



O PROJETO DE VIDA, OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO E O NEOLIBERALISMO: uma revisão crítica

THE LIFE PROJECT, EDUCATION SPACES AND NEOLIBERALISM: a critical review

ARTIGO

Gelson Thiago Correia Leiteⁱ

Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT
E-mail: gelson.thiago@outlook.com

André Luiz Amorim da Fonseca

Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT
E-mail: andre.fonseca@ifmt.edu.br

RESUMO:

O presente artigo realiza uma pesquisa bibliográfica que investiga a influência do neoliberalismo e da emancipação na educação formal e não formal no Brasil, com foco na implementação do Projeto de Vida. O objetivo foi analisar como o Projeto de Vida teve sua concepção e acabou implementado nesses contextos educacionais, buscando compreender se atua como um instrumento de controle neoliberal ou como uma ferramenta de emancipação. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, utilizando revisão de literatura e análise de documentos oficiais, legislações e materiais de instituições educacionais e organizações da sociedade civil. Os resultados indicam que a disciplina e o componente curricular Projeto de Vida possuem um significativo potencial para articular a educação formal e não formal, configurando-se como um elemento integrador capaz de promover uma formação integral e consciente. Além disso, essa proposta, ao alinhar-se às demandas comunitárias e ao desenvolvimento social, evidencia a complementaridade dessas modalidades educacionais, favorecendo uma formação humana omnilateral, condizente com os desafios contemporâneos. Contudo, há um indicativo de que, dependendo da abordagem e aplicação, o Projeto de Vida também pode servir aos interesses do neoliberalismo, atuando como um mecanismo de controle. Essa dualidade ressalta a importância de uma aplicação crítica e consciente desse componente curricular.

Palavras-chave: Educação Convencional, Educação Alternativa, Projeto de Vida, Emancipação Social.

ABSTRACT:

This article carries out a bibliographical research that investigates the influence of neoliberalism and emancipation on formal and non-formal education in Brazil, focusing on the implementation of the Life Project. The objective was to analyze how the Life Project was conceived and ended up implemented in these educational contexts, seeking to understand whether it acts as an instrument of neoliberal control or as a tool of emancipation. The research was developed through a qualitative and exploratory approach, using literature review and analysis of official documents, legislation and materials from educational institutions and civil society organizations. The results indicate that the discipline and the Life Project curricular component have significant potential to articulate formal and non-formal education, configuring itself as an integrative element capable of promoting integral and conscious training. Furthermore, this proposal, by aligning itself with community demands and social development, highlights the complementarity of these educational modalities, favoring an omnilateral human formation, consistent with contemporary challenges. However, there is an indication that, depending on the approach and application, the Life Project can also serve the interests of neoliberalism, acting as a control mechanism. This duality highlights the importance of a critical and conscious application of this curricular component.

Keywords: Conventional Education, Alternative Education, Life Project, Social Emancipation.

Editor:

Dr. João Batista Lopes da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br



1 INTRODUÇÃO

A educação formal e a formação para o trabalho no Brasil têm sido historicamente influenciadas por transformações políticas e econômicas (Neves; Pronko, 2008). A partir da década de 1990, com a adoção de políticas neoliberais, intensificaram-se os debates sobre a mercantilização do ensino e suas consequências no sistema educacional (Brito *et al.*, 2021). Essas políticas ampliaram uma educação focada nas demandas do trabalho, negligenciando uma formação integral que considerasse o desenvolvimento crítico e cidadão dos estudantes (Guimarães; Gasparotto, 2015).

Em contraste, a educação não formal tem ganhado destaque por seu papel na promoção de uma formação crítica e social dos cidadãos. Emergindo na década de 1960 como uma alternativa à educação formal, essa abordagem busca valorizar a participação ativa dos indivíduos no processo de construção do conhecimento, propondo uma perspectiva mais inclusiva e emancipatória (Paludo, 2015; Gomes; Colares, 2012). Além disso, a educação não formal tem sido considerada uma solução paliativa para problemas sociais e econômicos, sendo frequentemente associada a programas desenvolvidos por meio de iniciativas voluntárias e do Terceiro Setor (Peroni *et al.*, 2009).

Assim, o confronto entre essas duas visões educacionais segue impactando o futuro da formação dos jovens no Brasil. A disputa entre a educação formal, influenciada pelo neoliberalismo, e a educação não formal, que valoriza a emancipação e o protagonismo, evidencia os desafios na busca por uma formação integral que vá além da preparação para o trabalho em consonância com o acúmulo de capital a terceiros.

Nesse cenário, destaca-se a necessidade de uma educação que integre conhecimentos técnicos com o desenvolvimento de uma consciência crítica e a participação ativa na transformação social (Brito *et al.*, 2021). Assim, surge o Novo Ensino Médio instituído pela Lei nº 13.415/2017, promovendo uma reforma estrutural na educação básica (Brasil, 2017). A reforma visa proporcionar uma formação flexível e integral, reorganizando o currículo através dos itinerários formativos, atividades extracurriculares e a inclusão do Projeto de Vida como diretriz e disciplina curricular (Barbosa; Colares, 2019).

