escolar, tendo por referência os escritos de Dardot e Laval (2016) e sua concepção de que o neoliberalismo tem por base a constituição de sujeitos adaptados à forma social moderna. Nesse processo, dão-se a formação de uma racionalidade e uma psique pautadas pela “subjetividade contábil”, instaurando novas e impessoais formas de dominação.

Assim, o neoliberalismo surge como a estratégia do sistema moderno de produção de mercadorias para enfrentar suas crises estruturais, tendo por base uma racionalidade que atravessa tanto as instituições estatais quanto os indivíduos, centrado na adoção de práticas gerenciais e normas de mercado. Consequentemente o neoliberalismo passa a demandar uma ampla política educacional, refletindo-se na interiorização de uma cultura de concorrência e eficiência, regulando seu comportamento por meio de mecanismos de autocontrole.

Em consequência desse processo adaptativo, a forma-sujeito se converteu na forma de um “homem empresarial”, um sujeito que busca valorizar seu próprio capital continuamente, a partir do empreendedorismo de si. É nesse sentido que se coloca a necessidade de problematizar a forma como o Projeto de Vida vem estruturando as práticas formativas contemporâneas, pois, conforme destaca a BNCC (2017, p. 465):

[...] o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-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.

A necessidade de adaptação e de flexibilidade por parte dos estudantes à precarização da realidade social, principalmente em relação ao mercado de trabalho, ganha destaque ao longo das narrativas e perpassa todo o documento. É a partir dessas necessidades que a normativa federal para a educação básica nacional, a BNCC (2017, p. 466), propõe a construção do Projeto de Vida dos estudantes, que busca promover o empreendedorismo e a capacidade de assumir os riscos sociais de maneira resiliente, com vistas a exercerem a responsabilidade pela sua “[...] empregabilidade [...] e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral”.

O discurso de que a educação a ser desenvolvida na escola deve oportunizar o desenvolvimento dos projetos de vidas dos estudantes, objetivando uma educação empreendedora, que preze a assunção de riscos e a responsabilização pela sua empregabilidade, joga sobre os estudantes – e também sobre os professores – a responsabilidade pelas suas próprias condições. Utilizar esse discurso em um documento normativo transfere a responsabilidade e os custos da desestruturação e a consequente precarização da realidade social não apenas para as instituições escolares, mas principalmente para os indivíduos, o que leva à subjetivação de práticas de competitividade como uma norma de conduta social.

Conforme já descrito, o principal enfoque daqueles que procuram legitimar sua ideologia reside na compreensão da subjetividade social, uma vez que nenhum poder consegue se afirmar e perdurar unicamente pela força. Nesse sentido, Freire (1996, p. 43) já alertava sobre a ideologia imobilizante do discurso neoliberal, ao destacar que:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa.

A individualização da responsabilidade pela precarização social opera como mecanismo de dominação: enquanto invisibiliza as determinações socioeconômicas que engendram a vulnerabilidade, transforma a raiz política do problema em falha pessoal, convertendo a potencial revolta contra o sistema em autocrítica estéril.

A obra de Freire (1996) denunciou o discurso da globalização como princípios de mercado. Esse discurso insistia em convencer os prejudicados das políticas econômicas de que não há o que fazer frente à realidade marcada pela perversidade da economia neoliberal. Compreendemos aqui que essa realidade deve ser questionada caso nosso desejo seja, de modo ético, conviver num espaço social favorável ao desenvolvimento digno do ser humano. Conforme destaca Freire (1996, p. 11-12):

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar 'quase natural' [...]. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. O livro com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente.

O discurso neoliberal tem como premissa o princípio de adaptar os sujeitos e torná-los reprodutores do contexto em que estão inseridos, de modo a compreenderem a realidade como uma consequência natural do desenvolvimento histórico-social. Essa adaptação se completa pelo processo educacional, que se converte em um "treinamento" para que os sujeitos possam *performar* dentro de seus respectivos papéis, isto se conseguirem um papel. Adaptar os sujeitos e tornar sua educação um treino técnico significa negar não apenas a possibilidade de uma formação crítica com vistas a uma compreensão geral da realidade enquanto perversidade, mas também transferir o papel de sujeito protagonista da história para um sujeito historicamente determinado. Por mais que Freire (1996) tenha escrito seu livro mais de duas décadas antes da aprovação da BNCC, seus escritos nos proporcionam um entendimento do avanço das práticas neoliberais, as quais já denunciava desde a década de 1990.

