



**Dossiê: Tensões pela definição do Ensino Médio: políticas de currículo,
sujeitos e conhecimentos**

**O que fazemos com o Projeto de Vida quando as nossas estão em risco? Emblemas e
contradições do Novo Ensino Médio**

*¿Qué hacemos con el proyecto de vida cuando las nuestras están en riesgo? Emblemas y
contradicciones del Novo Ensino Médio*

Lorena Azevedo do Carmo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Rio de Janeiro - Brasil

Jeferson Maske

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ)

Rio de Janeiro - Brasil

Resumo

O artigo analisa o Novo Ensino Médio (NEM) e suas consequências para a educação pública no Brasil, evidenciando como a flexibilização curricular proposta acentua desigualdades ao invés de reduzi-las. Caminha pelo campo das políticas curriculares e perpassa pela desigualdade e pelas múltiplas formas de violência. Embasado em teóricos como Stephen Ball e Achille Mbembe, o estudo aponta a influência neoliberal na formulação das políticas educacionais, destacando a privatização e a individualização como mecanismos que comprometem a equidade no ensino. Além disso, discute a necropolítica e suas implicações para estudantes de periferias, onde a violência e a precarização escolar desafiam a construção de Projetos de Vida. Conclui-se que o NEM, ao invés de democratizar oportunidades, reforça desigualdades estruturais.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Itinerários formativos; Novo Ensino Médio

Résumé

El artículo analiza el Nuevo Ensino Médio (NEM) y sus consecuencias para la educación pública en Brasil, evidenciando como la flexibilización curricular propuesta acentúa desigualdades en lugar de reducirlas. Se adentra en el campo de las políticas curriculares y atraviesa la desigualdad y las múltiples formas de violencia. Basado en teóricos como Stephen Ball y Achille Mbembe, el estudio señala la influencia neoliberal en la formulación de las políticas educativas, destacando la privatización y la individualización como mecanismos que comprometen la equidad en la enseñanza. Además, discute la necropolítica y sus implicaciones para los estudiantes de las periferias, donde la violencia y la precarización escolar desafían la construcción de proyectos de vida. Se concluye que el NEM, en lugar de democratizar oportunidades, refuerza desigualdades estructurales.

Palabras clave: Proyecto de vida; Itinerarios formativos; Novo Ensino Médio

Introdução

O artigo em tela se debruça sobre os últimos anos, em que as políticas curriculares no Brasil têm sido marcadas por iniciativas significativas destinadas a “melhorar o desempenho dos estudantes”, a partir, principalmente, do interesse de diferentes empresas e organizações privadas. Em foco, neste trabalho, o Novo Ensino Médio (NEM) correlacionado à Base Nacional Comum Curricular e sua respectiva etapa do Ensino Médio, que direciona sua organização para a construção do **Projeto de Vida** dos estudantes e dos itinerários formativos. Estes últimos supostamente garantidores da flexibilidade do novo currículo.

Operando com uma análise documental atravessada por nossas vivências, este estudo tem como objetivo investigar o Novo Ensino Médio (NEM) e seu impacto para a educação pública no Brasil, com ênfase na flexibilização curricular e suas implicações para o aumento das desigualdades. Além disso, o estudo explora a relação entre políticas curriculares, desigualdades e violências, tensionando a promessa de democratização do NEM.

O NEM é estruturado em duas partes: a formação geral básica composta por competências e habilidades e os itinerários formativos. Esses itinerários incluem componentes eletivos que visam fomentar o protagonismo estudantil. Embora integre a parte flexível do currículo, o componente Projeto de Vida é de caráter obrigatório, desempenhando a função de orientar o que defende como formação integral dos estudantes (Brasil, 2018).

O foco no Projeto de Vida tensiona uma discussão há anos presente no campo da Educação, a individualização. Com Ball (2022), argumentamos que o excesso de individualização vem aprofundando as desigualdades e desmobilizando os coletivos. O neoliberalismo, uma das partes do “patricapitalismo” (Süssekind; Carmo; Maske, 2024), opera a partir da premissa de que indivíduos são empreendedores de si mesmos, e essa lógica se reflete nas políticas educacionais que enfatizam a autonomia, a autogestão e a performance individual.

No caso do Projeto de Vida, essa perspectiva se manifesta na exigência de que os estudantes desenvolvam um plano pessoal para o futuro, baseando suas escolhas em critérios de empregabilidade e competitividade, muitas vezes desconsiderando os limites impostos socioeconomicamente. Assim, ao invés de fomentar processos educativos coletivos e colaborativos, essa ênfase reforça a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso,

ocultando o papel das políticas públicas e das desigualdades estruturais na determinação das trajetórias escolares e profissionais. Além disso, a centralidade da individualização nas políticas educacionais neoliberais enfraquece a ideia de educação como um direito coletivo e transforma o espaço escolar em um ambiente voltado para a formação de sujeitos voltados para o mercado.