Teoricamente, essa proposta busca oferecer aos estudantes uma oportunidade de refletir sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, incentivando o protagonismo juvenil e a busca por autonomia (Brasil, 2017). Entretanto, estudos recentes indicam que, a depender do contexto, o Projeto de Vida tem sido instrumentalizado para atender exclusivamente às demandas do mercado de trabalho, negligenciando a formação cidadã e o desenvolvimento crítico (Adam, 2023).

No estudo realizado por Dias *et al.* (2024), o Projeto de Vida demonstrou ser capaz de promover o engajamento dos estudantes em seus objetivos pessoais e na promoção de compromissos sociais. Os autores argumentam que, quando implementado de forma adequada, esse instrumento pode fomentar o bem-estar coletivo e incentivar a participação ativa dos jovens em suas comunidades. Em uma perspectiva similar, Tardeli e Arantes (2021), em sua pesquisa com 507 adolescentes, observam que o Projeto de Vida tem grande importância na construção de um autoconceito positivo, ajudando os jovens a estabelecerem propósitos tanto pessoais quanto familiares. Contudo, os autores alertam para uma tendência à insegurança e à dificuldade de planejar metas de longo prazo, sugerindo a necessidade de maior apoio institucional para ampliar a visão dos jovens sobre seu futuro.

Vieira e Dellazzana-Zanon (2021) também discutem o papel central do Projeto de Vida no desenvolvimento da identidade e autonomia dos adolescentes. Segundo as autoras, esse instrumento é crucial para promover a autorrealização durante a adolescência, permitindo que os jovens se distanciem das expectativas familiares e definam suas próprias metas e valores. Entretanto, a revisão da literatura realizada pelas autoras aponta desafios na implementação do Projeto de Vida, principalmente no que tange à criação de um ambiente que realmente apoie o desenvolvimento autônomo dos estudantes.

Por outro lado, a análise de Silva e Estormovski (2023), oferece uma visão crítica sobre o impacto do Projeto de Vida no contexto do Novo Ensino Médio. Os autores argumentam que este se tornou um mecanismo de moldagem de subjetividades para atender às demandas do mercado e do capital humano. Ao promover competências socioemocionais como resiliência e empatia, a escola tem preparado os jovens para uma lógica de competição e desempenho,

servindo aos propósitos do mercado e deixando de fomentar uma formação emancipadora, reafirmando que a monetização dessas subjetividades transforma características humanas em capital econômico e social e responsabilizando precocemente os jovens pelos seus próprios fracassos e sucessos.

Nesse cenário, a crítica levantada pelos autores é fundamental para refletir sobre o verdadeiro propósito do Projeto de Vida no contexto educacional atual. Em vez de promover uma educação transformadora, a reforma do Ensino Médio parece direcionar os jovens para uma lógica neoliberal, que prioriza a customização curricular e suprime a formação crítica em prol de uma preparação para a mercantilização trabalhista.

Nesse contexto, a questão central que este estudo busca investigar segue como: o Projeto de Vida atua como um instrumento de controle neoliberal ou como uma ferramenta de emancipação? Essa resposta varia entre os espaços formais e não formais? Como o contexto pode influenciar para que o Projeto de Vida seja um instrumento de controle ou uma via para emancipação?

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo analisar o papel do Projeto de Vida nos espaços educacionais formais e não formais. Este trabalho se propõe a investigar como o Projeto de Vida foi concebido e é implementado nesses contextos, buscando compreender se esse instrumento cumpre seu papel de promover a autonomia e o protagonismo dos sujeitos ou se reforça a lógica neoliberal de formação voltada para o mundo de trabalho no qual seria simples mão de obra.

A justificativa deste estudo fundamenta-se na necessidade de repensar o papel da educação na formação de indivíduos em um contexto de rápidas transformações sociais, econômicas e tecnológicas. Assim, o estudo se justifica pela necessidade de investigar como o Projeto de Vida pode ser implementado de forma a contribuir com uma educação que busque equilibrar a formação para o trabalho com a promoção de uma educação integral, que valorize tanto o conhecimento técnico quanto a participação ativa dos estudantes na transformação social.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para o debate sobre os caminhos da educação brasileira, identificando os desafios e as possibilidades de uma formação integral, especialmente por meio da implementação do Projeto de Vida, que promova a emancipação dos sujeitos e a construção de uma formação crítica e omnilateral.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para este estudo, foram analisados os referenciais teóricos que discutem os conceitos centrais, sendo estes: (i) a estrutura e os objetivos da Educação formal no Brasil; (ii) o papel da Educação não formal na conscientização cidadã; (iii) o Projeto de Vida na Educação. Essas seções essenciais serão abordadas subseqüentemente.

