



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GUILHERME LUIZ FORMIGHERI FUÁ DE LIMA**

**AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O PROJETO DE  
VIDA DO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA MORALIZAÇÃO  
RENOVADA PARA A CLASSE TRABALHADORA**

**VITÓRIA-ES**

**2023**



Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

**GUILHERME LUIZ FORMIGHERI FUÁ DE LIMA**

**AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O PROJETO DE VIDA DO  
NOVO ENSINO MÉDIO: UMA MORALIZAÇÃO RENOVADA PARA A  
CLASSE TRABALHADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Priscila Monteiro Chaves.

**VITÓRIA-ES**

**2023**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

*Dedico à minha mãe Salete Justina Formigheri,  
por tudo que vemos enfrentando nessa vida de viver.  
Também, com todo carinho e apreço, para a tia Lourdes Formigheri  
e a tia Elda Maria Dalpizzol Formigheri, pelo trabalho de uma vida inteira.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora e amiga Priscila Monteiro Chaves, com quem pude compartilhar esse processo de escrita a quatro mãos. Revisões e discussões incessantes fizeram parte desse período de frutífera colaboração: talvez outras duas dissertações pudessem ser resgatadas das nossas conversas. Obrigado pela paciência e confiança, camarada.

Agradeço a todos(as) de Santa Catarina, minha família e amigos, que viram eu pegar o avião e ir para longe, e que por isso ficaram com o coração apertado. Agradeço às pessoas que encontrei em Vitória, essas que me receberam de coração aberto desde o primeiro dia, na Rua da Lama, na sala de aula ou mesmo na nova residência. O acolhimento e a solidariedade nos fizeram maiores, portanto, agradeço à turma 35M pelas reflexões em sala, também todos/as os/as professores/as com que pude fazer contato ao longo desse entrecruzamento.

À turma do GTO, nosso grupo de trabalho e orientação, com quem tivemos as mais estreitas afinidades na escrita e orientação conjunta dos trabalhos, com quem pude entender um pouco mais sobre a problemática da alfabetização, da linguagem e da educação de modo amplo.

Agradeço com carinho à Lyvia Nathalia Borges com quem divido meus dias no Edifício Maria Bethânia entre o violão, plantas, gatos, esboços, pinturas, risadas e conversas agradáveis, e é de uma sensibilidade artística, humana, inacreditável.

Agradeço por demais à Taynara Batista, amiga primeira, quando cheguei arrumou um ventilador, uma mesa, um colchão nem-tão-bom. Com quem dividi a maioria das dúvidas de ser acadêmico. Com quem dividi as angústias e alegrias mais verdadeiras.

Agradeço ao Carlos Henrique Peterle, ao meu amigo Anderson Lyrio. E outras tantas pessoas queridas, amigadas que levarei para toda vida. Por vocês e outros tantos, a vida tão longe de casa me pareceu familiar.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender o uso das competências socioemocionais (CSE), em seus aspectos políticos e formativos, no componente curricular Projeto de Vida (PV) no interior da contrarreforma do ensino médio a partir da atuação do Instituto Iungo (Belo Horizonte-MG) em Santa Catarina-SC. Foram evidenciadas as concepções teóricas e políticas dos aparelhos privados de hegemonia (APH) como organizadores e implementadores das novas políticas educacionais nas redes públicas de educação, em estreita coesão com as prerrogativas de organismos multinacionais para a América Latina e Caribe. A partir do materialismo histórico, na interlocução entre a crítica da economia política e o campo da crítica da linguagem e da ideologia, foi realizada pesquisa de análise documental de planos de aula do referido instituto, das concepções teórico-metodológicas de seus intelectuais orgânicos, bem como dos documentos que norteiam a atuação dos organismos multilaterais, em especial do Banco Mundial, para interiorização de competências, habilidades e valores nos alunos do ensino médio. Evidenciamos uma renovada moralização burguesa, centrada no indivíduo e de teor psicologizante, que opera conformações na ordem da identidade pessoal e profissional a fim de ajustá-la aos imperativos da reprodução social do capital, impedindo, em alguma medida, a organização política classista e combativa. O problema da motivação surge como reação à frustração social oriunda da reestruturação produtiva. Opera-se uma reconfiguração da “ação política” dentro do paradigma do voluntariado e do empreendedorismo social, e a conquista de direitos passa a se configurar como concessões baseadas em contrapartidas para inserção produtiva cada vez menos crítica e principalmente para a contenção da luta de classes. Ocorre uma substituição do currículo baseado em referenciais da materialidade e da história por um currículo comportamental e de valores, que relegam a juventude periférica brasileira ao ensimesmamento e à imediata naturalização da própria condição social e econômica, sendo responsabilizado, individualmente, pela melhoria de vida. Concluimos que o componente curricular PV e as CSE operam um processo repolitizado de moralização, ajustando as intenções, sonhos e projeções futuras dos jovens da classe trabalhadora aos ditames das relações de trabalho flexíveis e precarizadas.

**Palavras-chave:** Projeto de Vida; Competências socioemocionais; Novo Ensino Médio; Empreendedorismo; Moralização; Educação de valores; Privatização da educação;

## **ABSTRACT**

This study aimed to understand the use of socio-emotional skills (CSE), in its political and educational aspects, in the Life Project (PV) curricular component within the counter-reform of secondary education based on the work of the Iungo Institute (Fortaleza-CE) in Santa Catarina-SC. The theoretical and political conceptions of private apparatuses of hegemony (APH) were highlighted as organizers and implementers of new educational policies in public education networks, in close cohesion with the prerogatives of multinational organizations for Latin America and the Caribbean. Based on historical materialism, in the interlocution between the critique of political economy and the field of critique of language and ideology, research was carried out by documental analysis of the institute's lesson plans, the theoretical-methodological conceptions of its organic intellectuals, as well as as well as the documents that guide the actions of multilateral organizations, especially the World Bank, for the internalization of skills, abilities and values in high school students. We evidence a renewed bourgeois moralization, centered on the individual and with a psychologizing content, which operates conformations in the order of personal and professional identity in order to adjust it to the imperatives of the social reproduction of capital, preventing, to some extent, the classist and combative political organization. The problem of motivation arises as a reaction to the social frustration arising from productive restructuring. A reconfiguration of “political action” takes place within the paradigm of volunteering and social entrepreneurship, and the conquest of rights begins to be configured as concessions based on counterparts for an increasingly less critical productive insertion and mainly for the containment of the class struggle. A curriculum based on references of materiality and history is replaced by a curriculum based on behavior and values, which relegate Brazilian peripheral youth to self-absorption and the immediate naturalization of their own social and economic condition, making them individually responsible for improving their lives. We conclude that the PV curriculum component and the CSE operate a repoliticized process of moralization, adjusting the intentions, dreams and future projections of working-class youth to the dictates of flexible and precarious work relationships.

**Key-words:** Life Project; Socio-emotional skills; Novo Ensino Médio; entrepreneurship; values education; privatization of education.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	5
1.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES .....	5
1.2 PRESSUPOSTOS PARA COMPREENSÃO DO OBJETO .....	17
1.3 DEBATE COM A COMUNIDADE CIENTÍFICA.....	30
2. O NOVO ENSINO MÉDIO DO BANCO MUNDIAL.....	44
2.1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E FORMAÇÃO PARA O MERCADO ..	44
2.2 O CURRÍCULO DO BANCO MUNDIAL .....	47
2.3 AOS JOVENS, ENGAJAMENTO E RESILIÊNCIA .....	50
2.4 A QUESTÃO DO FINANCIAMENTO .....	57
3. SINUOSIDADES DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO .....	61
3.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA .....	63
3.2 O INSTITUTO IUNGO NA IMPLANTAÇÃO DO NEM .....	65
3.3 O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA (PV) .....	69
3.4 PLANOS DE AULA DO INSTITUTO PARA O COMPONENTE PV .....	81
4. A BUSCA DA EUDAIMONÍA NEOLIBERAL EM MEIO À CRISE .....	97
4.1 A IDEOLOGIA ORGÂNICA E OS IDEÓLOGOS DO IUNGO .....	97
4.2 CRÍTICA À PSICOLOGIA POSITIVA E SUA FORJADA REASSUNÇÃO... ..	104
4.3 DE VOLTA À AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DAS CSE .....	110
4.4 VULNERABLE BUT INVINCIBLE: A RESILIÊNCIA .....	111
4.5 APONTAMENTOS SOBRE O COACHING PESSOAL E EMPRESARIAL... ..	117
5. A MORALIZAÇÃO EMPREENDEDORA DO PV COMO EROSÃO DA CLASSE SOCIAL .....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	155
REFERÊNCIAS .....	161

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Reproduzir o comum, banal, corriqueiro; fazer da sala de aula a extensão da casualidade de uma conversa de *WhatsApp* acerca do dia que se teve, mas sem detalhes sórdidos. Mostrar aquilo que já está mostrado – pela *Netflix*, pelo *Jornal Nacional*, pelo *Youtube*. Ensinar o aluno a ser saudável – tomando cuidado com os suplementos alimentares; e, sem dúvidas, ensinar a ser um *digital influencer*. Não mais do que isso tem sido requerido das filhas e filhos do povo trabalhador que vive a última etapa da educação básica em uma fatia da carga horária escolar.

Um currículo auspicioso, motivador, customizado para que cada estudante encontre ativamente seu próprio *mindset* positivo. É preciso aguentar a pressão! Transformar os problemas (sociais amplos) em desafios de ordem pessoal e se propor a superar a si a cada passo – não mais exaustivamente aos outros porque a ideia de competição cedeu lugar à colaboração. Supere a si mesmo, seja protagonista da sua vida!

A avaliação aparece como menos necessária, sejamos humanos, apenas o mínimo patamar de verificação em larga escala em língua portuguesa e matemática, afinal, o restante do itinerário se escolhe individualmente. “O homem é a medida de todas as coisas”? Faz mais sentido hoje a autoavaliação, como vem sendo feito no projeto de vida. Há que perceber e desenvolver os próprios atributos, focando na *potência de si*. Vamos juntos recontar a nossa – a sua – história? Por que se debruçar sobre o mundo todo se o que realmente importa é o nosso mundo particular? Por que se ater em conflitos amplos e desmedidos, se o que se busca é o equilíbrio, a paz interior, a saúde e o bem-estar? Se cada indivíduo buscar a paz interior, o trabalho para si, a livre iniciativa e o desejo de autossuperação contínua, o mundo estaria melhor!

O compilado de ironias difundidas e recolhidas nos parágrafos anteriores permite imaginar as conclusões que se pode retirar do atual currículo, que não é nada menos que a noção geral amplamente construída já fora da escola – a ideologia burguesa em toda sua diversidade de expressão. O indivíduo em primeiro plano, certamente: o indivíduo livre com suas paixões e desejos. O livre empreendedor que segue sua ideia inovadora, e por nada além de sua liberdade criativa ilimitada e seu trabalho (individual?) persistente, conquista o primeiro milhão de dólares.

Muitos esforços são empenhados pra que não tenhamos pulga atrás da orelha quanto ao lugar onde a vida social acontece. Indivíduos livremente interagindo, produzindo a si na caótica – rizomática, líquida, entrópica – rede de relações interpessoais. O indivíduo enfim superou as estruturas que lhe aprisionavam. No tempo pós-estrutural pode gozar de liberdade e autonomia a partir das escolhas individuais. Nos aproximemos do currículo que prepararia para o mundo-dos-indivíduos.

Planejar a vida individual – e vivê-la, e repensá-la – é um trabalho coletivo, envolve a família, amigos, companheiros/as, colegas de trabalho. A liberdade no planejamento da vida é circunscrita a condições, a ocupação dos postos de trabalho, mesmo os melhores, dizem mais respeito à disponibilidade do que à escolha individual. O empreendedorismo real está longe de se restringir a um *mindset* positivo ou uma mentalidade disruptiva. A consolidação de novos empreendimentos econômicos é tarefa de eminentemente coletiva, se relaciona ao estudo das cadeias produtivas em determinada região, do acesso aos parques industriais já instalados, da capacidade de consumo da população, do gargalo financeiro de empréstimo – lembremos, a título de exemplo cabal, da atual taxa de juros imperante<sup>1</sup>.

Dentro da possibilidade real de escolha, o planejamento individual da vida oferecido pelo componente curricular Projeto de Vida, que aqui chamaremos PV, se descola da realidade vivida por massas de jovens brasileiros, assim como os itinerários formativos se descolam da formação ampla e ou minimamente comprometida acerca dos conteúdos clássicos, acabando por não preparar para a complexidade do mundo do trabalho, nem para processos seletivos de ingresso ao ensino superior<sup>2</sup>. Uma educação esvaziada de referências aos saberes mais amplos recai inevitavelmente em moralização – um modo prescritivo e reducionista de respostas e comportamentos, na qual os conteúdos se pautam em histórias de vida e construções idealizadas de carreiras profissionais. Segundo os reformadores, não vale a pena aprender o que chamam de conhecimentos específicos, mas atitudes difusas para lidar com as instabilidades do regime flexível de acumulação. O currículo auspicioso é, antes de tudo, atitudinal, comportamental, trabalha a identidade em performance, uma espécie de espelhamento e autoidentificação, e, por conta disso, buscamos afirmar que se trata de uma

---

<sup>1</sup> Chega a 13,75% no momento de escrita desta dissertação (02 jun. 2023).

<sup>2</sup> Retomamos a frente as mudanças curriculares do Novo Ensino Médio. Por ora, cabe antecipar que houve uma redução da carga horária comum a partir da introdução da “parte flexível”, formada pelos “itinerários formativos” ou “componentes eletivos”, dentre eles o PV, que seriam componentes de ementas mais “aplicadas” e “práticas”. Supostamente cada aluno decidiria qual itinerário realizar a partir do perfil pessoal e profissional mais condizente com seus interesses. Antes disso tínhamos o currículo dividido nas matérias tradicionais.

moralização renovada em suas bases e da realização de determinados engodos que nos assombram por mais de dois decênios.

“Eu me sinto explorado literalmente, eu acordo todo dia de manhã e faço minha oração pra mim não me acidentarem porque se eu me acidentarem eu tô lascado, se um cliente cancelar, também eu tô lascado, porque o aplicativo não fica com prejuízo nenhum [...]”, explica num tom impulsivo e irritado um jovem motoboy numa rápida entrevista durante o “Breke dos apps”, assim chamada a paralisação dos entregadores de aplicativos<sup>3</sup>. As mochilas térmicas de cores vibrantes, antes usadas para transportar alimentos, amontoaram-se como tijolos numa parede de protesto. Em seguida, na gravação trêmula de um celular, vê-se uma faixa negra com escritas em branco desenhadas à mão, onde se lê “motoboys unidos contra a precarização”. O tecido não muito resistente ganha a funcionalidade de uma espécie de equipamento de infantaria leve, cujos “dragões”, por detrás, com seus capacetes e jaquetas “corta vento” transpassadas de faixas refletivas em desenho de “v”, trancam por alguns instantes o que parecia ser uma larga avenida movimentada ao som de um coral de buzinas intermitentes.

Assim, caoticamente se mostrava a inédita coadunação de uma categoria novíssima na trama de transformações das velhas relações de trabalho sobre o capital. Entre outros pedidos, os jovens motoqueiros reivindicavam equipamentos de proteção contra o coronavírus, pagamentos mais justos e menos pressão por metas de tempo absurdas para realizar as entregas. A tão propalada autorrealização individual havia cedido lugar à necessidade coletiva de reivindicação? De qualquer forma, a luta de classes avança nas metamorfoses.

Mais recentemente, a empresa *Ifood* aderiu ao movimento Todos pela Educação (TPE) e hoje quem quer doar para “ajudar a educação”, isto é, doar ao TPE, pode fazê-lo de casa, no mesmo aplicativo em que pede comida<sup>4</sup>. O que vem se convencendo como capitalismo de plataforma<sup>5</sup> atingiu relativa incidência e coesão a ponto de hoje as empresas de aplicativo

---

<sup>3</sup> É possível assistir no Youtube no canal da UOL sob o título “Greve dos entregadores de aplicativos acontece em todo Brasil; entenda o movimento brekedosapps”. 2020. (5m12s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q9Cl1qhH3jQ>. Acesso em 13 de junho de 2023.

<sup>4</sup> “Abra o aplicativo do iFood; vá até ‘Perfil’, no canto inferior direito da tela, Role a tela até chegar em ‘Doações’; Clique em “Doe para projetos de melhoria na educação; Todos pela Educação; Clique no botão ‘Quero Doar’; Escolha o valor e a forma de pagamento, clique no botão ‘Enviar Doação’ e participe da campanha!” Disponível em: <https://news.ifood.com.br/campanha-doacoes-todos-pela-educacao/>. Acesso em 22 de junho de 2023.

<sup>5</sup> O termo “plataforma” refere-se a dispositivos de gestão do trabalho com o uso de sites, aplicativos e demais ambientes virtuais, sobretudo para fins comerciais como vendas e prestação de serviços. Não se trata da inauguração de uma nova fase do capitalismo, mas o aprofundamento, facilitado pela tecnologia, de características monopolistas e transnacionais do capital financeiro na extração do mais-valor, realizado pela

captarem investimento financeiro e gerenciarem a distribuição de alimentos e baixos salários, realizando um controle e fiscalização do trabalho (de entregadores, mas também indiretamente de funcionários de bares e restaurantes e, indiretamente, toda a cadeia produtiva ligada a isso) com alta centralização pela tecnologia, o que dispensa quadros médios de gerência, mantendo prioritariamente a apropriação do excedente econômico. Agora, observamos essas plataformas reinvestirem na formação de lideranças e na cultura da “autonomia” e do “protagonismo”, no empreendedorismo para “as juventudes”.

Além de forjar o consenso, o discurso afirma a homogeneidade e a unidade do social, como se o real fosse regido por um único princípio: o da atividade individual. [...] Assim, a atividade individual é componente essencial das noções de participação (por vezes, adjetivada: participação ativa), atuação, atuação social, atuação prática, cidadania (e também cidadania ativa), participação cidadã e trabalho voluntário, igualando-as todas. Participação, atuação, cidadania e voluntariado confundem-se na nova forma de fazer política (SOUZA, 2009, p. 16).

Atuando na base do Estado burguês, “[...] as entidades de direito privado passaram a concorrer por recursos [...]”, ou captar seus próprios das empresas financiadoras, “[...] para promover os chamados direitos sociais de última geração [...]”, como é o caso da educação pública, “[...] colocando em curso, por elas mesmas, o plano da Reforma do Estado” (CATINI, 2021, p. 95). A *forma social* do capital é reforçada em todas as etapas do processo: na prática cotidiana pela segmentação individual do trabalho de logística das entregas aliado à centralização virtual do controle – essa ofuscada pela tela do celular. E, no terreno cultural, pela segmentação individual dos projetos de vida, pela “autonomização” e o suposto protagonismo juvenil, difundidos por políticas educacionais também centralizadas por entidades privadas controladas pelo capital investidor – essas, ofuscadas pelo voluntariado, pela conversão filantrópica. Há hoje mais mediações, mas o circuito de reprodução se completa.

Vemos a segmentação social, ideológica, seguida da centralização do controle de tais práticas liberais, ou neoliberais, do exterior para o interior da escola, agora com mais fôlego a partir do ensino médio. “A escola que vem se desenhando é cada vez mais parecida com uma empresa “[...] a serviço de interesses muito diversos e de uma clientela ampla [...]. De outro lado, ela aparece como uma supermáquina social dirigida de cima por um "centro organizador" diretivo e poderoso [...]” (LAVAL, 2019, p. 24), que, como afirma o autor, é comandada por instituições internacionais e intergovernamentais. No capítulo 2, tratamos das prerrogativas do

---

dinamicidade dos novos mercados, reforçando engodos como fim do trabalho, trabalho sem forma e ou o fim de uma sociedade salarial (ANTUNES, 2022).