A face da exclusão também se revela quando as diferenças não são valorizadas. Os saberes são invisibilizados e se impõe a busca por soluções e resultados inalcançáveis que acarretam na demonização dos profissionais da Educação (Süssekind, 2018) que caem nas armadilhas de um jogo desonesto. Os documentos citados indicam uma série de estratégias para que se atinja o mais alto nível de qualidade da educação. Porém, o que define a qualidade da educação?

Na criação de problemas para a procura de soluções, Ball (2022, p.41) nos diz que “não há nada tão produtivo para a mudança como uma boa crise [...]”, porque as linhas que tecem o neoliberalismo precisam regular o mercado, principalmente, sua mão de obra, daí a individualização e privatização. Desta forma, criam-se processos de elaboração de políticas opacas e fomenta-se a busca, por parte das empresas privadas, de novas oportunidades para lucro a partir da política de ajuda (Ball, 2022).

De acordo com Macedo (2013), a noção de crise propicia enfoques melhoristas, de modo a controlar os sentidos de currículo, reduzindo-os e ampliando a hegemonia de discursos universalistas, ou seja, discursos excludentes (Pereira; Reis, 2022). Assim, ainda apoiados em Macedo (2019), afirmamos que a ideia de crise a ser superada alimenta a ilusão de que currículos centralizados podem ser gerenciados por engrenagens de avaliação que colocam em funcionamento uma racionalidade neoliberal e, como alertam Süssekind et al. (2018, n. p), “sob a promessa de gerar iguais oportunidades de aprender, realiza controle e caça a autonomia do trabalho docente, descaracterizando a diferença e contribuindo para a crescente desigualdade dos sistemas educacionais”.

Esta é uma política orientada por uma perspectiva única de currículo aportada às lógicas centralizadoras que argumentam a garantia de um comum democratizante (Pereira; Reis, 2022). Uma política gestada com a expectativa de que poderão resolver todos os problemas e/ou controlar/superar a crise da educação nacional, aqui associada aos resultados

O que fazemos com o Projeto de Vida quando as nossas estão em risco? Emblemas e contradições do Novo Ensino Médio

de avaliações externas e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), este último forma de ingresso a algumas universidades públicas.

São projetos governamentais semelhantes aos que Federici (2022, p.96) traz ao falar sobre os planos do Fundo Monetário Internacional (FMI) para a educação da África, “já que a instituição prescreve uma redução drástica no número de estudantes do ensino médio e do ensino superior, com o intuito de conter salários e reduzir expectativas profissionais”.

Os jogos do neoliberalismo, ao mesmo tempo em que propõem e operam pela construção de um resultado estável, nunca viabilizaram as condições necessárias para tal. Mais do que isso, não apenas é compatível com o fascismo social, como, em momentos cruciais, depende dele – sobretudo durante as crises que o sustentam.

[...] ora se afirma que o mundo todo está em crise; ora se diz que a crise maior é a dos valores; ora se lamentam as crises na educação, na saúde, na segurança; ora se recusa essa ou aquela ideologia pelas crises que nos assolam. Mas em que consiste, afinal, a crise? Ou, talvez melhor: de onde vem essa sensação de que tudo está em crise? (Veiga-Neto, 2010, p.84-85).

Logo, estamos falando sobre políticas curriculares que confluem com o ódio e deliberam o afogamento das alteridades e da própria vida em sua tentativa de homogeneizar os diferentes conhecimentos, além de tomar como inexistentes as criações cotidianas. Porque, ao incitar a universalização do conhecimento, o progressismo mostra suas raízes coloniais.

Com isso a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador. Cai por terra, nesse sentido, a proposta vigente até o momento, e mais igualitária, de oferta do mesmo currículo para todos os jovens em idade de frequentar o Ensino Médio, com o que se corre o risco de aumentar as desigualdades sociais já existentes (Ferreti, 2018, p.33).

Essa promessa de igualdade afeta diretamente o trabalho docente e sua relação com o desempenho e a qualidade de ensino. Ou seja, os profissionais educadores, principalmente os que atuam dentro de sala de aula, são demonizados por não atingirem objetivos inalcançáveis que giram em torno, também, de promessas de melhorias que estão fortemente atreladas às avaliações externas. São processos desiguais que perpetuam a desigualdade ao usarem a mesma métrica em diferentes contextos.

Neste texto, vamos percorrer as políticas curriculares para o Ensino Médio, diante da ideia de qualidade da educação através de melhorias do desempenho dos estudantes, o Projeto de Vida e os terrenos violentos que não são calculados nas rotas neoliberais, coloniais e conservadoras, argumentando que estes recortes hierarquizam o acesso à educação enquanto não há garantias ao direito de viver (Mbembe, 2020). Diante disso, questionamos: o que significa planejar um **Projeto de Vida** quando a vida, em si, está em risco?

O NEM e a Ampliação das Desigualdades Educacionais

Alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras, em 2017 a Lei nº 13.415, conversão da Medida Provisória 746/16, aprovada após o golpe contra a presidenta eleita Dilma Rousseff (2011 - 2016), institui a eufemisticamente denominada Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Desta forma, estabeleceu marcos significativos no que viria a ser – e iniciaria – a reforma do Ensino Médio.