2.1 Estrutura e objetivos da educação formal no Brasil

A educação é um fenômeno complexo e diversificado, profundamente enraizado em várias culturas e filosofias. Sendo sempre intencional, a educação formal assume uma forma estruturada, principalmente no contexto escolar, onde se caracteriza pela formalidade, regularidade e sequencialidade (Gadotti, 2005). No Brasil, a Constituição Federal garante o direito à educação como um direito universal para todos os cidadãos, sendo regulamentada pela Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei Darci Ribeiro. Essa legislação atribui aos diferentes entes federativos a responsabilidade de organizar os sistemas de ensino (Costa; Mueller, 2020).

A educação formal é coordenada nacionalmente pelo Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a colaboração de estados e municípios, conforme as disposições legais (Brasil, 1988). A União desempenha funções redistributivas e normativas, garantindo a formação de uma educação básica comum em todo o território nacional (Cury, 2002; Araújo, 2018).

A educação básica é composta por três níveis: (i) educação infantil, cujo foco é o desenvolvimento integral de crianças até cinco anos; (ii) o ensino fundamental, com duração de nove anos, que visa formar cidadãos desenvolvendo a capacidade de aprender e compreender

o ambiente social; (iii) o ensino médio, com duração mínima de três anos, que consolida esses conhecimentos e prepara os estudantes para o futuro, promovendo autonomia intelectual, ética e pensamento crítico (Nez *et al.*, 2019).

Além dessas etapas, outras modalidades integram o sistema educacional brasileiro, como o Ensino Médio Integrado (EMI), que combina formação acadêmica e profissional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica em um sentido mais amplo, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação a Distância, a Educação Quilombola, entre outras (Wanzeler; Prates, 2019). A educação superior, considerada outra modalidade formal, visa estimular a criação cultural, o desenvolvimento científico e reflexivo, formar profissionais qualificados, incentivar a pesquisa e promover a cultura, além de prestar serviços à comunidade (Sobrinho, 2013).

Essas diretrizes e modalidades são regulamentadas para assegurar a garantia dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). No entanto, historicamente, a educação formal no Brasil tem sido estruturada para atender às demandas do mercado, do período colonial até as reformas neoliberais recentes, reforçando a ordem capitalista no país (Neves; Pronko, 2008; Frigotto, 2008). Desde o domínio dos jesuítas na época colonial, passando pelas reformas pombalinas do século XVIII, até a transferência do controle da educação da Igreja para o Estado, a educação brasileira sempre esteve atrelada a interesses econômicos e políticos (Ribeiro, 2012).

No século XX, durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, a educação foi reorganizada para sustentar a industrialização, formando mão de obra em cooperação com a iniciativa privada (Ribeiro, 2012). Esse processo se intensificou durante o regime militar, com a Constituição de 1967 eliminando a obrigatoriedade de investimentos mínimos na educação e incentivando a participação privada (Carlos *et al.*, 2018). Nos anos 1980 e 1990, com a introdução do neoliberalismo pelos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, as políticas educacionais passaram a focar nas demandas do mercado de trabalho. A descentralização da educação iniciada pela Constituição de 1988 foi consolidada pela LDB de 1996, municipalizando o ensino fundamental (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Durante o governo FHC, a educação foi mercantilizada, priorizando o capital em detrimento de sua função social (Frigotto, 2007).

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada, instituindo o Novo Ensino Médio, unificando o currículo da educação básica em resposta às exigências de organismos internacionais e da LDB de 1996 (Brasil, 1996). A BNCC define os conteúdos essenciais que todos os estudantes devem aprender, buscando garantir uma formação ampla e equitativa (Cabral; Jordão, 2020; Alves *et al.*, 2020). Entretanto, ela foi criticada por negligenciar a educação democrática e priorizar interesses privados, exacerbando desigualdades sociais (Orrú, 2018).

Com a implementação do novo Ensino Médio, houve uma flexibilização curricular que buscou aproximar os estudantes do mundo do trabalho, promovendo a formação técnica e profissional (Brasil, 2017). Porém, instituições privadas influenciaram significativamente nas definições das políticas educacionais, participando da criação de materiais didáticos e da formação de professores (Maranhão *et al.*, 2017). Demonstrando os reais propósitos por trás destas mudanças. A falta de participação social nas discussões curriculares permitiu que interesses desses grupos privados prevalecessem, direcionando a formação educacional para a criação de mão de obra barata, com um currículo fragmentado e excessivamente focado em conteúdo, alinhado ao projeto neoliberal (Fávero *et al.*, 2020).

Em síntese, desde as reformas pombalinas até o Novo Ensino Médio, a burocratização e mercantilização da educação têm predominado, atendendo aos interesses econômicos em detrimento do desenvolvimento crítico e emancipatório dos indivíduos. No decorrer dos anos, a privatização e a competição passaram a moldar a educação formal no Brasil, transformando as políticas educacionais em mercadorias e enfraquecendo seu potencial de formar indivíduos críticos e omnilaterais. Esse modelo, centrado em interesses econômicos, tem influenciado as percepções sobre o que é considerado relevante em termos de aprendizado, refletindo uma visão limitada da educação (Caetano *et al.*, 2019).

