

Ricardo José Mezzomo

Centro Universitário Sociesc,
UNISOCIESC, Blumenau, SC, Brasil

E-mail: ricardojmenator@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4725-9090>

Celso Kraemer

Universidade Regional de Blumenau,
FURB, SC, Brasil

E-mail: kraemer250@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2406-9638>

Projeto de vida e meritocracia: perspectivas de estudantes do ensino médio em escola pública e escola privada

Ricardo José Mezzomo
Celso Kraemer

Resumo

Este artigo analisa as compreensões de estudantes do Ensino Médio acerca da lógica meritocrática de que, independentemente das condições sociais, o sucesso na vida depende exclusivamente do esforço individual. A geração de dados da pesquisa foi realizada em duas escolas do Vale do Itajaí (SC), uma pública e outra privada, por meio de questionários e grupos focais com educandos do primeiro ano. Os resultados revelam que a ideia de mérito, embora alimente expectativas de mobilidade social, contribui para a naturalização das desigualdades e para o que denominamos fatalismo meritocrático, ao responsabilizar o indivíduo por seu êxito ou fracasso. A análise, fundamentada em Pierre Dardot e Christian Laval (2016), Paulo Freire (2021a) e Michael Sandel (2023), evidencia como essas percepções refletem tensões entre possibilidades de uma formação crítica e a difusão de valores neoliberais. Ressalta-se que esses discursos estudantis emergem no âmbito de uma pesquisa sobre o componente curricular Projeto de Vida (PV), instituído pela reforma do Ensino Médio de 2017, o que fornece o contexto para a expressão das visões estudantis. Conclui-se que as percepções juvenis expressam contradições que desafiam a construção de práticas educativas comprometidas com a emancipação e com processos formativos capazes de problematizar as diversas desigualdades e os limites do discurso meritocrático.

Palavras-chave: Ensino médio. Meritocracia. Educação emancipadora.

Recebido em: 04/11/2025

Aprovado em: 02/03/2026



 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2026.e109680>

<http://www.perspectiva.ufsc.br>

Abstract

"Life project" and meritocracy: perspectives of high school students in public and private schools

Keywords: High school.
Meritocracy.
Emancipatory education.

This article analyzes high school students' understandings of the meritocratic logic that, regardless of social conditions, attributes success in life exclusively to individual effort. Data were collected in two schools in the Vale do Itajaí (SC), one public and one private, through questionnaires and focus groups with first-year students. The results show that the idea of merit, while sustaining expectations of social mobility, contributes to the naturalization of inequalities and to what we call meritocratic fatalism by assigning responsibility for success or failure solely to the individual. The analysis, grounded in Pierre Dardot and Christian Laval (2016), Paulo Freire (2021a), and Michael Sandel (2023), highlights how such perceptions reflect tensions between possibilities for critical education and the dissemination of neoliberal values. These student discourses emerge within a study on the curricular component Projeto de Vida (Life Project), implemented by the 2017 high school reform, which provides the context for the expression of their views. The study concludes that students' perceptions reveal contradictions that challenge the development of educational practices committed to emancipation and to formative processes capable of problematizing social asymmetries and the limits of meritocratic discourse.

Resumen

Proyecto de vida y meritocracia: perspectivas de estudiantes de educación secundaria en una escuela pública y una escuela privada

Palabras clave:
Educación secundaria.
Meritocracia.
Educación emancipadora.

Este artículo analiza las comprensiones de estudiantes de Educación Media acerca de la lógica meritocrática que, independientemente de las condiciones sociales, atribuye el éxito en la vida exclusivamente al esfuerzo individual. La generación de datos se realizó en dos escuelas del Vale do Itajaí (SC), una pública y otra privada, mediante cuestionarios y grupos focales con estudiantes del primer año. Los resultados muestran que la idea de mérito, aunque alimenta expectativas de movilidad social, contribuye a la naturalización de las desigualdades y a lo que denominamos fatalismo meritocrático, al responsabilizar al individuo por su éxito o fracaso. El análisis, fundamentado en Pierre Dardot y Christian Laval (2016), Paulo Freire (2021a) y Michael Sandel (2023), evidencia cómo estas percepciones expresan tensiones entre las posibilidades de una formación crítica y la difusión de valores neoliberales. Estos discursos estudiantiles surgen en el marco de una investigación sobre el componente curricular Proyecto de Vida (PV), instituido por la reforma de la Educación Media de 2017, lo que proporciona el contexto para la manifestación de sus visiones. Se concluye que las percepciones juveniles expresan contradicciones que desafían la construcción de prácticas educativas comprometidas con la emancipación y con procesos formativos capaces de problematizar las desigualdades y los límites del discurso meritocrático.

Introdução

A reforma do Ensino Médio (EM), implementada a partir da Lei nº 13.415/2017, inseriu o componente curricular *Projeto de Vida* (PV) com a justificativa de aproximar a escola das demandas sociais contemporâneas. Sua implementação suscitou debates sobre os fundamentos epistemológicos e pedagógicos, quanto ao tensionamento entre perspectivas críticas de educação e apropriações neoliberais.

Nesse contexto, a inserção do PV ao EM brasileiro disseminou, no meio escolar, por conseguinte, discursos em torno do protagonismo, do futuro juvenil e da autonomia. Essa proposta, entretanto, carrega ambivalências: enquanto enuncia uma formação integral, sob influência de uma racionalidade neoliberal, indica propagar uma visão meritocrática de sucesso, desconsiderando as questões sociais e as severas desigualdades estruturais que permeiam a sociedade.

Os dados dos estudantes, discutidos neste artigo, foram gerados na pesquisa de doutorado, que abordou o entendimento de estudantes a respeito desse componente curricular (Mezzomo, 2024). O presente recorte enfoca as respostas obtidas em uma das questões, cujo enunciado era: “O sucesso¹ na vida depende do empenho pessoal; por isso, não importam as condições sociais e econômicas (contexto histórico, socioeconômico, culturais) em que uma pessoa vive. Você concorda com essa afirmação?” As respostas evidenciaram diferenças relevantes entre os estudantes de dois contextos educacionais. Na escola pública, predominou a adesão à lógica meritocrática, ao passo que, na privada, a maioria dos estudantes assinalou a influência das condições socioeconômicas para o sucesso. A partir disso, ao problematizar as respostas levantadas, discutiu-se se o PV reforça ou questiona a perspectiva meritocrática.

O enunciado “o sucesso depende apenas do esforço pessoal” tensiona a visão de mundo emancipadora e a lógica meritocrática. Essa tensão guarda certa ambiguidade, pois, ao mesmo tempo em que a valorização do mérito alimenta expectativas de mobilidade social e realização pessoal, pode obscurecer as barreiras estruturais que limitam o acesso às oportunidades.

Na discussão dos tensionamentos, recorre-se às contribuições de Paulo Freire (2021a), Michael Sandel (2023), Pierre Dardot e Christian Laval (2016), autores que problematizam aspectos neoliberais na educação. Seus trabalhos assinalam como os discursos meritocráticos se reproduzem na escola e de que maneira, paralelamente, emergem contradições epistemológico-educacionais que desafiam a construção de uma educação crítica.

¹ A conceituação de sucesso é complexa e multifacetada, envolvendo significados distintos, relativos a cada circunstância, como conquistas materiais, alto cargo, casamento, felicidade, paz interior, altruísmo. No entanto, em nossa sociedade, desde a infância, o sucesso é fortemente associado à posse de bens materiais, legando a ideia de que sucesso na vida é ter muito dinheiro.

Metodologia

A metodologia da pesquisa caracteriza-se como mista, integrando dimensões quantitativas e qualitativas. Segundo a literatura (Creswell; Clark, 2018, apud Vicentini, 2022), esse delineamento pode ser de convergência, exploração ou explicação. Esta pesquisa trabalha com a abordagem “convergente”, na qual as bases de dados são produzidas separadamente, mas analisadas de forma integrada, permitindo complementar ou tensionar os achados.

A geração de dados de campo foi efetuada em duas escolas do Vale do Itajaí (SC)² que oferecem o EM, sendo uma da rede pública estadual e a outra da rede privada. Ambas atendem a estudantes de realidades sociais e econômicas distintas: a primeira, em área periférica, voltada a uma população em situação de vulnerabilidade, enquanto a segunda, na região central, atende predominantemente a setores da classe média alta. A intenção não foi promover uma comparação estatística entre os contextos, mas apreender, em diferentes cenários, elementos recorrentes que caracterizam as compreensões de educandos sobre a meritocracia e o PV.

Na escola pública havia duas turmas de 1º ano do EM no turno matutino, das quais 36 estudantes responderam ao questionário apresentado. Na escola privada, quatro turmas de 1º ano, totalizando 124 respondentes. A diferença no número de participantes não comprometeu os objetivos do estudo, pois não visava comparações, mas identificar os discursos que atravessam estas realidades.

Na geração de dados adotaram-se dois procedimentos: a aplicação de questionário e a realização de Grupos Focais (GFs). O cruzamento das respostas de uma das questões objetivas, combinadas com os diálogos nos GFs, possibilitou compreender o pensamento dos estudantes acerca da meritocracia e de suas implicações do PV. A pesquisa contou com o aval do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Regional de Blumenau - FURB, (CAAE – 56473122.7.0000.5370).

Neoliberalismo e Educação (Discussões e resultados)

Entre pesquisadores da educação (Sato; Silva; Oliveira Júnior, 2020; Andrade; Motta, 2023), há certa unanimidade de que ideias neoliberais estão entrelaçadas nas proposições da reforma do EM. Essas pesquisas convergem na compreensão de que a BNCC e a reforma do EM são reflexos de políticas curriculares padronizadas e centralizadoras que “consolidam o projeto político neoliberal de empresariamento da educação por meio do aprofundamento da privatização” (Silva; Cunha; Garcia, 2024, p. 62).

² Para preservar o anonimato das duas escolas, optou-se por citar o nome da região em vez da cidade.

Nas últimas décadas, Freire (2021a), Pérez Gómez (2015), Biesta (2013), Gadotti (2005), Dardot e Laval (2016), cada um a seu modo, tem chamado a atenção a respeito das influências do neoliberalismo³ na educação. Em diversos textos, Freire (2021b; 2021c; 2021e) manifesta seu posicionamento crítico ao neoliberalismo.

[...] reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (Freire, 2021a, p. 16, *italico no original*).

A crítica de Freire (2021a) denuncia o neoliberalismo por sonegar aos explorados a possibilidade de transformação social, induzindo os educandos a uma adaptação passiva à realidade vigente. Ao reduzir a educação ao mero treino técnico, transforma o dado histórico da miséria em fatalismo incontornável, disseminando a crença de que o sucesso depende somente do esforço individual, esvaziando o sentido coletivo e político da educação.

Pérez Gómez (2015) menciona que as últimas iniciativas de reformas no sistema escolar do século XX foram motivadas pelas exigências imperiosas da economia de mercado. Consequentemente, não seriam as deficiências qualitativas e o intuito de auxiliar a educação dos cidadãos o motor delas.

As políticas neoliberais propõem o desmantelamento do estado de bem-estar social e a concepção de educação não como um serviço público, mas como uma mercadoria de valor notável submetida, logicamente, à regulação das relações entre a oferta e a demanda (Pérez Gómez, p. 32).

Nessa lógica, as escolas competem entre si e os aprendizes são considerados consumidores/clientes. A ideologia da livre competição de todos contra todos reproduz e aprofunda as desigualdades sociais, pois as escolas com mais recursos atraem os mais favorecidos, enquanto as escolas públicas – sendo muitas delas precárias – perpetuam o abismo social para os desfavorecidos.

A nova linguagem da aprendizagem “[...] se ajusta bem à estrutura do pensamento neoliberal” (Biesta, 2013, p. 52). Pensar na educação como uma transação econômica, segundo Biesta, significa interpretar mal o papel do aprendente e do educador. Isso acontece porque desvaloriza o papel do professor no processo educativo e na construção do conhecimento, colocando a rentabilidade acima dos valores educativos e o conhecimento em um produto a ser comprado e vendido.

Gadotti (2005) critica a ‘cultura neoliberal’ por tentar des-historicizar os jovens pela presentificação de tudo, anulando suas motivações utópicas, incutindo a ideia de que não será possível

³ Conforme Harvey (2008, p. 12), “[...] o neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livres comércios”. Para Dardot e Laval (2016, p. 17), “[...] o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, prática e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.

sair de uma economia de mercado, seletiva, marginalizante, e, desse modo, é preciso estar preparado para competir. “O neoliberalismo apresenta aos jovens apenas um espaço de objetos, de consumo e não de vínculos, de relações humanas, de companheirismo. [...] apresenta-se como o apogeu da história, como se outro mundo não fosse possível” (Gadotti, 2005, p. 9).

Dardot e Laval (2016) consideram a constituição do neoliberalismo, mais do que uma ideologia ou doutrina econômica, uma nova racionalidade de mundo. Essa racionalidade estrutura e organiza as ações dos governantes e a conduta dos governados. Alicerçada na concorrência integral em todos os campos, alcança uma dimensão totalizadora, englobando desde o Estado até as esferas mais íntimas e singulares da existência humana. Eles conceituam o neoliberalismo como um “[...] conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 23).

O Estado se ajusta a essa nova racionalidade neoliberal e a sociedade se torna um mercado, no qual cada indivíduo é uma empresa em constante concorrência. Essa racionalidade permeia as relações sociais, visto que “[...] o homem neoliberal é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial” (Dardot; Laval, 2016, p. 322, grifo nosso). A concorrência é internalizada e o indivíduo é transformado em empreendedor de si mesmo.

Nessa lógica, o neossujeito (Dardot; Laval, 2016, p. 327) necessita se adaptar ao novo contexto do Estado-empresarial. Nele, a saúde, a previdência, a renda e a educação são produtos que os consumidores-cidadãos têm “liberdade de escolher” e adquirir. Ao mesmo tempo, precisam conviver com o desemprego, a precarização das relações de produção, a responsabilização individual e a metamorfose das pessoas em “sujeitos empreendedores de si”, em contínua competição com os demais, na nova razão-mundo.

Essa razão-mundo visa a um sujeito que se supere constantemente, seja flexível, acompanhe e se adapte às permanentes mudanças do mercado. A “uberização” das relações de trabalho e a “flexibilização” dos “colaboradores”, representam a nova razão-mundo (Dardot; Laval, 2016). A responsabilização dos indivíduos ilude-os com uma ordem inalcançável de ser “bem-sucedido e feliz”, resultando numa sociedade doentia (Dardot; Laval, 2016, p. 344). Segundo os autores, ao fomentar um indivíduo flexível, adaptável e constantemente competitivo, o neoliberalismo colabora para que os estudantes acreditem que o sucesso depende apenas de seus esforços, da mesma forma que as desigualdades sociais são naturais e, contra elas, nada se tem a fazer.

Outros autores (Andrade, 2019; Veiga-Neto, 2011; Laval, 2019; Resende, 2023; Oliveira, Elias e Schuler, 2023), também denunciam os efeitos da lógica neoliberal na educação observados no reforço da competição em detrimento da formação integral, mercantilização do conhecimento, na precarização docente e na perda de autonomia escolar. Nota-se ainda a redução curricular às

demandas do mercado, a diminuição dos investimentos públicos e substituição do pensamento crítico pela eficiência técnica.

Essas características ajudam a compreender por que parte significativa dos estudantes que participaram da pesquisa reproduz o discurso meritocrático, acreditando que o sucesso resulta exclusivamente do esforço individual. Para Demo (2007, p. 36), “[...] o que mais favorece o neoliberalismo não é a miséria material das massas, mas sua ignorância”. No contexto escolar, tal ignorância é mantida pela ausência de reflexão crítica, mascarando o caráter estrutural das injustiças. Nessa perspectiva, “[...] o neoliberalismo tem uma história e uma coerência. Combatê-lo exige não se deixar iludir, fazer uma análise lúcida dele. O conhecimento e a crítica do neoliberalismo são indispensáveis” (Dardot; Laval, 2016, p. 7). Focando na eficiência técnica, a escola cria mecanismos que dificultam a reflexão crítica.

A seguir, apresentar-se-ão dados da pesquisa de campo das duas escolas investigadas. Eles revelam o posicionamento dos educandos no que diz respeito às questões relacionadas à meritocracia.

Entre a meritocracia e a crítica social: opiniões dos estudantes.

Discutir a temática da meritocracia no âmbito da escola de Ensino Médio, com a interrogação “O sucesso na vida depende apenas do empenho pessoal?”, é um gesto político que faz frente à ideologia da eficiência produtiva. Esse enunciado foi proposto aos estudantes no questionário aplicado no contexto da pesquisa de doutorado a respeito do componente PV.

Neste tópico, abordam-se tanto as respostas no questionário quanto os aprofundamentos dessa mesma questão nos GFs. Das respostas objetivas no Formulário (‘Sim’, ‘Não’ e ‘Não sei responder’), dois aspectos chamam a atenção: (i) parte significativa dos estudantes de ambas as escolas concordou com a afirmação; (ii) Os estudantes da escola pública apresentaram maior adesão à lógica meritocrática⁴.

Os resultados dos dados quantitativos são apresentados nas Tabelas 1 e 2. Apesar da disparidade observada entre os padrões de resposta, com adesão superior a 50% na escola pública e inferior a 50% na escola particular, constata-se que, em ambas, é alto o índice de estudantes que acreditam no sucesso depende como resultado exclusivo do esforço pessoal.

⁴ Como na escola pública havia apenas duas turmas de 1º ano (36 respondentes), frente às quatro turmas (124 respondentes) na escola privada, a fim de obter dados mais amplos sobre o posicionamento dos estudantes da escola pública no que se refere a meritocracia, aplicou-se o mesmo questionário em outras duas escolas públicas, obtendo-se 76 respostas. Os resultados apresentaram um padrão de similaridade em relação aos 36 participantes. Na presente análise, entretanto, consideram-se apenas os dados dos 36 estudantes iniciais.

Tabela 1 – O sucesso depende exclusivamente do empenho pessoal (Escola Pública)

Resposta	Percentual (%)
Sim	66,7%
Não	11,1%
Não sei responder	22,2%

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do questionário (2022).

Os índices da Tabela 1 expressam que, para quase dois terços dos estudantes da escola pública, o esforço individual é o único fator determinante para o sucesso pessoal. Malgrado as pessoas de camadas populares estarem em desvantagem na corrida social em relação às camadas superiores, surpreende o elevado índice de respostas alinhadas com uma ideologia que responsabiliza apenas o indivíduo por sua miséria, negligenciando a exploração, a concentração de renda e outros fatores sociais e históricos de exclusão (econômica, política, jurídica, cultural, educacional).

As respostas dos estudantes da escola pública parecem carecer de uma leitura teórica que possibilite compreender as questões estruturais da sociedade. Arrisca-se, assim, uma interpretação quanto à adesão ao pensamento meritocrático entre pessoas situadas na exclusão social. As respostas deles têm viés prático, pois, em sua condição social, precisam lutar diariamente por um prato de comida; sabem muito bem que não dispõem de fortunas herdadas nem de generosas doações de capitalistas ou do Estado, que sequer lhes assegura condições mínimas de dignidade. Nesse cenário de desamparos, o empenho pessoal é percebido como a única via possível para lograrem algum sucesso.

A esse aspecto prático, soma-se a massiva disseminação da ‘filosofia’ neoliberal nas diferentes mídias, principalmente nas chamadas mídias alternativas, direcionadas a jovens de periferia, buscando seu engajamento e a difusão da ideologia meritocrática. Trata-se de um sofisticado *jogo* que responsabiliza o Estado pela elevada carga tributária e por supostas políticas ineficientes, induzindo à crença de que esses fatores seriam as principais causas da miséria dos excluídos do capital globalizado. Esse *jogo* perverso produz a ilusão de que o Estado e os impostos constituem os principais inimigos desses jovens, por pretensamente impedi-los de superar sua condição precária – como se sua luta devesse voltar-se contra eles e não contra as dinâmicas estruturais de exploração.

Nesse contexto, cabe observar, por exemplo, os processos de pejetização e de uberização do trabalho. Quando o Estado busca regular as relações laborais e instituir um sistema de proteção jurídica – com direitos, deveres e obrigações patronais em relação aos *empreendedores de si* – parte dos precarizados se antepõe a essas iniciativas, mobilizando-se em defesa de uma aparente autonomia. Enquanto isso, empresários que acumulam fortunas por meio do trabalho precário e com baixa incidência tributária passam a ser percebidos como benévolos. Do Estado, contudo, esperam políticas

públicas de saúde, indenizações em caso de acidentes e benefícios continuados diante de impedimentos prolongados ou permanentes para o trabalho, sem a mínima compreensão das complexas relações entre trabalho, capital, renda, tributação e financiamento estatal

A perversidade desse processo se intensifica ao incutir na própria vítima certo sentimento de culpa pela exploração que sofre. Nesse *jogo*, dificulta-se a reflexão crítica em torno das sofisticadas formas de exploração e da acumulação vertiginosa de capital no cenário neoliberal contemporâneo.

Além do elevado índice de jovens trabalhadores que sugerem ter assimilado as pautas dos acumuladores de fortuna, chama a atenção, também na Tabela 1, o fato de que 22,2% dos estudantes da escola pública marcarem a opção “Não sei responder”, enquanto esse percentual cai para 1,6% na escola privada, conforme a Tabela 2. Em um momento histórico marcado pela hiperinformação, constatar que mais de um quinto dos estudantes manifesta ignorar um tema tão atual reforça a necessidade de se questionar a formação propiciada pela escola. Esse índice de 22,2%, somado aos 66,7% que afirmam que o sucesso depende exclusivamente do esforço pessoal, resulta em alarmantes 88,9% de estudantes da escola pública que expressam não apreender a dinâmica estrutural da acumulação financeira na configuração social atual.

Quando apenas 11,1% dos estudantes da escola pública indicam compreender o funcionamento do capitalismo neoliberal, que acumula riquezas por meio da exploração dos pobres e, ao mesmo tempo, repassa aos explorados a culpa por sua pobreza, fazendo-os crer que ela resulta da ausência de esforço individual, algo aparenta faltar na formação escolar da juventude pertencente à classe explorada. Sua ignorância contribui para a reprodução do discurso que favorece seus exploradores e mantém os explorados alienados na exploração, reforçando o papel de carregar o fardo da produção para que outros se deleitem da riqueza gerada por seu sacrifício. A única perspectiva de mudança que lhes é apresentada consiste em intensificar o esforço individual, ampliando a produção de riqueza, sem se dar conta de que isso tende a aprofundar a subordinação. Nesse cenário, a escola pública parece falhar gravemente ao não lhes proporcionar o conhecimento histórico necessário à emancipação de consciências marcadas pela alienação. Segundo Paulo Freire (2021a, p. 80), essa sofisticada tecnologia de sujeição “Faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação”.

A realização dos GFs, em três sessões, com a participação total de onze estudantes, além de propiciar olhares distintos à mesma questão, possibilitou também a compreensão de ideias compartilhadas no cotidiano (Gatti, 2005). O diálogo desenvolvido no GF da escola pública contribuiu para entender melhor as informações geradas via questionário.

Na sequência, alguns excertos apontam as perspectivas dos estudantes:

Pesquisador: *Vocês concordam com o conteúdo da frase? “O sucesso na vida depende do empenho pessoal, por isto, não importam as condições sociais e econômicas em que uma pessoa vive.”*

Estudante: *Não! Dependendo da sua situação econômica, você consegue ter melhores chances e melhores oportunidades.*

Pesquisador: *Ok. E você?*

Estudante: *Eu concordo (com a frase). Porque eu já vi muita gente que saiu lá de baixo que não tinha muito, tipo de condição...e foi lutando e conseguiu.*

Estudante: *Concordo! Trabalhando a gente consegue, desempenho pessoal, e é isso, consegue o sucesso trabalhando.*

Estudante: *Eu concordo. Assim..., se a pessoa ela se esforça, ela quer, ela consegue.*

Pesquisador: *[...] e se desde criança, ela for bem pobre financeiramente? Ela conseguirá da mesma forma que uma pessoa rica?*

Estudante: *Se ela se esforçar mais, né? Porque ela vai ter que fazer mais esforço.*

Conforme os trechos do GF, a maioria dos estudantes argumenta que o sucesso advém unicamente do esforço, sem dar importância para as questões estruturais da sociedade, nem às condições sociais e econômicas – as heranças, o tipo de escola que frequentam, por exemplo. São posicionamentos perpassados pela ideologia meritocrática, segundo a qual as posições sociais são conquistadas por meio do mérito individual. Mesmo ante a insistência – “...e se desde criança, ela for bem pobre financeiramente?”, – sustenta-se o argumento de que o esforço individual redobrado superará eventuais desvantagens. Como observa Sandel, “Grande parte do apelo da fé meritocrática consiste na ideia de que nosso sucesso é resultado de nossas próprias ações, pelo menos sob as condições certas” (2023, p. 182).

Dos quatro excertos, somente uma estudante reconhece que a situação econômica define as melhores ou as piores chances e oportunidades. A proporção de uma em quatro reflete o posicionamento do conjunto dos estudantes, semelhante ao que se verificou nos questionários. Essa observação representa o restrito contingente de estudantes que, a despeito do pensamento neoliberal, manifesta uma compreensão mais crítica das dinâmicas de exploração que produzem exclusão e miséria.

A Tabela a seguir apresenta os dados da escola particular.

Tabela 2 – O sucesso depende exclusivamente do empenho pessoal (Escola Privada)

Resposta	Percentual (%)
Sim	41,6%
Não	56,8%
Não sei responder	1,6%

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do questionário (2022).

A Tabela 2 evidencia que a maioria dos estudantes da classe média alta, na escola privada, discorda da frase em questão, embora seja também expressivo o número dos que concordam.

Comparando-se os números da escola pública (Tabela 1) com os números da escola privada (Tabela 2), é possível identificar uma distância significativa entre ambas as realidades no que concerne à compreensão das causas das desigualdades sociais. Na escola particular, há predominância (56,8%, ou quase 3/5) dos que, aparentemente, entenderam o funcionamento estrutural das sociedades neoliberais, de que a riqueza não resulta apenas do esforço pessoal. O contraste é notável ao se observar a escola pública: ali, 88,9% (ou 4/5 do total de estudantes) explicitam uma provável ignorância em relação ao funcionamento estrutural de produção dos sucessos e insucessos na sociedade atual.

No GF da escola particular, com participação de quatro estudantes, o diálogo também mostra opiniões diferentes da escola pública:

Pesquisador: *“O sucesso na vida depende do empenho pessoal, por isto, não importam as condições sociais e econômicas em que uma pessoa vive.” Concordam com essa afirmação?*

Estudante: *Eu acho que se você tem uma condição social e uma renda mais favorável, você vai ter mais oportunidades. Então, é provável que você tenha mais chance de ter sucesso, mas isso também vai depender do seu empenho. A pessoa que talvez queira uma profissão econômica e social de uma renda maior, com empenho ela pode conseguir alcançar até melhor do que o outro que já tem uma condição social boa e que não se esforçou tanto. Só que com certeza ele vai ter que se esforçar mais, vai ter que batalhar mais, porque o outro já tem oportunidade. Mas precisa de mais empenho pra alcançar o sucesso (inaudível).*

Pesquisador: *Ok. E você?*

Estudante: *Eu vou bem nessa trilha dela. Tipo...o empenho não é a única coisa que te deixa com sucesso na vida, porque muitas vezes você já tem uma condição rebaixada (inaudível) ou por ter uma condição melhor que o outro.*

Pesquisador: *Muito bem. Algo a acrescentar? (pergunta direcionada a outro estudante).*

Estudante: *Eu acho que os esforços pessoais são de grande relevância para o desenvolvimento da pessoa ao longo da sua vida acadêmica. Só que... quem tem uma vida econômica mais abastada... tem mais e melhores opções em escolas e faculdades. Dá para ter um progresso mais fácil na vida e no mercado de trabalho.*

Os estudantes da escola particular expressam certa lucidez em relação ao tema em debate, ao afirmarem que o mérito, por si só, não é suficiente para igualar oportunidades. Demonstram ciência de suas posições privilegiadas e das assimetrias enfrentadas por aqueles que nascem em situações de exclusão e miséria no que se refere ao alcance de seus objetivos. Nota-se, nesse grupo, um conhecimento histórico e social quanto ao papel das condições sociais e econômicas na definição das trajetórias de sucesso.

Em seus contextos privilegiados, explicitam que o esforço individual, isoladamente, não basta diante das desigualdades de origem. Ainda assim, ao ressaltarem o empenho como necessário ao sucesso, suas falas deixam transparecer a atuação da lógica meritocrática. Dessa constatação se pode extrair ao menos duas implicações: (i) a crença de que o próprio privilégio lhes pertence legitimamente, pois resulta do esforço das gerações anteriores; (ii) e a ausência de disposição para promover mudanças estruturais orientadas a outro modelo de justiça social, pautado na distribuição da renda e equalização de condições. Ao aprofundar a análise das respostas da escola privada, entende-se que o seu modelo formativo privilegia dimensões formais do conhecimento, produzindo informações referentes à história e à sociedade. Essa formação, porém, permanece em nível abstrato, sem *encarnar* na tomada de consciência capaz de impulsionar engajamento efetivo na transformação das bases que sustentam a injustiça social. Reconhecer-se como beneficiário de uma dinâmica de exploração e acumulação não implica, necessariamente, inclinação para alterar a própria posição de privilégio. Mesmo que houvesse intenção de promover maior igualdade de condições, o problema revela-se muito mais complexo.

Imagine que, certo dia, conseguíssemos remover todos os obstáculos injustos ao sucesso, de tal maneira que todo mundo, [...] pudessem competir com filhos e filhas de pessoas privilegiadas em campo nivelado [...] o melhor e mais inclusivo sistema educacional teria dificuldade para equipar estudantes de contextos pobres para competir em pé de igualdade com crianças de famílias que oferecem quantidades abundantes de atenção, recurso e conexões (Sandel, 2023, p. 179-180).

É razoável que, em determinada etapa da vida escolar, vivenciando aulas e contextos familiares semelhantes, os estudantes apresentem certo consenso em torno da ideia de o esforço pessoal constitui um fator importante para o êxito profissional. No entanto, minimizar a profunda desigualdade de recursos e oportunidades entre classes sociais e grupos étnicos leva a pensar que isso, em última instância, revela a internalização do pressuposto meritocrático na formação social e política da educação. Embora a dedicação pessoal possa contribuir para a superação da pobreza ou para o desempenho escolar, outros fatores exercem peso decisivo, como o acesso desigual à alimentação, à cultura, à vestimenta, à moradia, ao saneamento básico, além das desigualdades raciais e da ausência de perspectivas que condenam amplos contingentes populacionais à exclusão e à miséria dela decorrente (Lahire, 1997; Mezzomo, 2008; Castro; Tavares Júnior, 2016).

O PV como expressão da racionalidade neoliberal na educação

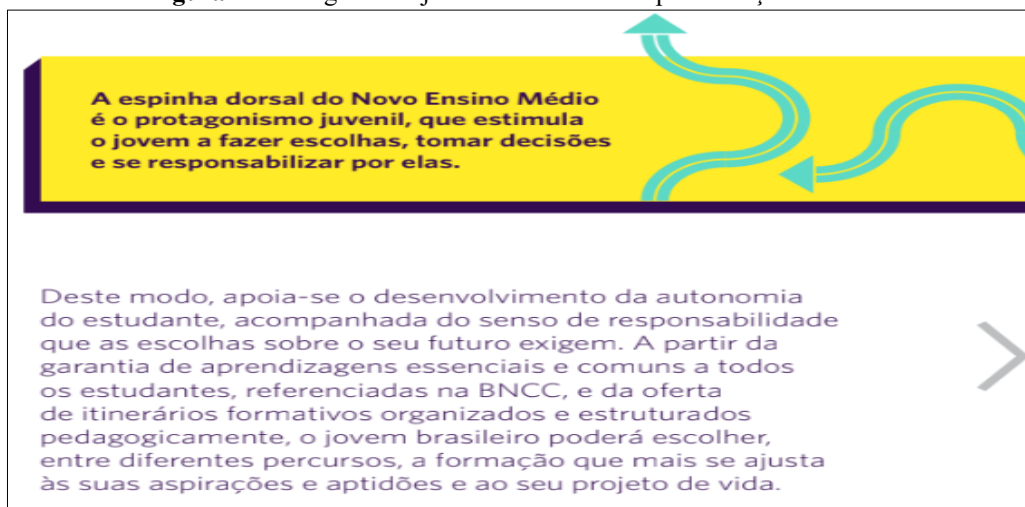
O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense do Ensino Médio - CBTCem⁵ (Santa Catarina, 2021a, p. 63) define o PV como componente destinado a “[...] desenvolver o

⁵ O CBTCem complementa o Currículo Base do Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Aprovado em 2021, é um documento oficial que almeja nortear o trabalho pedagógico.

autoconhecimento, a autonomia, a tomada de decisão e a atribuição de sentido à existência, de modo planejado e consciente, com vistas ao desenvolvimento integral”. Segundo o documento, o PV deve propiciar aos estudantes o desenvolvimento da “[...] resiliência para lidar com desvios em seus percursos, alteridade para lidar com as diferenças, bem como a compreensão das ações necessárias aos seus avanços, às consequências dessas ações e subsídios para que escolham seu percurso profissional” (Santa Catarina, 2021a, p. 66).

Essas orientações mostram um alinhamento do CBTCem ao Guia de Implementação do novo ensino médio (Brasil, 2019), marcado pela recorrência de expressões como protagonismo juvenil, autonomia e responsabilidade individual pelas escolhas.

Figura 1 - Protagonismo juvenil no Guia de Implementação do NEM



Fonte: Brasil (2018, p. 6).

A incorporação prática do neoliberalismo no PV, segundo pesquisadores (Silva; Morais, 2022; Silva, 2023; Vicentin; Silveira, 2021), é diagnosticada em momentos heterogêneos. Na pesquisa de campo, aparecem valores que constam tanto nos textos da BNCC, CBTCem, quanto em outros documentos, programas e organizações, evidenciando influências neoliberais nos princípios e diretrizes educacionais. Os livros didáticos do PV analisados por Silva e Morais (2022, p. 298), constataam “[...] que os discursos produzidos estão alinhados à racionalidade neoliberal, pois defendem valores relativos à flexibilidade, resiliência e concorrência”.

Em síntese, expressões como *engajamento*, *esforço*, *motivação* também estão na retórica neoliberal do PV sugerido pela BNCC e pelo CBTCem. O discurso também se manifesta em noções como *competição*, *flexibilidade* e *competências*. A ênfase na *competição*, explicitada em rankings e avaliações entre escolas, reforça a lógica produtivista e quantitativa da educação; “O homem neoliberal é homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (Dardot; Laval, 2016, p. 322). A *flexibilização curricular*, ao sugerir que os educandos têm liberdade para escolher

itinerários, traduz a adaptação da educação ao sujeito neoliberal às demandas do mercado, configurando o indivíduo “hipermoderno, impreciso, flexível e fluido” (Dardot; Laval, 2016, p. 321). A lógica das *competências*, ressaltando as competências socioemocionais perpassa os documentos e propostas da reforma (França; Voigt, 2022). Isso reflete a influência neoliberal, pois direciona a educação para atender diretamente às necessidades do mercado, em vez de promover uma formação mais ampla. Esse cenário “comporta um sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem” (Laval, 2019, p. 63).

O conceito de resiliência, incorporado ao discurso educacional, sugere o pressuposto da capacidade própria de os indivíduos se organizarem para realizar um determinado objetivo, superando quaisquer dificuldades que se apresentem (Pereira; Martín; Landini, 2020). Fortunato (2023) problematiza o uso dos termos *protagonismo* e *empreendedorismo* na educação, entendendo-os como princípios neoliberais que reduzem a educação a um instrumento de reprodução de uma racionalidade utilitarista e competitiva.

Para Veiga-Neto (2012), na conjuntura neoliberal, espera-se que a escola aumente os “contingentes dos ‘bons consumidores’ e ‘bons competidores’, forme indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal e a ela assujeitados, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo” (p. 6, aspas no original). O currículo, nesse processo, desempenha um papel primordial na constituição das subjetividades modernas.

Ele funciona como um eficiente e sutil promotor de determinadas disposições ou esquemas mentais e corporais que se manifestam nos modos pelos quais entendemos o mundo, nos relacionamos com os outros e, talvez principalmente, compreendemos a nós mesmos (Veiga-Neto, 2012, p. 7).

Nessa perspectiva, para Oliveira (2022, p. 211) “[...] o Projeto de Vida se transformou em um componente curricular que prioriza o desenvolvimento de competências socioemocionais”. Inspirada na caracterização de *design psicológico* do neoliberalismo⁶, de Safatle (2020), Oliveira (2022, p. 211) entende que as competências socioemocionais “[...] caracterizam a retomada da psicologização das instituições escolares, utilizadas como estratégias para que as discussões de perspectiva política acerca da qualidade educacional sejam negligenciadas”.

Ao analisar a visão dos estudantes das duas escolas a respeito da meritocracia, uma das marcas da racionalidade neoliberal, o PV indica emergir como um campo fértil para a manifestação dessa ideologia. Embora ele possa intencionar o desenvolvimento da autonomia, sua retórica, quando carregada de elementos motivacionais, sugere reforçar o discurso da autorresponsabilidade e do mérito individual. Quando se traça um paralelo entre o PV e os dizeres dos educandos, citados

⁶ “[...] internalização de predisposições psicológicas visando à produção de um tipo de relação a si, aos outros e ao mundo, guiada através da generalização de princípios empresariais de performance, de investimento, de rentabilidade e de posicionamento para todos os meandros da vida” (Safatle, 2020, p. 30).

anteriormente, observa-se que o PV marca um espaço ambíguo na escola: o foco no sucesso individual coexiste com a percepção da desigualdade estrutural.

Essa tensão é capturada no dizer de uma estudante da escola pública que critica o otimismo superficial presente nas aulas

Pesquisador - *Esse ano vocês começaram a ter aula de Projeto de Vida. O que vocês acham desse componente curricular?*

Estudante - *Até agora o que eu entendi, que tava se autodescobrindo, o que a gente sonha, o que a gente pretende fazer, o que a gente pode estudar. Olha, ... é uma droga! Eu não quero crescer (risos). E o Projeto de Vida só está me mostrando como que o mundo é, mas ele mostra o lado bom, o ruim eu vejo fora da sala.*

Pesquisador - Ele mostra um lado mágico do mundo, é isso?

Estudante - *Ele mostra o lado mais mágico, mais tipo “ah você vai estudar e você vai conseguir”, mas não é assim.*

Pesquisador - Não?

Estudante - *Não! Tem muita gente ainda mais capacitada do que você. Não adianta eu só estudar uma certa coisa para (inaudível). Você tem que ser o melhor.*

A estudante desvela elementos significativos dos prováveis motivos pelos quais este modelo de PV está na escola: encobrir o debate sociológico e político acerca da estrutura social e econômica do capitalismo e, conseqüentemente, subjugar o senso crítico dos estudantes à retórica psicológica de fundo motivacional.

Freire (2021h) propôs uma educação problematizadora, que objetiva não apenas informar, mas formar pessoas conscientes das estruturas que as condicionam. A crítica da estudante mostra que a educação precisa ser um espaço para dialogar com o mundo em toda a sua complexidade, afastando-se de um otimismo superficial. Se o PV mostra o *lado mágico*, a estudante assinala que a educação precisa partir da realidade concreta dos educandos e não de um ideal abstrato, pois, desse jeito, eles poderão ler o mundo amplamente (Freire, 2021h).

Dardot e Laval (2016) ajudam a entender que o discurso neoliberal incita os indivíduos a estar em constante concorrência, incessantemente incentivados a trabalhar sobre si, visando aprimorar a sua *performance*. São, por conseguinte, motivados a acreditar que o sucesso ou o fracasso, no volátil jogo do mercado, depende somente deles.

Há uma clássica provocação de Freire (2001, p. 58) que permite pensar a realidade de estudantes em relação ao pensamento meritocrático:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma educador, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Em livre adaptação, poder-se-ia dizer: nenhum educando começa a ser adepto da meritocracia, numa certa segunda-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce com essa ideia ou marcado para acreditar nela. O estudante se faz defensor dessa ideia, motivado pelas práticas cotidianas embebidas

pelo discurso neoliberal-conservador-fatalista espalhado nas entranhas midiáticas, redes sociais, familiares e escolares. Se assim é feito e construído, segue-se que também se pode ousar o exercício do pensamento questionador desse discurso ou uma atitude crítica e corajosa para desafiar o pressuposto meritocrático do pensamento neoliberal. É evidente que, da mesma forma, essa transformação não é instantânea. Ela depende de um conjunto de fatores e carrega a possibilidade de se tornar crítica do viés meritocrático na vivência e na reflexão dessa ideia.

A análise dos dados revela um paradoxo: os estudantes da escola pública, embora mais vulnerabilizados pelas desigualdades estruturais, demonstram uma adesão mais ferrenha ao ideal meritocrático do que seus pares da escola privada. Esse fenômeno, conforme discutido na tese que originou este artigo, não deve ser lido como uma simples lacuna de percepção crítica, mas como um efeito da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016). Para o jovem da escola pública, a crença no esforço pessoal opera como um mecanismo de defesa e sobrevivência psíquica. Em um cenário de escassez de capitais (econômico e social), o *empenho* surge como o único ativo sob seu controle. Por sua vez, na escola privada, a relativa estabilidade material e o maior acúmulo de capital cultural tendem a favorecer uma leitura menos imediatista da realidade social. A posição estrutural desses estudantes lhes permite reconhecer com maior facilidade o peso das condições socioeconômicas na produção das trajetórias individuais, sem que isso represente ameaça direta às expectativas de mobilidade. Assim, as diferenças observadas não indicam maior ou menor capacidade intelectual entre os grupos, mas expressam condições formativas distintas atravessadas pelas posições sociais que cada escola ocupa na estrutura de classes.

Sandel (2023) comenta que a meritocracia é inadequada para explicar o sucesso e a distribuição de recursos em uma sociedade. Fatores socioeconômicos e desigualdades de oportunidades têm papel determinante. O autor cita uma pesquisa segundo a qual 77% dos estadunidenses creem alcançar o sucesso se estiver disposta a trabalhar duro, observando, contudo, que vê com “[...] exagero [...] em meus estudantes em Harvard, que, apesar de terem talentos impressionantes e com frequência circunstâncias de vida favoráveis, invariavelmente atribuem seu ingresso na universidade a esforço e trabalho árduo” (2023, p. 184). Portanto, mesmo em países com contextos distantes da realidade brasileira, a compreensão meritocrática dos estudantes tende a se aproximar.