Debruçada sobre promessas e culpabilizações, a divulgação do Novo Ensino Médio (NEM) foi recebida com festa por muitos gestores estaduais e cidadãos, cujos exemplos de argumentos centrais, baseados nas próprias pesquisas feitas no governo Temer (2016-2018), eram a precarização do ensino. Tomou-se o modelo anterior como obsoleto, pois a alegação seria que o baixo interesse dos estudantes ligava-se ao desempenho, fazendo emergir a necessidade de um modelo pautado nos interesses dos estudantes, a falta de qualificação dos professores e a preocupação com o ingresso no mercado de trabalho, cada vez mais exigente e competitivo.

Apresentando-se como balizadora da qualidade educacional, a Base Nacional Comum Curricular (2018) é tida como eixo imprescindível na estruturação do NEM. Alinhada aos itinerários formativos, sua proposta prevê uma formação sólida e comum a todos os estudantes. Assim, pretende ampliar o tempo dedicado ao aprendizado do que define como essencial, incluindo o Projeto de Vida — ou seja, escolhas responsáveis e alinhadas às aspirações individuais dos estudantes —, ao mesmo tempo em que reduz a carga horária de componentes curriculares como História, Geografia, Sociologia e Física. Além disso, a readequação curricular abre espaço para parcerias com outras instituições, possibilitando maior intervenção do setor privado na educação pública, a criação de escolas-modelo e outras mudanças estruturais, conforme estabelecido nas portarias nº 649/18 e nº 733/21.

Tanto no aparato legal do Novo Ensino Médio como nas suas aspirações de um comum para todos, a ênfase no controle da melhoria dos resultados dos indicadores educacionais aparece na mesma medida em que se faz presente ao longo da educação básica: a garantia de um padrão (mínimo) que atenda igualmente a todos. Para que, desta forma, o saber comum possa ser aferido por testagens padronizadas e, assim, obtenham-se resultados capazes de definir a qualidade da educação e, conseqüentemente, do ensino e dos que, teoricamente, seriam os responsáveis por ele.

Quando nos deparamos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível observar que ela é equivocadamente tratada como currículo em si. Esse equívoco decorre por uma combinação de fatores políticos, técnicos e discursivos que simplificam sua função e ampliam sua influência nas escolas. A BNCC estabelece um conjunto de competências e habilidades que devem supostamente orientar a educação básica, mas não define a totalidade do currículo, que deveria ser elaborado pelos sistemas de ensino a partir de suas especificidades locais. No entanto, na prática, a centralidade da BNCC nos debates educacionais, sua vinculação com avaliações externas e sua apropriação por editoras e gestores escolares levam à sua implementação como um currículo padronizado, na tentativa de cercear a autonomia das redes de ensino e dos professores.

Deparamo-nos ao mesmo tempo com a demanda de que analisar um documento não é o mesmo que analisar a política curricular, mas sua análise faz parte da política, logo os sentidos da prática estão imbricados no texto. O entendimento de que uma política norteada por habilidades e competências que futuramente fornecerão resultados e, por sua vez, serão convertidos em dados, pode ser simetricamente aplicada é minimamente ingênuo, para não dizermos desonesto, já que tal compreensão necessitaria questionar a existência de um todo, de um mínimo, de um padrão, de um centro, entre outros, que colocaria em xeque a existência da pluralidade e da subjetividade.

Sendo indolente, a razão é arrogante e impotente, bem como metonímica, porque, ao tomar a parte pelo todo, ela contrai, diminui, subtrai o presente e suas ações, não nos permitindo ter uma visão ampla desse. Assim sendo, quando exercida sobre as práticas sociais, ela cria a noção de que tudo e todos se configuram em apenas uma totalidade, como se fôssemos uma humanidade homogeneizada e, portanto, tivéssemos características simétricas e lineares (Süssekind, 2019, p. 93).

A partir da ótica da padronização curricular, a formulação e a elaboração das formações de professores culminam em cursos de treinamento/capacitação que em geral são

planejados e acontecem fora das escolas. Muitas vezes desprezam as equipes e comunidades escolares, outras caminham em direção a sentidos estritamente técnicos a respeito do que estudiosos acreditam para a melhoria do ensino e da qualidade educacional. Ultimamente, vemos uma ênfase cada vez maior no ensino em detrimento dos processos de aprendizagem pelos estudantes, estes anulados como sujeitos (Geraldi, 1985). Como professores, defendemos que os cursos de formação elaborados por especialistas (Süssekind, 2014) e ofertados pelas políticas de formação docente se encontram diante de um grande abismo ao chegar ao chão das escolas públicas, cuja distorção teórica e prática chama a atenção para os confrontos epistemológicos negligenciados por essas políticas.