2.2 A Educação não formal No Brasil

A educação não formal ocorre fora das estruturas tradicionais de ensino,

acompanhando as trajetórias de vida dos indivíduos em espaços diversos (Gohn, 2006). Segundo Carmo e Menezes (2020), essa modalidade de educação promove a cidadania, a capacitação para o trabalho e a organização comunitária, facilitando a aprendizagem em ambientes não escolares. Gohn (2006) também destaca que a educação não formal busca mudanças na identidade pessoal, promovendo novos valores e formas de socialização. Ao contrário da educação formal, a educação não formal é flexível, não precisa seguir sistemas hierárquicos rígidos nem oferecer certificados, estando fortemente conectada à cultura e aos direitos cidadãos (Dib, 1988).

Pesquisas indicam que os espaços não formais são fundamentais para construir uma práxis educativa voltada à emancipação social e protagonismo político (Osinski; Oliveira, 2019). Neto e Fernandes (2010) acrescentam que os movimentos sociais desempenham um papel crucial nesse processo, promovendo a aprendizagem intencional e a troca de conhecimentos práticos e teóricos entre os membros da comunidade, o que impacta coletivamente a identidade social. Gohn (2004) reforça que as organizações da sociedade civil têm redefinido os pilares da identidade social, gerando um impacto significativo no âmbito coletivo.

Historicamente, a educação não formal surgiu como resposta à insuficiência dos sistemas formais, sendo adotada em Gana na década de 1960 e espalhando-se para outras regiões da África, Ásia e América Latina (Gohn, 2006). No Brasil, movimentos sociais e organizações populares iniciaram essas práticas no século XX, em áreas negligenciadas pelo ensino formal (Gohn, 2006). Segundo Ghanem (2004), essas iniciativas visam à promoção da emancipação social, o protagonismo político e o desenvolvimento da consciência de classe.

Essas iniciativas atuam em comunidades vulneráveis, valorizando a diversidade cultural e fomentando o desenvolvimento socioeconômico (Alves *et al.*, 2017). Osinski e Oliveira (2019) destacam que essas iniciativas respondem às demandas de grupos marginalizados, promovendo uma educação inclusiva e democrática, valorizando saberes populares e incentivando o engajamento comunitário para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

De forma geral, Brandão e Fagundes (2016) concluem que a educação não formal, tanto no Brasil quanto em nível global, atua como uma promotora de emancipação social e política, oferecendo espaços alternativos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Venera (2009) e Silva e Silva (2021) complementam, enfatizando que essa modalidade educacional conscientiza os cidadãos sobre seus direitos, incentivando o exercício desses direitos por meio de abordagens educacionais que desafiam formas hegemônicas e despertam uma consciência crítica e libertadora.

2.3 O projeto de vida na educação brasileira

De acordo com Carneiro e Gentilini (2017), o Projeto de Vida é um componente curricular obrigatório estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Novo Ensino Médio. A (BNCC) determina que os currículos do ensino médio devem ser elaborados de forma a promover a formação integral dos alunos, abrangendo aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, além de apoiar a construção de seus projetos de vida (Barbosa; Colares, 2019). Nesse contexto, Silva e Araújo (2019) destacam que o Projeto de Vida vai além do conteúdo acadêmico, incluindo o planejamento pessoal e a reflexão sobre trajetórias futuras, fortalecendo o autoconhecimento e a capacidade de decisão dos jovens.

Alves e Dayrell (2015) sugerem que o Projeto de Vida deve ser explorado como uma disciplina, permitindo aos alunos refletirem sobre seus interesses e aspirações futuras, traçando planos para alcançá-los através de atividades em sala de aula. Nesse sentido, Klein e Arantes (2016) ressaltam que a escola deve criar espaços e tempos dedicados ao diálogo com os estudantes, auxiliando na avaliação de interesses e orientando-os nas escolhas. Esses autores também enfatizam o desenvolvimento de competências socioemocionais como criatividade, protagonismo, resiliência, autoconhecimento e autogestão emocional, além de habilidades de relacionamento como empatia e cooperação.

Siriani e Grandino (2018) afirmam que adotar um propósito estável é fundamental para que os adolescentes possam organizar suas vidas em torno de metas que realmente façam sentido, conduzindo-os a um futuro significativo. Silva e Danza (2022) complementam que, ao transcender interesses imediatos, os jovens podem se concentrar em uma contribuição social

mais ampla. Além disso, Velho *et al.* (2014) ressaltam a importância do desenvolvimento da autonomia moral, o que permite que os adolescentes tomem decisões baseadas em suas convicções pessoais, fortalecendo sua identidade e autenticidade no caminho de vida. Silva e Danza (2022) destacam que, ao transcender interesses imediatos, os jovens podem se voltar para uma contribuição social mais profunda. Velho *et al.* (2014) também afirmam que o desenvolvimento da autonomia moral é crucial, permitindo aos adolescentes tomarem decisões baseadas em convicções pessoais, fortalecendo sua identidade e autenticidade no caminho de vida.