Compreender que o ser humano é o sujeito da história, que é ele quem produz a história e que é ele quem tem o poder para modificá-la é o substrato ideológico para uma educação que se interesse pela conscientização dos sujeitos, em vez de apenas buscar sua adaptação. Somos sujeitos condicionados, em nossas estruturas sociais e em nossas realidades materiais, mas não somos, por isso, determinados, visto que a história se coloca como possibilidade, e não como determinação. Freire (1996, p. 29) argumenta que:

[...] [c]ontra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da 'prise de conscience' do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado.

Em sua leitura de mundo, Freire (1996) destaca que um ser que é sujeito da história, com um esforço consciente de compreensão do condicionamento que as estruturas impõem, constitui um primeiro passo para a superação do discurso de necessidade de adaptação pela formação, que é defendido pela ideologia neoliberal. É necessário pensar, portanto, em uma educação que proporcione uma conscientização dos sujeitos, que se faz possível a partir de uma educação que explore a “curiosidade epistemológica”, distante da ideia de adaptação.

Não se trata de pensar que apenas a educação e conscientização dos sujeitos acerca da sua realidade será o suficiente para mudá-la, não sem levar em conta a realidade estrutural da desigualdade e das injustiças sociais, mas significa entender que a conscientização sobre esta realidade, de modo a torná-la menos insondável, é um primeiro passo para uma ação real.

O ato de *performar* uma educação libertadora significa não apenas adaptar, mas formar sujeitos capazes de constatar e, conseqüentemente, de agir e intervir na realidade, portanto, a realidade educacional na forma colocada pela BNCC (2017), a partir da pedagogia das competências, apresenta sua noção de Projeto de Vida reduzida a uma estratégia de adaptação à precariedade – em que o próprio indivíduo deve gerir sua empregabilidade como resposta às falhas do sistema – e revela seu caráter antagônico a qualquer projeto educacional que vise à emancipação humana. Freire (1996, p. 65) já havia escrito sobre, pois diz que:

[...] [a] capacidade de nos amaciar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder.

A partir do referencial exposto, é possível aferir que é este um dos objetivos ideológicos contidos nos princípios do Projeto de Vida a ser trabalhado com os estudantes, de acordo com as normativas propostas na BNCC. Com um “verniz” de progresso, intenta a formação de subjetividades alinhadas aos princípios neoliberais, que nega aos estudantes a sua compreensão como sujeitos da história, e é justamente este o seu limite dentro de uma concepção da educação libertadora.

Contudo, compreendendo a realidade posta, que é a aplicação da BNCC e do Novo Ensino Médio, como podemos, então, subverter essa lógica neoliberal de modo a utilizar os princípios do projeto de vida em congruência com a educação libertadora, dentro do regime educacional em que nos encontramos?

3.1 Afinal, o que é Projeto de Vida?

Para além das limitações já apresentadas da estruturação do Projeto de Vida enquanto parte dos elementos de promoção das competências gerais da BNCC e enquanto um dos eixos estruturantes do Novo Ensino Médio, para podermos explorar as possibilidades de condução do componente, acreditamos ser necessário embasar o que compreendemos por projeto de vida e como ele é apresentado na BNCC. Assim, é possível observar, com mais ênfase, a viabilidade de subverter seus propósitos neoliberais e buscar, dentro dos limites do próprio, aplicá-lo de modo que faça sentido para os estudantes e para uma prática educacional libertadora.

Assim sendo, observamos que a busca por sentido e talvez por um propósito de vida é uma preocupação que nos atravessa e gera questionamentos contundentes há vários séculos dentro da história da humanidade. Essa questão tem sido objeto de reflexões na filosofia, ciência e religião, resultando em diversas teorias sobre o significado da existência humana. Ao longo de nossa trajetória, é possível que, em determinado momento, cada indivíduo se confronte com tais questionamentos e busque por respostas e iniciativas que confirmem significância a essa jornada. Essa busca, num geral, é

interpelada por dilemas de índole ética e moral que nos envolvem, de forma a contribuir para a construção de nossa identidade enquanto seres humanos.