Conscientização e resistência ao fatalismo meritocrático na educação

O fatalismo se refere à crença de que as circunstâncias históricas da miséria e da fortuna por outro não são produzidas nem alteradas pelas estruturas sociais injustas, mas sim são fruto do *destino*. Em um primeiro momento, a retórica neoliberal quase parece antifatalista. No entanto, o seu fatalismo meritocrático, baseado na ideia de que o sucesso individual depende unicamente do esforço pessoal,

retira o olhar das dimensões históricas e sociais como parte das condições do desempenho. Nessa lógica, o fracasso torna-se uma mera fatalidade circunscrita ao indivíduo. Dissemina-se, assim, a convicção de que “quem quer, consegue”; e, se não conseguiu, é porque não se esforçou o suficiente.

O modo de pensar dos estudantes pesquisados mostra o quanto a retórica neoliberal investiu em “[...] impregnar seus discursos do fatalismo para eles irrecusável, segundo o qual as coisas se dão assim porque não podem dar-se de outra maneira” (Freire, 2021e, p. 122). Freire tece uma crítica contundente ao fatalismo, argumentando que este obscurece as raízes estruturais do abismo social, o que impede a luta por transformações coletivas. “Temos de nos esforçar para criar um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo que todos possamos cumprir nosso papel como participantes ativos da história” (Freire, 2021b, p. 51).

Já na década de 60 do século XX, ciente dos obstáculos impostos pelas condições sociais, econômicas e ideológicas, Freire convocava à “[...] *conscientização* não como panaceia, mas como um esforço crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser” (2021a, p. 54, *itálico no original*). Trinta anos mais tarde, em meados da década de 90 do século XX, insistiu na necessidade da conscientização: “[...] contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização” (Freire, 2021a, p. 54). Ele explica que a conscientização não é uma solução mágica para os problemas, mas um processo de compreensão das razões subjacentes para sua existência.

A centralidade da conscientização na pedagogia freireana reside na defesa de que cada pessoa “[...] não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la” (Freire, 1980, p. 40). Prossegue reforçando que “[...] Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne; mas, neste caso, se as suporta com resignação, se busca conciliá-las mais com práticas de submissão que de luta” (*idem*, p. 40).

Ainda na perspectiva freireana, a realidade pode ser modificada quando o ser humano descobre que ela é “[...] modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (Freire, 1980, p. 40). Igualmente, destaca a importância da conscientização na ação de transformação da realidade, fundamento da construção de uma sociedade mais justa. Nos seus termos, “[...] saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo” (Freire, 2022a, p. 64).

A Filosofia da Educação Crítica e Emancipadora se pauta na promoção da solidariedade, da cooperação, e no intuito proporcionar condições a fim de que os estudantes entendam as amarras

sociais e a si próprios, possibilitando os enfrentamentos necessários. No entanto, segundo Freire (2021c, p. 44), “[...] no domínio das estruturas socioeconômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera por si só, a mudança da realidade”. Somente compreender criticamente a situação de opressão não liberta os oprimidos, contudo, ao desvelá-la, “[...] dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão” (idem, p. 44). Dentro dessa conjuntura, “[...] enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica (ibidem, p. 45). Assim, “a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado” (Freire, 2021a, p. 54).

A ética neoliberal, como cita Romão (2017, p. 291), baseia-se na “[...] perversidade de um mundo perfeito para uma minoria e que se constrói com base na discriminação e, no limite, na exclusão da maioria”. A lógica neoliberal, conforme Dardot e Laval (2016), responsabiliza os indivíduos pela gestão de suas próprias vidas, muitas vezes manipulando situações de dimensões socioeconômicas para o caráter individual. Da mesma forma, para Sandel (2023, p. 181) “O ideal meritocrático não é remédio para desigualdade; ele é justificativo para desigualdade”.

Em Conferência proferida em fevereiro de 1997, no Recife (PE), Freire ponderou:

O que eu queria era combater a ideologia fatalista segundo a qual Deus ou o destino são os responsáveis pela péssima vida do explorado e dominado. O que eu queria era que o camponês espoliado percebesse, finalmente, que não é Deus, ou o destino, ou o fado que explicam a miserabilidade de sua vida, mas são as relações sociais de produção que explicam a sua vida (2021b, p. 225).

O fatalismo, em sua forma meritocrática, tenta convencer as pessoas de que o sucesso ou o fracasso é resultado de méritos pessoais. Essa concepção, ao culpabilizar os indivíduos por sua própria miséria, é cruel, uma vez que auxilia a perpetuação da exploração, exclusão e marginalização, e conta com o apoio dos próprios explorados.

O pensamento freireano (2021f) defende uma educação problematizadora que contraria um sistema que recompensa supostos méritos ou habilidades individuais. “Para a educação problematizadora”, nas palavras de Freire, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (2021d, p. 105). A problematização, para o autor, não apenas é inseparável do ato cognoscente, como também o é inseparável das situações concretas. Assim posto, “No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade (Freire, 2021f, p. 111).

Freire propõe uma educação que analise as condições sócio-históricas e auxilie no entendimento da realidade, bem como desenvolva um pensamento crítico das estruturas sociais pelas

quais os estudantes são afetados, contrariamente ao discurso neoliberal, no qual o conceito de autonomia é mobilizado para impulsionar a competitividade e o individualismo. Em Freire, a educação está associada à solidariedade enquanto compromisso ético e no pensar no bem do coletivo.

O fatalismo presente na ideologia dominante convence o oprimido de que sua libertação é uma tarefa puramente individual. Assim, o componente PV, ao reforçar o protagonismo, sem a devida problematização das condições de partida, corre o risco de converter a privação social em responsabilidade subjetiva, explicando por que a crítica à meritocracia é mais palatável a quem já possui as garantias materiais da escola privada. As características epistemológico-educacionais evidenciadas no debate ao PV revelam essa tensão (Mezzomo; Kraemer, 2025): de um lado, a possibilidade de articular projeto pessoal e leitura crítica da realidade histórica; de outro, a centralidade conferida à autonomia individual, ao autogerenciamento e à adaptação às exigências do mercado. Quando essas características se orientam predominantemente por uma racionalidade individualizante, sem explicitação das determinações estruturais da desigualdade, o protagonismo tende a deslocar-se da perspectiva emancipatória para a responsabilização subjetiva pelo êxito ou fracasso.

Adotar uma atitude de resignação ao que ocorre, sem qualquer resistência ou luta significativa contra situações de injustiças, limita as possibilidades de ser mais, visto que a busca do *ser mais* “[...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires [...]. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos” (Freire, 2021d, p. 105).

Considerações finais

A ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual ocupa, ainda hoje, lugar central no discurso meritocrático entre os estudantes. Quando associado a políticas educacionais de viés neoliberal, esse discurso responsabiliza a pessoa individualmente por seus êxitos ou fracassos, desconsiderando as condições sociais que influenciam suas trajetórias. Se incorporado aos cotidianos escolares, tende a moldar subjetividades que naturalizam desigualdades e reforçam a responsabilização individual.

A assimilação do fatalismo meritocrático por parcela significativa dos educandos simboliza a internalização de uma lógica que desloca a responsabilidade do âmbito histórico, social e estrutural para o plano individual, atribuindo ao cidadão a culpa por sua própria condição. Essa postura, além de mascarar as desigualdades estruturais, perpetua a alienação e bloqueia as possibilidades de transformação. Freire denuncia que o fatalismo é uma construção ideológica que serve à manutenção das relações de dominação ao naturalizar a miséria e a exclusão como inevitáveis. A pedagogia

freireana propõe a conscientização como prática de liberdade, um movimento crítico capaz de desvelar as estruturas da opressão e convocar os sujeitos ao bem comum. *Ser mais* não é competir, mas partilhar; não é vencer o outro, mas transformar com o outro.