No entanto, Siriani e Grandino (2018) destacam que esse processo nem sempre é simples, uma vez que muitos adolescentes enfrentam dificuldades para definir metas claras devido à insegurança e à busca por uma identidade sólida. Pátaro e Arantes (2014) alertam que, sem essa clareza, os jovens podem se concentrar em objetivos superficiais, como a busca por aceitação social, comprometendo seu crescimento pessoal e social.

Klein e Arantes (2016) defendem que as escolas desempenham um papel central nesse processo, ao criarem espaços de diálogo e reflexão que ajudam os estudantes a ajustar seus Projetos de Vida conforme amadurecem. Quando os adolescentes conseguem alinhar seus talentos e aspirações a um Projeto de Vida coerente, alcançam um elevado nível de autorrealização, essencial para o bem-estar e satisfação pessoal (Silva; Danza, 2022). Acuna (2021) afirma que essa realização pessoal não é apenas o objetivo final, mas um caminho que promove o desenvolvimento contínuo e uma vida mais significativa. Além disso, Costa e Alberto (2021) observam que Projetos de Vida bem estruturados funcionam como mecanismos de proteção, ajudando os adolescentes a evitarem comportamentos de risco. Portanto, o Projeto de Vida vai muito além de uma simples escolha profissional. Ele integra diversas dimensões do ser humano, promovendo a formação de indivíduos conscientes, autônomos e capazes de enfrentar os desafios da vida adulta de maneira mais equilibrada e significativa (Adam, 2023).

3 MATERIAL E MÉTODOS

Para este estudo adotou-se a metodologia de pesquisa de natureza aplicada, pois ela visa gerar conhecimento com aplicação prática para a solução de problemas educacionais e organizacionais (Vergara, 2005); a abordagem é qualitativa, que permite realizar uma análise profunda e interpretativa dos fenômenos (Minayo, 2001); e seus objetivos são exploratórios. Assim, buscou fornecer uma visão geral sobre o fenômeno estudado, com vistas a entender o estado atual do conhecimento e formular novas questões. A revisão bibliográfica foi a principal técnica utilizada para a coleta de dados, permitindo conhecer e analisar criticamente estudos anteriores e contribuir para a construção do conhecimento científico conforme destaca Gil (2002).

Nesse contexto, a leitura detalhada do livro “O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo” (Neves; Pronko, 2008) foi o ponto de partida; em seguida, as fontes bibliográficas foram selecionadas com base em critérios de relevância, atualidade e qualidade científica, abrangendo artigos acadêmicos, livros e documentos legais disponíveis em bases de dados como Portal CAPES Periódicos, Scielo e Google Acadêmico.

Esse processo permitiu identificar e analisar as principais discussões sobre Educação Formal, Educação Não Formal e o Projeto de Vida no contexto brasileiro, sob a influência do capitalismo. Dessa forma, a utilização de fontes diversas e reconhecidas academicamente buscou garantir a validade e a confiabilidade dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A inclusão do Projeto de Vida no currículo da educação básica brasileira, promovida pela reforma do Novo Ensino Médio de 2017, busca oferecer aos estudantes a oportunidade de refletir sobre suas escolhas pessoais, acadêmicas e profissionais, alinhando suas trajetórias a interesses e habilidades (Barbosa; Colares, 2019; Brazorotto *et al.*, 2023). No entanto, essa implementação ocorre em um contexto influenciado por políticas neoliberais, que priorizam a

formação técnica voltada para o trabalho. Esse cenário gera questionamentos sobre o papel do Projeto de Vida: seria ele uma ferramenta de controle neoliberal, moldando jovens para atender às demandas do mercado, ou uma oportunidade de emancipação e protagonismo social? (Laranjeira; Teixeira, 2008; Maranhão *et al.*, 2017).

Embora o Projeto de Vida possa direcionar os estudantes para o mundo do trabalho, também possui um potencial emancipatório, promovendo autonomia, senso crítico e protagonismo social (Siriani; Grandino, 2018). Esse potencial está ligado à busca por uma formação integral, que não se limita à qualificação técnica, mas visa desenvolver valores éticos, habilidades socioemocionais e uma compreensão crítica da realidade social (Maranhão *et al.*, 2017). O desafio está em garantir que o Projeto de Vida transcenda os interesses do mercado, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social (Maranhão *et al.*, 2017).

