ISSN: 2358-8829

PROJETO DE VIDA E EDUCAÇÃO BANCÁRIA: FORMAÇÃO HUMANA E RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA ESCOLA PUBLICA

Thiago Godinho Durand [1]
Mirtes Cabral Ribeiro [2]

INTRODUÇÃO

As transformações nas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas têm produzido mudanças significativas na organização curricular da escola pública, especialmente no Ensino Médio. A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fortaleceram discursos relacionados ao protagonismo juvenil, ao empreendedorismo, às competências socioemocionais e à construção do Projeto de Vida (Brasil, 2017; Brasil, 2018). Nesse contexto, a educação integral ganhou centralidade nas políticas curriculares, particularmente em Pernambuco, onde o Projeto de Vida integra a organização pedagógica das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) (Pernambuco, 2021).

Nesse processo, chama atenção a incorporação de expressões historicamente vinculadas ao universo empresarial, como protagonismo, flexibilidade, competência, liderança e empreendedorismo, frequentemente associadas à formação integral. Essa aproximação suscita questionamentos sobre as finalidades da educação pública, sobretudo quando a preparação para as exigências do mercado parece se sobrepor à formação crítica dos estudantes. Entre os jovens das classes populares, essa orientação torna-se especialmente problemática, considerando as desigualdades estruturais que condicionam suas trajetórias e possibilidades de futuro.

Embora o discurso oficial apresente o Projeto de Vida como instrumento de autonomia e desenvolvimento integral, é necessário problematizar os sentidos políticos e pedagógicos que atravessam sua implementação. Isso porque a valorização do esforço individual, da produtividade e do empreendedorismo de si pode deslocar para os

[1] Doutorando do Curso de Doutorado Profissional em Educação – PPGE da Universidade Estadual de Pernambuco - UPE, thiago.durand@upe.br;
[2] Professora orientadora: Doutora, Universidade de Pernambuco - UPE, mirtes.lira@upe.br.

ISSN: 2358-8829

estudantes a responsabilidade por superar desigualdades socialmente produzidas, desconsiderando suas condições concretas de existência.

Essas inquietações emergem das reflexões desenvolvidas ao longo da minha pesquisa de doutorado em Educação, especialmente das discussões sobre a transversalização do Projeto de Vida na educação integral em Pernambuco. O contato com a realidade da escola pública suscita questionamentos sobre a maneira como discursos de autonomia e protagonismo são incorporados às práticas curriculares, muitas vezes desvinculados das condições materiais vividas pelas juventudes populares. Entretanto, este artigo não apresenta resultados empíricos da investigação em andamento, constituindo-se como uma discussão teórica destinada a subsidiar sua posterior etapa de campo.

Diante desse cenário, algumas questões orientam a reflexão: que concepção de sujeito fundamenta as políticas curriculares contemporâneas? Em que medida o Projeto de Vida favorece uma formação crítica e emancipatória? Como a escola pública participa da formação de sujeitos ajustados às exigências do capitalismo neoliberal? A partir dessas inquietações, estabelece-se a seguinte questão norteadora: como o Projeto de Vida, inserido nas políticas curriculares contemporâneas, pode contribuir para a adaptação dos estudantes às exigências mercadológicas, limitando processos de formação crítica e emancipatória na escola pública?

Parte-se da hipótese de que, embora o Projeto de Vida possa favorecer espaços de escuta e diálogo com as juventudes, sua incorporação às políticas curriculares frequentemente se aproxima de uma racionalidade neoliberal orientada à formação de sujeitos empreendedores de si mesmos, individualmente responsabilizados por suas trajetórias sociais e profissionais.

Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo consiste em discutir como o Projeto de Vida pode operar como expressão da racionalidade neoliberal na escola pública contemporânea, fundamentando-se nas contribuições de Paulo Freire (1987), Michael Apple (2006) e István Mészáros (2008). Especificamente, busca-se compreender as relações entre educação bancária e racionalidade neoliberal nas políticas curriculares; analisar a articulação do Projeto de Vida aos discursos de empreendedorismo, protagonismo juvenil e adaptação ao mercado; e discutir suas implicações para a formação humana e a construção da consciência crítica dos estudantes.