Mas o maior problema com as Normas Comuns é a forma com que corporações, na cama com o governo, estão administrando a reforma educacional e, no processo, deixando de lado as vozes dos alunos, professores e pais... fazendo a privatização da educação pública, pagamento por mérito, e vigilância nas escolas. O objetivo é mesmo um currículo nacional, mas com corporações ao centro do governo (Price, 2014, p.16).

O Novo Ensino Médio (NEM) também favorece a entrada de empresas privadas no setor educacional, seja por meio de plataformas de ensino remoto, seja pela produção de materiais didáticos alinhados à reforma, muitas vezes sem controle público adequado. Essa abertura para a atuação de entidades corporativas e privadas na educação pública não é um fenômeno recente. Organizações como a Fundação Lemann, Itaú Social e Instituto Ayrton Senna há anos participam de programas e políticas educacionais voltados à alfabetização, correção de fluxo, evasão escolar e gestão escolar, entre outros. Com o NEM, amplia-se ainda mais o campo de investimento dessas fundações, que justificam sua atuação com discursos como: “Sabemos que o modelo atual de Ensino Médio é falho e que não estamos conseguindo formar os jovens para a vida e para as habilidades do século 21” (Fundação Lemann, 2018).

Para atender as demandas exigidas pelas reformas educacionais, que não se dão inteiramente na esfera pública, tais entidades atuam fornecendo subsídios como cursos de aperfeiçoamento para professores e produção de materiais didáticos cuidadosamente alinhados à BNCC e a suas premissas.

Reformas criam demandas. Atender a elas, no entanto, é a mais nova forma de o capital avançar na definição do conteúdo da educação, na disputa por fundos públicos e, portanto, pela *privatização* dessa etapa do ensino (Costa; Silva, 2019, p. 13).

As reformas em curso nos levam a questionar a função utilitarista (Costa; Silva, 2019) atribuída ao conhecimento e à educação escolar, voltando a organização do currículo para a apreensão de competências e habilidades que visam a preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, e não se vincular ao mundo do trabalho e à prática social, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Deslocar e desconstruir perspectivas instrumentais de currículo e avaliação são movimentos exploratórios necessários para promover contextos justos de conhecimento como interlocução com o outro, afastando-nos da ideia de conhecer para conhecer algo, pensamento moderno que até hoje prevalece no entendimento das políticas curriculares e de avaliação como forma de alcançar o desempenho.

A estrutura do Ensino Médio tem sido historicamente voltada para uma projeção do futuro, preparando os estudantes para um momento que, paradoxalmente, nunca chega. A educação não é concebida para o presente, mas para um amanhã incerto, repleto de promessas de sucesso que dependem de variáveis sociais, econômicas e políticas. Essa lógica mantém os jovens em uma eterna expectativa, na qual o aprendizado parece sempre inacabado e insuficiente, reforçando a ideia de que o verdadeiro objetivo da educação está sempre além do horizonte, jamais no agora.

Bebendo da fonte de teorias críticas, dialogamos com Michael Apple (2006) que defende que as políticas educacionais não são neutras, mas sim reflexos das relações de poder na sociedade, reproduzindo desigualdades através de currículos e práticas pedagógicas. No caso do Novo Ensino Médio (NEM), pode-se afirmar que a reforma é um exemplo de como o currículo, ao ser flexibilizado e alinhado aos interesses do mercado de trabalho, acaba por reforçar a exclusão de uma parte da população ao que privilegia outros grupos sociais.

O NEM, ao separar os itinerários formativos entre acadêmicos e técnicos, cria um currículo segmentado que, em vez de democratizar o acesso ao conhecimento, o fragmenta. Vimos reforçando que esta segmentação educacional reflete uma agenda neoliberal que favorece a privatização da educação e a inserção de empresas no processo educacional. No NEM, a ampliação da parceria público-privada e a participação de empresas na formação dos currículos e no fornecimento de materiais didáticos são exemplos já citados da forma como as políticas educacionais se alinham aos interesses do capital.

Alianças entre o público e o privado podem transformar a educação em um mercado, em que as escolhas curriculares e os Projetos de Vida dos estudantes são, muitas vezes, definidos pelas necessidades do mundo de trabalho, e não pelas realidades e aspirações dos próprios alunos.

De acordo com a BNCC, no que se refere ao Ensino Médio:

[...] a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus **projetos de vida** (Brasil, 2018, p. 478).

Segundo sua referência (Brasil, 2018), a inserção dos itinerários formativos no Ensino Médio busca oferecer maior “flexibilização” e “personalização” da trajetória educacional dos estudantes, permitindo-lhes escolher áreas de aprofundamento conforme seus interesses e aspirações profissionais. No entanto, em muitas escolas públicas, os estudantes encontram-se diante de uma oferta extremamente reduzida, com um ou dois itinerários disponíveis. Logo, como ocorre essa flexibilidade na prática quando um estudante muda de uma região para outra, onde não há oferta do mesmo itinerário formativo que ele já vinha cursando? O que acontece com seu Projeto de Vida?