A educação formal, frequentemente influenciada pelo neoliberalismo, tende a priorizar a formação de mão de obra para o mercado, em vez de ser vista como um direito universal (Gomes; Colares, 2012). A reforma do Novo Ensino Médio reflete essa influência ao flexibilizar o currículo e integrar o Projeto de Vida como estratégia para orientar os estudantes em suas escolhas de carreira (Barbosa; Colares, 2019).

Frigotto (2013) adverte que essa abordagem pode limitar a autonomia dos jovens e reduzir sua capacidade de desenvolver um pensamento crítico sobre o mundo e seu papel na sociedade. No entanto, o Projeto de Vida também pode ser utilizado de forma emancipatória, incentivando uma visão ampla e reflexiva sobre a vida pessoal e profissional dos estudantes (Mazzardo *et al.*, 2021).

Para realizar esse potencial emancipatório, é necessário que o Projeto de Vida priorize o desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo uma compreensão crítica da realidade social e a promoção de valores éticos e de justiça social (Macêdo; Alberto, 2012). Nesse sentido, a educação deve capacitar os estudantes a refletirem sobre o mundo e agirem de maneira transformadora (Freire, 1968).

Quando articulado a uma educação emancipatória, o Projeto de Vida pode promover o protagonismo social, fortalecendo a identidade dos jovens e seu senso de pertencimento (Velo, 2020). Nesse contexto neoliberal, repensar a implementação do Projeto de Vida é fundamental. Como destacado por Gomes e Colares (2012), ele deve estar alinhado a uma proposta de formação integral que vá além da simples preparação para o trabalho.

A educação não formal, oferecida em espaços comunitários, desempenha um papel vital ao proporcionar aprendizagens focadas na cidadania e no protagonismo social (Rocha; Lima, 2021). A articulação entre educação formal e não formal pode transformar o Projeto de Vida em uma ponte entre essas duas abordagens, promovendo uma formação técnica e crítica (Siriani; Grandino, 2018).

Para que o Projeto de Vida seja uma ferramenta de emancipação, ele deve ser desenvolvido em um ambiente que valorize a participação ativa dos estudantes, a troca de saberes entre escola e comunidade, e a reflexão crítica sobre as realidades sociais (Rockenbach; Franqui, 2017). Assim, a integração entre as modalidades de educação formal e não formal pode formar jovens críticos, autônomos e engajados na transformação social.

Finalmente, como apontam Pereira (2019) e Alves e Dayrell (2015), o Projeto de Vida deve transcender a preparação para o trabalho e promover uma visão crítica sobre as trajetórias dos estudantes, permitindo que se tornem agentes de transformação social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo focou na análise do Projeto de Vida, destacando-o como elemento central da reforma do Novo Ensino Médio e investigando suas diferentes abordagens e implicações. A pesquisa revelou que, dependendo da forma como é implementado, o Projeto de Vida pode atuar tanto como um instrumento de controle neoliberal quanto como uma ferramenta de emancipação. Quando utilizado para atender às demandas do mercado, ele tende a reforçar as estruturas sociais existentes, moldando os estudantes para a competição e o desempenho conforme as exigências do capital humano.

No entanto, o estudo também destacou que, quando apropriado por uma abordagem crítica, o

Projeto de Vida pode se transformar em uma poderosa ferramenta de conscientização e transformação social, promovendo autonomia, protagonismo e participação ativa. Assim, conclui-se que o Projeto de Vida possui uma dualidade inerente: ele pode, dependendo do olhar e propósito pedagógico adotado, reforçar as lógicas mercadológicas ou contribuir para a construção de uma formação omnilateral.

REFERÊNCIAS

ACUNA, J. T. Desenvolvimento de autoconhecimento e projeto de vida na Orientação Vocacional: um relato de caso. **Nova Perspectiva Sistêmica**, [s. l.], v. 29, n. 68, p. 91–104, 2021.

ADAM, J. M. Identity and Biographical Construction and Life Project: Perspectives according to High School Students in Brazil. **Proceedings of The International Conference on Future of Teaching and Education**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 88–96, 2023.

ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 375–390, 2015.

ALVES, M. M. S.; SANTOS, W. L.; OLIVEIRA, E. S. D. Diversidade cultural versus homogeneização: um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular e suas implicações na Educação Básica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s. l.], p. 181–191, 2020.

ARAUJO, G. C. D. FEDERALISMO COOPERATIVO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: 30 ANOS DE OMISSÕES E AMBIVALÊNCIAS. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 39, n. 145, p. 908–927, 2018.

BARBOSA, L. L.; COLARES, M. L. I. S. REFORMA DO ENSINO MÉDIO: desafios e possibilidades da educação integral. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 295, 2019.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 61, p. 89–106, 2016.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. [S. l.], 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 ago. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRAZOROTTO, C. M.; SOARES, M. S.; ABREU, C. B. D. M. Ensino médio integrado no Instituto Federal de São Paulo: rumo à formação humana integral?. **Temas & Matizes**, [s. l.], v. 17, n. 28, p. 1–27, 2023.