Nesse sentido, entendemos que a discussão sobre a reflexão de quem se é e qual a relação que possui com o mundo atravessa também a formação escolar. De fato, não é dever da escola, enquanto instituição, resolver os dilemas da vida em sociedade. Todavia, pode proporcionar momentos de conversa e de análise que visem, para além do reconhecimento da própria identidade, aos limites que se apresentam a nós enquanto viventes deste século. Ainda por meio da compreensão de quem se é e da realidade em que está inserido, é possível identificar os recursos disponíveis para que se criem condições que permitam ampliar o campo de possibilidades, principalmente aqueles que são limitados devido a uma dominação de uma elite cultural e de um sistema opressor.

O Projeto de Vida, a princípio, é tratado na BNCC (2017) como um dos objetivos primordiais do Ensino Médio, constituindo um dos princípios do Novo Ensino Médio na forma de um dos eixos estruturantes desta etapa do ensino, além de constituir um dos elementos que compõem a estrutura de uma das Competências Gerais (Competência Geral 6). Ainda, em alguns sistemas de ensino apostilados e em grades curriculares de alguns estados e municípios, como, por exemplo, Santa Catarina, podemos encontrar o Projeto de Vida como um componente curricular.

Dentro do contexto da BNCC, o Projeto de Vida está interligado ao desenvolvimento das competências gerais apresentadas no documento, como a valorização da diversidade, o exercício da empatia, o respeito aos outros e a si próprio, a busca pela autonomia e a capacidade de tomar decisões conscientes e responsáveis, além de ser considerado um elemento estruturante desta etapa, ao lado de outros eixos, como o empreendedorismo.

Na busca por elucidar melhor os aspectos constituintes do que se compreende por Projeto de Vida, apresentamos alguns conceitos que dizem respeito à sua definição e iniciamos por expor o que é apresentado na BNCC. Como posto anteriormente, o documento estabelece as aprendizagens essenciais, de forma progressiva, que todos os estudantes devem adquirir ao longo das diversas etapas e modalidades da educação básica. A BNCC (2017, p. 472-473) aborda aspectos relacionados ao desenvolvimento dos estudantes que podem ser assumidos pela escola, já que ela:

[...] assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos.

Logo, no que aponta o documento, um dos papéis da escola é auxiliar os estudantes a se reconhecerem como sujeitos, levando em conta a sua identidade, a bagagem cultural e a importância da participação social e da intervenção enquanto cidadãos, para que assim alcancem seus objetivos de vida (Brasil, 2017a). Nesse sentido, o ambiente escolar é fundamental para que os jovens experimentem, de maneira orientada e intencional, as interações com os outros e com o mundo, permitindo-lhes vislumbrar, por meio da valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para o presente e o futuro.

Logicamente, esses direcionamentos da BNCC devem ser questionados e reorientados na medida em que o professor tece seu plano de trabalho e, por certo, verifica as incompatibilidades e superficialidades que entrelaçam a teoria documental e a prática em sala de aula. É importante salientar que, neste artigo, defendemos que o crescimento pessoal, que aqui é debatido, não deve ser tratado como algo subsidiário à meritocracia ou ao esforço exclusivamente pessoal para conseguir atingir um objetivo. Caso contrário, estaríamos contribuindo para a manutenção de um sistema meritocrático e desigual que atinge, principalmente, estudantes e escolas em situação de vulnerabilidade social.

Para além do que a BNCC traz sobre projeto de vida e na perspectiva de buscar compreender outros significados do termo, Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) trazem em seu livro *Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais* conceitos interessantes em que podemos nos amparar. Os autores tratam o Projeto de Vida como “[...] uma bússola que orienta os indivíduos durante seu desenvolvimento integral na busca de um sentido de vida” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 8), ou ainda que “[...] pressupõe um desejo de fazer diferença no mundo, de realizar algo de sua autoria que possa contribuir com os outros, com a sociedade” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p.12). Nesse sentido, há uma reflexão, de ordem pessoal ou filosófica, que pode auxiliar na compreensão da vida em sociedade, de quem se é e também pode desvelar as estruturas materiais que limitam ou impossibilitam exercer seus direitos enquanto cidadão.

Trabalhar nas escolas com projeto de vida, seja ele em um componente curricular ou de maneira transversal em outros projetos, pode representar uma tentativa de incluir questões de ordem pessoal e social na formação dos estudantes. Desse modo, há um incentivo à reflexão sobre seus objetivos, sonhos e perspectivas futuras. Por óbvio, é importante que essas reflexões partem do lugar, seja ele territorial, de classe ou raça, que esse indivíduo encontra-se situado. Como nos elucida Hooks (2017, p. 22), a reflexão e a ação precisam ser dialógicas, em constante conversa, pois “[...] a voz engajada não é fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com o mundo lá fora”. É por meio da reflexão sobre o que se é que o aluno pode vislumbrar uma superação – não no sentido meritocrático, e sim no emancipador – enquanto indivíduo, enquanto comunidade, enquanto todo social.

É importante retratar que, nas considerações traçadas pela BNCC (2017) e pelos autores em questão, percebemos que ambas tratam do projeto de vida como um caminho para a construção de intentos que partam do âmbito individual, mas que tragam benefícios ao coletivo. Nessa lógica, a coletividade possui uma interligação com o que, com certa recorrência, chama-se de “protagonismo juvenil”. Esse protagonismo é tratado pelos documentos norteadores de forma individualista e pouco crítica, o que dificulta a implementação de atividades e aulas de Projeto de Vida que realmente busquem a reflexão sobre o sistema desigual em que estamos inseridos.

Apesar dos desafios, compreendemos, a partir de Freire (2016), que tratar de Projeto de Vida no espaço escolar pode estar atrelado com a importância de ouvir o estudante e dar credibilidade à sua história e também com o reconhecimento da escola como espaço de ampliação da autenticidade e das capacidades do indivíduo. Por conseguinte, pode ser uma ferramenta para a promoção de uma educação libertadora na realidade neoliberal em que estamos inseridos. Por meio de atividades pedagógicas que envolvam pesquisas de campo e debates sobre questões sociais relevantes – bem como discussões que promovam a reflexão crítica sobre a construção identitária –, a escola pode possibilitar que os estudantes se reconheçam como sujeitos capazes de analisar sua realidade. Ainda é possível fortalecer a formação de cidadãos capazes de participar ativamente na transformação social e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Não podemos deixar de citar que não buscamos criar a expectativa ilusória de construir um caminho educativo que sozinho irá formar indivíduos emancipados, conscientes e livres da opressão. Um ponto interessante para o professor que está em sala de aula é relembrar que, como nos dizem Freire e Shor (1986, p. 76), a educação é um constante transpasse da teoria para a prática, pois:

[...] a partir do momento em que entramos na sala de aula, do momento em que você diz aos alunos: 'Olá, como vão?', você inicia, necessariamente, um jogo estético. E assim é porque você é um educador que tem que representar um papel estratégico e diretivo na pedagogia libertadora. Assim, a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético.

A sala de aula é um espaço de reflexão, aprendizado e experiências de cunho pessoal e coletivo. Ainda assim, ela é transpassada por questões que vão além dos limites educacionais, já que lidamos com seres que são perpassados por condicionamentos históricos, culturais e de ordem prática, como acesso à saúde de qualidade, moradia, etc. Destacamos, então, que uma abordagem educacional centrada na liberdade tem o potencial de contribuir para uma política de base, uma vez que a conscientização implica a disposição de compreender as estruturas sociais como formas de dominação e violência. No entanto, conforme nos embasa Wellffor (2020), é importante frisar que não é responsabilidade exclusiva dos educadores guiar essa conscientização em uma trajetória voltada especificamente para questões políticas. Há outras instituições e instâncias que podem também contribuir para reflexões dessa área.

3.2 Possibilidades de uma educação libertadora por meio das aulas de Projeto de Vida

A partir desse cenário, a educação básica universal se torna um importante instrumento dentro do processo de formação e de subjetivação social. Ao analisar as políticas e as práticas que o sistema neoliberal desenvolve socialmente, é possível perceber que se objetiva introduzir as condições de competitividade a partir dos moldes mercadológicos. Os investimentos passam a ser justificados pelo seu retorno na forma de capital humano, que são divulgados em testes internacionais como demonstração da qualidade da mão de obra nacional, ao destacar as capacidades de adaptação às demandas do mercado de trabalho de maneira econômica.