Banco Mundial em termos de currículo, evidenciando uma semelhança com aquilo que é posto em prática para o ensino médio brasileiro no que se refere ao uso das competências socioemocionais (CSE) na reforma curricular.

Com o discurso do jovem protagonista e das metodologias ativas consolida-se um tipo de politização mais individualizada, similar a uma intervenção na identidade profissional e na moralidade ampla, reforçada pela atuação prática no “fazer” de serviços dentro de um currículo organizado por comportamentos e respostas emocionais. “O fazer, ou a prestação gratuita de bens e serviços, é apresentado como oportunidade de participação e atuação social, prática de cidadania, e é, por vezes, nomeado como trabalho voluntário”, “[...] a justificativa apresentada nunca é a caridade, fraternidade ou o amor ao próximo, mas a ‘transformação do mundo’, a ‘mudança social’ ou a ‘solução dos problemas sociais’” (SOUZA, 2009, p. 17).

Nesse discurso utópico se recria a concepção de “atuação” política num horizonte da vida individual, como um discurso que se quer sem política – sem instituições, Estado, sem conflito, partido político, sem revolta e revolução, mas notadamente politizante. A grande política vai cedendo lugar à moralização e aos valores, à pequena política raquítica do voluntariado e da abnegação profissional. “A mudança consiste, sim, na solução de problemas, e seu principal instrumento é o *projeto* [...]” (SOUZA, 2009, p. 17), esse consiste numa intervenção localizada, destinada para um público-alvo específico, tecnicamente viável a partir da captação de recursos privados, com data e hora para ser concluído e de resultados quantificáveis a partir do princípio da eficácia.

Os projetos tornaram-se a principal estratégia de trabalho das organizações do terceiro setor que estimulam a prestação gratuita de bens e serviços. Ou seja, o trabalho voluntário, atualmente justificado pelo objetivo de mudança social – concebida como solução de um problema localizado –, rege-se pelo caráter instrumental de seus projetos. A lógica empresarial subjacente ao projeto permite que alguns se refiram a ele como “empreendimento”, e ao indivíduo responsável pela sua execução, como “empreendedor social” (GERAÇÃO MUDA MUNDO, 2006); e também o trabalho voluntário é, por vezes, identificado ao “empreendimento social” na medida em que “busca a eficiência dos serviços, a qualificação dos voluntários e das instituições” [...] Desse modo, o projeto transformou-se também em estratégia pedagógica, em treinamento para a nova forma de política, em método de “educação para a cidadania”, comparecendo tanto nas propostas de currículo da escola de nível médio quanto no trabalho das ONGs do campo da chamada “educação não-formal” (SOUZA, 2009, p. 18).

A autora prossegue afirmando que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio elaborados em 2000 já constava o trabalho por projetos enquanto estratégia pedagógica, dentro de uma concepção escolanovista de “recriação” dos conhecimentos, de “atividade prática” (que dispensa teorias e conteúdos inúteis) e “[...] atividade de grupo (oportunidade de

aprendizagem também da sociabilidade ou da capacidade de comunicação e negociação, um dos componentes da noção de participação/atuação social/cidadania)” (SOUZA, 2009, p. 19). Esses são elementos que, sem dúvidas, foram reciclados na contrarreforma do ensino médio (BRASIL, 2017a), principalmente no “Projeto” de “Vida” – em tal componente curricular diríamos que se trata de um aprofundamento, de tratar a própria vida individual gerida pela lógica de projeto, em todas as esferas, pessoal, profissional, afetiva, familiar etc. Nessa ótica, a vida também é vista como “empreendimento” individual – o gerenciamento do tempo, o *networking* e o aperfeiçoamento ao longo da vida penetram e moldam sob novas bases a vida particular dos trabalhadores e trabalhadoras.

Importante notar que essa lógica, difundida hoje por grande parte da literatura como *empresariamento* da educação – e da vida –, surge primeiro nas experiências localizadas nos laboratórios da educação não-formal, cujos aparelhos de hegemonia detém livre trânsito amparado pelo Estado.

Sempre vagamente definida, a expressão protagonismo juvenil começou a circular no discurso especialmente das organizações do terceiro setor que trabalham com juventude pobre (e que compõem o chamado campo da educação não-formal, para certos autores não-convencional ou, simplesmente, não-escolar), em meados da década de 90 (SOUZA, 2009, p. 2-3).

Sob o discurso da plena autonomia, a educação passa a ser a capitalização de um recurso privado, estabelecido a partir de critérios pessoais de definição. “O novo modelo de escola funciona a partir da ‘diversidade’, da ‘diferenciação’, em função de seu público e das ‘demandas’ [...]. O ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico” (LAVAL, 2019, p. 29). Tal ideário é precisamente o que se encontra nas veredas do currículo customizado e ligado aos campos profissionais vocacionados pelos alunos. A noção de conquista da autonomia – e uma prévia pressuposição dela – é o que fundamenta o componente curricular Projeto de Vida (PV) como um eixo articulador da independência fundamental na escolha dos itinerários formativos. A ideia de uma “educação de valores” também está presente, reforçando uma tendência ainda republicana, anterior à escola neoliberal da qual nos fala Laval (2019), da finalidade política e cultural da escola, de reforço da identidade nacional ou mesmo de um ideal de cidadania. Agora, no entanto, tais concepções morais ou cívicas estão mais notadamente em disputa e o debate da cidadania e mesmo dos direitos humanos são colocados em novos termos não apenas sob uma base filantrópica ou voluntarista, mas dentro do “empreendedorismo social” e sob um

prisma de concessão meritocrática de direitos, operados como serviços, enquanto contrapartidas ao êxito da contenção social (CATINI, 2021).

No interior da escola brasileira a reforma em curso é uma sinfonia de muitos sons, enquanto uns são ruídos de fundo, outros dão o tom e ainda masterizam. O que comumente denominou-se de “pedagogia das competências” (RAMOS, 2013) tem sido implementado a partir de parcerias e trabalhos conjuntos entre Estado e o terceiro setor, institutos e conglomerados de educação que atuam junto a secretarias estaduais e coordenadorias regionais das redes públicas de ensino a partir do treinamento de professores e gestores, na esteira da difusão da BNCC (BRASIL, 2017b) e do Novo Ensino Médio. Também encontramos a mesma música nas amplas partituras escritas por organismos multilaterais e agências internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por exemplo (DECKER; EVANGELISTA, 2019).

No caso brasileiro, a emergência das organizações privadas que atuam na educação é alarmante e evidencia um processo alargado de contenção social, com a garantia de direitos sociais pensados enquanto ferramentas de fortalecimento da reprodução social burguesa. “O Estado não deixou de ser responsável por oferecer serviços públicos à população, mas se alterou a concretização dessa responsabilidade” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 23). Vemos cada vez mais no interior dos currículos a “despolitização da desigualdade social” (CATINI, 2021), a constatação e não mais o mascaramento das desigualdades econômicas para fins de gerência da insatisfação popular, ou melhor, para polemizar com o dialeto reformador, da remediação de uma suposta “incompetência socioemocional” generalizada – opera-se a partir do paradigma emocional, moral e individual uma “repolitização” das desigualdades de origem.

O alto empresariado nacional apresenta suas ações como atividades “sem fins lucrativos” e promotoras de engajamento nas causas sociais enquanto parte da juventude que não tem mais nada o que vender – ou investir – além de sua própria pele, se autorrepresenta como “ativista” do próprio empreendedorismo, ostentando um modo de vida “empoderado”, “autossustentável”. [...] Fundação Lemann, Fundação Estudar, Instituto Ayrton Senna, Instituto Somos, Instituto Natura, Fundação DPachoal, Instituto Alfa e Beto e tantos outros institutos e fundações empresariais que proliferam nesses tempos (Idem, 2021, p. 91- 94).

Em Santa Catarina, a contrarreforma do ensino médio também avançou em parceria com entidades empresariais. No presente trabalho nos atemos especialmente ao Instituto iungo<sup>6</sup>, grupo de Belo Horizonte criado em 2020, ligado ao Instituto MRV e à MRV Engenharia – grande construtora e incorporadora que enriqueceu construindo residências populares do Minha Casa Minha Vida. O iungo possui atuação conjunta com esse APH<sup>7</sup>, lançando recentemente com o Instituto Reúna e o Itaú Educação e Trabalho<sup>8</sup> o programa “Nosso Ensino Médio”<sup>9</sup>, voltado à formação de professores e gestores com o objetivo de implementar as novidades curriculares do NEM.

Cabe ressaltar que o iungo tem como financiadores o Movimento Bem Maior e o Instituto MRV, ambos aparecem como mantenedores no site do Todos Pela Educação (TPE), o último pelo menos até 2021, e o Movimento Bem Maior prossegue até hoje. Dessa forma, é correto dizer que, ao investigarmos a atuação do iungo, também estamos falando a respeito da atuação do TPE – maior aparelho organizador das iniciativas empresariais na educação brasileira e de outras formas de organização da juventude pelo capital. No final de 2022, o iungo esteve em Minas Gerais, a presidente do Instituto, Maria Fernanda Menin Maia, e o diretor Paulo Andrade se reuniram com o governador Romeu Zema e a secretária de educação, Julia Sant’Anna.<sup>10</sup>

Interessante notar que a formação de professores é financiada diretamente pelas corporações empresariais, “sem qualquer custo para o poder público”, corroborando a constatação de que “[...] a alteração da organização dos serviços que suprem necessidades básicas pressupõe essa *privatização por substituição*, o que é, a um só tempo, destruição e produção de novas

---

<sup>6</sup> Em uma manifestação de rede social, o Instituto se apresentou da seguinte forma: “iungo, em latim, significa reunir, atrelar, unir aos pares. E é com letra minúscula mesmo, porque mais que ter um nome próprio, queremos estar em constante construção coletiva com os educadores do Brasil. Ser próximos, conversar de igual para igual, crescer junto com vocês” (2020).

<sup>7</sup> A sigla APH designa “aparelho privado de hegemonia”, termo formulado por Gramsci para se referir à complexificação da sociedade civil observada nas sociedades ocidentais, operada sob a direção empresarial-burguesa: clubes, associações, igrejas, times de futebol, escolas de educação não-formal etc. podem ser citados como aparelhos privados de hegemonia, de adesão “espontânea” por parte de seus ingressantes.

<sup>8</sup> Catini (2021, p. 93) ao estudar as prerrogativas do Banco Itaú Unibanco para a educação afirma que “a Fundação Itaú para Educação e Cultura, criada em 2019, agrega às antigas instituições Itaú Social e Itaú Cultural, a sua mais nova frente do Itaú, Educação e Trabalho”.

<sup>9</sup> Disponível em: [www.nossoensinomedio.org.br](http://www.nossoensinomedio.org.br). Acesso em: 13 dez 2022.

<sup>10</sup> No evento, foi oficialmente anunciada a oferta da formação gratuita “Nosso Ensino Médio” para mais de 70 mil profissionais da educação do estado, resultado da parceria entre o Governo de Minas e o iungo. Sem qualquer custo para o poder público, o programa visa apoiar a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio (IUNGO, s. d., s. p.).

configurações de trabalho social” (CATINI, 2021, p. 95). O efetivo custo ao poder público é delegar sua autonomia na formação de professores, se eximindo da importância do controle social, coletivo e popular acerca do currículo e dos conteúdos formativos dos docentes.

No discurso reformador, o ideário que se constrói é que a mudança substituiu os “conteudismos” pelas competências e habilidades organizados numa base comum nacional. Antes, tínhamos professores. Hoje, projetam-se facilitadores do saber escolar e outras tantas nomenclaturas que dissimulam a tarefa de ensinar. Os alunos, outrora “receptores de um saber estático”, hoje, podem receber treinamentos para a vida e para os desafios que se abrem nesse início do século XXI. Dessa forma, segundo eles, a escola se aproxima da vida e dos interesses pessoais e profissionais dos educandos, oferecendo inclusive componentes curriculares eletivos destinados ao repensar e planejar da própria vida.

Esse é o amadurecimento de “[...] uma educação permanente, uma formação no dia a dia, associada a reciclagens periódicas – a cada três ou cinco anos, conforme a área –, ‘a fim de que o produtor ponha seus conhecimentos em dia e se adapte a uma tecnologia em movimento [...]’” (LAVAL, 2019, p. 36), que nunca cessa de dizer que deveríamos ser outra coisa. Com isso, os projetos de vida, nunca conclusos, incorporam a aura e determinadas características de uma educação ao longo da vida (RODRIGUES, 2008), matizando uma instrução para o trabalho sempre renovada, devido à flexibilidade e à obsolescência atuais do mercado de trabalho, com uma sempre revigorada mudança de hábitos e comportamentos pessoais, orientados até as projeções utópicas de futuro.

Paralelamente a essas transformações escolares, alguns problemas antigos reaparecem como que de maneira inoportuna (ainda que nunca tenham plenamente sumido), evidenciando o abandono da escola como a conhecemos. Infiltrações, goteiras nos dias de chuva, fiações comprometidas, vasos sanitários com problemas de vazamento, equipamentos antigos e novos retidos em salas inacabadas, estruturas hidráulicas comprometidas, chãos de assoalho retendo umidade e mofo etc. (TOKARNIA, 2016; MARSCHALL, 2018; FERNANDES, 2018; MARTINS, 2018; ALFANO, 2021; DEMENECK, 2021). Somam-se a esse quadro salas de aula bastante numerosas, profissionais com desfalcado plano de carreira (SINTE/SC, 2021), aumento do contingente de contratos temporários (SEKI et al, 2017), equipes administrativas pequenas, formação docente acelerada por cursos de graduação nas modalidades não ou semipresencial pela ampliação, sem precedentes, dos conglomerados privados de educação (SEKI, 2020). Funciona a máxima de que “[...] a escola neoliberal também pretende melhorar

a qualidade da força de trabalho em seu conjunto sem aumentar impostos e, na medida do possível, reduzindo o gasto público” (LAVAL, 2019, p. 37).

Parece haver uma balança descompensada. As políticas educacionais avançam, as novidades pedagógicas são implementadas com apoio de institutos privados, “educadores(as) de excelência” ganham prêmios e viagens no exterior ao mesmo tempo em que sindicatos de professores denunciam assédio moral, vencimentos abaixo do piso nacional e condições de trabalho temporário cada vez mais precarizadas. A militarização das escolas, mesmo com a troca do executivo federal, não foi revogada até então<sup>11</sup>, defendendo a disciplina rígida sobre os maus modos dos alunos, ao passo que se discutem metodologias ativas para levar o educando ao centro do processo ensino-aprendizagem.

No documentário intitulado “Nunca me sonharam”, de 2017, dirigido por Cacau Rhoden e financiado pelo Instituto Unibanco, temos, a título de ilustração, um compêndio de entrevistas de alunos do ensino médio de escolas públicas que relatam suas experiências. Percebemos com facilidade esse mundo desigual da escola brasileira, que mistura algumas experiências exitosas com verdadeiras crises institucionais, onde no melhor dos casos “trabalhadores-heróis” carregam no peito a dignidade e o benemérito das situações. Além do apelo ao “sonho”, quando se afirma a chatice, a inconveniência, a falta de resultados, a crise institucional, recorre-se à falta de sentido das relações lá produzidas. Nesses casos, as escolas são vistas e apresentadas como verdadeiras prisões, confinamentos para jovens sob o controle do Estado. As condições estruturantes e necessárias para um ensino médio de fato necessário à juventude são elididas enquanto se reforça o terreno fértil para a disputa por reformas.

Diante do quadro até aqui desenhado em seus contornos, e a partir dele, temos, na grande reforma educacional em curso, um consenso bastante forte em torno da ideia de que a escola precisa “preparar para a vida, para o mercado de trabalho”, visto sua perda de sentido, sua falta de legitimidade e de encanto, sua desnecessidade – tese essa antiga na história dos debates em educação (SAVIANI, 2021). Assim estruturam-se novas propostas: torna-se secundário todo conhecimento que não tenha uma íntima relação com a prática cotidiana. “Com a BNCC, essa orientação tornou-se ainda mais notória, sobretudo por sua ênfase no saber fazer, associado às habilidades e competências exigidas pelos desafios postos pela sociedade do século XXI.”

---

<sup>11</sup> O atual ministro da educação, Camilo Santana, afirma em entrevista recente ao programa Roda Viva que a secretaria do MEC destinada às escolas cívico-militares foi extinguida, mas será delegado aos estados da federação a autonomia para continuação da política. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HA3L1YrgL58>. Acesso em 14 de junho de 2023.

Afirma-se ainda que “[...] esse saber fazer não pode estar desvinculado das realidades particulares dos estudantes e seus Projetos de Vida” (IUNGO, 2021). Na abordagem das tendências das contrarreformas educacionais nos últimos decênios, Lucia Neves, retomando o pensador italiano Antônio Gramsci, afirmou que “[...] sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade” (NEVES, 2005, p. 26). Essa não deixou de ser a tarefa da escola em seu retorno ao cotidiano, uma atualização de condutas e comportamentos. “A ênfase recente em ensinar na escola as tais habilidades socioemocionais às crianças, entre elas a resiliência, tem a ver com esta preocupação de que os jovens vão se enfrentar com a precarização e com as instabilidades e incertezas no mundo do trabalho” (FREITAS, 2016, s. p.).

A propalada “preparação para a vida e para o mercado de trabalho” é, diante disso, a preparação para uma vida cada vez mais difícil, acirrada, que exige mais tempo e esforço da força de trabalho sem garantias de estabilidade ou vínculos seguros de trabalho. Se oculta na misteriosa máxima “novos desafios do séc. XXI” um cenário sócio-histórico que advém da implacável necessidade do aumento da produtividade do trabalho, nessa corrida contra o tempo pela manutenção das taxas de lucro em derrocada diante do cenário de crise aguda do capital (MÉSZÁROS, 2011). O aumento da produtividade do trabalho é a forma de ser concreta das abstrações ideológicas que aparecem na superfície discursiva como “resiliência”, “motivação”, “superação”, “vitória”, “conquista” etc., que são facilmente percebidas não apenas no cenário educacional, mas fazem parte, há tempos, da cultura empresarial e seus workshops, da cultura coaching, dos cultos e celebrações neopentecostais, das propagandas de televisão, da prática de esportes competitivos, das terapias cognitivo comportamentais, da indústria cultural e seus filmes heroicos. Em suma, de todo sistema de internalização que reproduz em alguma medida a lógica do capital e que tem como tarefa primordial “[...] assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Forma-se uma intrincada engenharia motivacional da qual se exclui por princípio a origem da desmotivação. Essa engenharia motivacional no âmbito da educação não é especialmente nova. “Como alguns estudantes superam as dificuldades do ambiente socioeconômico?”, assim inicia o documento da OCDE do ano de 2011 que analisa os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) de 2006 e 2009. Nesse documento, afirma-se que

[...] entre os países da OCDE, 31% dos estudantes provenientes de meios desfavoráveis são “resilientes”, o que significa que estão entre aqueles com melhores desempenhos entre todos os estudantes de meios similares, no âmbito internacional [...] os resultados do PISA mostram que quanto mais confiantes e quanto mais motivados forem os alunos maiores serão as suas chances de estar no grupo dos resilientes (OCDE, 2011, p.1).