BRITO, R. D. S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990. **Revista Temas em Educação**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 02, 2019.

CABRAL, L. M.; JORDÃO, R. D. S. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CIÊNCIAS E

MULTICULTURALISMO. **Revista e-Curriculum**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 111–136, 2020.

CAETANO, A. F. R.; MORAES, E. H. D.; FREIRE, T. B. Educação Capitalista: um produto rentável na sociedade contemporânea. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 217–234, 2019.

CARLOS, N. L.; CAVALCANTE, I.; NETA, O. A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR: O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE E SUAS CONTRADIÇÕES (1964-1985). **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 16, n. 30, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10088>. Acesso em: 15 set. 2024.

CARMO, M. M. D.; MENEZES, K. M. Espaço de educação não formal: um campo de ação que potencializa a educação formal. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 6, n. 7, p. 50597–50608, 2020.

CARNEIRO, R. D. K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [s. l.], v. 33, n. 2, p. 323, 2017.

CARUSO, L. A. C.; POSTHUMA, A. C. SUBSÍDIOS PARA A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL. **Boletim Mercado de Trabalho**, [s. l.], n. 70, p. 123–135, 2020.

COSTA, M. F.; MUELLER, R. R. AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: ANTAGONISMOS, PROJETOS EM DISPUTA E DESDOBRAMENTOS. **Criar Educação**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 118, 2020.

COSTA, C. S. D. S.; ALBERTO, M. D. F. P. PROJETOS DE VIDA DE JOVENS EGRESSOS DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 33, p. e221808, 2021.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 23, n. 80, p. 168–200, 2002.

DIAS, E. R. de A. *et al.* A JUVENTUDE DO ENSINO MÉDIO E PROJETO DE VIDA ATRAVÉS DE METODOLOGIA ABP. **Revista Sociedade Científica**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 3194–3216, 2024.

DIB, C. Z. Formal, non-formal and informal education: concepts/applicability. *In*: AIP CONFERENCE PROCEEDINGS VOLUME 173, 1988. **AIP Conference Proceedings**. [S. l.]: AIP, 1988. p. 300–315. Disponível em: <https://pubs.aip.org/aip/acp/article/173/1/300-315/884839>. Acesso em: 15 set. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FRIGOTTO, G. Educação e a qualificação de Jovens e Adultos pouco Escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. **Perspectiva**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 389–404, 2013.

FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [s. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. [s. l.]: Ed., 2010. (Cadernos de formação).

GHANEM, E. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 161–188, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOHN, M. D. G. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 20–31, 2004.
- GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 14, p. 27–38, 2006.
- GOMES, M. A. D. O.; COLARES, M. L. I. S. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum. Education**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 281–280, 2012.
- GUIMARÃES, G. T. D.; GASPAROTTO, G. P. Política de Educação Mercantilizada: quais os seus rumos? / Commodified education: what are the directions?. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 132, 2015.
- LARANJEIRA, D. H. P.; TEIXEIRA, A. M. F. Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 37, p. 22–34, 2008.
- LIMA, L. C. Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 61, p. 143–156, 2016.
- KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 135–154, 2016.
- KUHN, L. O.; UZIEL, A. P. Projeto de Vida em Planos Individuais de Atendimento no Contexto Socioeducativo. **Revista Polis e Psique**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 130–152, 2022.
- MACÊDO, O. J. V.; ALBERTO, M. D. F. P. O sentido da formação profissional no contexto da aprendizagem. **Estudos de Psicologia (Natal)**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 223–232, 2012.
- MARANHAO, C. M. S. D. A.; GOUVEIA, P. N.; SANTOS, F. C. P. A Ideologia na Educação e Didática Brasileira: Uma Pedra no Caminho para uma Práxis Libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 3, 2017.
- MAZZARDO, A. L. D. L.; CORTE, M. G. D.; COSTA, J. M. D. Projeto de vida: uma proposta democrática-participativa para as juventudes do Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], p. 749–760, 2021.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Brazil: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz, Ministério da Saúde, 2008.
- NEZ, E. D.; ALMEIDA, C. B.; SILVA, M. R. A. D. Conselho municipal de educação: participação e monitoramento do plano nacional de educação. **LAPLAGE EM REVISTA**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 44–56, 2019.
- OLIVEIRA, R. P. D. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 30, n. 108, p. 739–760, 2009.
- ORRÚ, S. E. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: À CONTRAMÃO DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM INOVADORES E INCLUSIVOS. **Revista Tempos e Espaços em**

Educação, [s. l.], v. 11, n. 25, p. 139–152, 2018.

OSINSKI, D. R. B.; OLIVEIRA, M. A. T. D. Apresentação: da educação, da arte, e das suas relações: caminhos pela história. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 35, n. 73, p. 7–13, 2019.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 35, n. 96, p. 219–238, 2015.

PÁTARO, C. S. D. O.; ARANTES, V. A. A dimensão afetiva dos projetos vitais: um estudo com jovens paranaenses. **Psicologia em Estudo**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 145–156, 2014.