Enquanto propõe uma maior flexibilização e personalização da educação, também coloca em evidência várias fragilidades que podem comprometer a equidade. Entre os principais pontos de fragilidade, destacam-se as **incompatibilidades curriculares, divergências de carga horária, dificuldades de certificação e desigualdades de acesso**. Esses problemas ampliam as disparidades educacionais e desafiam a proposta de um Ensino Médio equitativo e acessível.

A precarização das escolas públicas é um fator central para a compreensão do impacto desigual do NEM. A falta de investimento em infraestrutura e a insuficiência de recursos humanos e materiais tornam a implementação do modelo inviável para muitos estudantes. Essas limitações fazem com que a promessa de escolha dos estudantes seja, na prática, limitada por fatores externos, e não por um verdadeiro protagonismo juvenil.

As múltiplas realidades das escolas públicas brasileiras demonstram que a implementação tem ocorrido de maneira desigual, reforçando as clivagens sociais. Ao final do ano de 2023 um dado nos chama atenção: houve uma queda no número de estudantes que tiraram nota mil na redação do ENEM com um quantitativo de sessenta estudantes. Destes,

O que fazemos com o Projeto de Vida quando as nossas estão em risco? Emblemas e contradições do Novo Ensino Médio
apenas quatro são oriundos de escola pública (Brasil de fato, 2024). Já em 2024, apenas doze estudantes tiraram nota mil e apenas um era da rede pública de ensino (CBN, 2025).

Estes dados são resultados não apenas da pandemia de Covid-19, mas do desfinanciamento da Educação e da violenta resposta do neoliberalismo aos direitos conquistados e dos acessos popularizados.

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM), dentro dos contextos citados, tende também a aprofundar as desigualdades, pois não considera a defasagem de aprendizagem nem a precarização das condições escolares. Durante a pandemia, por exemplo, houve a interrupção das atividades presenciais por meses ou até anos em algumas regiões, além da grande evasão escolar em que muitos jovens abandonaram a escola devido, principalmente, à necessidade de trabalhar, além de cortes e contingenciamentos no orçamento da educação.

De acordo com dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) (2021;2022;2023), os investimentos federais na educação básica caíram significativamente desde 2016, afetando diretamente a infraestrutura escolar, a formação docente e a ampliação da carga horária.

Nesse cenário de precarização e desmonte da educação pública, a juventude, especialmente aquela vinda das periferias, se vê cada vez mais desafiada a conciliar os estudos com a urgência da sobrevivência. As políticas educacionais que deveriam garantir seu acesso e permanência na escola desconsideram as múltiplas vulnerabilidades que atravessam esses jovens, tornando a experiência escolar uma rota marcada por obstáculos. Assim, o NEM reforça a lógica da meritocracia e da individualização, ignorando as existências que supostamente pretende alcançar.

Compreender os impactos do NEM sobre a juventude periférica é imprescindível. Hoje, essa juventude ocupa cada vez mais os espaços universitários, sobretudo nas universidades públicas, que antes eram predominantemente acessíveis à classe média. Suas histórias, plurais, estão sendo reescritas, mas enfrentam resistências conservadoras que buscam conter essas conquistas.

A juventude, público do Ensino Médio, apresenta características próprias expressas em seus modos de sentir, pensar, agir e ser. No entanto, não apenas essas particularidades são ignoradas pelas políticas educacionais, mas também seus percursos, suas histórias de vida e vivências são excluídos da equação entre ensino e qualidade. Reconhecemos que o componente curricular Projeto de Vida no novo Ensino Médio não surge de uma preocupação

com os pensamentos, sentimentos e aspirações dos jovens brasileiros que são atravessados cotidianamente por inúmeras violências.

Mas sobre quais juventudes o NEM está falando? Das juventudes que conciliam trabalho e estudo? Das juventudes periféricas que enfrentam as zonas de guerra no estado do Rio de Janeiro?

Terrenos violentos: como meu Projeto de Vida sobrevive?

A partir de nossas redes que, tal como rios, se encontram pelos caminhos que trilhamos, nos lugares que ocupamos e, principalmente, nas formações que fazemos, tornando estes locais espaços de diálogo sobre os cotidianos que nos atravessam, nos propomos, nesta seção, a esgarçar vivências atravessadas pelas violências que transbordam para além dos documentos oficiais prescritivos que demarcam competências essenciais que (des)formam e deformam práticas cotidianas. Logo, nosso mote é refletir e questionar: O que fazemos com o Projeto de Vida quando as nossas estão em risco?

Localizamo-nos como professores pesquisadores que atuam no estado do Rio de Janeiro, trabalhadores de áreas periféricas que atendem regiões marcadas como extremamente violentas. Nosso objetivo não é apenas denunciar, mas tensionar as brechas e ausências dos currículos tidos como oficiais, revelando o que escapa às prescrições normativas.