Uma das características básicas dos(as) “estudantes resilientes”, segundo o documento, é de passarem mais tempo frequentando a escola. São os que atingem “[...] alto nível de desempenho acadêmico, apesar de virem de meios desfavoráveis. [...] No PISA 2009, aproximadamente um terço dos estudantes dos países da OCDE foi identificado como “resiliente” (OCDE, 2011, p. 1). Se assumirmos esses coeficientes de rendimento como representativos, cabe-nos ainda a pergunta: o que fazer com os dois terços restantes? De prontidão poderíamos receber a resposta: desenvolver mais “autoconfiança” e “motivação”, visto que “[...] os resultados do PISA mostram que, quanto mais o estudante tem autoconfiança, maior a probabilidade de que ele seja resiliente” (OCDE, 2011, p. 3).

Mesmo escapando os limites desse jogo de palavras motivacionais a política adaptativa de baixo custo não recua. “A motivação, particularmente a de origem pessoal, interna, ao invés da motivação levada por estímulos externos – como a perspectiva de algum trabalho ou salário –, também se associa à resiliência em muitos países, mas essa relação não é tão forte” (OCDE, 2011, p.3, grifo nosso). Há limites materiais para o desenvolvimento pleno da motivação e do engajamento, não há “motivação pessoal, interna” que sobreviva à falta de perspectivas ou “estímulos externos”. Por óbvio o documento não entra em mais detalhes, mantendo sua aposta central de “desenvolver as intenções pessoais” e “internas”, porque “[...] priorizar essas atividades para os estudantes de meios desfavorecidos é crucial, pois esses estudantes muito dificilmente receberão tal apoio em outro lugar” (OCDE, 2011, p.4). De lá para cá, há cada vez mais investimentos educacionais num planejamento individualizado e motivacional, cujo um dos maiores expoentes talvez seja o componente curricular PV e a sua margem de articulação das competências socioemocionais.

Desta forma, para que tudo se resolva, bastaria desenvolvermos nossas competências socioemocionais (CSE), catalogadas em cinco macrocompetências, a saber: “autogestão”, “engajamento com os outros”, “amabilidade”, “resiliência emocional” e “abertura ao novo” (IAS, 2020a)<sup>12</sup>, afinal “[...] o neoliberalismo visa a eliminação de toda "rigidez", inclusive a

---

<sup>12</sup> Desde o início da realização desta pesquisa, os links do site do IAS para cada uma das competências socioemocionais já se alteraram e algumas formas de escrita para cada competência socioemocional também, mas a concepção para cada qual continua a mesma em linhas gerais. Por se referenciar em escritos presentes

psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida” (LAVAL, 2019, p. 39).

## 1.2 PRESSUPOSTOS PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO

*Corre nos calcanhares da ideologia a maldição de ser a expressão ideal de uma dada objetividade, e esta objetividade está sempre em movimento enquanto suas expressões ideais precisam, até pela natureza de sua função, assumir formas mais ou menos permanentes* (IASI, 2020, p. 39).

De modo mais ampliado no que compete aos diferentes campos da pesquisa em Educação, nossa pesquisa se inscreve no reconhecimento dessa profusa rede de produção do consenso burguês, em suas últimas atualizações, bem como na atuação de seus intelectuais coletivos como agentes de elaboração e operação de estratégias conservadoras para esse consenso, sobretudo dentro da escola pública brasileira, ainda que muito ocorra para além dela. O objetivo geral que nos move é compreender o uso das competências socioemocionais no componente PV, no interior da contrarreforma do Ensino Médio, e o fomento do ensimesmamento dos indivíduos pela via de uma moralização renovada, os distanciando de um processo mais orgânico de formação da consciência de classe.

Realizemos, sugestivamente, o exercício inicial de indagar o sentido das asseverações morais a fim de nos aproximarmos aos poucos do cenário posto concreta e historicamente hoje no Brasil e em qualquer país periférico na relação capital-imperialismo, situação que uma determinada engenharia discursiva busca escamotear.

A “autogestão” se subdivide em cinco competências socioemocionais: determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade. Como uma grande gestão de si mesmo (DARDOT; LAVAL, 2016), não se espera uma gestão externa, heterônoma, mas a partir de uma introjeção, uma regulação interna. Aliás, vemos aqui uma grande educação de valores dentro de uma perspectiva liberal. Percebemos um sentido de mobilização, uma convocação a alcançar algo desejado que não se tem, diante de uma situação de desmotivação que requer alterações. Como antônimo de persistência é sugestivo pensar em “impersistência”, mas

---

apenas em seu site, é comum que após algum tempo não se consiga mais acessá-los, o que não quer dizer que deixaram de ter validade. A maioria das alterações não modifica a estrutura geral da crítica. Os novos links podem ser acessados a seguir. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/>. Acesso em 22 de junho de 2023.

também inconstância, mutação, remodelação, características sociais presentes em um momento de insegurança que requer transformações estruturais. A respeito da responsabilidade, se tomarmos do ponto de vista individual “autônomo”, temos a autorresponsabilização, isto é, nossa situação social seria de responsabilidade nossa e de ninguém mais, nem do Estado, nem do mercado.

O valor enunciado como “engajamento com os outros” traz em seu bojo três competências curiosas: iniciativa social, assertividade e entusiasmo. Mais uma vez percebemos um caráter mobilizador. Agir com entusiasmo significa “[...] ter empolgação e paixão pelas atividades diárias e empregar energia para executá-las” (IAS, 2020b, p.6). Mais uma vez compreendendo negativamente esse mesmo imperativo, a fim de sair daquilo que “deve ser” em sentido “àquilo que é” notamos um clima abatido, prostrado, desanimado, deprimido, desmoralizado. Como dizia Drummond, no poema musicado por Belchior: “Há uma hora em que os bares se fecham e todas as virtudes se negam” (ANDRADE, 2015, p. 8). Não seria esse clima real que nos deparamos e que exige respostas? As competências socioemocionais são valores que expressam uma reação a uma situação econômica e social que, no entanto, é propositalmente tangenciada e generalista no discurso reformador. Uma ausência latente que precisamos explicitar<sup>13</sup>, “[...] a propriedade é sempre um fundamento essencial, não por ser um valor, mas porque a substância deste valor que nele se expressa é fundamental para a existência das relações que constituem o ser do capital” (IASI, 2020, p. 39). No entanto, ela é constantemente revestida de formas distintas e, no campo da materialidade linguística, são encontradas formas alternativas para sua justificação.

A amabilidade (IAS, 2020c) é outra “macrocompetência” interessante, que traz consigo três CSE, são elas: empatia, respeito e confiança. Três valores universais, ocidentais, cristãos, que

---

<sup>13</sup> No ano de 2021 a taxa de informalidade no Brasil subiu para 40%, “[...] segundo o IBGE, entre os 86,7 milhões de pessoas ocupadas no Brasil, 34,7 milhões eram trabalhadores sem carteira assinada, pessoas que trabalham por conta própria sem CNPJ e aqueles que trabalham auxiliando a família” (ABDALA, 2021). Em um levantamento realizado pela consultoria iDados, com base nos números obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em 2019 o Brasil já tinha 18,3 milhões de pessoas que terminaram a faculdade para 14,5 milhões de ocupações com exigência de curso de Ensino Superior (GERBELLI, 2019). Outra pesquisa realizada com recém-formados apontou que a cada dez profissionais que receberam seus diplomas entre 2019 e 2020, cinco estavam sem trabalhar e 28% desses desempregados há mais de um ano. A informação faz parte de uma pesquisa com 8.465 brasileiros realizada pelo Nube - Núcleo Brasileiro de Estágios (SOBRINHO, 2021). Ainda de modo genérico, as referências apontam que a crise econômica foi a principal impulsionadora desse desajustamento, com altas taxas de desemprego.

estão além do tempo em que se vive? “O indivíduo amável apresenta preocupação com a harmonia social e valoriza a boa relação com os outros” (IAS, 2020c, p. 6). Teriam os jovens inclinações para negarem a proclamada “harmonia social”? Teriam, quiçá, alguma justificção para a constante falta de decoro? Recordamos o jovem motoboy do início do texto. As palavras caluniosas e deselegantes, num grande ato descomedido, não seriam seu último refúgio de uma verdadeira disposição? A raiva e o descompasso, diante dessa “competição de todos contra todos”, não seriam parte de um ideal a ser cultivado? O que parece é que são tratados como um resultado inconveniente que merece correção. Poderiam tais sentimentos serem galvanizados de uma segunda natureza amável à revelia de não mais aparecerem como sintomas do início de uma transformação social? Promover intencionalmente a amorosidade, a mansidão, faz provavelmente parte do curso de “uma servidão benevolente cuja máxima é assertiva: controle suas emoções!” (CHAVES; EVANGELISTA, 2020, s. p.).

A resiliência emocional se apresenta como a “macrocompetência” chave de todo esse enredo disciplinar. “Envolve as competências de tolerância ao estresse, tolerância à frustração e autoconfiança, fundamentais para solucionar desafios, atravessar momentos de adversidade e atingir seus objetivos mesmo que o cenário não esteja favorável para isso” (IAS, 2020d, p.5). Qual cenário? A crise sanitária que se enveredou a partir das políticas desastrosas de combate à Covid-19 no contexto brasileiro, ou será um cenário anterior, já instalado na economia política? Não seria atribuição de uma teoria educacional reformadora lançar mão de explicações a esse respeito? A tarefa da educação é tão somente reagir a “situações contingenciais” que surgem “espontaneamente” no seio do complexo social? Em larga medida a justificativa que guia a reforma educacional em curso se ausenta de debates que evidenciem as causas de uma realidade cada vez mais “desafiadora”, isto é, cruel e desigual, predominando como mote desse discurso a ilusão de “vencer as dificuldades de origem” (FREITAS, 2016).

Outra macrocompetência listada diz respeito à “abertura ao novo”, cujo novo não se evidencia. É uma tarefa que se dispõe a ser geral, então, a tudo que vier. Qualquer novidade deve ser abraçada. Aqui temos três competências socioemocionais: curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico. “São competências que ajudam muito a lidar com situações inusitadas e complexas ou experiências que podem significar mudanças na vida das pessoas e exigir delas flexibilidade e adaptações necessárias” (IAS, 2020e, p. 5). Aqui vemos deixar escapar duas características que denotam uma situação de mudança que exige “flexibilidade” e “adaptações necessárias”, falaremos disso mais adiante, por ora, nos perguntamos se exigiria de nós uma “amplitude angular máxima” dos músculos e do conjunto

das articulações dos corpos, visto ser inicialmente um conceito físico a “flexibilidade”, que, ligado à adaptabilidade, nos remete a um novo normal mais distendido, esticado, dilatado. Viveríamos um período de esgarçamento social que exige um repouso digamos, mais estirado? Nos exigem as competências socioemocionais um estiramento silencioso dos músculos, adaptando-nos às exigências heterônomas de maneira autônoma, sem demonstrar antipatia, desrespeito e desconfiança? Como não ser desconfiado se nem ao menos explicitam o que se quer com essa lista de exigências?

A respeito da “imaginação criativa” e “interesse artístico”, nos perguntamos se tais características não estariam mais relacionadas com a abertura ao “velho” do que ao novo – abertura ao clássico, ao secular, ao perene na arte. Nota-se o quanto esse discurso inaugural comodificado é utilizado nas políticas públicas, sobretudo educacionais, para a produção de consensos e para a sensação de que algo esteja sendo feito. A abertura ao “novo” depurado de todo “velho” tem seu “[...] foco no contemporâneo e no cotidiano [...]”, vindo a facilitar as “[...] práticas ‘espontâneas’ – em geral afins à lógica da massificação cultural” (DALVI, 2019, p. 285). A concepção de “criatividade” expressa nessa competência socioemocional pode ser considerada como algo de “novo, original e útil”, uma conceituação usual, carregada de funcionalismo e pragmatismo, compreendida enquanto um traço pessoal de personalidade e ação, natural e não fruto do estudo.

Distante da concepção da criatividade enquanto uma espécie de genialidade individual, um traço pessoal peculiar, temos na abordagem sócio-histórica, principalmente a partir de Vigotski e colaboradores, a criatividade enquanto uma “função psicológica superior” que se desenvolve junto ao pensamento complexo abstrato, conceitual, imaginativo; não como fantasia infantil, mas como capacidade criativa do adulto pela apropriação do mundo. “No adulto, emoções, sentidos e cognição, devidamente situados socio-historicamente em face da apropriação e objetivação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, são sintetizados e dão origem a uma criatividade intencional (e, portanto, não acidental)” (DALVI, 2019, p. 288).

A despeito de serem “[...] expressões ou termos teóricos intercambiáveis e voláteis [...]” (DALVI, 2019, p. 285), percebemos com as competências socioemocionais uma forte característica de mobilização individualizada e chamamento ao engajamento a um projeto. Quando coadunamos as CSE com o PV é que se evidencia, em certa parte, a mobilização do *para quê*, correspondendo a uma proposta de projeção individual da própria vida a partir de

escolhas individuais, inserida na lógica que vem sendo chamada empreendedorismo de si (DARDOT; LAVAL, 2016).

O Projeto de Vida consiste em um componente do currículo do Novo Ensino Médio (NEM) na matriz da Educação em Tempo Integral, regulamentada via Medida Provisória 756/2016, na pessoa do ministro da pasta José Mendonça Filho, atual consultor da Fundação Lemann. Como defendem Souza e Silva (2021), a Reforma do Ensino Médio teve influência direta do modelo de escola denominado “Escola da Escolha”, política que avançou no estado de Pernambuco a partir da implantação dos Centros de Ensino Experimental (Escolas em Tempo Integral), experiência essa vivenciada pelo então ministro quando vice-governador de Pernambuco. Nesse modelo de escola pautado “nas escolhas individuais”, o Projeto de Vida não é um simples componente curricular, mas alça o prestígio de princípio pedagógico (SOUZA; SILVA, 2021, p. 671) indo ao encontro dos percursos formativos customizados pelos próprios estudantes, carro chefe do Novo Ensino Médio e que será abordado no capítulo três.

Percebemos uma forte característica de mobilização individualizada para que a juventude reforce na escola o que a prática social fora dela vem lhes impondo, que se tornem gestores de capital pessoal (CATINI, 2020), permanecendo, assim, uma projeção individual da própria vida a partir de escolhas individuais, como no Projeto de Vida. Cabe a nós escavar para encontrar os fundamentos de tal componente curricular que se mostra como fio condutor organizador que, junto à capacidade mobilizadora das competências socioemocionais, formam um verdadeiro projeto de renovação moral e um esfacelamento da formação omnilateral (MARX, 2010), sobretudo pela negação do conhecimento cientificamente organizado e pelo cerceamento de possibilidades de uma racionalidade também estética (CHAVES; KOEHLER, 2021).

Para isso, recorreremos inicialmente a uma pequena entrevista de Paulo Andrade, diretor de educação do Instituto Iungo, concedida à revista Nova Escola e publicada em 15 de fevereiro de 2021. O pequeno e paradigmático artigo afirma que “[...] seja no ensino remoto, híbrido ou presencial, o objetivo central de trabalhar a competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Trabalho e Projeto de vida, ao longo da formação escolar é fazer com que os estudos façam sentido para os alunos” (NUNES, 2021, s. p.). Retornamos ao postulado inicial da crise de legitimidade da escola como uma crise de interesse que se volta a uma “crise de aprendizagem”, e ainda, uma crise dos conteúdos escolares apartados da realidade, sendo o

Projeto de Vida uma retomada desse sentido perdido nas veredas de um currículo refratário, principal responsável, segundo Andrade, pela evasão escolar.

A receita do Projeto de Vida não é nova, se tratando do velho questionamento: como faço para chegar lá, o que eu quero construir? Exercícios de projeção do futuro são parte da metodologia em PV, junto a “[...] abordagens já consolidadas, como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos e gamificação, podem inspirar ou mesmo delinear a construção das atividades e projetos [...]”, afirmando que “[...] adolescentes e jovens têm uma forte inclinação a aprender com a experiência” (IUNGO, 2021, p. 8). Quanto ao papel do professor, “[...] demanda acolhimento, empatia e a mediação de diálogos, debates e conflitos [...]” tendo um “[...] importante papel de coordenar os momentos avaliativos, apoiando os estudantes na avaliação de si mesmos, de seus grupos de trabalho e da atividade” (IUNGO, 2021, p. 8). Alerta-se ainda para “[...] evitar o mergulho profundo em problemas e traumas individuais, assim como em relatos de violência, no espaço da aula [...]”, quando ocorrer, deverá ser encaminhado à orientação pedagógica da escola (IUNGO, 2021, p. 10).

No mesmo texto elaborado pelo Instituto iungo que trata sobre Projetos de Vida temos elencadas “três dimensões principais”: pessoal, profissional e social (IUNGO, 2021). Afirma-se que “são sempre próprios de uma pessoa, ou seja, só podem ser construídos e conduzidos por aquele que o projeta” (p. 5) a partir de perguntas como “Quem sou eu?”, “O que eu quero fazer da minha vida?”, “O que desejo?”, “Como gosto de viver?”, “Quais são minhas habilidades?”, terminando por afirmar que tais perguntas “só recebem respostas a partir de exercícios ou experiências de autoconhecimento.” Em seguida temos, “ao lado” do reconhecimento de si, o “eu com o outro” assumindo uma possível dimensão coletiva do “autoconhecimento”, não apenas individual e subjetiva, mas também coletivamente, massificadora de individualidades.

Na “dimensão profissional”, temos a evidente orientação dos “passos necessários para se alcançar a meta de seguir determinada carreira profissional.” Sendo “[...] o mundo do trabalho e os campos profissionais, elementos que fazem parte das escolhas, dos desejos pessoais e do querer-ser dos estudantes” (IUNGO, 2021, p.5).

Na dimensão social, a terceira da lista, encontramos a demanda por formação de “[...] sujeitos críticos, responsáveis, sustentáveis e éticos, preocupados e engajados com causas tanto presentes quanto futuras que focalizem o cuidado de si e o cuidado da vida coletiva, ultrapassando o autointeresse” (IUNGO, 2021, p.5). Se o que se busca com essa dimensão é

“ultrapassar o autointeresse” é talvez porque esse “autointeresse” já esteja fortemente presente nas duas dimensões anteriores, a “pessoal” e a “profissional”. Cabe a nós discutir, inclusive, o caráter desse engajamento social relacionado à noção de “cuidar”, no sentido de conservação, tutela, zelo. A “dimensão profissional” sob o capital, sabemos, está muito aquém de “fazer parte das escolhas, dos desejos pessoais” do “querer ser”. Apontamos o inverso. Com a dinâmica de desregulamentação das leis trabalhistas, políticas de terceirizações ocorrendo irrestritamente, o trabalho informal se consolidando como uma peça-chave na dinâmica de acumulação, enfim, processos tendenciais gerais denominados “flexibilização”, ou “acumulação flexível” que fazem com que cada vez mais o trabalho quase nada tenha a ver com escolhas individuais, sendo proscritas tais escolhas a condições muitíssimo particulares de postos de trabalho de gerencialismo e das assim chamadas “profissões liberais”: advocacia, medicina, etc. No entanto, inclusive em tais postos de trabalho, engana-se quem advoga sobre a ausência de condições heterônomas ligadas à dinâmica ampliada do trabalho improdutivo.

Dentro dessa orientação das três dimensões constitutivas do Projeto de Vida se pode identificar uma tendência, um sentido que orienta prioridades e aquilo que ficará “para além” numa espécie de complemento. Secundariamente à autorrealização pessoal temos a dimensão do “social”, a dimensão “profissional” é orientada a partir de gostos ou ditames particulares, pessoais. Por ora, afirmamos que se trata de um Projeto de Vida pessoal ou particular, um projeto de atualização do comportamento que vem num momento em que consensos até então razoavelmente estabelecidos são frontalmente questionados. Aprofundaremos tais pontos num capítulo específico.

Na atividade por videoconferência organizada no mês de maio de 2021 pela Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC) intitulada “Formação Conceitual sobre Projeto de Vida”, a intelectual orgânica do Instituto Iungo, Valéria Amorim Arantes, professora e pesquisadora da USP, foi convidada a falar a respeito dessa novidade que vêm sendo implementada em algumas escolas-modelo e que procura expandir-se com o advento do Novo Ensino Médio e da educação em período integral. Inclusive, nesse evento de caráter formativo oficial, os professores foram liberados das atividades com alunos para que se fizessem presentes.

Observou-se no material projetado nos slides uma distinção entre o que se denominou “instrução”, ligada à “instrução de conteúdos definidos por cada cultura/sociedade” e a “formação”, ligada à “formação ética e moral para a cidadania”. Valéria afirma que o Projeto

de Vida está ligado a essa segunda categoria, isto é, à formação em uma perspectiva ampliada. De que se vale essa separação dicotômica instrução-formação? Que tipo de formação ética poderia ser estabelecida sem a remissão substantiva aos “conteúdos”, isto é, sem se valer de debates vinculados à produção e o acúmulo histórico do conhecimento nas mais diversas áreas? De outro lado, que tipo de instrução para o trabalho permite-se desenvolver sem um horizonte ético e moral diretamente ligado a ele? Como primeira resposta afirmamos: uma educação moral fortemente normativo-prescritiva aliada a uma instrução técnica para o trabalho. Isso pois a cisão instrução-formação, e sua tentativa de remendo moral, é tradicional de uma sociedade na qual o trabalho “possui regras próprias”, em geral não ditadas pelo sujeito que trabalha, ao mesmo tempo em que códigos de conduta e comportamento se impõe desde esferas metafísicas ou culturais outras que não da ação humana, esta empobrecida ao pragmatismo imediato, estranhada, e se matizam a esta por força moralizadora, uma unidade sincrética que pode caracterizar a noção de “instrução”..

A moral renovada surge como imposição legal, subscrevendo certos limites ideológicos que suprem a lacuna formativa da imediata divisão social do trabalho. Imaginemos uma mistura de dois líquidos heterogêneos, apenas pelo rápido movimento se consegue permanecer com aspecto de emulsão, mas ao alterarem-se os fatores, por pouco que seja, desanda, deixando à mostra toda fragilidade da coesão – assim também acontece com a moralização para o trabalho, que não raro volve ao estado de despotismo e dissimulação, suas substâncias de origem. Uma instrução para o trabalho que é estabelecida afastando qualquer ética ou moralidade advinda de debates históricos, geográficos, sociológicos etc., só pode ser complementada por uma moralização heterônoma que advém de outras instâncias que não do próprio trabalho, da própria atividade prática criadora e objetivadora, que inclusive, paradoxalmente, assevera “autonomia” de maneira prescritiva, impondo as conformidades e limites de tal autonomia, convertendo-se assim em autocontrole. “O esforço exigido para que se efetive esse autocontrole é maior nas condições do trabalho alienado” (DUARTE, 2013, p. 31). Marx, ao explicar o processo de trabalho, atenta-se especialmente para esse tipo de engajamento requerido aos trabalhadores:

Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pelo modo de execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (MARX, 2013, p. 256).

Numa situação de crise econômica, em que os melhores postos de trabalho se tornam escassos, a subordinação das pessoas ao trabalho precarizado atinge níveis bastante elevados – recordemos que 40% da população ativa ou 34,7 milhões de brasileiros estão na informalidade segundo dados do IBGE (ABDALA, 2021); sendo decisiva a resiliência a tais circunstâncias para a continuidade da reprodução sociometabólica do modo de produção. Em tais postos precarizados, de elevada rotatividade, baixos salários e jornada extenuante, o trabalhador é dificultado de criar vínculos orgânicos com a classe ou mesmo usufruir dos frutos do trabalho para além da direta sobrevivência material. Nas palavras de Marx, menos o trabalho “atrai o trabalhador”.

Havendo escassas compensações, o descompasso e a impaciência populares que, diga-se de passagem, não são novos – uma vez que “[...] a queixa sobre a falta de disciplina dos trabalhadores atravessa [...] todo o período da manufatura” (MARX, 2013, p. 442) – tornam-se os primeiros indícios que requerem que a classe trabalhadora lide com suas próprias emoções. A regra de ouro é evitar o indelével frenesi popular, atestado em diversas oportunidades na história recente brasileira. “A fraqueza da natureza humana’, exclama o amigo Ure, ‘é tão grande que, quanto mais hábil é o trabalhador, mais voluntarioso e intratável ele se torna, causando, assim, grandes danos ao mecanismo global em razão de seus caprichos insolentes” (MARX, 2013, p. 442).

As classes dominantes, não encontrando saída a curto prazo, reclamam por paciência, inaugurando novos pedidos de adiamento do sucesso através de promessas e projetos futuros de vida. Com quase trinta e cinco milhões de brasileiros na informalidade, o capricho insolente das massas não seria contido nem mesmo pela mão armada do Estado, necessitando uma intrincada rede de controle social com atuação mais localizada e por diferentes frentes, dentro e fora da rede pública escolar. Nesse ínterim, as redes formais de educação são modificadas para que se mantenha o terreno fundamental de disputa, a serem conquistadas pelo convencimento e a direção política burguesas, objetivando a manutenção do *status quo*.

O que desejamos sublinhar é a incapacidade do sistema econômico-social brasileiro de absorver quadros técnicos bem preparados e com alto grau de especialização, que acabam por se tornar “sobre-educados” para a escolarização mediana requerida pelas relações de produção dependentes-associadas no contexto de capitalismo periférico, como é o nosso. Há uma dimensão óbvia nessa conduta. De que adiantaria “[...] formar físicos espaciais e engenheiros nucleares num país que não tem projeto espacial nem desenvolve tecnologia nuclear? Ou

formar sociólogos num país que abandonou qualquer pretensão de planejamento social?” (OCC, 2021, s.p.). Em outros e mais gerais termos, “[...] de que vale formar mão de obra altamente qualificada num país cuja principal atividade produtiva são o extrativismo, a produção de commodities e o comércio de bens de baixo valor agregado” (OCC, 2021, s.p.)?

A importância de evidenciar – ainda que muito brevemente – a conjuntura ampliada está em reposicionar a Reforma do Ensino Médio no bojo das contrarreformas operadas pelo capital. Delineada por tais movimentos amplos que lhe são externos, a educação escolar, ainda que apresente importantes focos de resistência, permanece suscetível ao projeto societário neoliberal implementado pelo Estado autocrático-burguês brasileiro. A afirmação do então ministro da educação de Bolsonaro, em meados de 2021, de que “[...] universidade, na verdade, deveria ser para poucos nesse sentido de ser útil à sociedade”<sup>14</sup> (o que de fato é, sobretudo, a pública), só ilustra esse processo social de larga escala e, de forma rude, não nos deixa esquecer qual é o projeto que o capital desenha para a juventude popular.

O conjunto de mudanças advindas da crise econômica recompõe o papel da educação com o intuito de ensiná-la mais simples, rápida e vulgar, em suma “útil” e semiformativa (ADORNO, 1996). Percebe-se um movimento curioso: a condução política que vem sendo dada como resposta à crise, no contexto do capitalismo dependente brasileiro, não clama por uma modernização tecnológica para recompor a produtividade, o crescimento econômico sustentado e/ou o desenvolvimento da autonomia industrial, o que conseqüentemente demandaria quadros técnicos especializados no mais alto grau de instrução. Em vez disso, no movimento de conservação do arcaico em meio a pontos esparsos de modernização, o mais simples e mecânico trabalho vem sendo ampliado (FRIGOTTO, 2009) diante do qual a formação superior não é nada muito além de uma “sobre-educação” (FRIGOTTO, 2008). Essa tendência traz implicações em todos os níveis de escolarização.

Não há dúvidas, a posição periférica do Brasil diante da divisão internacional do trabalho molda profundamente as condições de produção da vida e de gerenciamento da educação. O processo de desindustrialização e o aprofundamento da dependência a setores primários da economia (agroexportação e commodities), movimentos amparados e geridos pelo Estado brasileiro como principal articulador interno e externo dessa recomposição, dão o tom

---

<sup>14</sup> O pastor e um dos ministros da educação do governo Bolsonaro, em entrevista em que defende o ensino técnico como a grande “vedete” da educação brasileira nos próximos anos, elogiando os institutos federais. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>. Acesso em 16 de junho de 2023.

dramático da crise brasileira (MANZANO, 2021). E por isso, a questão leninista que não cessa de perquirir em que medida a escala de centralização e concentração do capital altera o conjunto das condições sociais, embora mantenha o cerne das categorias principais de expansão do capital (FONTES, 2018), permanece fazendo sentido como pano de fundo para as contrarreformas educacionais por que passamos.

A expropriação secundária (FONTES, 2018) promovida pelas contrarreformas do Estado convergem para esse processo e, sob a justificativa de recompor o déficit das contas públicas, é estabelecido um limite muito estreito para investimentos em seguridade social, educação, saúde (públicas); aliado ao aniquilamento da autonomia nacional em setores estratégicos da economia pelo processo de privatização. A política de Teto de Gastos (BRASIL, 2016), a Reforma Trabalhista (BRASIL, 2017), a Reforma da Previdência (BRASIL, 2019), a PEC 32/2020 ou Reforma Administrativa (BRASIL, 2020), a mudança na política da tabela de preços da Petrobrás, o avanço nos trâmites para privatização da Eletrobrás (CAPELLI, 2021) e a recente tentativa de privatização dos Correios pelo PL 591/2021 (BRASIL, 2021) são exemplos concretos desse processo.

Mais recentemente, a apresentação do PL nº 93/2023 (Novo Arcabouço Fiscal) pelo executivo federal denota a continuidade de uma política de metas fiscais, muito similar em conteúdo ao anterior Teto de Gastos, ainda que com algumas diferenças<sup>15</sup>. Observamos que a concepção do “tripé macroeconômico” permanece a mesma instituída por FHC em 1999 e continuada durante os governos Lula: câmbio flutuante, metas fiscais e metas de inflação; que prossegue agora sob o governo Lula III, quase sem indícios de realizar qualquer alteração heterodoxa substancial na política fiscal ou monetária, apenas resguardando um mínimo orçamentário a fim de proteger os programas sociais mais elementares. Para além do regime de alianças com MDB e PSD na consecução do novo arcabouço, quem sabe ainda haja enorme receio de ocorrer uma nova “crise de 2014” cujo uns dos agravantes imputa-se à “nova matriz econômica” implementada por Dilma Rousseff a partir de 2011 – redução da taxa Selic (de

---

<sup>15</sup> Assinado por Simone Tebet, atual ministra do Planejamento e Orçamento, no PL nº 93/2023 podemos ler que o projeto de lei “possibilita adequar o orçamento federal para atender relevantes políticas sociais e de investimento público, sem, contudo, perder de vista a responsabilidade fiscal, já que atrela a possibilidade de crescimento das despesas à evolução das receitas”. Ainda em tramitação para o senado o relator do projeto, senador Omar Aziz (PSD), retirou o Fundeb e o Fundo Constitucional do Distrito Federal do arcabouço fiscal. A partir da política do superávit primário se mantém uma relação servil do Estado brasileiro com o capital financeiro e o rentismo internacionais, atestados pelo pagamento extraordinário da dívida pública. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2260147&filename=PLP%2093/2023](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2260147&filename=PLP%2093/2023). Acesso em 17 de junho de 2023.

12,5% para 7,25% ao ano), incentivos à indústria como aposta de reindustrialização, uso intensivo do BNDES, proteção aos produtos nacionais e favorecimento de exportações.

Para nós, vale conferir no que consistiu a proposta da chamada minirreforma trabalhista<sup>16</sup>, ainda que rejeitada pelo Senado, foi mais uma expressão do propósito que o Estado brasileiro delineia para a atuação sem salvaguarda dos jovens no mercado de trabalho. Esse intento político do governo Bolsonaro nos é especialmente crucial, porque trata da regulamentação do primeiro emprego, destinado à faixa etária dos 18 a 29 anos e está diretamente relacionado aos jovens egressos e cursistas do ensino médio.

Em coerência com esse complexo social orientado pela austeridade, somos “[...] um país que não desenvolve tecnologia própria e se satisfaz em importar matrizes tecnológicas obsoletas e inadequadas para as nossas necessidades” (OCC, 2021, s.d.). Além disso, desde aproximadamente a década de 1980, não há um projeto de industrialização moderna levado à frente. Ao contrário, progressivamente, a desindustrialização tem orientado as deliberações políticas no mundo do trabalho. Isso se manifesta em um avanço acelerado do “[...] padrão de desenvolvimento extrativista e agroexportador, combinado a uma sociedade de serviços precários de baixo valor agregado [...]” (OCC, 2021, s.p.) e, nesse sentido, justifica-se a coerência supramencionada.

Ao longo desta introdução, buscamos nos aproximar do contexto e da conjuntura sócio-histórica, por compreender que aí se depositam os sentidos sociais dos termos, vocábulos e valores que encontramos ao longo da pesquisa (itens 1 e 2). Traçamos alguns paralelos, ainda

---

<sup>16</sup> Em regime de urgência, tramitou em plenária virtual da Câmara dos Deputados a aprovação da Medida Provisória 1045/21 encaminhada à câmara pelo governo Jair Bolsonaro (sem partido) que Institui o Novo Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda com vigência de cento e vinte dias; dentre as novidades da MP, temos o Programa Primeira Oportunidade e Reinserção no Emprego (Priore), o Regime Especial de Trabalho Incentivado, Qualificação e Inclusão Produtiva (Requip) e o Programa Nacional de Prestação de Serviço Social Voluntário. Tais mudanças, além de estabelecerem critérios para recebimento do benefício emergencial, aprofundam tendências presentes nas contrarreformas anteriores, como o trabalho intermitente e a negociação individual padrão trabalhador, também regulamenta a redução proporcional da jornada de trabalho e do salário e suspensão temporária do contrato de trabalho, por até 120 (cento e vinte) dias (BRASIL, 2021). O Regime Especial de Qualificação e Inclusão Produtiva (Requip) é destinado a jovens de 18 a 29 anos, que poderão ser contratados por até dois anos sem vínculo empregatício, sem férias, décimo terceiro salário e sem direito ao FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço), recebendo valor fixo de meio salário mínimo (R\$ 550) por 22 horas semanais trabalhadas. O Programa Primeira Oportunidade e Reinserção no Emprego (Priore) é destinado à contratação de jovens de 18 a 29 anos e pessoas com idade igual ou superior a 55 anos, sem vínculo formal por mais de 12 meses, cujo salário não poderá ultrapassar dois salários mínimos (R\$ 2.200), e em caso de demissão perderão o direito a 50% dos salários devidos. Juntando os dois programas, Priore e Requip, as empresas poderão contratar até 40% de seu quadro funcional a partir desse regime de flexibilização, o que evidencia a dimensão da contrarreforma que dita em especial a contratação de jovens em seu primeiro emprego. Aliado às dificuldades históricas de fiscalização trabalhista, permitem a contratação de jovens em regime de trabalho em condições ainda piores daquelas descritas nos novos dispositivos legais (BRASIL, 2021b).

que não exaustivamente, com outras pesquisas do programa e de outras instituições que indicassem convergências com os interesses de pesquisa.

No segundo capítulo traçamos os condicionantes do Banco Mundial para o ensino médio brasileiro, a partir dos documentos elaborados por esse organismo internacional. Tentamos evidenciar a similaridade nas determinações do projeto educacional em pauta, inclusive expressados nas prioridades e léxico contrarreformador que aparecerá nos planos de aula e demais documentos tratados ao longo da pesquisa.

No capítulo três, lidamos mais detalhadamente com a contrarreforma do ensino médio, não a ponto de elaborar um estado da arte – o que ainda está sendo constantemente atualizado na comunidade científica, dado o momento de ebulição da pauta –; mas suficiente para localizar o componente curricular Projeto de Vida e também o Instituto Iungo. Em seguida, foi realizada uma apreciação dos planos de aula produzidos por esse APH, debatendo suas repercussões filosóficas e políticas. Acerca do Instituto, ainda nos parece grave a macilenta condição da qual os aparelhos privados tiram seu subsídio para projetar (supostamente) a vida dos jovens.

No capítulo quatro, retomamos as notórias determinações que educação básica oferecida nas instituições escolares vem sofrendo das práticas privatistas que ganharam espaço na educação não-formal. O ponto de vista de classe, a elaboração burguesa de tais formas educativas as unifica em torno do treinamento da classe trabalhadora para enfrentar os perrengues que se abrem pelas novas formas de exploração do trabalho que avançaram a passos largos nos últimos anos. A "eudaimonía" é buscada para isso, uma vez que a felicidade não se encontra dada pelas condições, vide o tanto de incerteza, passando a ser buscada moralmente, psicologicamente, individualmente, aumentando a distância entre o que se sente e o que se vive.

No capítulo de número cinco, buscamos contrapor o que indica a proposta em análise a partir de caminhos que podem nos levar a sair da moralização prescritiva em busca de uma Ética, com letra maiúscula, buscada pela exsudação do concreto das relações humanas, da compreensão dos valores como expressões e modos de reação e resposta. Nisso, as emoções, que fogem ao controle, e que por isso denunciam, como respostas máximas de revolta pela transformação e pela revolução das condições de vida, não podem ser coagidas por princípio.

### 1.3 DEBATE COM A COMUNIDADE CIENTÍFICA

*Eu celebro o eu, num canto de mim mesmo,  
E aquilo que eu presumir também presumirás,  
Pois cada átomo que há em mim igualmente habita em ti.  
(CANÇÃO DE MIM MESMO, Walt Whitman).*

Nesta seção, apresentamos uma breve síntese do que foi possível mapear das investigações científicas no campo da educação que se inserem no tema amplo do Novo Ensino Médio (NEM), tratando da problemática que envolve o componente curricular eletivo denominado Projeto de Vida (PV), algumas de suas implicações para o currículo, o trabalho pedagógico e a formação de professores. O segundo movimento consistiu na aproximação do PV à discussão a respeito da noção de Competências Socioemocionais (CSE), por lançarmos mão da hipótese de que, nesse componente curricular, dadas suas especificidades, há uma maior tendência de abordagens que sejam pautadas pelas competências “não-cognitivas” bem como uma maior margem para reconversão do trabalho docente aos interesses mais aderentes ao capital, tal como ele se apresenta hodiernamente. Isso porque, além de ele não se apresentar como um campo ou área de conhecimento dotado de conteúdos próprios, assim como os demais componentes tradicionais do currículo (geografia, história, português etc.), que se encontram solidamente referenciados em esferas historicamente consolidadas da ciência; o novo componente acaba por realizar uma pré-seleção de assuntos próprios dos componentes tradicionais, reposicionando-os de modo arbitrário e simplificado, descolados do todo, acabando por restringir unilateralmente os assuntos e fragmentando o saber sistematizado.

Citamos dois exemplos: os debates sobre dilemas éticos encontrados nos planos de aula do Instituto Iungo são naturalmente correntes em aulas de filosofia; a mudança na configuração dos postos de trabalho e dos “campos profissionais” são temas clássicos da sociologia do trabalho. Qualquer professor com uma formação sólida teria condições de trabalhar tais assuntos no interior de um sequenciamento curricular que leve em conta a abrangência dos componentes tradicionais. Com efeito, o PV apresenta-se como um “construto” que mobiliza, de forma bastante descompromissada, no que compete à formação de uma consciência de classe, outras diferentes áreas, podendo, em alguma medida, compor uma espécie de renovação da moralização, “educação motivacional”, ou cognatos, que mais estreita e imediatamente laborem em prol da reprodução do capital.

Os defensores da atual proposta do Novo Ensino Médio afirmam que a chamada “parte flexível” ou eletiva da proposta curricular do NEM tem por característica abrigar os complementos “práticos”, daquilo que temerariamente defendem ser a “formação integral”, articulando a instrução formal dos conteúdos a uma demanda de sentido individual do aluno sob a consigna do protagonismo, aproximando os saberes tradicionais à uma aplicação direta (uma intervenção) na realidade (NUNES, 2021). Principalmente no que se refere ao PV, objetiva-se uma motivação, um objetivo estável (e ao mesmo tempo preparado para qualquer mudança) a longo prazo, visto a suposta perda de sentido da escola e seus “conteudismos estáticos”, alheios às “demandas do século XXI”. Notamos, sem dúvida, a aproximação desse debate com as críticas do escolanovismo para com a educação tradicional.

Há um embate de interpretações quanto à atual reforma para o Ensino Médio, que se mostra, por exemplo, na esteira da crítica abrangente ao currículo estruturado por habilidades e competências, conforme comentado nas palavras iniciais; à “flexibilidade” dos “percursos formativos” sumamente individualizados e o decorrente esvaziamento dos conteúdos e disciplinas críticas; aos “componentes eletivos”, como Educação Financeira ou Projeto de Vida, que abrem grande espaço para atualizações de ordem moral – e cívica – aliados à histórica superficialidade e mecanicidade no trato com o saber sistematizado.

Em termos de apreciação crítica, podemos reconhecer nos trabalhos aqui elencados dois níveis, ou graus, que permanecem de algum modo relacionados. Um primeiro busca entender a dinâmica interna do componente curricular PV, uma espécie de “crítica interna” de suas filiações teóricas, seus autores, seus pressupostos metodológicos, sua construção argumentativa sócio-filosófica, suas implicações ao trabalho pedagógico e à formação de professores. Outra crítica fundamental se refere a uma crítica de conjunto, que relaciona o PV à movimentos que lhe são mais amplos socialmente, associando a especificidade do objeto à totalidade sócio-histórica. É o caso, por exemplo, da vinculação da Reforma do Ensino Médio ao recente conjunto amplo de Contrarreformas neoliberais do Estado brasileiro, como uma recomposição (ou atualização) dos imperativos da classe dominante sobre a classe trabalhadora e seus modos de internalização harmônica das contradições do capital, em meio à crise que acentua diversos problemas sociais como o desemprego, a falta de moradia e a insegurança alimentar.

A discussão conceitual enunciada acima transcorre paralelamente – e matiza uma espécie de unidade – à discussão a partir da qual surge o próprio interesse pelo campo de pesquisa: a

relação entre o Instituto Iungo e a Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED-SC), que foi reconhecida pelo presente pesquisador a partir da atividade docente na rede pública de educação básica do estado de Santa Catarina. Como ocorre em outros estados e outras etapas da educação básica, tais relações público-privadas compõem a maneira dominante pela qual o Novo Ensino Médio vem sendo implementado nas redes públicas nos mais diversos contextos. Silva (2018) representa uma importante influência para a pesquisa presente. Com sua tese de doutorado em educação, defendida em 2018, intitulada “A formação das competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora”, realizou uma pesquisa documental sobre a incorporação das competências socioemocionais no currículo escolar brasileiro, evidenciando o Instituto Ayrton Senna (IAS) como principal responsável, desde 2011, por esse esforço. Para nós, em especial, essa obra é importante porque foi elaborada sobre a base das contribuições do materialismo histórico para a pesquisa educacional brasileira. Apesar de conferir um tratamento de mesma base conceitual, segue por um caminho distinto, estabelecendo uma oposição de ordem ontológica/ôntica sob os fundamentos psicológicos das CSE, denunciando a artificialidade da separação entre cognição e afeto na sociabilidade humana, ou em outras palavras, a cisão curricular arbitrária entre competências cognitivas e não-cognitivas (ou socioemocionais). Assim como em outras obras de referência, Silva (2018) cita o esvaziamento do currículo e a autorresponsabilização individual como dois resultados sintomáticos da entrada das CSE na educação pública brasileira.

Já no início da obra intitulada “Projeto de Vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020), de coautoria de Valéria Arantes, professora da USP e intelectual orgânica do Instituto Iungo; percebemos a forte filiação do conceito de projeto de vida à logoterapia e ao que se denominou de Psicologia Positiva, com interesse especial na “construção positiva do psiquismo humano”. Essa última tendo como um de seus representantes mais conhecidos o psicólogo e ex-presidente da Associação Americana de Psicologia, Martin Seligman. Apontamos a título de nota que se trata de uma teoria imbricada no contexto socioideológico e antropológico do modo de vida estadunidense, com todas as implicações que advenham desse americanismo tardio. Ilustrativo disso é, dentre outras coisas, o próprio vocábulo “projeto de vida” ser uma tradução do termo em inglês “*purpose*”, cunhado pelo psicólogo – também estadunidense – William Damon (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p.11). Devido a esse ser o pano de fundo teórico dos intelectuais do APH em tela, buscamos nos aprofundar nesse debate nos capítulos 3 e 4.

Observamos novamente o forte apelo psicológico das CSE ao realizarmos a busca na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES através do descritor “competência socioemocional”, atestando o interesse de alguns(as) pesquisadores(as) pela construção de “perfis” ou “escalas de indicadores”. Isto é, modos de testagem e avaliação com ênfase nas competências socioemocionais, que estejam correlacionados com a melhora do desempenho acadêmico e também em outros âmbitos como na vida profissional. Para ser sintético, trata-se do uso da psicometria a fim de buscar o “perfil ideal” e assim mimetizá-lo, buscando oferecer as competências que levam à excelência e ao sucesso, reproduzindo-as intencionalmente por métodos pedagógicos e, de algum modo, fazendo-as moldes para comportamentos previamente desejáveis.

Observemos a seguir um exemplo. A dissertação de mestrado em psicologia de Santos (2016) utiliza a psicometria para criar uma escala de indicadores socioemocionais através de entrevista com 83 pais/mães/cuidadores(as) de alunos(as) na faixa etária de 10 a 14 anos, (SANTOS, 2016, p. 49). A pesquisa teve como base a metodologia utilizada no processo de desenvolvimento do Inventário Hierarquizado de Personalidade para Crianças (HiPIC - Hierarchical Personality Inventory for Children, de autoria de De Fruyt & Ostendorf, 1999), cujo início se deu a partir da identificação de características de personalidade encontradas em crianças e adolescentes com base no relato de pais/cuidadores, para em seguida elaborar uma lista composta por 211 adjetivos que haviam sido citados na entrevista (p. ex. atento, criterioso, introvertido, amável, calado, conciliador, etc.). Em seguida essa lista foi levada até “cinco juízes” (estudantes de pós-graduação do mesmo grupo de pesquisa da pesquisadora) que tiveram a incumbência de classificar cada um dos adjetivos encontrados, analisando-os e reduzindo-os aos cinco fatores dos *big five* (abertura a experiências, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e neuroticismo), identificando uma escala (positiva ou negativa) a que cada um dos 211 adjetivos corresponderia. Descrevemos em detalhes o procedimento metodológico acima delineado para ilustrar uma tendência frequentemente encontrada nas psicologias de forte teor empirista, calcadas em métodos quantitativos, que se pretendem corroborar com “evidências” asserções muitas vezes de ordem moral. Percebemos uma fragilidade tanto na coleta dos dados, que se baseia na ponderação dos(as) cuidadores(as) a respeito da situação emocional e da personalidade das crianças, quanto no tratamento dos dados que evidencia um “ajustamento” das respostas a um número reduzido de “construtos” das chamadas “big five”. Há uma simplificação, um reducionismo. Em suma, um teor de “cientificismo” que oculta intervenções ideológicas da racionalidade médico-psiquiátrica.

Cabe aqui resgatar que o primeiro material estruturado no Brasil para avaliação em larga escala das competências socioemocionais foi elaborado em 2014 pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que apresentava como resultado um polêmico “instrumento de mensuração” intitulado Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA) (SANTOS; PRIMI, 2014). Fruto de um questionário socioemocional aplicado a mais de 25 mil alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, tendo como “indicadores” as atitudes observáveis em sala de aula (SANTOS, 2016). Tal estudo suscitou respostas como a Carta Aberta da ANPED, de novembro de 2014, assinada por Machado, à época presidenta da ANPED, na qual descreve como “[...] inadequada e inaceitável” a avaliação em larga escala de competências socioemocionais (MACHADO, 2014). Outra resposta enfática dada à época foi a Moção dos educadores contra a mensuração de competências socioemocionais como política pública, elaborado durante o V SEB – Seminário Brasileiro de Educação Campinas – SP em junho de 2015 e assinado por Ivany Rodrigues Pino, presidente do Centro de Estudos Educação e Sociedade CEDES – UNICAMP (PINO, 2015). Nesse documento, são elencadas cinco razões do posicionamento contrário ao instrumento SENNA, que são reproduzidos integralmente a seguir:

1. O instrumento se ancora em uma concepção naturalizante da personalidade humana ao se basear na antiga e já criticada psicologia de traços que assume cinco fatores básicos como características universais do humano.
2. O instrumento separa os aspectos afetivos dos aspectos cognitivos, indo na contramão das teorizações e pesquisas em diversos campos do conhecimento, desde a Psicologia e a Pedagogia, até as Ciências Sociais e a Neurologia.
3. O instrumento de mensuração desconsidera as experiências e os saberes dos professores no chão da escola e não leva em conta as condições desta como instituição social para acolher alunos e alunas, com sua cultura, suas experiências e dificuldades de vida.
4. O pensamento métrico/psicométrico, que pressupõe um padrão único e estimula a homogeneização, desconsidera a diversidade e as condições de desigualdade social, dando margem à estigmatização e produzindo a patologização da diferença.
5. A Psicologia, durante os últimos 30 anos, tem feito grande esforço para produzir novas concepções que lhe permitam um diálogo e uma participação transformadora com e na educação sem ditar as finalidades desta última. Não é consenso, no campo da Psicologia, a ideia de medir competências psicológicas e comportamentais como forma de fazer avançar o processo de ensino-aprendizagem (PINO, 2015, s. p.).

Além das cinco importantes contraposições à avaliação socioemocional em larga escala, que sem dúvidas exprimem a unilateralidade e a imposição coercitiva de tais instrumentos de medição arbitrários, temos uma terceira resposta que consiste na Nota de Repúdio do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo sobre a Avaliação em Larga Escala das Habilidades

Socioemocionais de Crianças e Jovens assinada pelo Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região – CRP - 06, pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE e pelo Grupo Interinstitucional Queixa Escolar – GIQE, onde lemos o apelo de que “[...] o conhecimento produzido por profissionais dos campos da psicologia e educação evidenciam a importância de entendermos os aspectos emocionais e a cognição de forma integrada e indissociável” (CRP-SP, 2015), atestando mais uma vez para a arbitrariedade da divisão curricular entre “competências cognitivas” e “competências socioemocionais”. À época, quando as CSE ainda figuravam em seu início enquanto política educacional, hegemonicamente as primeiras contraposições seguiam esse teor de baixa densidade crítica, o que nessa altura, após o avanço das pesquisas, mostra-se bastante elementar e consensual.

Não por falta de cabedal crítico os estudos por esse viés prosseguem, é o caso da dissertação de mestrado defendida em 2019 por Hamburg intitulada “Habilidades socioemocionais em adolescentes: desenvolvimento da personalidade e processos de resposta do senna v.2.0”. Também baseada no modelo de personalidade dos Big Five, envolveu pesquisa empírica com 30 adolescentes a partir do uso da escala Likert e do instrumento SENNA na sua segunda versão, onde se buscou mais uma vez estabelecer correlações entre a enunciação concreta dos jovens e o léxico previamente estabelecido, acabando por concluir que “[...] as justificativas e exemplos de comportamentos dados pelos adolescentes ao traduzirem seus pensamentos em uma escolha de resposta na escala Likert, eram condizentes com o construto e com o que se pretendia avaliar” (HAMBURG, 2019, p. 6).

É interessante aqui notar que as investigações que versam sobre as CSE e sua aplicação para melhora do desempenho escolar estão alicerçadas na teoria dos cinco descritores adjetivos de personalidade, denominadas de Big Five. Esse construto da psicologia estadunidense é estabelecido a partir da “hipótese lexical”, de que qualquer traço culturalmente importante da personalidade será expresso na linguagem dessa cultura. Isso é fundamentalmente o que permite estabelecer listas de adjetivos que se pretendem ser correspondentes a características e qualidades concretas da personalidade ou do psiquismo humano. A hipótese lexical dos Big Five tem se mostrado estruturante para nossa discussão e, nesse sentido, é no campo da relação entre educação e linguagem que grande parte da crítica às CSE vem se estruturando na comunidade científica.

Zandoná (2022, p. 82) relaciona o campo da psicologia e da educação ao operar a crítica às CSE junto às prerrogativas do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), afirmando

que se trata de "[...] aspectos do desenvolvimento voltados ao ajustamento social e a regulação de emoções". Essa adaptação se dá de acordo com as expectativas sociais capitalistas através das "[...] reações que são possíveis de prever [...]" do sujeito. A autora afirma que desde a década de 1930 a psicologia busca por traços de personalidade visando à adaptação, momento em que no Brasil os campos da psicologia e da educação começaram a se estreitar, na esteira da profusão do escolanovismo com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e na esfera da produção, temos a consolidação do modelo fordista nos EUA. A autora constata que no campo da psicologia a maioria dos estudos sobre CSE está voltado à elaboração de avaliações psicológicas.

Segundo Zandoná (2022, p. 112), o que se evidencia por meio de CSE é uma luta dos trabalhadores "[...] contra os próprios limites físicos e mentais extrapolados pelas demandas de produtividade [...]" por vagas de emprego em situações de ampliação do desemprego. "O real aspecto compensatório dessa proposta é a oferta da resignação diante da realidade, é a modulação de uma satisfação dentro de uma condição extremamente insatisfatória e inaceitável" (ZANDONÁ, 2022, p. 161). Contudo, não se produziu os resultados esperados: a título de exemplificação, no colégio estadual Chico Anysio no Rio de Janeiro, onde o IAS implementou o programa das CSE em vistas de ser referência para o restante do país, apesar dos esforços, houve ocupação política dos estudantes em 2016.

De uma leitura mais cautelosa do conceito de ideologia junto à filosofia marxista da linguagem advém que "[...] não é mudando a fraseologia do mundo que podemos mudar a sociedade" (IASI, 2020, p. 33), uma vez que a linguagem expressa uma "[...] objetividade da exploração e da dominação" (2020, p. 33) existente na vida material. No entanto, é também necessário dizer que, a depender do modo como essa objetividade é tratada na materialidade discursiva nos afastamos ou nos aproximamos daquilo que estrutura essa objetividade. É na materialidade da linguagem, a depender do que se mostra e do que se oculta, que nos reconhecemos como classe social. Dessa forma, é na relação tensa entre linguagem, ideologia e formação que esta pesquisa se move, indagando também, ainda que não como prioridade, uma espécie de atuação na enunciação.

Já adiantamos que um dos possíveis problemas do atual psicologismo está em definir a partir de quais justificações elenca-se "traços culturalmente importantes" a serem definidos por "descritores" em "modelos" de personalidade, certamente fruto de escolhas amparadas e situadas do ponto de vista de classe, que se impõe com alto teor normativo. No decorrer da

pesquisa, retornaremos a isso mais detidamente em seção específica. Por enquanto adiantamos a necessidade de pensar o conceito de classe social (e conseqüentemente de consciência e luta de classes) nesse movimento, considerando as experiências vivenciadas na relação de exploração capital-trabalho que não cessa de ser atualizada, tal como anuncia E. P. Thompson (2012, p. 277):

A classe se delinea segundo o modo como homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, no interior do conjunto de suas relações sociais, com a cultura e as expectativas a eles transmitidas, e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural.

O artigo citado acima de Souza e Silva (2021), intitulado Projeto de vida no novo ensino médio, em busca da regulação de condutas juvenis representa uma aproximação ao enfoque buscado por nossa investigação. Utilizando como referencial teórico o diálogo entre a análise discursiva de Michel Foucault e a crítica ao neoliberalismo operada por Dardot e Laval, os autores realizaram a análise de documentos ponderando questões vinculadas à área da matemática, evidenciando o grau de conformação ou enquadramento a que acaba por levar planejamento administrado do futuro pessoal ou profissional, que acaba por formular um “campo do possível” que nos permite dizer, fazer e pensar certas coisas e não outras tantas (SOUZA; SILVA, 2021, p. 676), reforçando a responsabilização individual sobre o próprio desempenho do jovem num contexto de cada vez menos igualdade de condições, argumento meritocrático sedutor da lógica neoliberal e também pautado por uma lógica de gestão de resultados que transformam os jovens em “desejáveis cidadãos neoliberais” (SOUZA; SILVA, 2021).

Um estudo interessante por evidenciar essa busca por uma regulação da conduta juvenil, principalmente no que diz respeito à preocupação com a inserção no mercado de trabalho, é encontrada no estudo denominado “Juventude, projeto de vida profissional e a inserção produtiva no trabalho” (PEREIRA et. al, 2021) de autoria de pesquisadores ligados à área de administração, estudos organizacionais e recursos humanos. O estudo foi realizado a partir de uma intervenção com cinquenta e um jovens do 2º ano do ensino médio em duas escolas públicas de São Paulo entre 2015 a 2018, onde foram elaboradas oficinas para construção de projetos de vida com vistas à inserção profissional. A passagem a seguir ilustra as preocupações dos gestores empresariais com o Projeto de Vida das juventudes:

A cada ano, os recém-formados do ensino médio que buscam a primeira oportunidade de trabalho se deparam com uma situação que se apresenta cada vez mais desafiadora e contraditória. Se, por um lado, as vagas disponíveis em variados setores acabam não sendo preenchidas por falta de profissionais em boas condições acadêmicas e técnicas para assumi-las, por outro, há uma grande parcela de jovens

muito bem preparados tecnicamente, mas despreparados no ponto de vista comportamental, que não apresentam condições para suportar momentos de crises pelas exigências do mundo do trabalho (PEREIRA et. al, 2021, p. 176, grifo nosso).

Nesse excerto reconhecemos como a projeção orientada da vida está imbricada com a abordagem das competências socioemocionais como um mesmo mecanismo que objetiva a inserção da mão de obra na divisão social do trabalho, “tendo em vista o cenário desolador dos postos de trabalho abertos para os jovens no Brasil” (PEREIRA et. al, 2021, p. 176). Os autores mobilizam diversas referências para afirmar que “[...] a construção de um projeto de vida profissional pode ampliar a consciência e o interesse dos jovens acerca do trabalho”, identificando a “[...] falta de interesse pelo trabalho” como principal responsável pela baixa produtividade e alta rotatividade dos jovens nos postos de trabalho (PEREIRA et. al, 2021, p. 175). Cabe-nos questionar as causas para a suposta falta de interesse, não nos satisfazendo com respostas genéricas que a atribuam a características próprias da geração, uma vez que se tornaram comuns análises que procuram explicar comportamentos da juventude a partir de características da geração X, Y, Z etc., que ignoram aspectos estruturais.

Há uma defesa da inserção da juventude no mercado de trabalho a partir de condições concretas e de legislação as mais díspares possíveis. Abaixo reproduzimos uma passagem que ilustra o que os administradores do capital estão entendendo por “inserção produtiva”.