PEREIRA SIMÕES, R. M. et al. Promoção do bem-estar em adolescentes: contributos do projeto +Contigo. **Portuguese Journal of Public Health**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 41–49, 2018

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. D.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 30, n. 108, p. 761–778, 2009.

RIBEIRO, R. A. D. S.; FERREIRA, R. I.; CARVALHO, S. A. S. Implicações da educação integral no contexto atual. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s. l.], p. 68–81, 2022.

ROCHA, L. P.; LIMA, M. C. P. A Juventude En-Cena na Escola: a educação no encontro com a cidade. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 46, n. 1, p. e109163, 2021.

ROCKENBACH, C. W.; FRANQUI, L. H. T. AS CIDADES QUE EDUCAM: ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO-FORMAIS COMO ALTERNATIVA PARA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS PROTAGONISTAS RESPONSÁVEIS. **Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti**, [s. l.], v. 7, n. 10, p. 76, 2017.

SILVA, A. S. D.; DA SILVA JÚNIOR, F. E. EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: a pedagogia do desaprender a aprender. **Linha Mestra**, [s. l.], v. 15, n. 44, p. 160–168, 2021.

SILVA, L. R. B. D.; ARAUJO, G. C. Currículo, BNCC e Base Nacional Comum de Formação de Professores. **Revista de Educação ANEC**, [s. l.], v. 47, n. 160, p. 46–64, 2019.

SILVA, M. A. M. D.; DANZA, H. C. PROJETO DE VIDA E IDENTIDADE: ARTICULAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 38, p. e35845, 2022.

SILVA, R. R.; ESTORMOVSKI, R. C. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis. **Revista Espaço Pedagógico**, [s. l.], v. 30, p. e14363, 2023.

SIRIANI, F. F.; GRANDINO, P. J. Juventude em desenvolvimento: As experiências formativas e a construção de Projeto de Vida. **Revista de Ciências da Educação**, [s. l.], p. 79–98, 2018.

SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 107–126, 2013.

TARDELI, D. D.; ARANTES, V. A. AS POSSIBILIDADES DE AUTORREALIZAÇÃO EXPRESSAS NOS PROJETOS DE VIDA DE ADOLESCENTES. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 25, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572021000100326&tlng=pt. Acesso em: 16 set. 2024.

VIEIRA, G. P.; DELLAZZANA-ZANON, L. L. Projetos de Vida na Adolescência: uma Revisão Sistemática da Literatura. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, [s. l.], v. 13, n. 3,

p. 1–12, 2020.

VELHO, M. T. A. D. C.; QUINTANA, A. M.; ROSSI, A. G. Adolescência, autonomia e pesquisa em seres humanos. **Revista Bioética**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 76–84, 2014.

VENERA, R. A. S. Sentidos da educação cidadã no Brasil. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 34, p. 231–240, 2009.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

WANZELER, G. O. R.; PRATES, A. E. ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRAL E INTEGRADO DE MINAS GERAIS. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n. 16, p. e8568, 2019.

i Sobre os autores:

Gelson Thiago Correia Leite (<https://orcid.org/0009-0007-7331-24266>)

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Cuiabá(2019). Atualmente é psicólogo da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem. Está a partir de 2024 como pós-graduando de mestrado profissionalizante pelo ProfEPT (Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica), na Comissão Acadêmica Local do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá- Cel. Octayde Jorge da Silva.

André Luiz Amorim da Fonseca (<https://orcid.org/0000-0002-0829-4504>)

Possui graduação em Engenharia Elétrica (2010) e mestrado em Engenharia de Edificações e Ambiental (2012) pelo Programa de Pós Graduação em Engenharia de Edificações e Ambiental (PPGEEA) pela Universidade Federal de Mato Grosso (2012), MBA em Gerenciamento de Projetos pelo IMP / FAUC (2014) e Doutorado em Engenharia Urbana (PPGEU) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2022) com tese indicada pelo programa ao prêmio CAPES de teses de doutorado do ano de 2022, trabalhando na linha de Urbanismo, área temática de Cidades Inteligentes, mais especificamente em Cidades, Redes Elétricas e Edificações Inteligentes, Gerenciamento pelo lado da demanda e conforto térmico. Professor de carreira EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Orientador no Mestrado Profissional *Stricto Sensu* no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT (em rede pelo IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo), Comissão Acadêmica Local do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso no Campus Cuiabá- Cel. Octayde Jorge da Silva (IFMT-CBA-COJS).

Como citar este artigo:

LEITE, Gelson Thiago Correia; FONSECA, André Luiz Amorim da. O projeto de vida, os espaços de educação e o neoliberalismo: uma revisão crítica. **Revista Educação Cultura e Sociedade**. Vol. 14, n. 2, p. 161-172, 30ª Edição, 2024. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

Revista Educação, Cultura e Sociedade é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR