

# ESCOLA E DESIGUALDADE: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO PROJETO DE VIDA A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU

Victor Mello da Silva<sup>1</sup>  
Ricardo Gonçalves Severo<sup>2</sup>  
Neyha Guedes Dariva<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo analisa o componente Projeto de Vida (PV) no Novo Ensino Médio à luz da teoria de Pierre Bourdieu. A discussão demonstra como o PV, alinhado a agendas neoliberais, desloca a responsabilidade pela equidade social do Estado para o indivíduo, sob a retórica do empreendedorismo de si. O trabalho utiliza o conceito de capital cultural e seus desdobramentos para evidenciar que a escola, ao apresentar-se como instância neutra, legitima a cultura das classes dominantes. A análise revela que o sucesso no planejamento do futuro exigido pelo PV depende de disposições e recursos simbólicos adquiridos previamente no seio familiar. Ao tratar de forma igualitária estudantes socialmente desiguais, o sistema de ensino converte privilégios de origem em mérito individual, atuando como ferramenta de violência simbólica. Conclui-se que o Projeto de Vida, longe de mitigar disparidades, reforça a reprodução social ao ignorar as barreiras estruturais que condicionam as trajetórias da juventude brasileira.

**Palavras-chave:** Projeto de Vida. Ensino Médio. Capital Cultural. Juventude.

## SCHOOL AND INEQUALITY: A CRITICAL ANALYSIS OF THE LIFE PROJECT BASED ON PIERRE BOURDIEU

## ABSTRACT

This article analyzes the Life Project (LP) component in the New High School in light of Pierre Bourdieu's theory. The discussion demonstrates how the LP, aligned with neoliberal agendas, shifts responsibility for social equity from the state to the individual, under the rhetoric of self-entrepreneurship. The work uses the concept of cultural capital and its ramifications to show that the school, by presenting itself as a neutral instance, legitimizes the culture of the dominant classes. The analysis reveals that success in planning for the future, as required by LP, depends on dispositions and symbolic resources acquired previously within the family. By treating socially unequal students equally, the education system converts privileges of origin into individual merit, acting as a tool of symbolic violence. It is concluded that the Life Project, far from mitigating disparities, reinforces social reproduction by ignoring the structural barriers that condition the trajectories of Brazilian youth.

**Keywords:** Life Project. High School. Cultural Capital. Youth.

Recebido em 04 de fevereiro de 2026. Aprovado em 29 de abril de 2026

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). victormello4000@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). ricardosevero79@gmail.com

<sup>3</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG. Doutor em Ciências Sociais (PUCRS). neyhadariva@gmail.com

## O CENÁRIO EM QUESTÃO

Pesquisas apontam que o Brasil é um país com significativas e diversificadas formas de desigualdades educacionais (Castro, 2009; Ernica; Rodrigues; Soares, 2025). Das muitas maneiras de se aferir a qualidade da educação nacional, os resultados de testes padronizados, nacionais e internacionais, consolidaram-se, principalmente a partir da década de 1990, como modelo de referência (Hypolito; Ivo, 2025). Essa tendência marca a política neoliberal que permeia a educação, fundamentada na ideia de que, por meio da educação, seria possível combater a pobreza, sem, contudo, modificar a estrutura social do capitalismo.

Em nível internacional, esse protagonismo educacional se intensifica com a crise das políticas keynesianas e do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) na década de 1970, quando passaram a ser acusadas de causar a instabilidade financeira europeia e estadunidense. No *Welfare State*, o Estado ocupa lugar central na proteção e promoção do bem-estar social e econômico dos cidadãos. Como característica central, as políticas de Bem-Estar Social são elaboradas para garantir proteção social aos cidadãos, fomentando e assegurando direitos sociais, como saúde, educação, habitação e previdência social. O financiamento público é, neste modelo, o centro destas garantias, que devem estender-se a todos os indivíduos.

Já nas políticas neoliberais, o *Welfare State* passa a ser visto como um protecionismo paternalista, que coloca demasiado peso no Estado para a garantia dos direitos individuais e coletivos, onerando demasiadamente os cofres públicos. Assim, a resposta à desigualdade não estaria mais na promoção de uma melhoria na qualidade de vida das pessoas por meio do consumo, ideal sustentado pelo modelo keynesiano, mas sim em outro local: na educação como ideia de formação de capital humano. A educação surge como um substituto estratégico, ao transferir as demandas estatais para a responsabilidade individual. É na educação que se deposita a possibilidade de um futuro melhor, que só pode ser perseguido de forma individual, uma vez que a responsabilidade pelo investimento em conhecimento é vista como uma escolha do sujeito.

Nessa esteira, o componente curricular Projeto de Vida (PV), atualmente em vigor no ensino médio brasileiro, parece desempenhar um papel claro no projeto neoliberal, ao estimular simultaneamente o planejamento individual de futuro e a perpetuação das posições sociais, a partir da lógica neoliberal de investimento particular biográfico e afim, portanto, com a ideia de meritocracia. Dentre as muitas possibilidades argumentativas, neste trabalho optamos por centrar nossa análise no conceito de Capital Cultural (2007a), do sociólogo Bourdieu, que nos ajudará a traçar um paralelo para explicar a impossibilidade do componente Projeto de Vida de, de fato, colaborar na resolução da problemática da desigualdade social. Para tanto, examinaremos o componente curricular PV e suas concepções e, em seguida, analisaremos o conceito cunhado por Pierre Bourdieu. Ao final, estabeleceremos um diálogo entre ambos.

## A ARQUITETURA NEOLIBERAL DO PROJETO DE VIDA

Público-alvo principal do ensino médio, a juventude, pode ser categorizada como o período da vida situado entre a infância e a vida adulta. Sociologicamente falando, o termo é plural e complexo. Segundo Dayrell e Carrano,

além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. (2014, p. 112)

Logo, culturalmente falando, é impossível tratar de uma juventude singular; devemos considerar as juventudes, reconhecendo sua pluralidade e dinamismo, que variam conforme fatores internos e externos aos sujeitos. Para Dayrell e Carrano, “a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação” (2014, p. 111), o que lhe confere tanto um caráter biológico e uma faixa etária definível, quanto fatores sociais e construções históricas marcantes. Assim, o conceito de juventude pode ser reconhecido como um campo em disputa. Neste texto, trataremos como juventude o público do ensino médio (geralmente jovens entre 15 e 24 anos), etapa da educação que também possui ambiguidades em sua identidade.

Segundo Dariva e Oliveira (2024), a etapa do ensino médio na educação brasileira ainda hoje está envolta na velha dicotomia entre uma educação para poucos e uma educação para as massas, ou seja, entre uma identidade intermediária e terminal para esse nível. Isso porque, de um lado, o ensino médio é visto como uma etapa intermediária, que prepara os jovens para a entrada no ensino superior. Por outro, configura-se como uma etapa final, destinada à preparação para a entrada no mundo do trabalho e início da vida adulta.

Fruto de inúmeras lutas sociais, a expansão do ensino médio no Brasil também pode ser vista como uma concessão das classes dominantes, que se viram impelidas a aumentar a escolaridade das massas em prol da ocupação laboral exigida pela expansão industrial. Não por acaso, foi justamente durante a ditadura militar que ocorreu um aumento significativo nas vagas públicas dessa etapa de ensino, sob a égide da profissionalização compulsória. Para Dariva e Oliveira (2024),

a grande promessa militar era servir de freio às investidas comunistas (que nunca ocorreram de fato no país) e alavancar o progresso capitalista. A tendência era, portanto, a industrialização e modernização do país, perseguida em uma contraditória prática que mesclava nacionalismo e sujeição aos EUA. Para um país industrializado, a mão de obra precisa acompanhar o grau de instrução requisitado pelo mercado de trabalho. Como sustentação teórica desta necessidade surge a Teoria do Capital Humano, que prega investimentos em educação e saúde como braços do progresso econômico. Investimentos sempre atrelados aos interesses específicos do mercado, que devem servir de guia de todo modelo educativo. De acordo com esta perspectiva, a educação é um ponto-chave do crescimento econômico, pois é na escola que os futuros trabalhadores são instruídos e preparados tanto para a adequação social, quanto para seu futuro posto de trabalho (Dariva; Oliveira, 2024, p. 89).

As vagas no ensino médio foram ampliadas justamente no momento em que essa expansão se alinhava com a lógica mercantil vigente. Ou seja, a industrialização do país demandava um número maior de trabalhadores com formação técnica. O aumento das vagas rompeu com a antiga concepção de um ensino médio restrito a poucos, uma vez que essa etapa havia sido, por muito tempo, vista como uma preparação para o ensino superior, o qual permanecia virtualmente inacessível à classe trabalhadora, seja pela falta de perspectiva social, seja pela ausência de condições financeiras para manter-se nos estudos.

Porém, apesar da expansão das vagas públicas, com a ditadura, o ensino médio acentuou seus ares de terminalidade, ao se tornar predominantemente um ponto de chegada para a classe trabalhadora, que seria ali instrumentalizada para o trabalho técnico. Foi nesse período que o ensino técnico e profissionalizante passou a ser obrigatório no ensino médio, acentuando ainda mais as desigualdades sociais via currículo escolar. Isso ocorreu porque, na prática, as escolas frequentadas pelos filhos da classe trabalhadora possuíam cursos voltados para as necessidades do mercado imediato, com formação técnica que excluía, simplificando ao máximo, disciplinas humanistas e de cultura geral; enquanto as escolas para as elites ofereciam uma formação técnica mais genérica, permitindo focar nas disciplinas cobradas para o ingresso e permanência no ensino superior.

Após a redemocratização, movimentos sociais ligados à esquerda voltaram a circular no país, retomando as discussões acerca de uma educação mais igualitária e de melhor qualidade. Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que o ensino médio passou a integrar a educação básica como sua etapa final. No entanto, sua obrigatoriedade plena para a faixa etária de 15 a 17 anos só foi estabelecida em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, que determinou o dever do Estado em universalizar essa etapa. Uma das diretrizes presentes na LDB é a necessidade de uma base nacional comum como forma de garantir uma formação cultural igualitária, considerando, conforme prevê o texto legal, as características regionais.

Longe de ter sido implementado de forma firme e rigorosa, o ensino médio instituído após a Constituição de 1988 sempre esteve marcado pela carência de recursos. Conforme destaca Nascimento, embora a LDB (Lei nº 9394/96) tenha sinalizado a expansão dessa etapa, na prática, o Governo Federal priorizou seus investimentos para o ensino fundamental via FUNDEF: “a nova LDB inserida no processo de reformas educacionais estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. No entanto, na prática, o Governo Federal tem priorizado os seus investimentos para o ensino fundamental” (2007, p. 85).

Paralelamente, desde a década de 1990, o país vem recebendo fortes influências de organismos multilaterais, como UNESCO, CEPAL e, sobretudo, o Banco Mundial, que passou a definir prioridades educacionais voltadas ao combate à pobreza e à adaptação dos países periféricos à nova ordem mundial. A reforma mais recente do ensino médio (Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024) é fruto dessa conformação internacional, constituindo-se, não por acaso, em uma retomada, ainda que sob a retórica da flexibilização, do modelo de educação média consolidado durante a ditadura militar brasileira.

No entanto, essa retomada apresenta-se atualizada, contendo em si a lógica que prevalece em uma educação calibrada conforme as demandas neoliberais dos organismos multilaterais mencionados anteriormente. Nesse contexto, a máxima do empreendedorismo desempenha papel central, constituindo-se como uma necessidade do mercado alocada no currículo do ensino médio por meio de um novo componente curricular: o Projeto de Vida. Afinal,

é nesse contexto de refortalecimento dos princípios neoliberais do individualismo, da meritocracia e da responsabilização que o empreendedorismo vem ganhando terreno e substituindo a noção de empregabilidade, transferindo para os indivíduos as responsabilidades pela sua própria preparação para o mercado e ocasionando a perda do emprego como referência. Assim, sob a dinâmica do Estado educador [...], a educação empreendedora se configura como estratégia para a conformação dos trabalhadores e trabalhadoras como “empreendedores de si” [...], contribuindo para o apassivamento dos conflitos sociais e o enfraquecimento dos laços de solidariedade social (Barbosa; Paranhos, 2023, p. 10).

Esse é o modelo de sociedade atrelado ao conceito de competências, particularmente importante na BNCC. Tal documento coloca em foco a noção de competências, que fundamenta e orienta todo o processo educacional. Competência é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 08). Essa concepção é central, aparecendo 258 vezes no documento, indicando uma mudança de paradigma: da preparação para uma carreira profissional para a preparação das competências de um trabalhador flexível, uma vez que “trabalhar com o conjunto de habilidades e requisitos definidos a partir do desenho do cargo, próprios do modelo taylorista, não atende às demandas

de uma organização complexa, mutável em um mundo globalizado” (Fleury; Fleury, 2001, p. 185).

O conceito de competências, na administração, procura superar o conceito de qualificação, em face de “uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa” (Fleury; Fleury, 2001, p. 186). A introdução desse conceito na educação brasileira se intensificou na década de 1990, em consonância com as transformações do mercado de trabalho global. Diferente dos modelos de gestão do início do século XX, como a Administração Científica de Taylor — que buscava a produtividade por meio da fragmentação do trabalho e da especialização rígida —, o modelo de competências foca na flexibilidade e na capacidade de adaptação do sujeito diante do imprevisto.

Com o avanço do capitalismo e a necessidade de um trabalhador mais versátil, o modelo *Just-in-Time*, surgido na década de 1970, rompeu com a rigidez taylorista-fordista. Tal modelo passou a demandar uma força de trabalho capaz de tomar decisões e agir proativamente. Em paralelo, a vertente francesa da gestão por competências aproximou-se de uma perspectiva construtivista, na qual a aprendizagem contínua torna-se o eixo central para o desenvolvimento do trabalhador.

No Brasil, a adoção do modelo de competências foi consolidada sob forte influência de organizações multilaterais. Primeiramente, foi aplicado em cursos técnicos e profissionalizantes, especialmente em instituições do chamado Sistema S (Senai, Senac, Sesi e Sebrae). Contudo, essa lógica empresarial não se limitou ao ensino técnico, sendo incorporada à BNCC e refletindo-se no contorno dado ao protagonismo juvenil que, junto ao conceito de empreendedorismo, norteia o componente Projeto de Vida.

O projeto de vida é apresentado na BNCC como um desdobramento natural do protagonismo juvenil, cultivado ao longo do ensino fundamental. A BNCC estabelece que “o protagonismo e a autoria incentivados no Ensino Fundamental se convertem, no Ensino Médio, em suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes” (BNCC, 2018, p. 472). A Lei nº 13.415/17 reforça essa centralidade, assegurando que a educação no Novo Ensino Médio (NEM) deve ser orientada para a construção do projeto de vida dos estudantes.

Apesar de sua centralidade, a definição e a discussão conceitual do PV são superficiais nos documentos oficiais, sendo abordadas em apenas alguns parágrafos na BNCC. O conceito, no entanto, é inspirado nas ideias do psicólogo William Damon, que em “O que o jovem quer da vida?” (Damon, 2009) discute o “projeto vital” como um objetivo central que orienta a trajetória juvenil, sendo simultaneamente pessoal e social. Para Damon, o projeto vital seria uma alternativa para reverter a apatia que acomete parte da juventude, manifestada pela falta de objetivos. Todavia, a BNCC parece importar essa perspectiva psicológica de forma descontextualizada, tratando a ausência de projetos como um problema de motivação individual, o que desconsidera as barreiras estruturais e as desigualdades materiais que limitam as possibilidades de escolha dos jovens brasileiros.

A implementação do PV na educação brasileira ganhou força a partir de 2012, destacando-se nas DCNs daquele ano e nas versões progressivas da BNCC. Inicialmente, o PV era um direcionamento pessoal e comunitário, mas na versão final da BNCC de 2018, ele se consolidou como eixo central do ensino médio, com seu texto sendo reescrito a partir de estudos e ciclos de debates organizados por instituições como o Instituto Ayrton Senna, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Itaú Social (Braggio; da Silva, 2023).

Tais organizações foram determinantes na defesa da inclusão do PV na BNCC, enfatizando a necessidade de um currículo que promova o autoconhecimento e as habilidades socioemocionais. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), por sua vez, recomendou a integração do PV tanto como componente curricular quanto de forma transversal, destacando seu papel no desenvolvimento da capacidade dos estudantes de atribuírem sentido à existência e de agirem com autonomia e responsabilidade.

A esperança depositada na juventude como força transformadora é um conceito que se consolidou no discurso educacional brasileiro no final do século XX. Anteriormente, na década de 1920, a filosofia de John Dewey já influenciava teóricos no Brasil ao propor a centralidade do aluno no processo educativo. Contudo, foi o marco do Ano Internacional da Juventude (1985), proclamado pela ONU, que impulsionou a ideia de protagonismo juvenil levando a uma reestruturação curricular que busca colocar o jovem como ator central de sua formação social e política.

Essa transição da educação tradicional, na qual a participação dos alunos era restrita, para um modelo que os convida a serem ativos nas decisões e na organização curricular, traz inegáveis benefícios. A democratização da educação e a centralidade do estudante são pilares essenciais de uma sociedade democrática. No entanto, a emergência desse conceito parece ter raízes mais profundas e complexas, carregando um discurso velado que demanda uma análise crítica sobre suas reais finalidades.

As mudanças no mercado de trabalho, com a ascensão de uma sociedade tecnológica e a constante reinvenção do capitalismo, resultaram em um modelo mais fluido e precário. A plataforma dos serviços exemplifica essa tendência, com empresas como Uber e iFood adotando “colaboradores” autônomos, cadastrados via aplicativos, em vez de trabalhadores com vínculos empregatícios formais. Esse fenômeno reflete a lógica do “empreendedorismo de si”, na qual a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso recai exclusivamente sobre o indivíduo, desonerando as empresas de obrigações trabalhistas.

Essa lógica de empreendedorismo individual se infiltra sutilmente no conceito de protagonismo juvenil promovido pela BNCC e outros documentos legais. A educação passa a enfatizar a responsabilidade individual do aluno sobre seu futuro, incentivando-o a planejar e gerir sua trajetória educacional e profissional como um projeto de vida. Tal abordagem, embora pareça empoderar os jovens, reforça a ideia de que a superação das desigualdades sociais depende de esforços individuais, desconsiderando as estruturas e políticas públicas que historicamente condicionam essas desigualdades.

O componente Projeto de Vida é colocado como peça-chave no enfrentamento à pobreza, adotando a noção de que a educação deve mitigar a desigualdade social, desobrigando o Estado de suas funções de proteção socioeconômica. Com essa perspectiva, transfere-se aos jovens a responsabilidade pela escolha e planejamento de seu futuro, consolidando a ideia de que o sucesso ou o fracasso dependem de mérito individual, ancorado nos conceitos de competências, empreendedorismo e protagonismo juvenil. Não há presença de um saber voltado a compreensão e desenvolvimento de habilidade específica, para um ofício, para o entendimento de elementos científicos. É em nosso entendimento, um componente voltado a constituir um *habitus* neoliberal a partir da construção cotidiana de um discurso de investimento pessoal como resposta a problemas que passam a ser considerados de esfera individual.

Operam também com o medo como ferramenta permanente de inculcação de tais propostas, como bem observou Bourdieu, num trabalho político permanente que se apresenta como técnico e é perpetuado no ambiente educacional como promessa de ofertar maiores possibilidades de empregabilidade pela adoção de tais valores (Bourdieu, 1998). É, ainda, no plano ideológico e de constituição de um *habitus* neoliberal, a implementação de um programa originado especialmente nos Estados Unidos e que tem como mote a

...exaltação conservadora da responsabilidade individual – que leva por exemplo a imputar o desemprego ou o fracasso econômico em primeiro lugar aos próprios indivíduos, e não à ordem social, e que, através da noção equívoca de exige de cada agente individual [...] que se coloque ele próprio no mercado, fazendo-se de certa maneira empresário de si mesmo, tratado como capital humano, o que tem como consequência redobrar, por uma

espécie de culpa, a miséria daqueles rejeitados pelo mercado... (Bourdieu, 2001, p. 31).

Ainda, a padronização curricular do Novo Ensino Médio e a universalização do Projeto de Vida para todos os estudantes brasileiros não garantem, por si só, a equidade educacional. Para aprofundar essa questão, é essencial explorar o conceito de Capital Cultural de Pierre Bourdieu. Tal categoria nos permite articular críticas ao passado educacional com as práticas atuais, evidenciando como o acesso desigual a recursos culturais pode perpetuar disparidades, mesmo sob a égide de um currículo padronizado.

Bourdieu postula que o capital cultural — manifestado por meio de disposições incorporadas, bens simbólicos e títulos escolares — é distribuído de forma assimétrica na estrutura social, condicionando o êxito e as trajetórias dos sujeitos (2007a). Nesse sentido, a mera implementação curricular do Projeto de Vida é incapaz de neutralizar as disparidades de capital cultural preexistentes. Antes, tende a agudizar seu papel, dado que disposições e saberes que poderiam ser adquiridos na escola a partir das disciplinas preexistentes à reforma do ensino médio foram eliminados ou reduzidos, tornando maior ainda o peso do capital cultural adquirido no ambiente familiar. Desta forma, ao exigir que o estudante mobilize recursos simbólicos e horizontes de planejamento que ele não herdou de seu meio familiar, a escola pode converter privilégios de nascimento em mérito individual, aprofundando o fosso das desigualdades. A fim de fundamentar essa análise, aprofundaremos, a seguir, as especificidades do conceito de Bourdieu.

### **PIERRE BOURDIEU E A NOÇÃO DE CAPITAL CULTURAL**

Tendo em vista a importância do conceito de capital cultural na teoria sociológica de Bourdieu e sua relevância para a crítica aos sistemas de ensino, faz-se necessário elucidar seus fundamentos. Segundo o autor, o capital cultural apresenta-se em três estados: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado (Bourdieu, 2007b).

O primeiro, o estado incorporado, refere-se ao conhecimento internalizado pelo indivíduo sob a forma de disposições duráveis. Abrange desde habilidades linguísticas e posturas até hábitos — ou seja, é a cultura que, uma vez integrada ao *habitus*, manifesta-se nas preferências e comportamentos do sujeito. Já o estado objetivado refere-se aos bens culturais físicos, como obras de arte, instrumentos e livros, que representam a cultura legítima; contudo, sua apropriação real depende de o indivíduo possuir o capital incorporado necessário para consumi-los simbolicamente. Por último, o estado institucionalizado diz respeito aos certificados e diplomas que atestam formalmente uma formação cultural, desde que emitidos por instituições legitimadas, como escolas e universidades<sup>4</sup>. Percebe-se aqui a relação com o capital econômico, pois haverá diferentes possibilidades de acesso a bens culturais conforme a renda familiar.

É preciso também se considerar que antes de se converter em capital cultural — em qualquer um dos estados mencionados —, uma determinada cultura precisa ser legitimada socialmente. Ou seja, para que um conhecimento seja reconhecido como cultura “sagrada”, ele precisa se diferenciar do “profano”. Basta percebermos que as minorias sociológicas frequentemente têm suas cultura desvalorizadas, sendo relegada a categorias tidas como inferiores, como mitologia, magia ou cosmogonia; os próprios termos utilizados pelo senso

---

<sup>4</sup> É interessante notar que um indivíduo proprietário de um bem cultural não necessariamente detém o capital cultural incorporado indispensável para apropriar-se dele simbolicamente. Da mesma forma, o sujeito que concentra vasto capital incorporado pode carecer de objetos ou de certificação institucional. Ainda assim, a tendência é que os indivíduos não apresentem um descompasso acentuado entre esses três estados, visto que eles são interdependentes: a posse de disposições culturais incorporadas facilita a obtenção de títulos e, por consequência, o acesso aos bens culturais legítimos.

comum já denunciavam a hierarquia cultural. A conclusão de Bourdieu e Passeron (2014) não é apenas a de que existem culturas dominantes e subalternas, mas sobretudo que o processo de legitimação é um arbitrário cultural. Isso significa que ele não decorre de uma superioridade intrínseca da cultura em si, mas do juízo daqueles que detêm o poder de determinar o que é realmente culto. Assim, aquilo que é reconhecido como legítimo é, simultaneamente, desconhecido em seu caráter arbitrário.

Conforme argumentaram Bourdieu e Passeron (2014), a escola se apresenta como uma instância neutra, mas, na realidade, é uma instituição de legitimação da cultura dominante. Tampouco a escola poderia ser compreendida como isolada da sociedade. Na verdade, toda a estrutura estatal é uma derivação social e, por isso mesmo, a instituição escolar tende a reproduzir, sob a forma de sistema de ensino, a cultura vencedora das lutas simbólicas que estabelecem a distinção entre sagrado e profano. Entretanto, uma vez tornada legítima, essa cultura não é percebida pela sociedade como uma construção arbitrária. Em vez disso, o conteúdo escolar manifesta-se como natural, universal e justo, pois é ofertado a todo o público estudantil, independentemente de sua origem social. Há, entretanto, de se considerar as diferenças e desigualdades educacionais no país. O novo ensino médio, em princípio, foi implementado em todo sistema educacional. No entanto, em escolas privadas é possível verificar a manutenção de disciplinas que foram eliminadas ou reduzidas em escolas públicas (Silva; Basílio, 2023). Aumenta-se, assim, as desigualdades, que são conceitualmente compreendidas a partir da posse do capital cultural valorizado, seja no mercado de trabalho ou para o ingresso no ensino superior.

Percebe-se que essa compreensão de justiça social a partir do sistema de ensino é posta em xeque pelos autores ao afirmarem que a escola — munida de neutralidade e portadora da cultura legítima — atua, longe de ser emancipadora, como ferramenta de conservação social. O mérito de Bourdieu e seu colaborador Passeron (2014) foi demonstrar que, justamente por tratar de forma “igualitária” estudantes desiguais, a escola conserva as desigualdades sociais. Sob essa ótica, os sistemas de ensino são duramente criticados e despidos do ideal democrático, revelando sua essência conservadora. É nesse sentido que os autores utilizam o termo “reprodução” para caracterizar o efeito do sistema de ensino na sociedade.

Esse tipo de reprodução social exercida pela escola conta com a cumplicidade inconsciente daqueles que se encontram em posições subalternas na hierarquia social. Trata-se de uma dominação invisível que subjuga sem o uso da força física. Para explicar esse fenômeno, Bourdieu e Passeron (2014) mobilizam o conceito de violência simbólica, na qual o adjetivo “simbólico” não indica menor eficácia. Pelo contrário, a dimensão simbólica da violência indica o estágio máximo de sua eficiência, pois não enfrenta a resistência dos dominados, que desconhecem o caráter arbitrário pelo qual a cultura lhes é imposta no ambiente escolar.

Nesse contexto, além do conceito de capital cultural, é necessário compreender o arbitrário cultural. Como se sabe, as normas cultas e os conteúdos curriculares são determinados de forma arbitrária pelos grupos dominantes, que detêm o poder de instituir sua própria cultura como a única legítima. Para fins didáticos, os efeitos desse arbitrário podem ser analisados a partir da distância entre a cultura de referência na qual o estudante foi previamente socializado e a cultura escolar com que ele se depara (Nogueira; Nogueira, 2014). Aqueles que possuem maior proximidade com a cultura valorizada pela escola serão privilegiados. Por outro lado, os estudantes socializados sob referências culturais periféricas serão tanto mais desfavorecidos quanto maior for a sua distância desse padrão imposto. Portanto, os discentes — que compõem uma categoria heterogênea, sobretudo em sociedades desiguais como a brasileira — sofrerão os impactos desse arbitrário em níveis distintos, conforme o capital cultural herdado, sendo agentes da reprodução de tais padrões.

É interessante notar que, na prática, tanto privilegiados quanto desfavorecidos não percebem a arbitrariedade desse processo. Ao contrário: os herdeiros da cultura legítima

acreditam possuir o “dom” e, portanto, sentem-se naturalmente vocacionados ao estudo; já os desfavorecidos passam a crer que não se dedicam o suficiente ou que são intelectualmente inaptos, sentindo-se inclinados ao trabalho braçal. O véu democrático do sistema de ensino faz com que os primeiros não se reconheçam como herdeiros, enquanto os segundos não se percebem como desamparados<sup>5</sup>. Tal dinâmica evidencia a tendência de racionalizar na esfera individual o que é, em essência, fruto da natureza social que estrutura o sistema de ensino.

Diante disso, Bourdieu infere que há duas formas de se relacionar com a cultura. Primeiro, há os que apresentam naturalidade e facilidade diante dela e, por isso, são vistos como talentosos. Segundo, há os que precisam se dedicar intensamente para se equiparar ou superar os herdeiros, sendo vistos como esforçados. Estes últimos, quando obtêm destaque escolar e acessam as melhores instituições de ensino, tornam-se mártires da disciplina e do esforço; suas histórias são enaltecidas e mobilizadas para provar o caráter democrático dos sistemas de ensino. No entanto, a própria forma excessiva com que esses indivíduos são reconhecidos revela a natureza de exceção que tais casos representam. Sendo assim, a exceção demonstra a existência da regularidade social.

No que tange às formas de aquisição da cultura, a escola é a principal instância, mas não a única, pois uma característica dos herdeiros é justamente a incorporação precoce do capital cultural por meio da família. Enquanto isso, os tidos como “esforçados” ou “inaptos” provêm de lares que não concentram esse capital ou que carecem de presença familiar em razão de condições de trabalho exaustivas. Na prática, o “talento” dos herdeiros nada mais é do que o resultado de uma aquisição cultural realizada de forma mais legítima: precoce e familiar (Bourdieu, 2007a). Essa familiaridade com a cultura e com as formas cultas se converte em uma “aptidão” que facilita a decifração dos ensinamentos e a fluidez na comunicação pedagógica.

Sendo assim, as condições e práticas que caracterizam o herdeiro são facilitadas pelo capital econômico, mas não se restringem a ele. As pesquisas de Bourdieu demonstraram como o capital cultural pode ser convertido em capital econômico, superando o economicismo clássico ao atribuir à cultura um papel central na reprodução das classes. A classe média exemplifica essa dinâmica ao adotar estratégias como o malthusianismo familiar e o investimento em práticas de incorporação cultural — como visitas a cinemas, teatros e museus, além de viagens e aquisição de bens como livros e obras de arte (Nogueira; Nogueira, 2014). Assim, as classes médias asseguram sua posição social por meio da conversão de recursos culturais em vantagens econômicas e títulos educacionais. Se considerarmos o acesso ao ensino superior, mesmo considerando que houve uma redução significativa das desigualdades do acesso nos últimos 30 anos no país, as desigualdades permanecem operantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as conclusões de Bourdieu e Passeron tenham se originado no contexto francês de décadas atrás, a consolidação das políticas neoliberais no Brasil conferiu atualidade aos seus apontamentos. O cenário contemporâneo, marcado pela expansão do trabalho informal e precário em detrimento de ocupações estáveis, revela que o acesso ao capital cultural permanece como o divisor de águas para que o trabalhador brasileiro alcance posições de dignidade mínima.

Nesse panorama, as reformas educacionais, como a do Novo Ensino Médio, cumprem um papel estratégico. Sob a égide do empreendedorismo e do protagonismo juvenil, o sistema

---

<sup>5</sup> Para Bourdieu, tampouco o juízo professoral poderia ser neutro, pois tende a valorizar os marcadores sociais que estruturam a sociedade — como raça, classe e gênero — ao mesmo tempo em que privilegia o “talento” em detrimento do esforço. Para mais detalhes acerca dessa dinâmica, recomenda-se consultar o texto “As categorias do juízo professoral”, publicado na coletânea organizada por Afrânio e Nogueira (2007b).

de ensino aprofundou a consagração do privilégio, ao converter a capacidade de “gerir a si mesmo” em uma competência supostamente acessível a todos. Entretanto, como demonstrado, os herdeiros da cultura já possuem suas trajetórias previamente projetadas pelo núcleo familiar, por meio de investimentos precoces de aquisição cultural destinados à futura conversão em capital econômico.

Consequentemente, enquanto os herdeiros seguem ocupando as posições privilegiadas na hierarquia social, os desprovidos de capital cultural e econômico são levados a internalizar a sensação de que fracassaram por não terem planejado suas vidas adequadamente. A ideologia neoliberal utiliza, portanto, o currículo para legitimar a conservação social, individualizando o sucesso ou o fracasso sob o pretexto de que, se a todos foi ofertada a instrução de como “projetar o futuro”, restaria ao indivíduo apenas “fazer a sua parte”. Infere-se que o Projeto de Vida atua como uma ferramenta de violência simbólica que desloca as contradições estruturais para a esfera privada, substituindo um projeto de nação soberana por um projeto de autogestão da precariedade.

Em última análise, a naturalização do mérito no interior do componente Projeto de Vida funciona como um mecanismo de ocultação das estruturas de classe. Ao tratar o planejamento do futuro como uma técnica puramente cognitiva ou motivacional, a escola ignora que as aspirações dos jovens são rigorosamente limitadas pelo seu *habitus* e pelas condições materiais de existência. O que o sistema de ensino denomina “escolha” ou “protagonismo” é, na verdade, a consagração de uma trajetória já traçada pelo volume de capital herdado. Assim, a escola não apenas reproduz a desigualdade, mas a justifica, convencendo os desfavorecidos de que sua exclusão do mercado de trabalho qualificado é o resultado lógico de um “projeto” mal executado, e não de um sistema que impede a sua ascensão.

Dessa forma, conclui-se que o Projeto de Vida, longe de ser um instrumento de mobilidade social, consolida-se como um dispositivo de conservação social perfeitamente ajustado às demandas do capitalismo periférico. Em um país onde a desigualdade é estruturante, a promessa de autogestão da carreira serve apenas para mitigar as tensões sociais, oferecendo uma solução individual para problemas que exigem intervenções coletivas e estatais. O resgate da função democrática da escola exige, portanto, a denúncia desse arbitrário cultural e a superação de um currículo que, sob a máscara da modernização e da flexibilidade, priva a juventude das classes populares do acesso ao conhecimento universal em nome de uma preparação imediata para a sobrevivência em um mercado de trabalho cada vez mais excludente.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Carlos Soares; PARANHOS, Michelle. O empreendedorismo como projeto de vida juvenil no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, p. 1-20, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57385/34070>. Acesso em: 3, fev. 2026.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2: por um movimento social europeu**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007a.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. in: AFRÂNIO, Catani; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs), **Escritos de Educação**. 9.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014c.

BRAGGIO, A. K.; SILVA, R. da. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023041, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16266/16080>. Acesso em: 3, fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

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

CASTRO, Jorge Abranhão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 673–697, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Py9jLMhddTWMfKQtY45L6dy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3, fev. 2026.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?: como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus Editorial. 1ª edição, 2009

DARIVA, Neyha Guedes; OLIVEIRA, Neiva Afonso. **A Disputa por Identidade da Etapa Média da Educação Brasileira: Um Passeio Histórico até o Novo Ensino Médio**. Revista UniAraguaia, Goiânia, v. 19, n. 3, p. 81, set./dez. 2024. Disponível em: <https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/1414/1155>. Acesso em: 3, fev. 2026.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C.; SOARES, J. F. Desigualdades Educacionais no Brasil Contemporâneo: Definição, Medida e Resultados. **Dados**, v. 68, n. 1, p. e20220109, mar. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/x4zKhjLQ5tv7Tx3RrWPtnjn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3, fev. 2026.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, ed. esp., p. 183-196, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3, fev. 2026.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Neoconservadorismo e neoliberalismo na educação: políticas curriculares e gerencialismo. In: **42ª Reunião Nacional da ANPED**, 2025. Trabalho Encomendado – GT12 Currículo. [S.l.: s.n.], 2025.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG – Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>. Acesso em: 3, fev. 2026.

NOGUEIRA, Cláudio Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SILVA, Camila da; BASILIO, Ana Luiza. As grandes desigualdades entre o Novo Ensino Médio na escola pública e na escola particular. **CartaCapital**, 15 ago. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/as-grandes-desigualdades-entre-o-novo-ensino-medio-na-escola-publica-e-na-escola-particular/>. Acesso em: 03, fev. 2026.