Entende-se por inserção produtiva as várias dimensões do mundo do trabalho que incluem, além da contratação com vínculo formalizado, empreendimentos solidários, atuação em cooperativas, autoemprego e inserção empregatícia pelas condições estabelecidas, conforme Lei do Menor Aprendiz (PEREIRA et. al, 2021, p. 175).

Apontamos de antemão a importância de resgatar a problemática, ainda que para nós seja tangencial, da Lei do Menor Aprendiz e como vêm sendo usada de subterfúgio para inserção prematura de jovens a postos de trabalho precários e com remuneração subtraída. Há uma tendência no sistema produtivo, em momentos de crise, de operar reformas sociais que visam a reduzir a queda nas taxas de lucro, reajustar a balança comercial, controlar a recessão, retomar o crescimento etc. para tal, dentre as diversas medidas de contenção estão aquelas que buscam o aumento da produtividade do trabalho. Esse reajuste tem sido operado pelo Estado em vias da desregulamentação e flexibilização das leis trabalhistas, crescimento do salário mínimo abaixo do necessário, criação de novos regimes e configurações precarizadas para o trabalho, como por exemplo a tentativa de criação da Carteira de Trabalho Verde e Amarela etc. acabando por tornar a inserção produtiva não apenas desinteressante aos jovens, mas extenuante e degradada, situação agravada em contextos periféricos e superexplorados como no caso brasileiro. Pereira et. al. (2021) citam o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro

Emprego de Jovens (PNPE), criado em 2003 no primeiro governo Luiz Inácio Lula da Silva (PT), como um importante estimulador da inserção dos jovens ao mercado de trabalho, surtindo efeitos positivos até 2015. Com a chegada da crise econômica no Brasil em meados de 2016, os jovens da faixa etária entre 14 e 24 anos foram os que mais perderam vínculos de emprego, segundo pesquisa do IPEA de 2017 (PEREIRA et. al, 2021, p. 179).

Pudemos notar uma relação de proximidade também entre o desenvolvimento de projetos de vida profissionais e o campo da psicologia. Em tempos de produção incontida de evidências, não é casuístico que Valéria Arantes, principal intelectual do Instituto Iungo para PV, possua graduação em psicologia. Também há um uso prático que vem aproximando as intenções do PV e das CSE, que consiste fundamentalmente no interesse dos dois mecanismos auxiliarem na inserção no mercado de trabalho. Visto isso, identificamos que o campo da Orientação Profissional, a exemplo da Revista Brasileira de Orientação Profissional, pode vir a ser uma importante via auxiliar para o assunto mais panorâmico da nossa investigação, trazendo indícios do uso do planejamento da vida para ajustamentos nos postos de trabalho no interior do sistema produtivo.

Brônia Liebesny (2008), em seu estudo sobre projetos de vida, já apontava que as aspirações dos jovens que apareciam em suas pesquisas se distanciam muito pouco dos valores adultos, dominantes em nossa sociedade, isto é, valores da classe dominante. Aspirações individuais, realização pessoal e aquisição de bens estão entre os projetos de vida dos jovens, tendo o trabalho a função de meio para a conquista dos sonhos, não como finalidade em si. Em suma, “[...] construindo um projeto limitado às condições e demandas da realidade do momento vivido” (LIEBESNY, 2008, p.3, grifo nosso). Seria estranho se constatássemos aspirações distintas, devido à forma generalizada do trabalho assalariado (estranhado) e, correspondente a isso, ao peso máximo imputado desde cedo pela sociabilidade burguesa às novas gerações, cujo poder de conformismo e naturalização das relações faz com que o horizonte ideológico não avance para além das relações e aspirações burguesas mais imediatas: a família, a relação amorosa, o enriquecimento individual etc., “[...] o restante do mundo, inclusive as mudanças que algumas vezes desejam que ocorra no mundo do trabalho e do estudo, não parece estar ao seu alcance produzi-las” (idem, p.3). Traços como esses evidenciam a consciência de senso comum, o que Duarte (2013) chamou de “individualidade em si”. Lembra ele que “[...] o fato de as forças produtivas e as relações sociais terem atingido um estágio tal de desenvolvimento possibilita aos seres humanos se individualizarem, a ponto de determinarem autonomamente os rumos de sua vida” (2013, p. 175). É certo que essa autonomia se dá sobre certas condições

e apenas em relação a elas, como uma janela tão estreita de decisão quanto mais descemos na hierarquia do trabalho – que envolve nacionalidade, etnia, renda, gênero etc.

Apoiada por pesquisas anteriores mais abrangentes, a autora indica ainda uma frustração generalizada nas respostas dos jovens sobre seus projetos de vida, descrentes da política e desesperançosos do futuro. “Para o futuro não querem construir muitos projetos porque dificilmente se realizarão” (LIEBESNY, 2008, p.5), quando há projeção futura, “[...] seu futuro implica ter vencido, de maneira mágica, as adversidades desta realidade, já que no projeto o futuro está pronto, sem a necessária percepção e criação, pelo indivíduo, do percurso para sua concretização” (idem, p.5). Isto é, há uma projeção idealizada de uma imagem do futuro, sem que se consiga aspirar mediações a curto e médio prazo. O referencial de vida projetada, segundo a autora, é o modelo de inserção qualificada acriticamente, do “[...] indivíduo capaz, produtor, trabalhador, realizado, que tem bens [...]” (idem, p.5), modelo que perdura até hoje no sonho da mobilidade social pela qualificação e na crença da escola como instituição principal para solucionar as mazelas sociais.

O que podemos perceber com isso é que as “aspirações individuais” dos estudantes em seus projetos de vida não são tão individuais, privadas e subjetivas (como sugere a epígrafe do presente tópico) quanto o projeto liberal do Novo Ensino Médio propagandeia com a customização curricular, antes disso, são desejos, sonhos e aspirações determinados amplamente, por concepções comuns que exercem influência sobre a realidade social, com suas máximas ideológicas bombardeadas industrialmente e/ou construídas a partir de projetos políticos de um contexto histórico mais amplo. Não é para menos que diante de um ambiente de crise, de recusa concreta de um futuro promissor para a classe trabalhadora, o Instituto Ayrton Senna, a plataforma Porvir e outros APH nutram um particular interesse por questões relacionadas à motivação<sup>17</sup>. O PV, em suma, consiste numa agitação e propaganda de promessas de vida a partir do resgate sentimental – sobre as fragilidades ideológicas (de convivência social e de interpretação do mundo) se constroem projeções de si, sempre cambiantes, “flexíveis”, para atuar no mundo a partir delas. Poderíamos até interpretar o PV como um forte apelo romântico – sentimental, individual, subjetivo, idealizado, baseado nas

---

<sup>17</sup> No ano de 2020 o Instituto Ayrton Senna promoveu o Seminário Internacional - Motivação: evidências para promover a aprendizagem. No material elaborado afirma-se que “[...] nossas crenças automotivacionais são fundamentais, elas é que vão dizer se nós temos vontade de fazer a tarefa, quão capazes nós nos sentimos, e a partir dela nos engajamos na segunda fase, que é de execução, e depois a fase de desempenho” (IAS, s. d., p. 11).

percepções individuais e na fuga da realidade em busca de uma “essência íntima” ou uma “vocação”.

A autora não permanece na simples constatação dos problemas envolvendo os projetos de vida dos alunos, mas prossegue tentando descobrir as causas sociais para tal posicionamento e as vias para uma intervenção em vistas da mudança, afirmando que “[...] se questionamos a qualidade desta forma de ser, devemos nos perguntar qual condição social tem sido proposta aos jovens para que possam se inserir na sociedade de forma mais ativa, de modo a desenvolver a confiança em novas possibilidades e projetos coletivos” (LIEBESNY, 2008, p.6).

Aqui vemos uma diferença, a nosso ver crucial, que consiste em resgatar a dimensão coletiva do projeto da vida e trazê-la a primeiro plano, como referencial básico pelo qual opera os processos sociais de mimese na criação de uma identidade social e pessoal, percebendo o senso gregário como mais próximo do movimento real em que operam tais movimentos que tem nas referências comunitárias e culturais seus aspectos de mais elevada identificação. A situação da subjetividade que se autoconhece e busca seus sentidos e orientações internamente é interpretada como um resultado ou decorrência das relações culturais entre as pessoas – que esse fato ainda hoje nos pareça um contrassenso é porque consiste num dos principais flagelos ideológicos, portanto, também psicológicos, do nosso tempo.

Aqui se permite afirmar a condição histórica de um projeto político para a classe trabalhadora, que está sob condições as mais diversas possíveis, mas universalmente sob o jugo da forma trabalho assalariado dentro do regime de acumulação de capitais sob o ímpeto da propriedade privada. Também permite uma abertura para afirmar a importância de movimentos sociais que engendram motivações comuns como pautas étnico-raciais, de gênero e sexualidade. Abre-se caminho para unificar projetos de vida pessoais e coletivos de sociabilidade, desde a raiz, como uma unidade na diversidade. Recorrendo a Richard Sennett, sociólogo estadunidense, a autora busca as explicações sociais para a dificuldade em planejamentos futuros da vida e da carreira nos tempos atuais, afirmando que:

A organização social continua baseada na organização da produção pelo trabalho, marcando o lugar de inserção dos indivíduos, mas as exigências da moderna organização do trabalho têm mudado, segundo o autor, seu próprio significado e as palavras que o traduzem. Assim, por exemplo, mudou o significado de carreira: de percurso constante e previsível para algo resultante de saltos e conveniências; como consequência, temos sujeitos ansiosos, com dificuldade de cálculo e compreensão de riscos no percurso, numa área de decisão que define seu trajeto futuro. De acordo com Sennett, é difícil definir o que deve ter caráter duradouro numa sociedade imediatista como a atual, implicando os indivíduos no desenvolvimento de seu caráter (LIEBESNY, 2008, p.6).

O planejamento de vida do jovem e seu entendimento conceitual estão alicerçados numa concepção de sociologia e/ou psicologia da adolescência, que busca absolutizar certos comportamentos identificados neste período da vida, entendendo essa fase como uma fase de transição à idade adulta e não como uma fase que se apresenta finalizada em si, com valorações e interesses que não estão vinculados estreitamente ao mundo adulto. A autora defende a posição de que “[...] sob a perspectiva sócio-histórica na compreensão da adolescência como uma construção social que se deu no decorrer do desenvolvimento da sociedade moderna, constituindo-se com significado próprio de cada cultura [...]” (idem, p. 13), portanto, desnaturalizando o fenômeno da adolescência<sup>18</sup>, mas que marca, dentro de margens móveis, a mudança da dependência para autonomia, ainda que muito relativa, dos sujeitos.

A autora prossegue por uma exposição exaustiva da importância da linguagem para a formação da consciência e da subjetividade humanas, a partir de Vigotski, estabelecendo uma diferença entre discurso interno (pensamento) e discurso externo, de significado e sentido da palavra, de objetividade e psique. Não nos é possível deixar de notar a grande semelhança dos resultados a que chegou Vigotski em sua obra “A formação do pensamento e da linguagem”, com a concepção marxista da linguagem delineada, em seus fundamentos, pelo Círculo de Bakhtin. Retornamos em cheio, mais uma vez, ao terreno incontornável da linguagem. A autora se utiliza desse debate para justificar sua intervenção prática a partir do discurso, do diálogo, com os jovens, de forma a orientá-los em seus projetos de vida. Nessa toada, a autora afirma que,

[...] sob o ponto de vista da Psicologia Sócio-Histórica, devemos entender o projeto de futuro como uma produção individual que se insere sempre no coletivo, já que o sujeito não realiza seus desejos à margem da sociedade na qual convive. As escolhas são de âmbito individual, mas as referências sobre as quais se possibilitam as escolhas são de âmbito social, representadas pelas relações familiares, institucionais, de trabalho, etc. que configuram o universo do sujeito (LIEBESNY, 2008, p.53).

No entanto, fazendo referência ao filósofo marxista francês Lucien Sève (1926 - 2020), não devemos incorrer ao erro de tratar os indivíduos como meros “suportes” das relações sociais (idem, p. 54), como uma leitura estruturalista vulgar do marxismo poderia sugerir, mas antes, sob relações ativas de produção de si, social e coletivamente, que ocorrem na linguagem, como

---

<sup>18</sup> “Na Antropologia, a leitura do desenvolvimento psicológico e cultural dos indivíduos como fases universalmente vividas já foi questionada por Margaret Mead (1945), em seu antológico estudo dos jovens de Samoa. A autora mostrava que os ritos de finalização da infância e introdução à idade adulta para as crianças da ilha, distanciadas dos contatos com outras culturas, eram específicos do grupo e diferentes das culturas ocidentais dominantes” (LIEBESNY, 2008, p.14).

uma apropriação-objetivação da cultura humana já estabelecida historicamente (DUARTE, 2013).

Constatamos que pesquisas vêm sendo realizadas, com base em Vigotski, que têm como instrumento o projeto de vida, “[...] cujo objetivo é a obtenção de discursos do sujeito sobre suas formas idealizadas de inserção [social]”. Desta forma,

[...] as análises do discurso nestes trabalhos têm permitido a descrição e compreensão do processo de subjetivação da realidade pelos sujeitos pesquisados, para encaminhamento de ações críticas e práticas sobre essa compreensão, como em Aguiar & Ozella (2003;2006), Liebesny (1998), Neves (1997) e outros. Estes trabalhos permitem ampliar a compreensão teórica desses processos de subjetivação levando a questionamentos sobre o modo de transformação das determinações de projetos de vida alienantes em nossa sociedade (LIEBESNY, 2008, p.55).

Como apontado no início do texto, percebe-se um alto teor de idealização estranhada constatados nos projetos de vida dos jovens, fruto do estranhamento social ocasionado pelas relações sociais fetichizadas sob o capital. A partir daí, a interlocução acerca do próprio projeto de vida institui-se como um processo de conscientização, procurando “[...] detectar as formas como se fazem presentes, no discurso do sujeito, as determinações sociais desse mesmo discurso” (idem, p. 56). Em outras palavras, “[...] o que se estuda é a própria constituição do discurso e a relação desta com a inserção social do sujeito produtor da fala” (idem, p. 57). A autora nos adverte que se torna um desafio propor uma intervenção que possibilite apropriar-se da condição de sujeito da própria história a partir da participação ativa na construção das determinações de seu futuro, visto ser uma obra em permanente produção e renovação, uma vez que ao agir as próprias condições são mudadas e requerem novos processos de elaboração de sentido, de caráter educativo, mais do que terapêutico.

É possível que teríamos, desta forma, um projeto de vida bastante diferente daquele proposto pelos materiais do Instituto Iungo, estando firmemente alicerçado em conhecimentos da totalidade do mundo social, integrando-se à visão global da dinâmica ampliada que ultrapassa as escolhas individuais, essas compreendidas como inseridas num tempo histórico e produzidas sob relações determinadas. Se torna possível uma orientação profissional crítica, que não busca apenas a inserção acrítica no mercado de trabalho, mas a transformação radical da forma trabalho assalariado em vistas da superação do capital.

A ponderação acerca das possibilidades efetivas de transformação da vida pessoal e coletiva, que favorece a identificação de idealizações ou projeções utópicas ou megalomaníacas acerca da condição futura, bem como conformismos resignados ou determinismos unilaterais, só é conseguida pela formação ampla acerca da realidade social e natural. Diferente disso, o que

vemos é um caráter de Projeto de Vida particularista-liberal que se prende a moralizações de caráter prescritivo, a título das competências socioemocionais, que capturam os sentidos e aspirações no interior dos curtos limites impostos pelo capital. A construção de sentidos e aspirações pelos indivíduos advém conjuntamente da ponderação acerca da realidade exterior, identificada como produzida pela própria ação humana, sob relações históricas, desnaturalizando as relações fetichizadas do nosso tempo histórico, desfazendo qualquer aspiração de conformação ou resignação individual.

## **2. O NOVO ENSINO MÉDIO DO BANCO MUNDIAL**

*“Esta crise de aprendizagem é uma crise moral e econômica”  
Jim Yong Kim, Presidente do Grupo Banco Mundial até 2019.  
(BANCO MUNDIAL, 2017c, s. p.).*

Além das convergências entre o que vem determinando o PV do NEM e o projeto de educação da OCDE, e também as concepções do BID, brevemente mencionadas nas palavras iniciais, nesta seção, abordamos orientações do Banco Mundial que tratam mais especificamente do nosso objeto de pesquisa, evidenciando, ao final, aspectos do financiamento direto e, principalmente, as prerrogativas ideológicas, cujos termos caros à atual contrarreforma do ensino médio, como resiliência, engajamento, competência, etc. denotam destacada similaridade com as formulações do Instituto iungo e demais justificações dos articuladores do NEM. Com isso, ampliamos o debate da contrarreforma educacional para além da articulação política que se instaura no aparelho de Estado, evidenciando seu teor de articulação transnacional com os organismos multilaterais que representam os interesses da grande burguesia internacional.

### **2.1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E FORMAÇÃO PARA O MERCADO**

Fornari e Deitos (2021) afirmam que o interesse na Reforma do Ensino Médio pelo Bird/Banco Mundial está relacionado a três possíveis elementos centrais que sustentam a reforma: a avaliação, o financiamento e a formação. No fator “avaliação da aprendizagem”, considera-se que uma das grandes justificativas dos reformistas está em melhorar os índices do ensino médio brasileiro junto às avaliações por resultados em larga escala, a exemplo do Ideb e do PISA, enquanto medidas aceitas, sem ressalvas, para testagem da “qualidade” educacional nacional. O fator “financiamento” consiste na direta subvenção e endividamento do Estado,

ampliando a lógica de investimentos do capital portador de juros inclusive para áreas sociais. O importante fator “formação” mantém-se “[...] pela lógica da formação da força de trabalho (itinerários formativos e BNCC), com vistas ao desenvolvimento do capital humano e o aumento da produtividade, correspondendo aos interesses econômicos dos grupos hegemônicos, tanto internos como externos” (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 205). Afirmando explicitamente haver um descompasso entre a produtividade do trabalho e a formação média do capital humano<sup>19</sup>, justifica-se a necessidade de reforma no ensino médio, aprofundando, assim, a instrução técnica e profissionalizante, aliada a um alto teor de moralização neoliberal, fortalecendo consensos fundamentais para a reprodução do capital.

Nessa mesma toada, faz-se importante a exposição de elementos dispostos em um estudo realizado pelo Banco Mundial, em 2017, intitulado *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (BRASIL, 2017a). Nesse documento, encomendado ainda durante o segundo mandato do governo de Dilma Rousseff (PT), é realizado um balanço dos gastos públicos, efetuando comparações demográficas com a média esperada para países da América Latina e OCDE. Na parte que trata da educação pública, o estudo endossa a ineficiência escolar brasileira a partir dos dados do PISA.

**Os resultados de educação melhoraram no Brasil, mas permanecem baixo ao se considerar o drástico aumento dos gastos.** Apesar dos avanços significativos em acesso, conclusão e aprendizagem no sistema educacional brasileiro nas duas últimas décadas, a qualidade do ensino ainda é bem baixa. O Brasil obteve melhorias significativas na prova de matemática do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). A nota média brasileira passou de 68% para 79% da média da OCDE entre 2002 e 2012. Contudo, desde então, os resultados caíram para 77% em 2015 (o mesmo nível de 2009). Quando se controla pelo nível de gasto por aluno, os resultados do PISA ainda são decepcionantes. O desempenho brasileiro medido pela prova de matemática do PISA em 2012 foi somente 83% do esperado para países com o mesmo nível de gasto por aluno [...]. Países como a Colômbia e a Indonésia, por exemplo, atingiram pontuações semelhantes no PISA gastando bem menos por aluno. Já países como Chile, México e Turquia gastam valores similares ao Brasil e obtêm melhores resultados (BANCO MUNDIAL, 2017a, p. 124, grifo do original).