Com a aprovação do Novo Ensino Médio em 2017 e a sua gradual implantação, o Projeto de Vida foi constituído enquanto elemento estruturante na BNCC (2017), alinhando-se com a noção de uma formação para a adaptação em detrimento de uma educação para a desnaturalização do social. Contudo, uma inquietação nasce em nossas leituras e estudos ao considerarmos ser plausível questionar como se as futuras práticas dos professores em sala, advindas da implementação do Novo Ensino Médio, podem ser inferidas unicamente a partir de um documento, de cunho resumitivo, tendo como escrita basilar tópicos com pouco desenvolvimento. É possível, então, criar aulas que possam ser subversivas ou, pelo menos, não delimitadas somente por essa normativa?

Notavelmente, a leitura e a análise da BNCC, referentes ao Projeto de Vida, convergem para a promoção de uma resiliência adaptativa entre os alunos. Entretanto, surge outra questão: é possível que, com orientações, estudos e posteriores sugestões para as aulas do componente em questão, os professores, com base em uma práxis libertadora, possam subverter as diretrizes estabelecidas pela BNCC nos contextos educacionais do Novo Ensino Médio?

Nesse sentido, a partir das indagações, o que buscaremos suscitar nesta discussão não são práticas fechadas e redutivas, aplicadas sem reflexão num contexto adaptativo, mas sim caminhos críticos e permeados pela teoria que compreendem o papel da educação como um dos meios de rebelar-se contra a estrutura da realidade. Em concordância com Freire (2020), a perspectiva educacional deve, necessariamente, englobar a análise da opressão concreta que afeta os indivíduos e também refletir a manifestação de seu esforço em buscar a libertação.

Um ponto a ser colocado no núcleo da reflexão, enviesado pelo entendimento crítico da realidade conforme discutido nas seções acima, é a carência de referências confiáveis que auxiliem o professor que está em sala de aula a ministrar encontros que tenham interligações com uma prática libertadora. Enquanto críticas justificáveis e coerentes são direcionadas à BNCC, em contrapartida, ela já se encontra posta em prática, tendo que ser utilizada no planejamento e sequências didáticas por diversos professores. Apesar de ser frustrante, o ambiente educacional, a escola e as práticas de sala de aula não param para aguardar que uma mudança radical aconteça ou que os documentos sejam revistos; a rotina de trabalho escolar continua apesar deles. Ainda assim, salientamos o papel da escola como parte integrante das mutações sociais,

conforme nos embasam Freire (2020) e hooks (2017), o que nos conduz a refletir sobre caminhos possíveis para uma prática libertadora nas aulas de Projeto de Vida. A escola emerge como um dos componentes indispensáveis às transformações e, por isso, sua postura deve ser de análise crítica, em vez de uma postura passiva.

Reiteramos aqui a convicção de que não será somente a escola um ambiente capaz de transformar a sociedade. Seguir por essa perspectiva acarreta riscos significativos, uma vez que atribui à escola, assim como aos professores, a total responsabilidade pela transformação social e desloca das demais instâncias sociais e governamentais o encargo da intervenção e alteração na dinâmica social. Se a escola, popularmente, é conhecida como “a luz no fim do túnel”, logo também é responsável por todos os erros até chegar nessa plenitude, tão utópica quanto perigosa. Não pretendemos transpor para o ambiente escolar e para os profissionais da educação o fardo solitário da tão sonhada mudança social. Pelo contrário, buscaremos trazer possibilidades e reflexões subversivas, embasadas na teoria *freireana*, ao sistema e ao documento em voga, que podem ser suscitadas dentro dos trabalhos com Projeto de Vida, em uma tentativa de que ele não se torne um espaço adaptativo, individualista e de controle das subjetividades. É preciso que os estudantes desse tempo, que pode ser entendido por contemporaneidade, também tenham a oportunidade de estudar em um ambiente crítico e transformador. Segundo o que nos traz Freire (2020), a sala de aula deve colaborar para a visão de liberdade, considerando-a como a matriz que confere significado a uma prática educativa, cuja efetividade e eficácia estão intrinsecamente ligadas à participação livre e crítica dos educandos.