Para nós, essa discussão é urgente. É impraticável não abordar as violências, tão palpáveis em nossos cotidianos e das comunidades escolares das quais participamos. Há violências que os currículos não nomeiam, e situações para as quais não há diretrizes. Nenhum documento orienta o que fazer quando recebemos a ordem implícita, através de cancelas fechadas, de não subir a ladeira da favela para chegar à escola. Quando a cancela está fechada, os docentes não entram. A escola não abre.

A cancela fechada é muito mais do que uma metáfora. É nosso sinal de alerta para quando uma operação policial é iminente na região. Ela não apenas dificulta a entrada de agentes da segurança pública e seus veículos blindados, mas impede que nós, professores, estudantes e demais integrantes do corpo da escola sejamos direcionados à morte.

A cancela fechada é a manifestação mais tangível da necropolítica (Mbembe, 2016). Ela não só impede a entrada de professores e alunos, mas se impõe como um limite que define quem tem o direito de viver e quem não tem, quem é digno de educação e quem está excluído

desse direito fundamental. Ela ressoa como um grito de alerta para os riscos diários, para as vidas vulneráveis, que se tornam descartáveis quando a lógica do extermínio é adotada como política pública. Quando a cancela se fecha, o que estamos impedindo de entrar ou sair?

Os dados do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (2021;2022;2023) mostram, anualmente, que, além de serem assustadores por evidenciarem a banalidade da morte e a fragilidade da vida humana, denunciam um modelo de segurança que adota a morte como política de gestão pública, determinando quem deve ou não morrer. É o que Mbembe (2016, p. 146) chama de necropolítica: “[...] formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte”. Como sustentar o Projeto de Vida de um estudante que, ao chegar à escola, é confrontado com a ausência de proteção e com a banalização da violência?

Seria sem dúvida hipocrisia de nossa parte livrar quem está “dentro” da escola do abismo da desigualdade. Ao contrário, falar de necropolítica significa admitir que estamos em guerra, muitas guerras simultâneas, e uma delas é a guerra permanente contra crianças, mulheres, pobres, pretos, pessoas LGBTQUIAPN+ e, por isso mesmo, contra os jovens do ensino médio (Süssekind; Carmo; Maske, 2024, p.144).

A violência não é um desvio da norma, mas um componente estruturante da sociedade, sustentado por políticas que reafirmam a divisão entre nós e eles (Stanley, 2020). Quando classificações e divisões sociais se cristalizam, o medo substitui o entendimento, e a criminalização de determinados grupos se torna um instrumento de controle das vidas. A política da lei e da ordem se apresenta como uma resposta necessária, mas, na prática, reforça a lógica de quem merece segurança e quem é considerado descartável.

A política de morte que atravessa as favelas e periferias vai além da simples ideia de que é necessário exterminar certos grupos para manter a ordem pública e o bem-estar de outros. Ela não se restringe às operações policiais e aos homicídios que a habitam. A naturalização da violência nas escolas não se dá apenas pela sua presença cotidiana, mas também pelos discursos e práticas que a moldam como algo administrável, integrado ao funcionamento escolar.

Um exemplo desse paradigma está nas formações oferecidas por agentes de segurança pública a professores e diretores de escolas públicas. Nessas palestras, aprendemos a lidar com situações de confronto, ou melhor, com eventos. Os tiroteios tornaram-se eventos, como um espetáculo teatral, onde nós – professores e estudantes – somos os personagens. Além disso, há diversos manuais e cartilhas que reforçam essa lógica, como o Manual de Proteção Escolar e Cidadania (Rio de Janeiro, 2023), por exemplo. Assim,

a violência deixa de ser uma tragédia e se transforma em um elemento cotidiano, algo a ser gerido sob a ótica da sobrevivência.

Em 2023, segundo o Instituto Fogo Cruzado, 27 escolas foram diretamente afetadas por tiroteios na região metropolitana do Rio de Janeiro, resultando na suspensão das aulas e colocando em risco a vida de milhares de estudantes e profissionais da educação. O fechamento das escolas nesses momentos não é apenas uma questão de segurança momentânea, mas a interrupção de um direito fundamental: o acesso à educação. Diante desses cenários, mais perguntas nos atravessam: Que Projeto de Vida é viável em escolas onde há cancelas fechadas em dias de operação policial? Que Projeto de Vida resiste quando os muros da escola carregam marcas de balas?

A necropolítica é pactuada de maneira silenciosa, dissolvendo-se em problemas individuais, nas angústias de cada mãe, de cada criança, de cada diretor de escola (Süssekind; Carmo; Maske, 2024). Suas peças, tal como um quebra-cabeça, são constantemente reorganizadas para manter ódios e violências como pilares estruturantes da sociedade, atravessados por marcadores de classe, raça, gênero e sexualidade. A ilusão seria pensar que a violência é episódica ou que não estamos imersos nela o tempo todo.

Como sopro de esperança, Michel de Certeau (2020) nos lembra que os sujeitos são praticantes do cotidiano, capazes de reinventar e burlar as imposições que lhes são feitas. Em meio a territórios marcados pela violência e pelo controle, professores, estudantes e comunidades se apropriam dos espaços escolares e urbanos de maneira criativa, subvertendo a lógica da dominação. Mesmo diante das cancelas fechadas e dos tiroteios, encontram brechas para manter viva a potência do aprendizado e da resistência. Pequenos gestos, como mudar trajetos, reinventar práticas pedagógicas ou criar redes de apoio, tornam-se táticas fundamentais para garantir a continuidade da educação e da vida.

Mais do que um espaço de reprodução da ordem social, a escola também pode ser um espaço de resistências e criações de novas narrativas. As redes de solidariedade entre professores, alunos e comunidades se fortalecem para mitigar os impactos da violência. Ainda que sem apoio do Estado, são esses sujeitos que criam estratégias de proteção e cuidado que denunciam as violações e exigem direitos. Se a necropolítica busca definir quem tem o direito de viver e aprender, a educação e a solidariedade se fazem, paradoxalmente, no desafio de burlar essas lógicas e criar possibilidades de vida em meio à morte.

Assim, refletir sobre os Projetos de Vida em contextos de violência é também um ato de enfrentamento. É reconhecer que esses projetos são moldados por um cotidiano de exclusões e violações, mas também por resistências e reinvenções. É entender que o direito à educação, garantido na legislação, se choca com a realidade de territórios onde a ausência de políticas de segurança cidadã é substituída pela violência de um Estado que governa pela morte.

À guisa de conclusão

Não há pretensão em encerrar esta conversa, pois os desafios que enfrentamos na educação seguem pulsando em nossas práticas e resistências diárias. A implementação do Novo Ensino Médio (NEM), longe de reduzir desigualdades, as intensifica, ignorando as disparidades estruturais presentes nos diferentes contextos. A suposta flexibilidade curricular não se traduz em oportunidades para os estudantes mais vulneráveis, uma vez que a oferta de itinerários e as condições de infraestrutura das escolas públicas seguem marcadas por profundas desigualdades.

O Projeto de Vida dos nossos estudantes não pode ser uma promessa vazia. Para que ele seja viável, a escola deve ser um espaço de resistência e luta pela vida, onde os muros da violência, da exclusão e da necropolítica sejam questionados e desafiados cotidianamente.

A educação não pode ser reduzida a um instrumento de controle ou de adaptação às lógicas de mercado. Como docentes e pesquisadores, temos o compromisso de enfrentar os avanços neoliberais ultraconservadores que buscam uniformizar currículos, naturalizar avaliações meritocráticas e impor modelos padronizados que desconsideram as realidades plurais dos sujeitos escolares.

Submeter a educação a políticas curriculares alinhadas aos interesses neoliberais, tratando-a como um caminho previamente determinado, significa uma tentativa de reduzir sua potência à mera reprodução de uma ordem que opera pela coerção e pela deformação da vida. No entanto, como nos lembra Frangella (2020, p. 384), o currículo é uma produção híbrida e inacabada, em que “a repetição nunca é a mesma” e, em sua dimensão performática, mantém vivo e dinâmico o fluxo de significação.

A dinâmica da contraposição mau x bom, bem x mal, nós x eles (Stanley, 2020), resulta, em algum momento, na destruição de um dos lados, com forte tendência ao que é supostamente bom e benigno vencer o mau e o abominável. Sabemos que a violência e a

marginalização estão ligadas à desigualdade de oportunidades e à garantia e exercício dos direitos sociais, logo, não é possível resolver essas questões a partir de uma lógica fundamentada na unidirecionalidade. Trata-se de pôr em evidência o que é compreendido como negativo, perceber suas peculiaridades e enxergar além das fixações de sentidos herdadas de um pensamento homicida que ainda hoje faz inúmeras vítimas nas favelas e periferias brasileiras. Nesse sentido, as escolas são territórios de políticas intersetoriais, são aparelhos de estado que têm papel importante na garantia de assistência social, direitos humanos, saúde e educação. Quanto mais essas escolas reconhecem sua potência e, sobretudo, respeitam e ouvem as comunidades, mais as redes de conhecimentos e solidariedades dilatam o presente e nos permitem imaginar outros futuros.

Como aponta Certeau (2020), as práticas do dia a dia não são apenas respostas passivas às estruturas de poder, mas formas ativas de negociação e criação. Os sujeitos que vivem nesses contextos violentos não apenas sobrevivem, mas transformam suas realidades, ressignificando seus trajetos e criando novas possibilidades de existência.

Por isso, reafirmamos que a vida não pode ser capturada nem modelada por qualquer força que tente aprisioná-la. A vida escapa, resiste e se refaz imprevisivelmente. E é na escola, no encontro entre saberes, corpos e histórias, que podemos tensionar e reinventar os sentidos da educação, recusando a imposição de futuros predeterminados e afirmando a potência de novos possíveis.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2006.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2022. 23.ed.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&atoz115MzZE5EeZpWT9be#:~:text=ALTERA%20AS%20LEIS%20N%C2%BAS%209.394,LEIS%20DO%20TRABALHO%20%2D%20CLT%2C%20APROVADA>. Acesso em: 25 fev. 2025.