---

<sup>19</sup> A noção de "capital humano" tornou-se mais conhecida pelas formulações dos economistas da Escola de Chicago a partir dos anos 1960, e é fundamentada nas teorias econômicas neoclássicas, consistindo na afirmação de que habilidades e competências dos trabalhadores passariam a ser capital (assim como as instalações, equipamentos, estoques etc.), e a instrução, acumulação de capital humano individual, de investimento pessoal, um bem social capaz de indicar riqueza revertida em salário, eficiência, produtividade e qualidade de bens e serviços, capaz de aumentar as rendas nacionais e regionais. Observando os inúmeros fatores que mediam a relação entre a instrução e a organização do trabalho, a teoria do capital humano opera uma simplificação apologética da concepção burguesa de homem, de sociedade e das relações de exploração, um argumento circular nas palavras de Frigotto, e da ordem do messianismo pedagógico (MACHADO, L., *Verbetes Capital Humano*, disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/capital-humano/>).

Ao tratar especificamente do ensino médio, sob uma perspectiva gerencialista, o documento é enfático ao dizer que o país tem uma escolarização onerosa, aludindo à reincidente desnecessidade de maiores gastos públicos com educação e fazendo apelo a uma eficácia do pouco que há. Estabelecem dois fatores que “parecem ser” o gargalo, a causa principal dos gastos elevados, por aluno, no país: os índices de reprovação e a evasão escolar.

**O baixo índice de conclusão do ensino médio é outro indicador do baixo desempenho do sistema educacional.** Os estudantes concluem o ensino médio aos 19 anos, em média, o que está um pouco acima da média de países comparáveis regionais e estruturais [...]. No entanto, os altos índices de reprovação e evasão escolar observados no Brasil resultam em um percentual surpreendentemente alto de alunos que não concluem o ensino médio antes dos 25 anos de idade [...]. Isso parece ser a principal causa dos altos custos por formando do ensino médio no Brasil, que são bem mais elevados que em qualquer outro país da América Latina (BANCO MUNDIAL, 2017a, p. 125-6, grifo do original).

Os mesmos argumentos são repetidos em diferentes contextos para justificar a implantação do Novo Ensino Médio, como é o caso do comunicado de 2017 do Banco Mundial à imprensa, acerca do empréstimo para a contrarreforma: “O ensino médio no Brasil é caracterizado por baixa eficiência interna, elevadas taxas de distorção idade-série, uma das mais altas taxas de repetência e algumas das menores taxas de conclusão na região”. Sob tais denúncias, as mudanças da reforma promoveriam “[...] a diversificação do currículo, o desenvolvimento de competências-chave e, conseqüentemente, diminuir[iam] as taxas de abandono e repetência, tornando o ensino médio mais relevante e atraente para os jovens brasileiros”. O mesmo comunicado cita uma declaração de Mendonça Filho, também no sentido de defender que as medidas da reforma seriam “[...] fundamentais para corrigir as desigualdades existentes no sistema educacional e para melhorar o desempenho do País nos indicadores de educação” (BANCO MUNDIAL, 2017b, s. p.).

Considerada a vasta produção acadêmica que há sobre avaliação da educação (ZANARDINI, 2008; FREITAS et.al., 2009; SILVA, 2014), é evidente que os dados do PISA, em especial em matemática, são indicadores sobremaneira insuficientes para avaliar satisfatoriamente a qualidade da educação no Brasil, a ponto de ser uma das principais referências para o financiamento. Pode-se verificar ainda que comparações da realidade educacional brasileira com a de países social e historicamente bastante distintos, como o caso da Colômbia ou Indonésia, a partir de alguns indicadores demográficos e/ou econômicos, também nos soa como relação arbitrária e infundada. Tais correlações evidenciam falta de rigor científico. A evasão escolar no ensino médio, certamente, é resultante da confluência de múltiplos outros problemas estruturais e estruturantes, uma multicausalidade estreitamente relacionada ao

aprofundamento da crise do sistema produtivo mais sofrida nos países periféricos, isto é, com forte peso de fatores extrínsecos à escola, não sendo reduzível a uma suposta crise de interesse dos jovens ou alguma crise curricular, como se justifica pela manipulação simplificadora. Antes disso, a evasão relaciona-se, por exemplo, ao forçoso ingresso antecipado dos jovens no mundo de trabalho por necessidades imediatas de complementação da renda familiar, liga-se a isso a ampliação sem precedentes do trabalho informal e a regulamentação do trabalho intermitente, a implementação de leis do primeiro emprego como a Lei do Menor Aprendiz e seu uso indiscriminado por empregadores, com frágil fiscalização. Dificuldades de transporte até a escola, aumento da violência urbana, estudo no contraturno, geralmente em períodos noturnos após uma jornada de oito ou nove horas de trabalho etc. A exemplo, observa-se nos dados do IPEA de 2019 uma taxa de desemprego de 23,9% dos jovens entre 15 e 29 anos, a informalidade, para a mesma faixa etária, alcança a taxa de 48%; enquanto para jovens entre 15 e 17 anos a informalidade chega a corresponder a 80% em média (IPEA, 2020, p. 12-19).

Mesmo a pretensa desmotivação escolar propalada pelos reformadores está alicerçada numa desmotivação mais difusa, sentida pelas classes populares, correspondente a um clima sócio-histórico sensível à piora das condições médias de vida sob os imperativos da crise, casada com uma dura expropriação de direitos e quase ausência de possibilidades, antes já muito reduzidas, de mobilidade social e acesso ao consumo.

## 2.2 O CURRÍCULO DO BANCO MUNDIAL

Outro documento elaborado pelo Banco Mundial que muito nos ajuda a entender nosso objeto de pesquisa trata-se do *Competências e Emprego: Uma agenda para a juventude* (BANCO MUNDIAL, 2018a) cujo maior interesse é o investimento em “capital humano” visando a uma maior produtividade do trabalho, tratando-se da “[...] segunda parte de um programa de serviços analíticos e consultoria do Banco Mundial para o Governo do Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 11). Não haveria de encontrar distinto teor, em se tratando de um documento elaborado por epígonos da burguesia transnacional imperialista. A continuidade da prescrição de currículos pautados por competências é facilmente encontrada, como se pode ver abaixo.

As intervenções por meio de políticas públicas podem melhorar o sistema educacional e de capacitação para oferecer competências relevantes e com base na demanda, bem como aumentar a eficiência do mercado de trabalho em termos de alinhamento entre trabalhadores capacitados e empregadores (BANCO MUNDIAL, 2018a, p.7).

No extrato abaixo, pela primeira vez no documento identificamos o vocábulo “engajamento”. Com sentido muito distante daquele que historicamente iluminou perspectivas progressistas, esse vocábulo aparece na articulação das competências socioemocionais e, em alguma medida, no projeto de vida. “Engajamento com os outros” (IAS, 2020) faz parte de uma das assim chamadas “macrocompetências” das CSE, que muito nos interessa nesta pesquisa.

A melhor oportunidade que o País do Futuro tem de atingir o status de alta renda é por meio do maior engajamento de seus jovens. O potencial de produtividade do país será cada vez mais determinado pela atual juventude - no Brasil, os que hoje têm entre 15 e 29 anos - e pela capacidade que tenham as instituições responsáveis pelo desenvolvimento de suas competências e do mercado de trabalho de engajá-los plenamente na economia (BANCO MUNDIAL, 2018a, p.8).

Tornando evidente, mais uma vez, o contexto conjuntural que tais discursos encontram ao se efetivarem na escola brasileira pela mediação dos aparelhos privados – ainda que contraditoriamente e não por completo, auxiliam na conformação de uma subjetividade solícita aos desmandos do modo de produção em crise. Ilustrativo disso é o que se verifica textualmente nos documentos do Banco Mundial como preocupação principal: o aumento da produtividade da força de trabalho.

Seguindo pela via de uma apreciação enunciativo-discursiva do documento, confirma-se com facilidade o espelhamento existente entre o discurso da BNCC, os planos de aula e treinamentos dos APH (em especial, do Instituto Iungo), e as prerrogativas do Banco Mundial, conforme já vêm defendendo Pereira (2014), Decker e Evangelista (2019) e Pronko (2019). Há, neste documento de 2018 – ano em que foi anunciado o Novo Ensino Médio –, um tratamento analítico centrado em competências cognitivas, socioemocionais e técnicas. Em especial, no que se refere às competências socioemocionais, afirma-se que “[...] as empresas brasileiras também estão fazendo relativamente mais uso de competências socioemocionais, que são competências mais interativas, baseadas na comunicação, tais como expressão oral e clareza ao falar” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 9). Optamos por reproduzir integralmente o parágrafo abaixo por sintetizar sumariamente muitos aspectos que procuram transformar a educação brasileira no mais coeso possível “sistema de desenvolvimento de competências”.

Se a educação básica e o sistema de desenvolvimento de competências estiverem preparados para atender às demandas dos empregadores, os jovens terão maior chance de acompanhar as mudanças e atendê-las. Assim como o envelhecimento da população, isso transfere o peso da urgência da agenda jovem do objetivo de inclusão social para o da produtividade e do crescimento econômico. Essa importante transformação do mercado de trabalho, que está moldando o futuro do trabalho no país, lança novos desafios à educação e ao sistema de desenvolvimento de competências do Brasil; define novas prioridades para esses sistemas, que devem estar centrados em novas competências, bem como em competências digitais, para

dar maior apoio à empregabilidade e à produtividade do trabalho por meio de maior adoção e uso de tecnologia digital (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 9).

Sem rodeios, taxativamente, afirma-se a necessidade de transferir o peso da urgência da “inclusão social” para a “agenda da produtividade e crescimento econômico”. Essa passagem demonstra o teor do projeto em curso, de continuidade desastrosa em torno da agenda de austeridade e retirada de direitos e, do ponto de vista individual, uma conformação direta no sentido de “atender a demanda dos empregadores”. Segundo o que alegam, “[...] promover uma série de competências significa ‘educar para o domínio de uma ampla gama de competências que ajudarão a mitigar os desafios lançados por nosso mutável contexto mundial’ (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 9).

Para que não restem dúvidas, o documento define, em um pequeno quadro, o que entende por cada uma das três competências (cognitivas<sup>20</sup>, socioemocionais e técnicas<sup>21</sup>). Citamos abaixo a caracterização daquela que mais centralmente diz respeito a este estudo, as outras duas podem ser conferidas em nota.

As competências socioemocionais são aprendidas durante as interações sociais e interpessoais, bem como com as estruturas sociais. Essas competências são comportamentos, atitudes e valores que a pessoa pode expressar em qualquer momento e determinam a maneira como pode reagir em várias situações. Podem incluir consciência de si, competências relacionais e conversacionais. As competências socioemocionais fazem parte das “competências para a vida” necessárias para a boa condução da própria vida, para além dos limites cuidadosamente estruturados da escola e da vida familiar quando jovem. Aplicam-se a uma ampla gama de disciplinas e podem ser aprendidas em diversas facetas da vida, inclusive em casa, na escola ou no local de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10).

Ainda que advirta a respeito da polissemia da palavra “competência”, no mesmo documento é estabelecida uma diferença entre conhecimento e competência, que consiste “[...] na diferença

---

<sup>20</sup> As competências cognitivas constituem o alicerce do aprendizado da maioria dos estudantes. Essas competências normalmente são aprendidas no ensino fundamental e desenvolvidas ao longo da vida. As competências cognitivas permitem que os estudantes pensem criticamente e costumam ser acadêmicas, incluindo aspectos básicos como ler, contar e dizer as horas. São as competências centrais que o cérebro usa para pensar, raciocinar e prestar atenção. Serão usadas todos os dias (Banco Mundial, 2018a, p. 10).

<sup>21</sup> As competências técnicas são o conhecimento e a experiência necessários para realizar uma tarefa. Podem ser bastante específicas e incluir o domínio de temas e de certos materiais ou tecnologias. As competências técnicas muitas vezes são aprendidas depois das cognitivas e socioemocionais em anos posteriores de escolaridade básica, tais como ensino médio, escola técnica ou educação terciária. Estes três tipos de competência interagem para formar uma pessoa equilibrada e permitir que seja bem-sucedida e lide com diversos desafios e situações. As competências reforçam-se umas às outras, sendo as cognitivas as mais necessárias para formar o início da aprendizagem. A aquisição de uma base sólida de competências cognitivas e socioemocionais pode determinar o rumo da trajetória de toda uma vida de realizações, pois facilita a aquisição de competências técnicas mais adiante (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 10).

entre o aprendizado em sala de aula e a capacitação no emprego [...]” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9), saber como fazer e realizar de fato. Essa diferença, que caracteriza a grande novidade da pedagogia por competências (RAMOS, 2013; SILVA, 2008), evidencia que a natureza pragmatista, utilitária, imbuídas na noção de “competência”, detém sua funcionalidade para o trabalho, em um contexto em que o ensino técnico e profissional avança sobre o ensino médio público e seu suposto currículo enrijecido.

Conforme os excertos citados, os três tipos de competências “interagem” para formar uma “pessoa equilibrada”, permitindo que seja bem-sucedida e lide com “diversos desafios e situações”, não adentrando, por suposto, a pormenorizar esse equilíbrio ou esse sucesso como algo minimamente discutível em sua natureza social e histórica, ou até mesmo qualificar quais seriam os “desafios” e “situações”. As competências cognitivas seriam as responsáveis por permitirem aos estudantes atividades como ler, contar, dizer as horas, raciocinar, pensar, prestar atenção. O próprio pensamento crítico seria permitido pelas competências cognitivas, ao que induz que este seja alguma função interna da cognição, ou que seria uma competência comumente “acadêmica”. Podemos identificar uma biologização e um cientificismo das ciências neurológicas como aportes difusos das “competências cognitivas”, que tratam por internalizar diversas situações sociais concretas, complexas, a exemplo da leitura ou da atenção, para instâncias da cognição, procedimento similar ao que é estabelecido pelo construtivismo. Notemos que todo conhecimento antes orientado pelo saber humano, pelo conhecimento acumulado, agora se subdivide e categoriza em termos de competências, em especial cognitivas, recebendo um código em uma lista.

Já as competências socioemocionais são classificadas como propulsoras de comportamentos, atitudes e valores, o que corrobora a hipótese de estarmos lidando com um projeto de atualização moral como entrave para a formação da consciência da classe trabalhadora, conforme anunciado nos elementos essenciais deste projeto. Compreende, em seu bojo, consciência de si, competências relacionais e conversacionais, sendo aprendidas nas relações sociais e interpessoais, algumas delas banais já em seus anúncios e outras, sobretudo as que mais se confundem com concepções que nos são caras, demandam-nos maior exercício analítico. Percebemos, com isso, que abrangem um conjunto um tanto amplo de diferentes fenômenos sociais. Transposto ao currículo, observamos aulas mais parecidas com conversas, sem responsabilidade de sequenciamento ou progressão de conteúdo. Como exemplo, na análise dos planos de aula de PV percebemos atividades do tipo “fale sobre você mesmo”, “elabore uma carta ou vídeo de apresentação”, “reflita sobre a imagem de si que projeta nas

redes sociais”, entrevistas com pessoas próximas são frequentes nos planos, até mesmo uma atividade para construir figurino e cenário no intuito de tirar uma fotografia mimetizando situações profissionais futuras. Percebe-se uma forte identificação com as próprias relações sociais, cuja aula não pretende ir mais ao fundo do que o limite do senso comum compartilhado e a consciência prévia do aluno (CHAVES; FORMIGHERI, 2022).

### 2.3 AOS JOVENS, ENGAJAMENTO E RESILIÊNCIA

Dedicamos especial atenção ao documento elaborado pelo Banco Mundial intitulado Relatório sobre o “Desenvolvimento Mundial 2015: Mente, Sociedade e Comportamento”, cuja “[...] principal mensagem é que, quando se trata de entender e mudar o comportamento humano, sempre podemos fazer melhor” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 5). Nesse são enfocados aspectos individuais (sociais e psicológicos) da tomada de decisão das pessoas, com o intuito de continuar com maior assertividade a implementação de programas de desenvolvimento, isto é, intervenções em comunidades e territórios com vistas à implementação de projetos elaborados pela burguesia internacional.

As evidências demonstram também que as intervenções e os projetos de políticas que alteram esse modelo mental para que as pessoas possam reconhecer seu próprio potencial com mais facilidade – ou que pelo menos poupem as pessoas pobres das lembranças de sua privação – podem melhorar importantes resultados de desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 14).

No excerto abaixo é possível observar uma concepção de ser humano compreendido como “maleável e emotivo”, o que sugere ser suscetível a abordagens não mais apenas cognitivas, mas “socioemocionais”. Somos afetados de diferentes formas, isso é certo, a dimensão afetiva é um elemento central da conformação da visão de mundo de grupos humanos, porque a racionalidade é imbricada na solidariedade de vida, na compreensão da mesma condição humana, do sofrimento e da alegria compartilhada. É certo que não mais age-se por convencimento *stricto senso*, mas por excitação emocional, cada vez mais por uma dimensão estética e catártica de amoldamento da emoção pela construção orientada de certos sentimentos ou comportamentos afetivos.

Os indivíduos não são autômatos calculadores. Ao contrário, as pessoas são atores maleáveis e emotivos cuja tomada de decisão é influenciada por indicações contextuais, redes e normas sociais locais e modelos mentais compartilhados. [...] As novas ferramentas baseadas nessa plena consideração dos fatores humanos não deslocam enfoques de políticas existentes baseados

em afetar incentivos pessoais de interesse próprio; ao contrário, complementam e aperfeiçoam (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 3).

Vemos que o novo interesse pela cognição e pela psique humanas continuam a tarefa de “afetar incentivos pessoais de interesse próprio”, assim como as demais políticas que antes consideravam a mente humana uma “caixa preta”, como se afirma no documento. Os “atores maleáveis e emotivos” não são mais aqueles que “[...] considerem todos os custos e benefícios possíveis de uma perspectiva de interesse próprio e então tomem uma decisão consciente e racional” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 3), assim se insere a integralidade dos sujeitos, trazendo à tona a parte emotiva em oposição à “decisão coerente e racional” vinculada ao sempre presente “interesse próprio”. Caso as pessoas não pensem suficientemente – de modo racional – no interesse próprio, há possibilidades de intervenção complementar, intervenções individualizadas em vias de “afetar incentivos pessoais de interesse próprio”.

Toda pessoa procura determinar o próprio caminho, e grande parte da política de desenvolvimento visa a fornecer os recursos e informações que as pessoas de economias de baixa e média rendas necessitam em sua própria trajetória de vida (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 2).