Uma vez que nossa jornada vital não segue um curso estritamente linear e objetivo, podemos optar por desenvolver diálogos que permitam navegar por essa complexa realidade, a começar pelo reconhecimento das opressões, padrões e estruturas presentes, objetivando uma educação libertadora. De acordo com Freire (2020), esta educação busca capacitar os indivíduos a se tornarem críticos e conscientes de sua realidade, incentivando-os a colocarem-se como agentes de transformação em suas comunidades e sociedade como um todo. Ali, compreende-se que a educação não deve ser um processo passivo de depositar informações nos alunos, mas sim um diálogo entre educador e educando. Alinhamos nosso pensamento ao de Freire (2020, p.116) ao acreditar que:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Pensar em aulas de Projeto de Vida que caminhem nesse sentido, além de transgredir a ideia liberal e mercadológica presente nos documentos oficiais e na própria estrutura educacional, permite que os professores possam buscar realizar seu trabalho de forma crítica e libertadora, ainda que o sistema não sustente espaços com essa efetivação. E afirmamos isso não com a intenção de concordar passivamente com o sistema e aceitar sua imutabilidade, mas sim com o entendimento de que, na realidade dos educadores, nem sempre é viável rejeitar ministrar um componente novo ou evitar que ele faça parte da grade curricular da escola, devido a diversas razões. Conforme essa disciplina é incorporada, é essencial que profissionais a assumam com a compreensão de que os alunos que a cursaram não devem ser subjugados, imobilizados ou moldados passivamente por ela.

Dessa forma, nossa abordagem pode diferir das expectativas de uma lógica neoliberal pautada em práticas competitivas, conforme os documentos e as instâncias operativas deles. Num cenário favorável à sua aplicação, pode ser proposta, como nos embasa Freire (2020), uma educação problematizadora, em que os alunos são encorajados a questionar, refletir e analisar criticamente sua realidade, identificando injustiças e desigualdades, buscando maneiras de transformá-las.

Nesse sentido, a prática educativa (concebida como um espaço que reconhece e valoriza as potencialidades humanas) deve levar em conta que o campo de atuação dos sujeitos é mínimo; mas, a partir desse ponto, é possível buscar sua ampliação. Nessa perspectiva, o processo educacional precisa adotar uma postura que permita ao sujeito criar-se a si mesmo conscientemente.

Isso posto, cabe pensarmos em caminhos para que as aulas de Projeto de Vida não se tornem, por completo, um cerco neoliberal. Um dos pontos iniciais e interessantes é o objetivo que podemos conferir a esse componente. Ao pensar em estratégias para abordá-lo em aula, Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) trazem que, por meio dele, o estudante pode se deparar com as partes mais promissoras e alavancadoras de si. Ao reconhecer as suas potencialidades e seus limitadores –

sejam eles pessoais ou sociais –, ele poderá refletir e agir, com mais ênfase, sobre a sua realidade. Conforme Freire (2020), a conscientização sobre o próprio “ser-no-mundo” é etapa fundamental para o reconhecimento das relações opressivas que configuram a realidade do educando. Assim, por meio do traçado do seu Projeto de Vida e da reflexão da vida, é possível pensar em encaminhamentos, até mesmo coletivos, para combater as opressões vivenciadas ou, pelo menos, identificá-las com mais lucidez.

Propomos pensar as aulas de Projeto de Vida como práxis libertadora, em que os educandos, ao problematizarem sua realidade, descubram-se como sujeitos históricos capazes de reescreverem seus destinos coletivos. Como exemplo, em uma aula de Projeto de Vida, é possível suscitar uma conversa sobre os padrões presentes na sociedade que podem aprisionar o ser humano, sejam eles padrões de cunho mercadológico, estético, racial ou de gênero. Nesse sentido, por meio dessa atividade em aula, será realizada uma experiência existencial fundamentada na noção do “ser”: indagando sobre a própria identidade, a dos outros e a do mundo ao redor. Isso não implica, por natureza, a mera realização de metas e objetivos de curto prazo, como aparenta estar posto no documento, mas sim a edificação de mecanismos intrínsecos e extrínsecos para enfrentar as vicissitudes do dia a dia. Nesse espaço, então, professores e alunos aprendem e contribuem para a construção do conhecimento.

Outra alternativa de aula é criar e mediar discussões sobre como as estruturas sociais influenciam os projetos futuros dos estudantes (e os nossos!). É possível organizar rodas de conversa onde os jovens compartilhem suas experiências de vida e, a partir delas, identifiquem coletivamente desafios comuns em sua comunidade, como falta de acesso à universidade ou precariedade no mercado de trabalho. É importante, por certo, que essas reflexões sejam articuladas com dados sociais e textos críticos, em que se permita que os alunos percebam as raízes estruturais de suas dificuldades e visualizem possibilidades de ação coletiva para transformá-las.

