

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular e a negação do ensino de Filosofia no componente curricular “Projeto de Vida”

The National Common Curricular Base (BNCC) and the Marginalization of Philosophy Teaching in the “Life Project” Curriculum Component

Neuza Aparecida de Oliveira Peres¹

Resumo: Neste artigo, analisam-se os interesses político-econômicos que impulsionam a diluição e o progressivo esvaziamento do ensino de Filosofia no Ensino Médio das redes públicas estaduais brasileiras, em especial no estado de São Paulo. A partir de uma contextualização histórica sobre a inserção do Brasil na lógica de mercado do sistema capitalista, discute-se como as reformas educacionais recentes articulam-se às exigências do mercado neoliberal. O componente curricular “Projeto de Vida”, instituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente em sua Competência 6, é o foco dessa análise. Para fundamentar essa discussão, examina-se o percurso legislativo entre as Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24, evidenciando as continuidades estruturais que perpetuam o dualismo escolar. A abordagem metodológica articula o levantamento documental à análise empírica qualitativa, baseada na práxis pedagógica e na vivência da autora junto a docentes da rede pública por meio da atuação sindical. Conclui-se que o formato do “Projeto de Vida” revela-se como um caminho para esvaziar a especificidade crítica e reflexiva da Filosofia, convertendo o espaço escolar em um ambiente que justifica as desigualdades e molda o estudante para aceitar as precarizações do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Projeto de Vida. Neoliberalismo. Reformas Educacionais. BNCC.

Abstract: This article analyzes the political and economic interests that drive the dilution and progressive weakening of Philosophy teaching in Brazilian public state high schools, with particular emphasis on the state of São Paulo. Based on a historical contextualization of Brazil's insertion into the market logic of the capitalist system, the study discusses how recent educational reforms have become aligned with the demands of the neoliberal market. The curriculum component “Life Project” (Projeto de Vida), established by the National Common Curricular Base (BNCC), specifically through Competency 6, constitutes the central focus of this analysis. To support this discussion, the article examines the legislative trajectory between Laws No. 13,415/2017 and No. 14,945/2024, highlighting the structural continuities that perpetuate educational dualism. Methodologically, the research combines documentary analysis with qualitative empirical analysis based on pedagogical praxis and the author's experience with public-school teachers through union activities. The findings suggest that the structure of the “Life Project” component functions as a means of undermining the critical and reflective specificity of Philosophy, transforming the school environment into a space that legitimizes inequalities and shapes students to accept the precarious conditions imposed by the labor market.

¹ Neuza Aparecida de Oliveira Peres, Graduação em Licenciatura Plena de História pela UMC Universidade de Mogi das Cruzes, SP. Especialização em Ensino de Filosofia pela UfPel Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS. Presidenta da Associação de Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Brasil, APROFFIB.

Keywords: Philosophy Teaching. Life Project. Neoliberalism. Educational Reforms. BNCC.

INTRODUÇÃO

Este artigo nasce do desafio de compreender como a disciplina de Filosofia vem sendo sistemática e metodicamente excluída das matrizes curriculares do ensino público brasileiro. Ao mesmo tempo, percebe-se, nas reformas educacionais instituídas por diferentes governos, a estratégia de construir o currículo dentro de uma lógica econômica voltada para atender às necessidades de mercado no interior do sistema capitalista.

Para compreender as origens do cenário atual, faz-se necessária uma breve retomada dos fatos históricos que consolidaram o sistema econômico capitalista a partir do final do século XIX. Esse panorama permite situar a inserção do Brasil nesse modelo econômico global, compreendendo o processo de formação da classe trabalhadora e o papel subordinado que a educação passa a ocupar nessa relação.

Fundamentando-se no pensamento gramsciano, argumenta-se que a escola deve estruturar-se como uma instituição unitária, que promova a inclusão e ofereça a mesma base formativa tanto para os filhos da classe trabalhadora quanto para os da burguesia. Essa concepção de ensino visa desenvolver nos estudantes a capacidade para o trabalho manual e, simultaneamente, para o trabalho intelectual, promovendo uma formação humanista e integral que dialogue com os avanços tecnológicos de seu tempo. (NOSELLA, 1992)

No entanto, a concepção atual de uma educação tecnicista, moldada pelas exigências do mercado neoliberal, reduz o espaço das ciências humanas e caminha na contramão da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Para Freire, os fundamentos filosóficos de uma prática educativa são essenciais para oferecer uma formação autêntica à classe trabalhadora, cujo propósito maior deve ser a emancipação e a libertação, permitindo que os estudantes construam sua autonomia e conduzam a própria história. (FREIRE, 1987)

O ponto de partida desta pesquisa é a práxis pedagógica em Filosofia desenvolvida no estado de São Paulo, devido à proximidade da autora com a realidade local desse sistema de ensino. Contudo, esse cenário reflete a realidade das demais redes estaduais brasileiras, uma vez que as diretrizes federais orientam as políticas educacionais do país. Embora estados e

municípios possuam autonomia para adaptar as legislações às suas especificidades, é a lei federal a norteadora dos modelos de ensino a serem implementados em todo o território nacional.

Os dados que sustentam a dimensão empírica desta pesquisa foram coletados qualitativamente por meio do diálogo direto com professores e professoras de Filosofia da rede pública. Essa aproximação, viabilizada pela atuação sindical e pela inserção na entidade representativa de classe, permitiu realizar uma leitura da realidade vivida no cotidiano das escolas, analisando como as últimas mudanças legislativas repercutem diretamente na prática docente.

Posto isso, para nortear esta pesquisa, o artigo delimita como problema central compreender de que maneira o componente “Projeto de Vida” atua no esvaziamento do ensino de Filosofia. O objetivo geral consiste em analisar o impacto dessa mudança a partir do percurso legislativo entre as Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24. Defende-se a hipótese de que tal componente esvazia as possibilidades da própria Filosofia como instrumento de emancipação humana, atuando como uma estratégia neoliberal que transfere a responsabilidade do sucesso para o próprio estudante, camuflando as desigualdades de classe.

1. BREVE HISTÓRICO DA DUALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

A educação no Brasil passou a figurar como preocupação institucional a partir do Segundo Império, sob a influência do crescimento econômico capitalista no final do século XIX na Europa, na terceira fase da Revolução Industrial. Num primeiro momento, isso ocorreu com a introdução de trabalhadores assalariados nas fazendas de café, e, posteriormente, com a expansão ferroviária. Contudo, as primeiras regulamentações desse período direcionavam o ensino elementar e o superior aos filhos das elites, consolidando leis que, na prática, nunca foram cumpridas². Configura-se, desde então, uma cisão estrutural na formação nacional, visto que, como resgata Maria Lúcia de Arruda Aranha ao citar Fernando de Azevedo, a educação imperial arrastou-se de forma inorganizada e anárquica, sem pontes ou articulações entre o ensino primário e o secundário³.

² ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, *História da Educação*, 2ª. Edição revista e atualizada, São Paulo, Editora Moderna, 1996.

³ *Ibid*, p. 153.

Esse caráter dual e instrumental aprofundou-se em meados do século XX, impulsionado pelo crescimento demográfico urbano e pela rápida industrialização do país. Sob o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956–1961) e o arranjo do Plano de Metas, o forte incentivo à entrada de capital e empresas multinacionais acelerou a urbanização. Surge, nesse cenário, a necessidade de expansão da escola pública, laica e obrigatória, porém fortemente tensionada a fornecer uma alfabetização funcional e de massa para suprir a demanda de força de trabalho fabril sem qualificação especializada.

A adequação da escola pública brasileira aos interesses do capital internacional ganhou profundidade e intensidade coercitiva com o Golpe Militar de 1964. Sob a tutela ideológica norte-americana, a assinatura do Tratado MEC-USAID em 1966 impôs reformas educacionais centralizadoras, cujo propósito era converter a educação básica em um celeiro de mão de obra barata para as indústrias transnacionais. Esse modelo possuía caráter marcadamente tecnocrata e repressor: sufocaram-se os investimentos em pesquisa científica autônoma e buscou-se neutralizar o pensamento crítico. Dessa forma, o ensino de Ciências Sociais, Filosofia e História passou a ser combatido pelo regime ditatorial, sendo considerado uma “perda de tempo” e um “perigo” à estabilidade política imposta.

No nível normativo, as diretrizes da ditadura materializaram-se em dois momentos catastróficos para a formação humana integral. Primeiro, com a Lei 4.024/61 que, em suas alterações posteriores, retirou a obrigatoriedade das Ciências Humanas. Em seguida, no governo do General Emílio Garrastazu Médici, consolidou-se a Lei 5.692/71, marco da profissionalização compulsória para o ensino de segundo grau. Essa lei substituiu as disciplinas humanísticas por conteúdos de controle ideológico, como Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Embora a legislação impusesse o ensino técnico a todo o sistema, na prática instituiu-se uma notável fratura de classe: enquanto a escola pública foi rigidamente convertida em centro de treinamento instrumental e profissionalizante para a massa trabalhadora, as escolas privadas encontraram brechas para salvaguardar o ensino propedêutico, garantindo a preparação exclusiva dos filhos das elites para os exames vestibulares.

Com o advento da Nova República e a subsequente inserção do Estado brasileiro na estrutura global da racionalidade neoliberal, esse alinhamento mercantil consolidou-se. O

marco definitivo dessa transição deu-se com a participação ativa do Ministério da Educação na Conferência de Jomtien (1990), capitaneada por organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Unesco, cujas diretrizes subordinaram as políticas educacionais das décadas seguintes aos conceitos de eficiência gerencial e equidade mínima⁴.

Compreender essa trajetória de contenção social e dualidade estrutural é indispensável para analisar o cenário contemporâneo. O breve resgate desse processo histórico permite entender a pertinência da Lei 13.415/17, implementada durante o governo de Michel Temer (2016–2017), objeto central da análise deste trabalho⁵.

2. MARCOS CONCEITUAIS: A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Sociologicamente, o conceito de neoliberalismo expandiu-se na contemporaneidade, passando a designar, a partir da década de 1990, um conjunto de fenômenos políticos, ideológicos e culturais que moldam a própria autocompreensão da sociedade atual, conforme acentua Andrade (2019, p. 212; 216). O autor acrescenta que esse modelo, distanciando-se do discurso ideológico de um suposto “Estado mínimo”, opera, fundamentalmente, por meio de uma reestruturação do aparelho estatal, que por sua vez preserva um papel forte, ativo e central na reorganização regulatória das esferas sociais.

Recuando para uma perspectiva histórica, o termo “neoliberalismo” foi formalizado originalmente em Paris, no Colóquio Walter Lippmann, em 1938, representando um esforço coletivo para a renovação liberal que defendia a livre precificação como critério definidor do sistema capitalista. Essa primeira vertente teórica sustentava um “argumento dual” ao rejeitar tanto a economia planejada estatal quanto o dogma do *laissez-faire* oitocentista⁶, defendendo que o aparelho jurídico e político do Estado deveria ser mobilizado ativamente para intervir

⁴ Em março de 1990, na Conferência de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação Para Todos, que estabelece as diretrizes para os planos decenais de educação. Depois disso, no Brasil, são organizados debates em todo o país sob a coordenação do MEC, realizando-se em maio de 1993 a Semana Nacional de Educação Para Todos, em Brasília. Daí saiu o Plano Decenal, com diretrizes para o período de 1993 a 2003. *Ibid.*

⁵ Convido o caro leitor a aprofundar as informações históricas apontadas no texto lendo Maria Lúcia de Arruda Aranha, História da Educação Brasileira, citada em nota anterior.

⁶ Doutrina do liberalismo econômico dominante no século XIX, que defendia a intervenção mínima do Estado na economia. Fundamentada na ideia de que o mercado se autorregula, promoveu a “liberdade de mercado”. Para aprofundar o tema, veja: *Laissez-faire: o que essa expressão significa e quem a criou?*, por Instituto BRIDJE, publicado em 16 set. 2020, Politize. Disponível em: <https://www.politize.com.br/laissez-faire/>.

na sociedade e assegurar as condições de funcionamento de mercados competitivos (FLECK, 2022, p. 249-250; 252-253).

Contudo, a expansão da hegemonia neoliberal ganhou terreno em escala global a partir das fissuras no modelo keynesiano e na social-democracia após a crise da década de 1970, estruturando-se como uma retomada das premissas do liberalismo clássico em face do desgaste do Estado de bem-estar social. Essa racionalidade consolidou-se alicerçada na ideia de que “não há alternativas” viáveis fora do capitalismo financeiro, tratando-se de uma estratégia de convencimento que naturaliza a livre concorrência e blinda as diretrizes de mercado contra contestações democráticas (MARQUES, 2016, p. 4; 12-15).

Essa articulação político-ideológica reverbera diretamente nas políticas públicas contemporâneas, de modo que Palú e Petry (2020, p. 6; 11) complementam essa análise ao demonstrarem que o avanço recente do capitalismo ataca frontalmente a escola pública, transformando progressivamente a educação de um direito universal e bem social em uma mercadoria de consumo individual. Segundo a autora e o autor, esse modelo apoia-se em um Estado de perfil gerencial que centraliza o controle por meio de avaliações externas e testes padronizados. Essa dinâmica acaba por desresponsabilizar o poder público em relação à manutenção do ensino, reduzindo o conceito de qualidade a índices quantitativos e transferindo o peso do fracasso escolar para os próprios sujeitos locais, ou seja, os alunos, os professores, a direção e a coletividade/famílias do território.

Para adensar essa reflexão sobre a mercantilização do ensino, a professora Rosana Soares Campos pondera que a relação entre o neoliberalismo e a educação se materializa de forma contundente no corte estratégico de investimentos, no sucateamento e no desmonte deliberado das instituições públicas. Segundo a cientista política, a redução orçamentária possui o propósito manifesto de inviabilizar o bom funcionamento das universidades, alimentando um discurso ideológico de que tais espaços não cumprem seu papel social ou científico. Trata-se de uma estratégia de desqualificação voltada à sociedade, com a finalidade de construir um consenso popular para naturalizar a educação como um serviço regulado pelo mercado, onde estudantes e suas famílias são destituídos de sua condição de cidadãos e reposicionados como clientes de um produto educacional (SOCIEDADE..., 2022).

Em oposição a essa racionalidade mercantil e alienante, emerge a ideia de uma educação humanizadora que permeia toda obra que Paulo Freire deixou ao Brasil e ao mundo.

O pensamento pedagógico e filosófico freiriano constitui-se como um projeto de emancipação humana que tem na educação uma ação política, amorosa e libertadora, voltada aos e às discentes para torná-los (as) sujeitos ativos (as) da transformação das próprias realidades. Entre as tantas obras de Freire, destaca-se a *Pedagogia do Oprimido*⁷, onde o pensador brasileiro acentua que é através da superação da estrutura social desumanizadora que se pode, enfim, libertar os oprimidos. Sua última obra publicada em vida foi *Pedagogia da Autonomia* (1996), na qual aprofunda a reflexão sobre a relação entre ética e liberdade.

As categorias de formação humanizadora e emancipação, aqui especialmente concentradas em *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 16-33; 35-36; 39; 44-45)⁸, representam um contraponto às investidas de mercado que instrumentalizam o ensino, tornando-o mera mercadoria. Sob essa ótica, a humanização é definida como a vocação ontológica dos sujeitos na busca permanente pelo “ser mais”, um imperativo histórico que se opõe à violência alienante dos opressores que tentam coisificar o (a) educando (a). O desdobramento dessa práxis emancipatória exige a negação da “concepção bancária”⁹ da educação – modelo domesticador e narrativo que reduz o estudante a um mero depositário passivo de conteúdos isolados da realidade. Em substituição a esse modelo opressor, a pedagogia freiriana propõe uma educação de caráter problematizador e dialógico, capaz de superar a contradição vertical entre quem educa e quem é educado. Trata-se, fundamentalmente, de um “quefazer” libertador alicerçado na palavra verdadeira e na comunhão das consciências, em uma união indissociável entre ação e reflexão [práxis] para intervir criticamente sobre as estruturas sociais opressoras.

Aprofundando essa perspectiva teórica, Torres *et al.* (2020, p. 59-81) reforçam que essa concepção freiriana se integra na práxis pedagógica contemporânea como um instrumento de resistência contra as forças que tentam mercantilizar o ensino. Para o conjunto de autores, legitimar essa ação humanizadora exige a superação da “cultura do silêncio” por meio do diálogo existencial, permitindo que a coletividade escolar desenvolva e se aproprie do próprio pensamento crítico. Trata-se, como sintetizam Melo, Silva e Carvalho (2020, p.

⁷ O manuscrito foi concluído em 1968, quando Paulo Freire estava exilado no Chile. Em 1970 foi lançado fora do Brasil em inglês e espanhol. A primeira publicação brasileira ocorreu em 1974, pela editora Paz e Terra.

⁸ Na versão disponível da obra *online* as páginas não são numeradas. A numeração utilizada na citação refere-se aos números da sequência de páginas do PDF.

⁹ Modelo de ensino tradicional e autoritário, em que o (a) docente atua como um “depositante” de conteúdos estáticos, enquanto o (a) discente assume uma postura passiva, sendo apenas um “cofre” para armazenar os conteúdos.

159), de uma reiteração necessária da autonomia pedagógica para revelar as contradições do mundo, e, a partir disso, possibilitar a ruptura com todo e qualquer processo de desumanização.

Para além do embate ideológico e metodológico, desvelar tais contradições exige, igualmente, compreender a questão da *dualidade educacional* na sociedade capitalista, razão pela qual faz-se indispensável abordar, inicialmente, o conceito de *escola unitária*. Segundo Campello (2009), a unitariedade da educação propõe um horizonte formativo integral, rejeitando a cisão histórica entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Em contraponto a essa perspectiva unificada, a dualidade estrutural do sistema de ensino opera para privilegiar a reprodução do capital, conforme as discussões acerca da produtividade da escola dita improdutiva. Sob esse ponto de vista classista, o sistema divide-se em dois itinerários claramente demarcados: de um lado, resguarda-se uma formação introdutória – que prepara o (a) aluno (a) para saberes em níveis superiores –, científica e teórica destinada a aparelhar as elites dirigentes; de outro, oferta-se um ensino instrumental e subalternizado, voltado estritamente para a qualificação funcional da força de trabalho das classes populares.

Essa divisão, conforme as contribuições de Acácia Kuenzer – apresentadas por Campello (2009) –, torna-se sofisticada na contemporaneidade através da *inclusão excludente* e da *exclusão includente*, um processo no qual o ingresso formal da maioria no sistema de educação é garantido, mas por meio de uma escolarização instrumental que lhes nega o domínio do conhecimento abstrato e tecnológico de ponta – preservando-o como monopólio das elites sociais –, com o objetivo de inserir o futuro trabalhador, de forma subordinada e precarizada, nas novas dinâmicas do mercado de trabalho flexibilizado.

A busca pela superação da dualidade estrutural remete diretamente à formulação original de Antonio Gramsci expressa no seu *Caderno 12* (1932). O pensador argumenta que a fragmentação do sistema de ensino em diferentes trajetos – destinando as escolas de cultura geral às elites e os ramos profissionais e instrumentalizados às classes trabalhadoras – cumpre a função social de perpetuar as divisões de classe. Em oposição a esse modelo segregador e oligárquico, Gramsci (2024, p. 37) assevera:

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem seu próprio tipo de escola, destinado a perpetuar nestes estratos uma certa função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer quebrar esta trama, é necessário, portanto, não multiplicar e ordenar os tipos de escola profissional, mas criar um único tipo de

escola preparatória (elementar-médio) que conduza o jovem até o limiar/ingresso da escolha profissional, formando-o neste meio tempo como capaz de pensar, estudar, dirigir ou de controlar quem dirige.

Essa proposta pedagógica, portanto, difere totalmente da instrumentalização profissional exigida pelo mercado de trabalho contemporâneo, inclusive, e especialmente, em seu horizonte. Ao contrário, a defesa da escola unitária e formativa evoca a elevação cultural das massas populares para a constituição de um novo tipo de intelectualismo, capaz de articular o trabalho à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, transformando os sujeitos subalternizados em agentes políticos ativos.

Evidenciando a natureza crítica dessa formulação, Martins (2021, p. 11-15) destaca que a proposição da escola unitária gramsciana assenta-se em dois fundamentos ontológicos e em um compromisso político estrito. Os fundamentos consistem em compreender a educação como um processo imanente à produção do ser social e em adotar o trabalho – em sua dimensão de práxis transformadora – como princípio educativo indispensável para uma formação omnilateral – desenvolvimento integral e múltiplo de uma pessoa. Por sua vez, o compromisso político manifesta-se na incorporação da luta de classes como eixo articulador do fazer pedagógico, o que impede a diluição ou confusão do pensamento de Gramsci com perspectivas liberais de ensino. Destarte, a escola unitária atua como mediação indispensável para a elevação cultural e a catarse – expulsão de algo nocivo, seguida da renovação que vem logo em seguida – das classes subalternas, fornecendo-lhes as condições intelectuais necessárias para o enfrentamento e a superação da relação social de dominação e exploração.

Historicamente mantida desde o período colonial, essa questão da dualidade está presente nas discussões acerca do Ensino Médio, etapa na qual a fragmentação curricular e a divisão formativa cumprem a função de contenção social das massas populares. O enfrentamento a essa estrutura e às suas contradições exige esforço em favor do Ensino Médio Integrado, modelo apontado como ideal para assegurar o acesso igualitário ao conhecimento e viabilizar uma formação humana verdadeiramente omnilateral (SANTOS *et al.*, 2024).

3. O NOVO ENSINO MÉDIO NAS LEIS 13.415/17 E 14.945/24

Por meio da Medida Provisória nº 746/16, o presidente Michel Temer, que assumiu o poder executivo após o processo de *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff,

determinou a elaboração de um projeto para a reforma do Ensino Médio, o qual culminou na promulgação da Lei nº 13.415/17¹⁰. Imediatamente, movimentos de resistência e contestação surgiram em todo o território nacional, exigindo a revogação integral das medidas. No final de 2022, as discussões realizadas pela equipe de transição governamental evidenciaram as profundas contradições dessa reforma. Diante da pressão social por uma gestão democrática que priorizasse a qualidade da escola pública para a classe trabalhadora, o Ministério da Educação (MEC) propôs o Projeto de Lei nº 5.230/23. Contudo, após tramitações na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, o texto converteu-se na Lei nº 14.945/24, sancionada em 31 de julho de 2024.

Mas as alterações normativas trazidas pela Lei nº 14.945/24¹¹ em relação à legislação de 2017 não eliminam o caráter excludente e dual dessas reformas¹². Cumpre assinalar que ambas as estruturas permanecem calcadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja aprovação original ocorreu sob forte divergência de entidades representativas dos profissionais da educação e de movimentos da sociedade civil organizada. Desde 2017, constata-se a ausência de modificações substanciais no cerne da proposta. Para o campo da Filosofia, por exemplo, a demanda fundamental residia no retorno de sua obrigatoriedade como disciplina com carga horária mínima de dois tempos letivos em todos os anos do Ensino Médio, ministrada exclusivamente por docentes com licenciatura específica na área – pleito que foi sumariamente desconsiderado tanto no projeto original quanto na redação final da nova lei.

Embora emendas progressistas tenham sido apresentadas no Senado Federal com o intuito de mitigar esses danos, tais propostas sequer foram objeto de debate qualificado. Ao retornar à Câmara dos Deputados, a matéria foi submetida a uma votação intempestiva que atropelou o rito legislativo ordinário, sendo declarada aprovada de forma célere pela

¹⁰ BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>.

¹¹ BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer diretrizes para o Ensino Médio. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14945&ano=2024&ato=841UTSU5ENZpWT3a9>.

¹² Entre os elementos que preservam o caráter excludente, destacam-se: embora a carga horária da Formação Geral Básica tenha sido alterada para 2.400 horas, o modelo continua fomentando a privatização indireta e parcerias público-privadas via itinerários formativos; mantém-se a descaracterização da docência pelo dispositivo do “Notório Saber”, precarizando a exigência de licenciatura plena; extingue-se a obrigatoriedade da língua espanhola; e flexibiliza-se o Ensino Médio noturno sob o critério de “demanda”, desconsiderando a realidade dos jovens que necessitam ingressar precocemente no mercado de trabalho para a subsistência familiar.

presidência daquela casa. Com efeito, as modificações sancionadas na Lei nº 14.945/24 revelaram-se cosméticas, preservando quase na íntegra a espinha dorsal e a substância mercantil da reforma implementada pelo governo Temer.

A materialização desse projeto pode ser observada de forma destacada na experiência do estado de São Paulo onde, em meio à crise sanitária da pandemia de Covid-19, a gestão estadual implementou as diretrizes do “Novo Ensino Médio” a partir de 2021. A aplicação prática desse modelo nas salas de aula, acompanhada de perto por meio do monitoramento sindical e do diálogo direto com estudantes e comunidades escolares, escancarou o caráter devastador das mudanças para a Educação Básica pública. O efeito desse processo consolidou o caos institucional no sistema de ensino: operou-se um significativo rebaixamento dos conteúdos curriculares científicos, a precarização acentuada da carreira docente e uma perda cultural irreparável para a juventude trabalhadora subalternizada.

4. O PROJETO DE VIDA E A BNCC – A FILOSOFIA EM PERSPECTIVA

Considerando que são mudanças muito recentes, que ainda podem e devem ser modificadas, em síntese, elas não trazem alterações substanciais para a formação propedêutica plena que retire ou, ao menos, diminua as contradições de classes entre os estudantes das escolas públicas e os estudantes das escolas privadas. Para o ensino de Filosofia, apesar do aumento de horas na Formação Geral Básica, ela permanece como componente curricular na área de Ciências Humanas. Sendo assim, tornou-se obrigatória a inclusão da área de conhecimento, mas não o ensino da Filosofia enquanto disciplina, o que permite que os estados elaborem as Matrizes Curriculares de acordo com o entendimento de cada Secretaria de Educação.

Percebe-se, com maior visibilidade, a polarização na oferta do ensino na Educação Básica, mantendo a divisão em dois segmentos: a escola pública, destinada aos filhos e filhas da classe trabalhadora para a formação de uma *mão de obra uberizada*, e a escola privada, destinada aos filhos da elite, que pretende um ensino especializado. Desde a década de 1990, as constantes reformas na Educação Básica no Brasil acontecem dentro desta lógica econômica neoliberal, com distintas concepções político-ideológicas, não havendo diferenças mesmo nos seguidos governos estaduais ou federais (LIBÂNEO, 2012). Este processo

transformou a escola pública em um espaço de insatisfações, tanto para o aluno, que não vê objetivo para aprender, como para o professor, que não vê na profissão uma carreira atrativa, além de pressões e assédios das equipes gestoras em todas as instâncias, resultando em um espaço adoecido. Segundo Teixeira (2020, p. 179):

A manipulação estabelecida verticalmente por grades curriculares mal formuladas contribui imensamente para o diagnóstico proposto pelo nosso estudo de que no atual contexto da educação básica brasileira estamos arquitetando através de uma pedagogia tradicionalista uma estrutura hierarquizada voltada para obtenção de disputas pela taxa de lucro sem levar em conta uma busca pelo conhecimento focado na crítica e na reflexão epistemológica. Alcançar soluções sensatas para as questões existenciais e igualmente para os problemas urbanos alicerçados pela exclusão significa nos dirigirmos para a construção do pensamento social e da consciência coletiva sem a interferência das teorias pedagógicas tecnicistas que implantam a ideologia liberal. Contudo, isso representa nos guiarmos por projetos bem delineados que permitam o entendimento do conteúdo de sociologia, filosofia bem como a abordagem de projetos que desconstruam a violência presente nas relações dos meios acadêmicos. Nenhuma disciplina é compreendida somente através de provas, cobrança de resultados e avaliações. Por isso alertamos para o fato de constantemente termos o estabelecimento de uma mentalidade desviante que está mais apta à marginalidade do que propriamente a compreender a realidade e o contexto histórico-social.

Para contextualizar a hipótese proposta no título deste artigo, utilizou-se a competência 6 descrita no texto da BNCC – Base Nacional Comum Curricular¹³. Apesar da presença das especificidades da filosofia, que permeiam todas as dez competências descritas no texto, é aí que a aplicação desta disciplina se faz necessária, por se tratar do componente Projetos de Vida, cujo objetivo é a formação do indivíduo para posicionar-se perante o mundo. No entanto, as construções estaduais e municipais das matrizes curriculares não privilegiam o ensino da Filosofia. Com isso, ao ser substituída por outras disciplinas, a Filosofia acaba por ficar diluída e esvaziada em suas especificidades ao ser aplicada na sala de aula enquanto Projeto de Vida.

Percebem-se, portanto, claras contradições na aplicação da BNCC ao delegar aos estados e municípios a responsabilidade pela Educação Básica, alegando ser prioridade as especificidades de cada região. O que, na verdade, a BNCC oferece é um ensino engessado, pronto a ser cumprido e construído sem a participação dos atores de fato no processo

¹³ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Competência 6 (p. 20): “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”.

educacional: professores, entidades de classe e a sociedade civil. Conquanto os pressupostos da última versão da Base Nacional Comum Curricular, enquanto documento normativo, prevejam o desenvolvimento humano integral, o sistema de ensino passa apenas a incorporar as habilidades para que os estudantes possam ter um relacionamento intrapessoal e interpessoal, buscando garantir seu protagonismo e autonomia para que sejam capazes de gerir a própria vida.

Neste sentido, o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) distribuiu para os estados e municípios um documento constando três unidades curriculares obrigatórias: eletivas, aprofundamento e projeto de vida, e que “sugere” a organização dos itinerários formativos. Por meio deste documento, os Secretários de Educação apresentam as características necessárias para o professor ou professora que for ministrar essas aulas: ele ou ela precisa ser otimista, deve ser um incentivador e não matar os sonhos dos alunos e alunas. É preciso que o docente tenha discernimento para escutar, que aponte caminhos e que leve o aluno a refletir sobre aquilo que ele quer ser.

Apesar de constar estudos anteriores para a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, foi só a partir de 2018 que a BNCC foi aplicada efetivamente como documento normativo do Sistema de Ensino Brasileiro. Recuando no histórico, em 1998, no parecer para o CNE (Conselho Nacional de Educação), a Profa. Guiomar Namó de Mello¹⁴ apresenta, pela primeira vez, essa preocupação: a de orientar os estudantes para a vida. É quando o termo “Projeto de Vida” irá constar nas primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em 2015, na construção da primeira versão da BNCC, ele volta a aparecer não como eixo central, mas dentro da Formação Geral Básica na Área das Ciências Humanas¹⁵ (SILVA, 2024).

A implementação prática deu-se em 2018 na aplicação do Programa das Escolas de Tempo Integral. A partir de então, o Projeto de Vida passou a aparecer em todas as matrizes

¹⁴ Profa. Guiomar Namó de Mello: Pedagoga pela USP (1966), mestre e doutora em educação pela PUC/SP (1971 e 1981); fez estudos de pós-doutorado no Institute of Education da London University (1991-1992). Professora em escolas públicas estaduais, iniciou carreira no ensino superior na PUC-SP (1969 - 1985). Nos anos recentes, colaborou com a elaboração da Proposta Curricular do ensino público estadual paulista e com a implementação na Escola de Formação de Professores Paulo Renato, do REDEFOR - programa de educação continuada para os professores estaduais do estado, voltado para a implementação do novo currículo. É diretora da EBRAP, Escola Brasileira de Professores.

¹⁵ SILVA, Eliete Cassia; LOBO, Daniella Couto. *Projeto de Vida na BNCC e o discurso da Meritocracia no Contexto da Educação Básica brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais (UniMais), jul. 2024. Disponível em: <http://65.108.49.104/xmlui/handle/123456789/955>.

curriculares estaduais como uma disciplina específica e obrigatória, seguindo a orientação do CONSED, segundo a qual qualquer professor ou professora pode ministrar essas aulas, desde que sejam “carismáticos e empáticos com os alunos”¹⁶ (BRAGGIO, 2022).

Ao ser aplicado de forma apressada na implantação das Escolas de Tempo Integral, não foi oferecida uma formação inicial aos docentes para ministrar esse componente específico; no entanto, já havia material pronto. Uma pergunta que se coloca é: quem elaborou esse material? Qual o objetivo das pessoas e/ou entidades que o elaboraram? Quais os referenciais teóricos utilizados para a elaboração deste Projeto de Vida? Os professores tiveram que aplicar de acordo com seu próprio entendimento, o que gerou grande insegurança nas redes públicas de ensino. Outro fator importante que vale a pena ressaltar é que, se não existe uma licenciatura para este componente curricular, logo, não há uma formação acadêmica específica para a docência em Projetos de Vida, não havendo também pressupostos epistemológicos.

Outro aspecto importante a ser levado em consideração é o fato de que a Filosofia está inserida na área de conhecimento das Ciências Humanas, o que significa que, ao serem atribuídas as aulas, não necessariamente serão designadas ao professor com formação acadêmica em Filosofia, mas sim a quem tem formação na área de Humanas, ou seja, professores de História, Sociologia ou Geografia poderão ministrar as aulas. Diante da redução na quantidade delas, eles veem-se forçados a aceitar essas atribuições para completar a carga horária e reduzir o número de escolas em que trabalham. Em outros casos, é o próprio diretor quem escolhe o professor por perceber afinidades com o conteúdo, por exemplo, professores de Artes e Português também podem ser designados.

Em 2017, através da lei 13.415/17, que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio tendo como fonte orientadora a Nova BNCC, o Novo Ensino Médio (NEM) estabeleceu como obrigatoriedade que os estados incluam nas matrizes o componente curricular “Projeto de Vida”, que centraliza os objetivos de formação do indivíduo presente no NEM.

O Projeto de Vida determina que este componente deve oferecer duas aulas por semana em todas as séries. No primeiro ano, será trabalhado o autoconhecimento, o aluno e os relacionamentos com o outro, ele e o mundo do trabalho. No segundo ano, a área de

¹⁶ BRAGGIO, Ana Karine. *Projeto de Vida e o Novo Ensino Médio*. In: PPFEN UNIOESTE. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 25 jul. 2022. 1 vídeo (1h 43min 29s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HN6lxu_peYI. Acesso em: 1 jun. 2026.

abrangência é a escola, o entorno, a comunidade e a família, buscando desenvolver no estudante a sua relação com a sociedade. No terceiro ano, serão trabalhadas as oportunidades de formação profissional dentro das perspectivas oferecidas pelos itinerários formativos escolhidos pelas escolas. Neste sentido, o aluno vê-se obrigado a frequentar a escola que oferece o itinerário afim, não mais a escola de sua livre escolha.

Segundo Sócrates (470 a.C. – 399 a.C.), que trata em sua obra o autoconhecimento como a chave para o desenvolvimento humano, conforme esclarece Taylor (2016), isso leva à reflexão de “quem sou eu” na relação com o mundo. Nestes termos, o Projeto de Vida apresenta três grandes dimensões: autoconhecimento, a relação do ser com o outro e a sua relação com o mundo tecnológico do trabalho no século XXI. São conceitos filosóficos, mas que, ao serem atribuídas as aulas aos professores com outras formações acadêmicas, não são trabalhados dentro das especificidades próprias, furtando ao professor ou professora de filosofia a oportunidade de explorar com os estudantes esses conceitos específicos.

É atributo da filosofia levar o aluno a problematizar questões do cotidiano, levando-o às reflexões necessárias para a ética, a lógica e o diálogo. Nesta perspectiva, vale destacar que o presente texto procurou discorrer sobre as aproximações do ato de filosofar com os princípios educativos adotados por Paulo Freire. Em estudos preliminares, constatou-se que Paulo Freire contribuiu muito para fortalecer o campo da Educação ao propor uma Filosofia para a área, cujo fundamento está no compromisso de que o aluno, ao adquirir o conhecimento pleno, seja verdadeiramente protagonista do seu futuro (FREIRE, 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória legal da Filosofia no Brasil revela um processo de fragilização contínua do pensamento crítico na educação básica. O artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) assegurava originalmente o ensino de Filosofia e Sociologia como critérios fundamentais para a constituição da cidadania plena. Embora a Lei 11.684/08 tenha consolidado essa obrigatoriedade nas três séries do Ensino Médio, as reformas iniciadas em 2016 e a aprovação do Novo Ensino Médio (NEM) em 2017 alteraram substancialmente esse cenário, retirando o caráter de disciplinas obrigatórias e transformando-as em "componentes curriculares" diluídos em Áreas do Conhecimento.

Mesmo com a recente promulgação da Lei 14.945/24, sancionada em julho de 2024, que buscou corrigir distorções ao aumentar a carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB), persiste uma lacuna crítica: a não obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia como disciplinas específicas. Essa configuração legislativa não garante que tais saberes constem nas matrizes curriculares estaduais, uma vez que a lei permite que cada Secretaria de Educação elabore suas grades de acordo com interpretações próprias da área de Ciências Humanas,. Assim, o aumento de horas na FGB pode não se traduzir em tempo de aula para a Filosofia, mantendo-a subordinada a uma lógica de "notório saber" e à livre atribuição por profissionais sem formação acadêmica específica, o que compromete o rigor científico na Educação Básica.

Essa estrutura acentua o que Gramsci denomina dualismo escolar, ao cercear a liberdade de cátedra e impor materiais verticalizados que desconsideram as diversidades sociais e as especificidades docentes. Em vez de promover a autonomia, a escola pública é convertida em um espaço de contenção de crises sociais, onde o professor, vulnerabilizado pela precarização, enfrenta os impactos de uma juventude privada de estímulos intelectuais críticos. Tal cenário reflete a lógica neoliberal, que promove um reducionismo curricular voltado à adaptação do sujeito ao mercado em detrimento de uma formação humanizadora e emancipatória.