O que fazemos com o Projeto de Vida quando as nossas estão em risco? Emblemas e contradições do Novo Ensino Médio

BRASIL de fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/02/07/notas-mil-na-redacao-do-enem-mostram-a-desigualdade-na-educacao-brasileira/>. Acesso 18 mar. 2025.

CBN. Disponível em: <https://cbn.globo.com/brasil/noticia/2025/01/13/apenas-12-estudantes-tiram-nota-mil-na-redacao-do-enem-2024-enquanto-60-conseguiram-em-2023.ghtml>. Acesso 18 mar. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes. Vol.1, 5ª reimpressão, 2020.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação** v. 24 e240047, 2019. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/>. Acesso em 14 fev. 2025.

FEDERICI, Silvia. **Reencantando o mundo: feminismo e a política dos comuns**. São Paulo: Elefante, 2022.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; QUEIROZ, Isabele Lacerda. Ideias para adiar o fim das infâncias: currículo, alfabetização e avaliação na educação infantil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1136, 2023. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1136.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

FUNDAÇÃO Lemann. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/bncc-do-ensino-medio-5-razoes-para-continuar-colaborando>. Acesso em 11 fev. 2025.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez, 1985.

INSTITUTO de Segurança Pública do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.ispdados.rj.gov.br/>. Acesso em 14 jan. 2025.

INSTITUTO fogo cruzado. Disponível em: <https://fogocruzado.org.br/>. Acesso em 15 fev. 2025.

MACEDO, Elizabeth. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1101-1122, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44534>. Acesso em 14 dez. 2024.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>. Acesso em 14 dez. 2024.

MBEMBE, Achille. Pandemia democratizou o poder de matar, diz autor da teoria da necropolítica. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 mar. 2020. Mundo, p. 1-2. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MBEMBE, A. Biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Arte & Ensaios**. Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em 20 abr. 2021.

PEREIRA, Talita Vidal; Reis, Matheus. Limites democráticos de um projeto comum a todos. **Educar em Revista**, v.38, p.01 - 14, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bMp3JF5KjZ44dKnKgRzhg8v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 jan. 2025.

PRICE, Alan Todd. Comum pra quem? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1614 - 1633 out./dez., 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21671>. Acesso em 10 mar. 2025.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Manual de Proteção Escolar e Cidadania**. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2ª Edição, 2023.

SISTEMA de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. Disponível em: https://www.fnade.gov.br/siope/o_que_e.jsp. Acesso em 18 mar. 2025.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo**: A política do “nós” e do “eles” Tradução: Bruno Alexander. Porto Alegre: L&PM, 2020.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; CARMO, Lorena Azevedo do; MASKE, Jeferson. Currículos, qualidade da educação e a “guerra contra a infância no Rio de Janeiro”. **Revista Educação e Emancipação**, v. 17, n. 3, p. 137–156, 23 Dez 2024 Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/24157>. Acesso em: 24 mar 2025.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 91–107, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.980. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>. Acesso em: 9 mar. 2025.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. “Educação em pauta”. **Revista da ADCPII [online]**, ano V, n. 1, ago. 2018. Disponível em: http://adcpii.com.br/wpcontent/uploads/2018/07/ebook_revista_6.pdf. Acesso em 20 ago. 2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza et al. Currículos Mínimos: Injustiça Cognitiva e Demonização dos Professores. In: **CONAPE**, 2018. Disponível em: https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacaotrabalhos/eixo05/VINICIUS_LIRIO_HO_ZANA_FERREIRA.pdf. Acesso: 15 mar. 2023.

O que fazemos com o Projeto de Vida quando as nossas estão em risco? Emblemas e contradições do Novo Ensino Médio

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma base nacional comum curricular.

Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 – 1529 out./dez. 2014. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667>. Acesso em 20 mar. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: GARCIA, R. L. (Orgs.).

Diálogos cotidianos. Petrópolis: DP et Alii, 2010. p.81-96

Agradecimentos

Agradecemos às fundações de apoio e financiamento à pesquisa pelo incentivo contínuo à produção científica. Em especial, à FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), cujo suporte foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Sobre os autores

Lorena Azevedo do Carmo

Graduada em Pedagogia (UNIRIO), mestre e doutora em Educação (UNIRIO). Pós-doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com bolsa Nota-10 FAPERJ. Membro do Grupo de Pesquisa Conversas com Currículos nos Cotidianos das *Universidadescolas* (ConCU) e do Grupo de Pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação (CONCAVA/CNPQ). E-mail: lorena.azevedo33@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8110-8560>

Jeferson Maske

Doutorando em Educação (UNIRIO). Professor das séries iniciais e orientador pedagógico da Prefeitura Municipal de Maricá. Membro do Grupo de Pesquisa Conversas com Currículos nos Cotidianos das *Universidadescolas* (ConCU). E-mail: oliveiramaske@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6415-0524>

Recebido em: 11/08/2025

Aceito para publicação em: 15/09/2025