Outro caminho a ser considerado é trabalhar com narrativas que desnaturalizam a ideologia dominante, como as dos autores Ailton Krenak, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, entre outros, considerando suas especificidades. Pode-se propor a análise comparada de histórias de vida de pessoas de diferentes contextos sociais, destacando como fatores como classe, raça e gênero estão entrelaçados na concretização de trajetórias desiguais. Em vias empíricas, a realização

de pesquisas de campo que visem a aprofundar as temáticas trabalhadas em sala, em um contexto mais empírico, pode ser interessante para fortalecer esse processo crítico e reflexivo por parte dos estudantes.

Esses caminhos sugeridos devem ser sempre embasados na observação e no conhecimento do professor sobre a sua turma, escola e comunidade. Dessa forma, poderemos colaborar com o princípio *freireano* de que a educação deve ser um instrumento de libertação, formando não apenas profissionais, mas cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

Com o exposto acima e em concordância com Freire (2020), podemos conceber a educação como um meio de conferir aos indivíduos a capacidade de fazer escolhas e de exercer controle sobre suas próprias ações. Os caminhos aqui descritos são frutos de reflexões teóricas, mas, frisamos, é importante que cada professor reflita sobre a sua sala de aula e seu local de atuação, já que “[...] a pedagogia engajada afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e (re)conceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino” (hooks, 2017, p. 21). Acreditamos que, com atividades que possam proporcionar aos estudantes consciência acerca de sua identidade, torna-se mais enfático o reconhecimento das formas de opressão às quais estão sujeitos e de discernir maneiras de desafiá-las por meio de sua própria liberdade.

4 Considerações finais

Mediante a necessidade de eficiência e de retorno econômico, as políticas educacionais passaram a ser entendidas como um investimento financeiro. Nesse processo, a educação se tornou disputada, na medida em que se compreende esta instituição como um importante instrumento no processo de formação e subjetivação da conduta social, que se caracteriza por valores próprios da lógica neoliberal, como competitividade e empreendedorismo enquanto normas de conduta.

Um importante instrumento educacional que surgiu dentro desse contexto foi o Projeto de Vida, introduzido no âmbito educacional, com vistas ao desenvolvimento de uma subjetividade empreendedora aos estudantes. Essa subjetividade, segundo uma análise mais profunda do documento norteador, parte da formação de sujeitos para adaptarem-se ao mercado de trabalho precário e em constante mudança, transferindo a

responsabilidade da precarização social para si, desviando a atenção das causas estruturais das desigualdades sociais.

Reside neste aspecto a importância da conscientização dos sujeitos sobre a realidade como um primeiro passo para a ação real e a transformação social, possibilitando uma subversão da lógica neoliberal na educação. A partir da importância crescente que o elemento Projeto de Vida representa no Ensino Médio brasileiro, quando bem conduzido enquanto componente curricular ou item a ser trabalhado em aula, pode ser uma ferramenta para promover o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, capacitando-os a tomarem decisões conscientes e responsáveis, em congruência com uma educação libertadora dentro do contexto educacional existente.

É importante que os educadores consigam se distanciar das armadilhas individualistas ou meritocráticas que estão colocadas na forma em que o Projeto de Vida é articulado, como apresentado nas seções anteriores, que acabam por reforçar as desigualdades existentes. Em vez disso, o Projeto de Vida pode ser abordado de maneira crítica, conforme sugerido nas seções acima, de forma a considerar o contexto social, econômico e político em que os estudantes estão inseridos. Ainda é possível enfatizar a importância de uma educação que proporcione aos alunos a análise e compreensão das estruturas de dominação e violência presentes na sociedade.

Por mais que a educação, por si só, não possa resolver todos os problemas sociais e não deva assumir a responsabilidade exclusiva de guiar os estudantes em questões políticas, ela pode desempenhar um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, o Projeto de Vida na educação, que já se encontra validado pelo documento normativo BNCC, pode ser uma oportunidade para os discentes explorarem não apenas suas aspirações pessoais, mas também seu potencial como agentes de transformação social. Ao integrar uma abordagem crítica e reflexiva ao Projeto de Vida, a categoria pode contribuir para a formação de uma geração comprometida com a construção de um mundo mais inclusivo e equitativo.