Ao problematizar o discurso meritocrático presente nos dizeres dos estudantes e no componente PV, este estudo defende que uma educação comprometida com a emancipação humana deve recuperar sua dimensão social e política, articulando solidariedade, criticidade e justiça como princípios epistemológico-educacionais que se opõem à racionalidade neoliberal. Nesse caso, se a escola é capitaneada por qualquer componente que expressa, de modo acrítico, o “lute e você conseguirá”, age como um veículo poderoso na difusão da racionalidade neoliberal entre os educandos.

A malvadez desse processo reside no fatalismo meritocrático que ele engendra. Conforme observou Freire, o neoliberalismo promove um modo acrítico de ver a realidade, negando a possibilidade de mudança. Ao atribuir o sucesso ou o fracasso unicamente ao indivíduo, essa ideologia não apenas legitima a desigualdade como um resultado justo do esforço, mas, sobretudo, garante a culpabilização da vítima.

A escola, ao validar a máxima do sucesso individual, instiga o estudante a ser o *empreendedor de si*. Se ele falhar, o que é provável ocorrer para a maioria daqueles já excluídos das benesses do capitalismo, a pessoa carregará o ônus psicológico e social do fracasso, desviando o olhar das causas estruturais: a precarização do trabalho, a ausência de políticas públicas eficazes e o aumento da desigualdade social. Superar esse fatalismo exige uma educação que não se limite a preparar o adolescente para a competição, mas para a leitura crítica do mundo e solidária com a humanidade, resgatando o papel da escola como espaço de problematização e transformação social.

Referências

ANDRADE, Maria Carolina de; MOTTA, Vânia Cardoso da. Não pense em crise, trabalhe: o empresariamento da educação de novo tipo e a crise orgânica do capitalismo brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 21, n. 44, p. 1-21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i44.57573>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57573/34062>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília (DF): Consed, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0ByFY1VObxvSTmdDbXhCRHFKRzdhSU9VanFoTjNPbWdsRDVJ/view?resourcekey=0-znra11Ahg0-wUgBYXI4mPA>. Acesso em: 18 jan. 2025.

CASTRO, Vanessa Gomes de; TAVARES JÚNIOR, Fernando. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623656080>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v41n1/2175-6236-rer-41-01-00239.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian; ECHALAR. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. (Estado de sítio).

DEMO, Pedro. Conhecimento e aprendizagem - a atualidade de Paulo Freire. **Revista da ABENO**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 20-37, 2007. DOI: 10.30979/rev.abeno.v7i1.1409. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/1409/836>. Acesso em: 7 abr. 2024.

FRANÇA, Daniel de Souza; VOIGT, Jane Mery Richter. Ensino Médio Integral em Tempo Integral: competência socioemocional para uma educação integral?. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 6-20, maio 2022. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v30i2.16378>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16378>. Acesso em: 13 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021f.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021e.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021h.

FORTUNATO, Ivan. Sobre protagonistas empreendedores nas salas de aula, ou uma leitura crítica de termos neoliberais na educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 34, n. único, p. e023007, 2023. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.10105>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/10105/7056>. Acesso em: 20 maio 2024.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut International des Droits de 1º Enfant, p. 1-11, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf. Acesso em: 1 dez. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília (DF): Liber Livro, 2005.

HARVEY, David. **Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

MEZZOMO, Ricardo José. **A excelência escolar**: um estudo sobre estratégias educativas em famílias com filhos de rendimento escolar elevado. 2008. 122 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de

Blumenau, Blumenau, 2008a. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2008/329111_1_1.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

MEZZOMO, Ricardo José. **O Projeto de Vida no Ensino Médio em SC: as características epistemológico-educacionais a partir da ótica de estudantes e professores**. 2024. 280 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2024. Disponível em: http://bu.furb.br/docs/TE/2024/372026_1_1.pdf. Acesso em: 27 fev. 2026.

MEZZOMO, Ricardo José; KRAEMER, Celso. Características epistemológico-educacionais do componente curricular Projeto de Vida: compreensões de estudantes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 30, e15979, 2025. DOI: 10.24220/2318-0870v30a2025e15979. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/15979>. Acesso em: 22 fev. 2026.

OLIVEIRA, Adriana Martins. **As escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre: uma análise do processo de implementação**. 2022. 320 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/78850/R%20-%20T%20-%20ADRIANA%20MARTINS%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y%2050>. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Marli P. L.; ELIAS, Mara E. de L.; SCHULER, Betina. Neoliberalismo e a escola contemporânea: uma problematização do Programa Conta para Mim. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e12487, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12319. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/12319/8081>. Acesso em: 17 maio 2024.

PEREIRA, Gisele A. M. **O PISA como parâmetro de qualidade para as políticas educacionais no Brasil e na Espanha: pressupostos epistemológicos**. 2016. 296 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/43505/R%20-%20T%20-%20GISELE%20ADRIANA%20MACIEL%20PEREIRA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jan. 2025.

PEREIRA, Gisele A. M.; MARTÍN, Enrique P.; LANDINI, Sonia R. A desigualdade educacional no ensino médio sob o fetiche das competências socioemocionais. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 104007-104022, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n12-775. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/download/22447/17964>. Acesso em: 18 jan. 2025.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

RESENDE, Haroldo de. Do Homo (Economicus ao Homo in Debitum: efeitos do neoliberalismo na educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, p. 1-13, 2023. DOI: 10.1590/2175-6236109657vs01. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qrv7BsSrm4WNttb8PfhjMCm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.

ROMÃO, José Eustáquio. Neoliberalismo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 288-291.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian (org.), **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 17-46.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** 8. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2023.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 - Disposições Gerais**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Caderno-1--Currículo-Base-do-Ensino-Medio-de-Santa-Catarina.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2024.

SATO, Cristiane Akemi; SILVA, Maria Abádia da; OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Coelho de. O ensino médio diante da expectativa dos empresários. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.5790. Disponível em: file:///C:/Users/MASTER/Downloads/elcioecchetti,+Miolo_Pedag%C3%B3gica-v22-2020-Cristiane+Akemi+Sato.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

SILVA, Francisco V. da; MORAIS, Edvânia B. de. Reflexos neoliberais: discursos sobre o trabalho em coleções didáticas de Projeto de Vida do Novo Ensino Médio. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 3, p. 298-315, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14120>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14120/9896>. Acesso em: 15 maio 2024.

SILVA, Klever Corrente. **Projeto de Vida e ensino médio: uma análise da prescrição curricular brasileira das redes de ensino dos Estados e do Distrito Federal (2017-2022)**. 2023. 194 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/45890/1/2023_KleverCorrenteSilva.pdf. Acesso em: 3 jan. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10.; COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6., 2012, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: FaE/UFGM, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18167750-Curriculo-um-desvio-a-direita-ou-delirios-avaliatorios.html>. Acesso em: 10 fev. 2024.

VICENTINI, Monica Panigassi. **As dimensões do construto compreensão oral para produção escrita no exame Celpe-Bras: percepções, processos, estratégias e desempenho de examinandos**. 2022. 241 f., il. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/6024>. Acesso em: 20 maio 2024.