ISSN: 2358-8829

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise crítica de referenciais relacionados à educação, ao currículo, à formação humana e à racionalidade neoliberal. A escolha dessa abordagem decorre da necessidade de aprofundar as categorias teóricas que sustentam a compreensão das relações entre Projeto de Vida e formação escolar. Para tanto, mobilizam-se principalmente as contribuições de Freire (1987), Apple (2006) e Mészáros (2008), articuladas às discussões sobre as políticas curriculares contemporâneas.

Assim, este artigo parte da compreensão de que a escola pública não pode ser reduzida à lógica da empregabilidade e às exigências mercadológicas. Pensar a educação implica questionar quais sujeitos se pretende formar e quais projetos de sociedade se materializam no currículo escolar, reafirmando a importância de uma formação humana crítica, democrática e emancipatória.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação bancária e formação humana: atualidade do pensamento freireano

Pensar educação e democracia a partir de Paulo Freire exige compreender que nenhuma prática educativa é neutra. Toda educação carrega consigo uma determinada concepção de sujeito, de sociedade e de projeto político, ainda que isso nem sempre apareça explicitamente no interior das práticas escolares. A educação sempre expressa uma determinada visão de mundo, uma concepção de sujeito e um projeto de sociedade. É justamente por isso que Freire (1987) compreende a prática educativa como prática política, ética e humana, profundamente vinculada às disputas sociais presentes na realidade histórica. A crítica freireana à educação bancária emerge justamente da recusa de modelos educativos baseados na passividade dos estudantes e na simples transferência de conteúdo. Desse modo, a educação bancária impede que os sujeitos compreendam criticamente a realidade, limitando processos de autonomia, consciência histórica e participação democrática. Nesse modelo, o educador assume posição de quem deposita saberes, enquanto os estudantes se tornam receptores silenciosos de informações. Como afirma Freire (1987), a educação bancária transforma os sujeitos em objetos da aprendizagem, dificultando processos de reflexão crítica e participação consciente na transformação da realidade.

Assim, pensar a educação bancária na contemporaneidade exige ampliar essa discussão. Entretanto, limitar a crítica freiriana apenas ao depósito mecânico de

ISSN: 2358-8829

conteúdos talvez já não seja suficiente para compreender as formas contemporâneas de organização da escola pública. Na atualidade, a lógica bancária também opera através do depósito de subjetividades, comportamentos e modos de existência alinhados às exigências do capitalismo neoliberal. A escola não ensina apenas conteúdos. Também produz formas específicas de pensar o futuro, compreender o sucesso e administrar a própria existência. Talvez uma das maiores atualizações da crítica freireana para o presente esteja justamente na necessidade de compreender que as formas de controle pedagógico se tornaram mais sofisticadas.

A escola contemporânea frequentemente já não opera apenas pela imposição silenciosa de conteúdos, mas também pela produção de determinadas formas de sentir, sonhar e imaginar o futuro. Os estudantes aprendem desde cedo a organizar metas, administrar emoções, planejar resultados e se responsabilizar individualmente por trajetórias profundamente atravessadas por desigualdades estruturais. Nesse movimento, a própria ideia de sucesso passa a ser construída como responsabilidade exclusivamente individual, obscurecendo as relações históricas de exploração e exclusão que marcam a sociedade brasileira.

Em muitos contextos, a lógica bancária também se manifesta pela produção de comportamentos, competências emocionais e subjetividades alinhadas às exigências do capitalismo neoliberal. É justamente nesse ponto que a discussão sobre Projeto de Vida se torna necessária. Nas políticas curriculares contemporâneas, os estudantes são constantemente incentivados a desenvolver competências relacionadas à flexibilidade, ao empreendedorismo, à resiliência e ao autogerenciamento emocional. Em muitos contextos escolares contemporâneos, o jovem das classes populares passa a ser constantemente incentivado a "persistir", "superar desafios", "empreender" e "administrar metas pessoais", como se esforço individual e planejamento fossem suficientes para superar desigualdades historicamente produzidas pela própria estrutura social.

Assim, a crítica freireana se torna profundamente atual diante desse cenário. Isso porque a educação bancária contemporânea já não deposita apenas conteúdos. Ela também deposita modos de existir. O estudante passa progressivamente a ser preparado para as exigências do mercado, internalizando a ideia de que seu futuro depende quase exclusivamente de esforço pessoal, capacidade de adaptação e gestão individual da própria trajetória. Com isso, questões estruturais relacionadas à desigualdade, à

precarização do trabalho e às limitações materiais da vida social acabam sendo deslocadas para o plano da responsabilidade individual. Freire (1987) insiste que uma educação verdadeiramente libertadora não pode se limitar à adaptação dos sujeitos ao mundo tal como ele está posto. Pelo contrário, ela precisa possibilitar leitura crítica da realidade, consciência histórica e participação ativa na transformação social. Assim, a educação democrática exige diálogo, problematização e reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos históricos capazes de compreender e transformar o mundo.

No entanto, em muitos espaços escolares contemporâneos, percebe-se um empobrecimento da própria ideia de formação humana. O futuro dos estudantes das classes populares frequentemente aparece reduzido à lógica da empregabilidade e da produtividade. Pouco se discute sobre desigualdade estrutural, exploração do trabalho ou precarização da vida. Assim, problemas coletivos acabam sendo deslocados para o plano individual. Essa discussão se torna ainda mais complexa quando observamos o contexto da educação integral em Pernambuco, em que o Projeto de Vida ocupa posição central na organização curricular das EREMs. Embora existam experiências pedagógicas importantes e práticas docentes comprometidas com a emancipação dos estudantes, também é possível perceber o fortalecimento de discursos relacionados à performance, ao protagonismo produtivo e à responsabilização individual das juventudes.

É justamente a partir dessas contradições que se torna necessário compreender como o Projeto de Vida se articula às transformações curriculares contemporâneas e à racionalidade neoliberal presente na escola pública. Nesse sentido, discutir educação bancária hoje exige também discutir currículo, mercado e produção de subjetividades no capitalismo contemporâneo. Isso significa reconhecer que as disputas em torno do Projeto de Vida ultrapassam questões meramente pedagógicas, envolvendo diferentes concepções de currículo, formação humana e função social da escola pública. É justamente nesse ponto que a discussão sobre racionalidade neoliberal e currículo se torna fundamental.

RESULTADOS E DISUSSÕES

Currículo, racionalidade neoliberal e produção de subjetividades

As transformações ocorridas nas políticas curriculares contemporâneas não podem ser analisadas isoladamente das mudanças produzidas pelo avanço do neoliberalismo nas diferentes dimensões da vida social. A reorganização do trabalho, o fortalecimento das lógicas empresariais e a ampliação da racionalidade competitiva

ISSN: 2358-8829

passaram também a atravessar os modos de pensar a educação pública e a formação das juventudes. Do mesmo modo, a reorganização da economia global, a flexibilização das relações de trabalho e o avanço das lógicas empresariais sobre diferentes dimensões da vida social produziram impactos diretos sobre a escola pública e sobre os sentidos atribuídos à educação. Nesse contexto, a educação passa progressivamente a assumir funções relacionadas à formação de sujeitos adaptáveis, produtivos e capazes de responder às exigências do mercado contemporâneo.

Como observa Apple (2006), o currículo nunca é neutro, pois expressa disputas políticas, culturais e ideológicas relacionadas aos projetos de sociedade presentes em determinado contexto histórico. Ao discutir currículo e hegemonia, Apple (2006) demonstra que a escola participa ativamente da legitimação de determinados valores culturais, econômicos e sociais, contribuindo para naturalizar concepções de mundo alinhadas aos interesses dominantes. Nesse sentido, o currículo não deve ser compreendido apenas como organização pedagógica de conteúdos, mas como espaço de disputa política sobre quais sujeitos devem ser formados pela escola pública contemporânea.

A centralidade assumida pelo Projeto de Vida nas políticas curriculares contemporâneas evidencia justamente essas disputas. No contexto pernambucano, essas disputas se tornam ainda mais evidentes nas políticas de educação integral desenvolvidas nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) onde o Projeto de Vida ocupa lugar central na organização curricular. Nesse contexto, a transversalização desse componente evidencia as formas pelas quais o currículo contemporâneo articula formação escolar, competências socioemocionais e preparação das juventudes para as exigências do mercado. Nessa perspectiva, o estudante passa a ser constantemente incentivado a construir metas individuais, desenvolver competências emocionais e se tornar responsável pela gestão de sua própria trajetória. Em muitos casos, o protagonismo juvenil defendido pelas políticas curriculares contemporâneas se aproxima menos de processos efetivos de emancipação e mais de estratégias de responsabilização individual diante das precariedades sociais.

Embora tais propostas frequentemente apareçam associadas à autonomia e ao protagonismo juvenil, é necessário problematizar quais sentidos de autonomia estão sendo produzidos. A análise desenvolvida por Apple (2006) acerca das reformas educacionais contemporâneas permite compreender como a escola pública vem

ISSN: 2358-8829

incorporando progressivamente discursos empresariais relacionados à eficiência, produtividade, desempenho e competitividade. Nesse movimento, o currículo desloca sua centralidade do acesso ao conhecimento científico para a valorização de competências adaptativas e comportamentais consideradas úteis ao capitalismo contemporâneo.

Essa lógica se torna ainda mais evidente quando observamos a formação destinada às juventudes das classes populares. Muitos estudantes passam a ser ensinados a lidar com as precariedades sociais, aprendendo a persistir, empreender e sobreviver em contextos marcados pela desigualdade estrutural. Em muitos contextos escolares, o jovem das classes populares aprende desde cedo a se adaptar emocionalmente às instabilidades sociais e econômicas. Aprende a persistir, flexibilizar-se, reinventar-se e sobreviver em contextos marcados pela precarização da vida e do trabalho. Em muitos contextos escolares, percebe-se que os estudantes já chegam profundamente cansados das exigências impostas pela própria realidade social. Além disso, muitos trabalham, convivem com inseguranças materiais e enfrentam dificuldades que ultrapassam completamente o espaço escolar. Ainda assim, frequentemente escutam que precisam "persistir", "empreender", "acreditar nos sonhos" e "não desistir". Embora tais discursos possam produzir efeitos positivos em determinados contextos, também é necessário perguntar até que ponto a escola tem contribuído para problematizar criticamente as condições sociais que limitam concretamente as possibilidades de futuro dessas juventudes.

Essa condição pode ser compreendida para além de uma dimensão individual ou fisiológica. Conforme discute Arroyo (2014), as juventudes populares chegam à escola trazendo consigo as marcas das desigualdades sociais, das experiências precárias de trabalho e das múltiplas formas de exclusão que atravessam suas trajetórias. Nessa perspectiva, o cansaço assume uma dimensão política, pois expressa as contradições produzidas pelas condições materiais de existência. Assim, quando discursos educacionais enfatizam predominantemente a resiliência, o empreendedorismo e o esforço individual como estratégias para superar essas dificuldades, corre-se o risco de deslocar problemas estruturais para a esfera da responsabilidade individual, obscurecendo as determinações históricas que produzem tais condições.

Entretanto, nem sempre encontra espaços pedagógicos que possibilitem compreender criticamente as estruturas sociais responsáveis pela produção dessas desigualdades. As contribuições de Mészáros (2008) aprofundam essa discussão ao

ISSN: 2358-8829

demonstrar que a educação submetida à lógica do capital tende a operar como mecanismo de reprodução social. Para o autor, o sistema educacional participa da internalização dos valores do capitalismo, formando sujeitos ajustados às necessidades da ordem vigente.

Ao discutir a educação para além do capital, Mészáros (2008) argumenta que os sistemas educacionais tendem a reproduzir os imperativos da sociabilidade capitalista quando subordinam seus objetivos formativos às necessidades da acumulação econômica. Sob essa perspectiva, a crescente valorização de competências voltadas ao desempenho, à produtividade e ao empreendedorismo revela a incorporação de racionalidades gerenciais ao currículo escolar. Ainda que a escola pública permaneça como espaço de disputas e possibilidades emancipatórias, torna-se necessário problematizar em que medida determinadas políticas curriculares passam a responder mais intensamente às demandas do mercado do que às necessidades de uma formação humana crítica.

Nesse sentido, o Projeto de Vida pode ser transformado em instrumento de atendimento às exigências neoliberais. O estudante aprende a administrar a própria vida como empresa, responsabilizando-se individualmente pelo sucesso ou fracasso de sua trajetória. O sonho passa progressivamente a caber dentro das possibilidades permitidas pelo mercado. Além disso, as juventudes das classes populares aprendem a administrar expectativas de futuro muitas vezes limitadas à sobrevivência econômica, ao empreendedorismo precarizado e às instabilidades do trabalho contemporâneo.

É importante destacar, entretanto, que o currículo permanece como espaço de disputa. Isso significa reconhecer que o Projeto de Vida não possui um único sentido fixo e homogêneo. Isso não significa, contudo, que o Projeto de Vida possua um sentido único ou necessariamente subordinado à racionalidade neoliberal. Na perspectiva da pedagogia crítica, o currículo constitui um campo de disputas permanentes, no qual diferentes concepções de educação coexistem. Em termos teóricos, práticas emancipatórias podem ser compreendidas como aquelas que privilegiam o diálogo, a problematização da realidade, a leitura crítica das desigualdades sociais e a construção coletiva do conhecimento. Nessa direção, o Projeto de Vida pode constituir espaço para discutir trabalho, cidadania, direitos sociais, democracia e justiça social, deslocando o foco da responsabilização individual para a compreensão crítica das condições históricas que atravessam a vida das juventudes.

Compreender essas disputas exige reconhecer que as transformações curriculares ultrapassam questões meramente pedagógicas. Elas envolvem diferentes concepções de

ISSN: 2358-8829

sujeito, diferentes projetos de formação humana e diferentes formas de compreender a própria função social da escola pública. É justamente nesse campo de discussão entre adaptação e emancipação que surge a necessidade de debater os desafios democráticos da educação contemporânea.

Entre adaptação e emancipação: desafios democráticos da escola pública

Sabe-se que uma das questões mais urgentes da educação contemporânea seja compreender quais sujeitos a escola pública tem buscado formar e quais horizontes de futuro vêm sendo construídos para as juventudes das classes populares. Ao mesmo tempo em que o Projeto de Vida pode ampliar espaços importantes de diálogo, escuta e aproximação entre escola e juventude, também pode funcionar como mecanismo para atender às exigências mercadológicas contemporâneas. Essa contradição evidencia que o currículo permanece como território permanente de disputas políticas, ideológicas e pedagógicas no interior da escola pública.

Existe uma diferença profunda entre construir autonomia e ensinar adaptação. Uma educação comprometida com a emancipação precisa possibilitar aos estudantes compreender criticamente as estruturas sociais que produzem desigualdade, exploração e exclusão. Entretanto, parte significativa das políticas curriculares contemporâneas parece deslocar essa discussão para o plano individual, como se persistência, esforço e empreendedorismo fossem suficientes para enfrentar problemas historicamente produzidos pelas contradições do capitalismo. Nesse movimento, a escola corre o risco de transformar questões coletivas em responsabilidades individuais, enfraquecendo processos de consciência crítica e participação democrática.

Em Freire (1987), a democracia não pode ser compreendida apenas como acesso formal à escola, mas como possibilidade concreta de participação crítica dos sujeitos na transformação da realidade social. Nesse sentido, uma educação verdadeiramente democrática exige diálogo, consciência crítica e reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos históricos capazes de compreender o mundo para além das exigências imediatas do mercado.

Em muitos contextos escolares contemporâneos, o horizonte de futuro apresentado às juventudes das classes populares acaba sendo restrito ao empreendedorismo de sobrevivência, bem como ao trabalho precarizado. Aprende-se a sobreviver dentro da lógica do mercado, mas nem sempre a compreender criticamente as estruturas que produzem desigualdade e exclusão social.

ISSN: 2358-8829

Essa lógica produz um estreitamento da própria ideia de sonho. O jovem aprende a construir metas individuais de sobrevivência, mas nem sempre encontra espaços para pensar coletivamente outras possibilidades de existência social. Pouco se discute sobre desigualdade, exploração, democracia ou justiça social. Então, a escola passa progressivamente a ensinar estratégias individuais e não necessariamente formas coletivas de transformação do mundo.

Nesse contexto, a defesa do empreendedorismo como resposta privilegiada às dificuldades enfrentadas pelas juventudes das classes populares merece ser problematizada. Quando apresentada como solução universal para contextos marcados pela precarização do trabalho e pelas desigualdades sociais, essa perspectiva pode produzir formas de violência simbólica, ao responsabilizar os próprios estudantes por limitações cuja origem é estrutural. Em vez de favorecer a compreensão crítica da realidade, corre-se o risco de reforçar discursos meritocráticos que individualizam problemas coletivos e obscurecem as contradições próprias da sociedade capitalista contemporânea.

Talvez seja justamente aí que a crítica freireana à educação bancária revele sua maior atualidade. Hoje, a escola não deposita apenas conteúdos escolares, deposita também formas de subjetividade alinhadas à racionalidade neoliberal, ensinando os estudantes a gerir emoções, administrar metas e responsabilizar-se individualmente por trajetórias profundamente marcadas pelas desigualdades sociais.

As inquietações presentes neste artigo não surgem apenas de uma aproximação teórica com o tema, mas também das tensões percebidas ao longo do meu percurso investigativo no doutorado em Educação. As discussões relacionadas ao currículo prescrito, currículo vivido e transversalização do Projeto de Vida na educação integral pernambucana têm evidenciado contradições importantes entre os discursos oficiais de formação integral e as racionalidades mercadológicas presentes nas políticas curriculares contemporâneas.

Nesse sentido, discutir Projeto de Vida, educação bancária e racionalidade neoliberal implica discutir também os limites da democracia na educação contemporânea. Uma escola verdadeiramente democrática não pode restringir-se à preparação de mão de obra adaptável às exigências do mercado. Ela precisa possibilitar formação crítica, autonomia intelectual e participação consciente na construção da vida social.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo partiram da tentativa de compreender criticamente os sentidos assumidos pelo Projeto de Vida no interior das políticas curriculares contemporâneas, especialmente diante do avanço das racionalidades neoliberais sobre a escola pública. Mais do que analisar um componente curricular específico, a intenção foi problematizar os sentidos de formação humana presentes nas reformas educacionais recentes, especialmente no contexto da educação integral. As contribuições de Paulo Freire, Michael Apple e István Mészáros permitiram compreender que as disputas em torno do currículo ultrapassam questões técnicas e metodológicas, envolvendo diferentes projetos de sociedade e diferentes formas de compreender o papel da educação pública.

As discussões apresentadas neste artigo devem ser compreendidas como parte da construção teórica de uma pesquisa de doutorado em andamento. Nesse sentido, as categorias aqui desenvolvidas constituem referenciais analíticos que orientarão a futura investigação empírica acerca das formas pelas quais o Projeto de Vida é interpretado e mediado no cotidiano das escolas públicas de educação integral.

A crítica freireana à educação bancária se mostrou especialmente atual diante das formas contemporâneas de organização curricular. Hoje, a educação bancária não se manifesta apenas pelo depósito de conteúdos, mas também pela produção de subjetividades alinhadas às exigências do capitalismo neoliberal. O estudante aprende a administrar emoções, construir metas individuais e se adaptar às exigências do mercado, muitas vezes sem desenvolver compreensão crítica acerca das estruturas sociais que produzem desigualdade e exclusão. Isso não significa negar completamente as possibilidades existentes no Projeto de Vida. Além disso, existem experiências pedagógicas críticas e emancipatórias que tensionam os sentidos presentes nas políticas curriculares contemporâneas. Entretanto, também é necessário reconhecer que tais políticas estão atravessadas por racionalidades econômicas voltadas às exigências do capitalismo contemporâneo.

Pensar Projeto de Vida hoje implica discutir muito mais do que um componente curricular específico. Implica problematizar quais sujeitos a escola pública contemporânea tem buscado formar, quais sonhos têm sido considerados possíveis para as juventudes das classes populares e quais sentidos de democracia atravessam as políticas educacionais atuais. Talvez um dos maiores desafios colocados atualmente para a escola pública seja justamente recuperar a dimensão coletiva da formação humana. Em uma sociedade marcada pelo individualismo competitivo e pela crescente

responsabilização dos sujeitos por problemas estruturais, defender uma educação democrática implica também defender espaços de reflexão crítica sobre trabalho, desigualdade, exploração e direitos sociais. A escola precisa fortalecer a capacidade de compreender o mundo historicamente, questionar as racionalidades dominantes e construir possibilidades coletivas de transformação social. Logo, a educação pública precisa fortalecer processos de consciência crítica, participação coletiva e formação humana emancipatória. Talvez esse seja um dos maiores desafios colocados hoje para quem insiste em defender uma escola pública democrática em uma sociedade profundamente desigual como a brasileira.

Palavras-chave: Projeto de Vida; educação bancária; racionalidade neoliberal; currículo; formação humana.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel González. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: Ensino Médio. Recife: SEE-PE, 2021.