Em última análise, o sistema capitalista utiliza essas reformas para legitimar desigualdades estruturais. O Novo Ensino Médio apresenta um acentuado caráter de reprodução social, pois cria as condições para que os estudantes aceitem a precariedade do trabalho e a retirada de direitos como fenômenos naturais. À luz de Paulo Freire e Gramsci, a exclusão da Filosofia — ou sua mera diluição curricular sem garantia de oferta — nega a educação como prática de liberdade, formando sujeitos reprodutores do sistema, incapazes de questionar ou transformar a realidade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado*, v. 34, n. 1, p. 211-239, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1460991918_ARQUIVO_SabrinaRodriguesMarques.pdf. Acesso em 3 jun. 2026.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BRAGGIO, Ana Karine. *Projeto de Vida e o Novo Ensino Médio*. In: PPFEN UNIOESTE. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 25 jul. 2022. 1 vídeo (1h 43min 29s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HN6lxu_peYI. Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. *Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer diretrizes para o Ensino Médio. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14945&ano=2024&ato=841UTSU5ENZpWT3a9>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CAMPELLO, Ana Margarida. *Dualidade educacional*. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz), 2009. Disponível em: <https://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em: 4 jun. 2026.

FLECK, Amaro. O que é o neoliberalismo? Isto existe?. *Princípios: Revista de Filosofia*, Natal, v. 29, n. 59, p. 248-269, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/29014/15997>. Acesso em: 4 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em 1 jun. 2020.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: caderno 12 (XXIX): 1932: apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*. Tradução de Maria Margarida Machado. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. [livro eletrônico]. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23GwhSwA/4ec65ca869ce49cb95a3401891ebc59e?fileName=Caderno%2012.pdf>. Acesso em 18 maio 2026.

GRAMSCI, Antonio, *Concepção dialética da história*. 6. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HOBBSAWM, Eric, *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução Marcos Santarrita. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos, O dualismo perverso da escola pública brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012. p. 13-38.

MARQUES, Sabrina Rodrigues. Neoliberalismo: uma fase atual do capitalismo. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PR, 15., 2016, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-18. Disponível em: https://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/45/1460991918_ARQUIVO_SabrinaRodriguesMarques.pdf. Acesso em: 3 jul. 2026.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/pt_BR/article/view/186963/172572. Acesso em: 5 jun. 2026.

MEDEIROS, Janiara de Lima; MARTON, Silmara Lúcia. Filosofia nas escolas e para a vida. *Panorama Científico: estudos e pesquisas*. v. 1, 1. ed. Natal: Editora Amplamente: 2024.

MELO, Maria Aparecida Vieira de; SILVA, Natahi Gomes da; CARVALHO, Fernanda da Costa Guimarães. Formação permanente de professores na perspectiva freiriana de construção de saberes. In: SILVA, André Gustavo Ferreira da; CARVALHO, Fernanda da Costa Guimarães (orgs.). *Paulo Freire: 50 anos da Pedagogia do Oprimido*. Recife: Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas, 2020. v. 1, p. 154-168. Disponível em: <https://centropaulofreire.com.br/wp-content/uploads/2023/06/Livro1completo.pdf>. Acesso em 2 jun. 2020.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PALÚ, Janete; PETRY, Oto João. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/pt_BR/article/view/15317/209209213387. Acesso em: 4 jun. 2026.

SANTOS, Laura Aparecida Marques Moreira dos *et al.* Dualismo educacional: contradições e concepções educacionais no Ensino Médio. *RevistaFT-Educação*, v. 29, ed. 141, 25 dez. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/dualismo-educacional-contradicoes-e-concepcoes-educacionais-no-ensino-medio/>. Acesso em: 4 jun. 2026

SAVIANI, Demerval, *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo, Saraiva, 1973.

SILVA, Eliete Cassia; Primeiro Orientador LOBO, Daniella Couto. *Projeto de Vida na BNCC e o discurso da Meritocracia no Contexto da Educação Básica brasileira*. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais – UniMais, Unidade Inhaumas, jul. 2024 Ed. Faculdade Facmais. Disponível em:

<http://65.108.49.104/xmlui/handle/123456789/955>. Acesso em: 1 jun. 2026.

SOCIEDADE neoliberal: educação como serviço de mercado. Entrevista com Rosana Soares Campos. *Arco (Mídias UFSM)*, Santa Maria, 6 abr. 2022. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/midias/arco/sociedade-neoliberal-educacao-servico-mercado>. Acesso em: 4 jun. 2026.

TAYLOR, Brian. *Em busca da essência humana: o autoconhecimento em Sócrates*. Amazon Brasil, 2016. 130 p. Ebook. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Em-busca-ess%C3%A2ncia-Humana-autoconhecimento-ebook/dp/B01MRSE9YJ>. Acesso em 1 jun. 2026.

TEIXEIRA, Túlio Mello. A Difusão de Ideologias que Alicerçam a Exclusão Social nas Instituições de Ensino. *Revista Psicologia e Saberes*, v. 9, n. 19, p. 172-185, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1273/999>. Acesso em 20 nov. 24.

TORRES, Maria Erivalda dos Santos *et al.* Fóruns de EJA do Nordeste: espaço de luta, resistência e afirmação dos direitos dos sujeitos por educação. In: SILVA, André Gustavo Ferreira da; CARVALHO, Fernanda da Costa Guimarães (orgs.). *Paulo Freire: 50 anos da Pedagogia do Oprimido*. Recife: Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas, 2020. v. 1, p. 59-81. Disponível em: <https://centropaulofreire.com.br/wp-content/uploads/2023/06/Livro1completo.pdf>. Acesso em 2 jun. 2020.