Esse processo subversivo deve estar para além da perspectiva neoliberal e do enfoque no mercado, que está visivelmente presente nos documentos educacionais oficiais. Os professores, então, podem adotar uma abordagem crítica e emancipadora, como mostrado por meio de alguns exemplos e autores sugeridos, mesmo ao

considerarmos as restrições inerentes ao sistema educacional, ao não suprimir, limitar ou moldar passivamente os alunos. Para tanto, percebemos que o trabalho com Projeto de Vida, dentro desta perspectiva libertadora e emancipatória, envolve a conscientização das identidades e das formas de opressão às quais estamos sujeitos, bem como a busca por maneiras de desafiá-las por meio de sua própria liberdade. Entendemos que cada sala de aula é única e as estratégias de ensino devem ser adaptadas às necessidades e experiências específicas das comunidades escolares em que os estudantes estão inseridos.

Para termos resultados empíricos da real efetivação de uma educação com vistas a ser libertadora, dentro da realidade neoliberal apresentada em que se encontra inserido o Projeto de Vida, era necessário o feitiço de pesquisas de campo, preferencialmente com professores atuantes na educação básica com o componente ou com os objetivos do Projeto de Vida. Contudo, não foi possível realizá-las dentro deste artigo, pois nosso objetivo era suscitar as indagações para que pudéssemos refletir criticamente sobre a realidade posta. Este trabalho abre campo para estudos futuros que possam aprofundar, seja de modo empírico ou bibliográfico, os questionamentos aqui apresentados.

À medida que a inserção do em adquire espaço no ambiente escolar, seja como objetivo a ser cumprido, seja como componente curricular, torna-se essencial que os professores o abordem, criando condições para que as aulas sejam válidas e, na medida do possível, potencialmente capazes de proporcionar análises, ou ainda, enxergar esta realidade neoliberal que ronda a educação brasileira. Compreendemos aqui que um dos pontos da educação libertadora reside em capacitar os alunos a compreenderem suas próprias realidades, identificarem seu potencial de transformação e agirem de maneira informada e comprometida nas condições sociais, políticas e econômicas que os cercam. Assim, essa abordagem, atrelada ao componente Projeto de Vida, pode promover a conscientização, nutrir a autonomia e incentivar a participação ativa dos indivíduos na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

5 Referências

ALBINO, Â. C. A.; RODRIGUES, A. C. S.; DUTRA-PEREIRA, F. K. A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. *Revista Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, p.1-22, 2024. DOI:

10.25053/redufor.v9.e14103. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14103>. Acesso em: 15 abr. 2025.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. *Projetos de vida*: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017a.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017b.

Canal do YouTube “Instituto iungo”. Título do vídeo: “Primeiro passo: o conceito de Projetos de Vida (Parte 1). [Vídeo online]. Publicado em: 20 fev. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mtaomLjMQDU&ab_channel=Institutoiungo. Acesso em: 29 jul. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.


FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

Patrick Dutra, Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

 <https://orcid.org/0009-0007-9039-0282>

Possui graduação em História pela Unesc. Pesquisador a nível de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesc, com bolsa de Estudos Integral Capes/Prosuc.

Contribuição de autoria: Escrita – revisão e edição –, supervisão, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3209513052921624>

E-mail: patrickdutra.his@unesc.net

Beatris Pizzoni de Freitas, Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

ⁱⁱ  <https://orcid.org/0009-0006-8388-5781>

Graduada em Letras licenciatura (Língua Portuguesa) pela Unesc. Pesquisadora a nível de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesc.

Contribuição de autoria: Administração do projeto, análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita –, revisão, edição, investigação e metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1823066918470175>

E-mail: beatris@unesc.net

Alex Sander da Silva, Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

ⁱⁱⁱ  <https://orcid.org/0000-0002-0945-9075>

Possui graduação em Filosofia pela Unesc e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande de Sul (PUC-RS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesc.

Contribuição de autoria: Escrita – revisão e edição –, supervisão, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2850514083704546>

E-mail: alexsanders@unesc.net

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Lenina Lopes Soares Silva e Jussara Bueno de Queiroz

Paschoalino

Como citar este artigo (ABNT):

DUTRA, Patrick; FREITAS, Beatris Pizzoni de; SILVA, Alex Sander da. Entre uma educação libertadora e práticas neoliberais educativas: possibilidades a partir do Projeto de Vida. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 10, e14699, 2025. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e14699>



Recebido em 2 de janeiro de 2025.

Aceito em 2 de maio de 2025.

Publicado em 6 de maio de 2025.