Após perceber a inserção emocional como proposta de intervenção direta (PRONKO, 2019), temos o interesse pela “trajetória de vida”, cujo Banco Mundial visa fornecer “recursos e informações” para cada pessoa aprender a trilhar o próprio caminho. Identificamos aqui a inserção da projeção e planejamento individuais de vida relacionados às intervenções emocionais, do “indivíduo emotivo e maleável”<sup>22</sup>. O excerto abaixo indica como uma “vinculação” emocional a uma personagem de telenovela teve influência educativa sobre as escolhas financeiras dos espectadores. Observamos o processo de identificação com as

---

<sup>22</sup> A identificação emocional consiste, para o BM, em um recurso pedagógico para “mudar o modelo mental – a crença do que é possível para o futuro”, vinculando mais uma vez a intervenção emocional com a projeção individual da vida futura. “Em 2010, famílias selecionadas aleatoriamente foram convidadas a assistir vídeos inspiradores compostos de quatro documentários de indivíduos da região contando relatos pessoais sobre como melhoraram sua posição socioeconômica mediante o estabelecimento de metas e o trabalho árduo. Seis meses depois as famílias que tinham assistido aos vídeos inspiradores tinham feito uma poupança total mais alta e, em média, tinham investido mais na educação dos filhos. As pesquisas revelaram que os vídeos tinham aumentado as aspirações e esperanças das pessoas, especialmente para o futuro educacional dos filhos [...]. O estudo ilustra a capacidade de uma intervenção para mudar o modelo mental – a crença do que é possível para o futuro” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 4). Em vistas da dificuldade de prever as respostas sociais às intervenções do BM, “[...] os processos de formulação e implementação de políticas de desenvolvimento se beneficiarão de diagnósticos mais substanciais de motivadores do comportamento [...]”, aqui percebemos um forte apelo às ferramentas diagnósticas das condições emocionais, o que pode ter influenciado as tentativas de avaliação em larga escala das CSE, evidenciado na revisão de literatura.

experiências exitosas e demais histórias de vida também nos materiais pedagógicos do Instituto Iungo, conformando um novo aparato curricular.

Uma iniciativa recente na África do Sul de alfabetização financeira por meio de uma novela na televisão que atraiu o público, melhorou as escolhas financeiras que os indivíduos faziam. As mensagens financeiras estavam integradas na novela sobre um personagem financeiramente impulsivo. As famílias que assistiram à novela por dois meses estavam menos inclinadas aos jogos de azar e tinham uma menor probabilidade de comprar bens por meio de um plano de crédito caro (Berg e Zia 2013). As famílias sentiram-se emocionalmente vinculadas aos personagens da novela, o que as tornou mais receptivas às mensagens financeiras do que teria ocorrido nos programas de alfabetização financeira. O sucesso da intervenção dependeu do “pensar socialmente” – nossa tendência a identificar-nos com outros e aprender com eles (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 4).

O documento tomado por base na seção precedente, que trata especificamente do desenvolvimento de competências nos jovens, em muitas oportunidades faz remissão direta a outro, intitulado Emprego e Crescimento: a agenda da produtividade (BANCO MUNDIAL, 2018b). Esse, mais longo e abrangente, trata da agenda econômica estipulada pelo Banco ao Brasil. Nesse documento, afirma-se que “[...] o crescimento econômico do Brasil nos últimos vinte anos foi relativamente baixo e, em grande parte, impulsionado pelo aumento do tamanho e nível de escolaridade da força de trabalho”, complementando que “[...] a expansão da educação e da força de trabalho foram responsáveis por cerca de dois terços do crescimento geral [...]” dos últimos vinte anos (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 18-19). Como na construção explicativa liberal de desenvolvimento das economias nacionais há pouca ou nenhuma alusão ao desenvolvimento desigual e combinado entre países centrais e periféricos, o atraso econômico tem de ser explicado fundamentalmente por fatores internos como muita regulação econômica e pouca abertura ao comércio e a investimentos, além de baixos níveis de qualificação (BANCO MUNDIAL, 2018b). Nesse caso, a simplificação é ainda mais pueril: o atraso brasileiro se dá pela baixa produtividade do trabalho, e este, por sua vez, pela baixa qualificação da massa trabalhadora. “Embora as mudanças estruturais tenham contribuído para o aumento da produtividade no passado, a composição estrutural do Brasil não é o principal motivo da diferença em sua produtividade” (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 23). Em suma, segundo eles, o problema do atraso econômico seria, em grande parte, interno, devido à escolarização da classe trabalhadora que, como sistema de formação de competências, teria o papel basilar nas adequações rumo ao suposto futuro promissor. Como afirma Jim Yong Kim, presidente do BM de 2012 a 2019: “Sempre soubemos que investir nas pessoas é o certo; agora estamos aprendendo que, economicamente, talvez seja a coisa mais inteligente a ser feita...”

Investir nas pessoas é investir no crescimento econômico” (BANCO MUNDIAL, 2018c, p. 23). O documento é enfático ao se referir à necessária ampliação da produtividade do trabalho:

Este relatório se fundamenta na literatura existente com o objetivo de enfatizar uma única mensagem em termos de política: o aumento da produtividade deverá se tornar a principal fonte de crescimento econômico, visto que os fatores responsáveis pelo crescimento do modelo econômico tradicional vêm perdendo força no Brasil (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 15).

Como diferentes pesquisadores vêm mostrando, é no campo das reformas educacionais, principalmente àquelas ligadas ao ensino médio, que tais projetos vêm sendo ampliados para a economia e a sociedade brasileiras. Urgentes e centrais como medidas a serem aplicadas pelo projeto do capital, as reformas educacionais em curso se justificam por uma via da própria acumulação econômica, permanecendo suspensa, assim, a possibilidade de relegá-las autonomamente a educadores, escolas, grupos de pesquisa, sindicatos e outros grupos escolares. A aprovação do Novo Ensino Médio via medida provisória é mais uma delas.

Diante do quadro delineado – da importância da educação para o projeto econômico em curso, principalmente relacionado à produtividade – notamos a preocupação dos formuladores de políticas com o que o documento denomina de “desengajamento” dos jovens, um “marco conceitual” baseado na teoria do capital humano para explicar o que chamam de nível de “engajamento econômico”.

O relatório usa um marco conceitual baseado na teoria do capital humano para ampliar o conceito do desengajamento dos jovens, de forma a ir além do pequeno segmento de jovens que não estuda nem trabalha. [...] Este se baseia em modelos seminais de formação de capital humano que traçam vias para o desenvolvimento de competências que começam no lar e na comunidade, passam pela escola e continuam depois que os jovens conseguem um emprego. O marco conceitual enfatiza, além da inserção na escola (frequência escolar), a importância da qualidade dessa educação e das oportunidades de aprendizagem no local de trabalho. Uma percepção nova decorrente do marco conceitual é que o risco de desengajamento econômico pode tomar diversas formas e intensidades, mesmo quando os jovens estudam ou trabalham (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 13).

As ponderações acerca do que comumente se chamou de geração “nem-nem”, isto é, jovens que não trabalham nem estudam, são conhecidas pela literatura em educação. O que temos visto com a noção de “desengajamento” é uma ampliação da preocupação para outros nichos juvenis. Tomando diferentes formas e intensidades, em certa medida, absolutiza-se a noção de engajamento para tratar dos alunos ou trabalhadores com baixo rendimento.

A definição de falta de engajamento leva em conta a população mais ampla de jovens que parecem trilhar um caminho de risco: estudantes que estão na escola sofrendo distorção idade-série ou têm alto índice de repetência, e estudantes que já trabalham e estão em empregos informais e/ou de baixa remuneração com menos proteções contra

choques e escassas oportunidade de continuar a construir suas competências (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 13).

Apontando não somente a fragilidade de tal modelo explicativo, mas a tendência à marginalização da juventude periférica, de início, é possível perceber que se expressa um falso sentido de espontaneidade dos “[...] jovens que parecem trilhar um caminho de risco [...]”, retirando todo peso da análise contextual para certa instância da cultura, da moralidade ou da personalidade individual dos sujeitos – engajados, motivados, ou não; visto que “[...] o ‘desengajamento’ ocorre quando os jovens deixam de acumular capital humano [...]” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 13-4) e não pela escassez irrestrita de condições de reprodução da vida e direitos básicos assegurados. Esse procedimento epistemológico se assemelha a um tratamento sociológico próximo de um weberianismo vulgar, de matriz neokantiana, não sendo exclusiva de documentos do Banco Mundial, mas nesses atinge uma funcionalidade de intervenção direta nas relações sociais da classe trabalhadora jovem: a ideia é engajar e motivar!

Como toda construção ideológica, para que minimamente possa se sustentar, deve possuir algum ponto de fuga que atinja a realidade, com o discurso do BM não é diferente. No excerto que segue, a falta de engajamento juvenil é atrelada diretamente à piora nas condições estruturais advindas em decorrência da crise econômica.

Durante a recente crise (2015- 2016), a saída da situação de nem-nem tornou-se mais difícil. Também preocupa a tendência, que recentemente se acentuou, com o desemprego e a informalidade dos jovens. A pergunta essencial que essa análise suscita para os formuladores de políticas é saber se, em condições econômicas menos favoráveis, é possível manter as conquistas anteriores em termos do engajamento juvenil. Esta é uma preocupação para um país cujo potencial de produtividade agora depende de forma tão crítica do engajamento de seus jovens (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 15, grifos nossos).

Como ocorre com outros termos de aura positiva, a “resiliência” possui um lastro polissêmico que se espalha pelos mais variados rincões da socialidade. Consistindo em um otimismo acrítico idealizado quando cooptado pelo discurso dominante, o que vem garantindo sua hegemonia, nem por isso deixa de resguardar sentidos de resistência e ânimo para luta social e para a própria reprodução da vida, com a ressalva de não incorrer na ingenuidade de avaliar que tal disputa pelo termo esteja de algum modo equilibrada. Encontrado também em manifestações culturais das mais diversas, a título de um único exemplo, podemos citar um trecho da canção “Resiliência”, da dupla de rap brasileira Tribo da Periferia, bastante popular entre os jovens, com mais de 60 milhões de visualizações na plataforma Youtube.

*E a escalada sempre vai ser árdua  
Só aquele que resistir o processo  
Vai ter direito à vista mais fantástica  
O melhor peixe é o que você pesca  
A melhor caça é a que você caça  
O alívio vale seu suor da testa  
Porque o que vem de graça é mais sem graça  
Nem sempre o mais caro é o que presta  
O vinho bom não valoriza a taça  
(Canção Resiliência - Tribo da Periferia).  
Compositor: Duckjay (@duckjayreal).*

O sentido contraditório da motivação/desmotivação diante das adversidades impostas pelo capital pode ser explorado por nós mais atentamente. Como já expressei no texto em outras passagens do material produzido até agora, retomamos uma proposição fundamental: para figurar enquanto um debate pertinente, até mesmo atingindo posição de privilégio nas formulações, o problema motivacional se coloca como uma reação à ampliação da frustração social. Não colocamos o debate sugerindo abrir mão de motivações, por óbvio, mas constatando que ela possui correspondência na realidade e é constituída de conteúdos racionais/discursivos, uma vez insuprimível o caráter teleológico da consciência e da atividade de trabalho humano (LUKÁCS, 2018a).

Ao debater a qualidade das motivações/desmotivações, percebe-se que a tentativa em curso de captura integral da consciência pressupõe a conformação das mais íntimas intenções e projeções individuais de acordo com os limites possíveis do tempo histórico da crise do capital. O “engajamento total” implica a necessidade de antecipar tal captura desde a mais tenra idade, como sugere o BM.

O parágrafo a seguir foi extraído do Relatório Anual de 2018 do BM, cujo léxico percebemos bastante palatável, pautado em vocábulos como “resiliência” e “empoderamento”, que encontramos até mesmo no discurso de uma parte da esquerda e de diversos movimentos legítimos reivindicatórios.

Os programas de desenvolvimento social do Banco Mundial são outra maneira de ajudar a aumentar a resiliência na sociedade. O apoio do Banco abarca todos os setores e áreas de seu trabalho, promovendo a inclusão social dos pobres e vulneráveis ao capacitar as pessoas, construir sociedades coesas e resilientes, e tornar as instituições acessíveis e responsáveis perante os cidadãos. Esses programas são apoiados por análises para que as operações de empréstimo do Banco efetivamente beneficiem os pobres e vulneráveis nos países em que a instituição atua. Além disso, o Banco Mundial continua a incorporar o envolvimento dos cidadãos em toda a sua carteira de operações e conta com uma carteira ativa de projetos sobre o empoderamento da comunidade e o desenvolvimento voltado para a comunidade, uma abordagem que concede aos grupos comunitários controle sobre as decisões de planejamento e sobre os recursos de investimento para os projetos de desenvolvimento local (BANCO MUNDIAL, 2018c, p. 30).

É previsível que um artefato de publicidade esteja permeado por modismos da enunciação do dia a dia, **adornado de palavras que visam a garantia de certas precauções**, principalmente se levarmos em conta que provavelmente foi revisado pelas mãos de publicitários e marqueteiros. O que não justifica, pelo menos não completamente, esse mesmo discurso possuir grande semelhança com assertivas que se pretendem ter fundamentação científico-pedagógica, como é o caso das competências socioemocionais, até mesmo com a presença de tais vocábulos no conjunto da Base Nacional Comum Curricular, documento que já determina e continuará determinando decisivamente a educação brasileira nos próximos anos. Por tudo que vem sendo afirmado aqui, evidente está que não é por acaso que os escritos do BM, assim como representantes da OCDE<sup>23</sup>, tecem seus louvores à Reforma do Ensino Médio como fator importante para aumento da resiliência.

Em 2017, as autoridades implementaram muito ativamente uma importante reforma do Ensino Médio destinada a modernizar o currículo e estender a jornada escolar, manter os adolescentes na escola até a conclusão do curso e criar pessoas que aprendam pelo resto da vida, tornando-se assim mais resilientes às mudanças na tecnologia e nas exigências do mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 21, grifos nossos).

Uma consideração geral que pode ser retirada da presente seção consiste em confirmar a coesão entre os discursos dos aparelhos privados de hegemonia, as secretarias de educação e os organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, indicando uma mesma linha de crítica ao ensino público atual e uma semelhança no discurso reformista. Essa coesão tem como fio condutor a preocupação com a reprodução das relações de trabalho e produtividade e a afirmação de uma nova moral para o trabalho, não inteiramente nova em estratégia conservadora mais geral, mas de léxico e aporte teórico renovados, ainda mais violentas no que compete à retirada de direitos, que se traduzem, por exemplo, nas competências socioemocionais amparadas por modelos de comportamento do tipo *big five*, advindas da psicologia instrumental de traços de personalidade.

O currículo flexível, com seus componentes eletivos Educação Financeira, Projeto de Vida e tantos outros possíveis de serem ministrados por “notório saber” ou em parceiros empresariais definidos pela escola, conforma a sociabilidade neoliberal ao mais alto grau de violência que estamos presenciando no que compete à retirada de direitos e precária reprodução da vida.

---

<sup>23</sup> Encontramos manifestações semelhantes a essas advindas de diretores da OCDE que, junto ao TPE e Itaú, hipocritamente se mostram preocupados com a juventude que ficou órfã depois do genocídio sanitário e que isso aprofundaria a desigualdade social e o crime, tendo a educação, munida de contrarreformas como essas, o papel de salvadora da pátria (EVANGELISTA; CHAVES, 2021a).

Atreladas ao estreitamento do contato com a factualidade do mundo objetivo, esse movimento vem ganhando força também na diminuição da carga horária de formação mínima do currículo comum, esfacelando o pouco que resta de possibilidade de formação humana no interior da educação básica.

## 2.4 A QUESTÃO DO FINANCIAMENTO

Em abril de 2018,<sup>24</sup> o Ministério da Educação anunciou que a implementação do NEM recebera um “reforço de peso”. O Senado Federal havia autorizado “[...] um empréstimo de US\$ 250 milhões, junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), o Banco Mundial, para apoiar a execução da reforma”.

Segundo Soares, então Ministro da Educação, “[...] parte dos recursos do empréstimo será destinada à assistência técnica ao MEC e às secretarias estaduais e distritais de educação, permitindo a oferta de serviços de consultoria especializada de alto nível [...]” (BRASIL. MEC, 2018, s. p.), possivelmente tendo APH vocacionados à formação docente (EVANGELISTA, 2021), tais como o Instituto Iungo, como agentes de tais serviços. Os recursos seriam repassados à medida que os estados atingissem as metas estabelecidas pelo Programa para Resultados (PpR), sendo os valores destinados, “[...] por exemplo, a discussões relacionadas aos itinerários formativos e alternativas, implementação dos novos currículos e treinamento e capacitação de pessoal no processo de implementação da reforma”. Por certo, desde já, a liberação da verba estava condicionada à realização de “[...] todas as etapas de viabilização do projeto aprovado” (BRASIL. MEC, 2018, s. p.).

Na mesma nota, o Ministério da Educação informou ainda que “[...] em março de 2017, o ex-ministro Mendonça Filho apresentou o projeto do Novo Ensino Médio a representantes do

---

<sup>24</sup> Falamos aqui dos aspectos recentes mais estreitamente relacionados à contrarreforma do Ensino Médio. No entanto, ao menos como nota, é importante lembrar que o “[...] Instituto de Pesquisa em Estudos Sociais, que foi um centro de pensamento que organizou o golpe empresarial-militar, havia incorporado a formulação do capital humano. E isso se materializou no período da ditadura, particularmente com a mudança da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que já era um desastre e se converteu num desastre turbinado” (LEHER, 2018, p. 56). O autor refere-se à “[...] mudança impingida pela Lei 5692/1971 que, inspirada no capital humano, propugnava que toda juventude que estava na escola pública – portanto a juventude da classe trabalhadora – deveria ter uma profissionalização compulsória. Era como se dissessem: vamos acabar com esse preciosismo de que a escola deve ser voltada para a ciência, que deve abrir oportunidades iguais para todos. Para que alguns pudessem continuar seguindo a sua escolaridade em níveis pós-secundários, abriu-se um processo de profissionalização para todos, porque isso atingiria principalmente quem estava na escola pública naquele momento, que era claramente a classe trabalhadora. Portanto, tratar-se-ia de uma profissionalização massiva, aligeirada e compulsória” (LEHER, 2018, p. 57).

Banco Mundial, em Washington, nos Estados Unidos [...]” (BRASIL. MEC, 2018, s. p.) com o objetivo de angariar recursos para a reforma. “Na ocasião, o banco se mostrou aberto a ser parceiro do país [...]” (BRASIL. MEC, 2018, s. p.), demonstrando ter sido um movimento importante para o fechamento do empréstimo junto ao Bird/BM no ano seguinte.

Ao que tudo indica, o mês de abril de 2018 foi um divisor de águas para o ensino médio brasileiro. Dois dias antes de deixar a pasta, depois de quase dois anos à frente da educação, no dia 03 de abril Mendonça Filho (DEM-PE) entregou o texto da BNCC do ensino médio ao Conselho Nacional de Educação para avaliação, momento em que já haviam sido aprovadas a BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental (UNDIME, 2018). No dia 17 do mesmo mês, o Congresso aprovou o empréstimo de US\$ 250 milhões para a reforma,

[...] sendo US\$ 221 milhões para o Programa para Resultados (PforR), com a implementação dos novos currículos do ensino médio e na implementação do ensino médio integral. Os US\$ 29 milhões restantes serão para assistência técnica para capacitação do Ministério da Educação e das secretarias estaduais de Educação (SENADO, 2018, s. p.).

Pedro Chaves detalhou o cronograma de liberação dos recursos: US\$ 45 milhões em 2018, US\$ 59 milhões em 2019, US\$ 56 milhões em 2020, US\$ 45 milhões em 2021 e US\$ 45 milhões em 2022. O pagamento da dívida se dará em uma prestação única com vencimento em 15 de dezembro de 2037, mais encargos financeiros que vão ser abatidos semestralmente. A proposta foi originalmente relatada pela senadora Lúcia Vânia (PSB-GO) (SENADO, 2018, s. p.).

Em seguida, o então ministro recebeu o prêmio de Personalidade da Gestão Pública de 2018, no 17º Fórum Empresarial LIDE, pelas realizações à frente do ministério da educação (LYRA, 2018). Dessa forma, em que pese o processo histórico brevemente apresentado nas seções anteriores, é possível dizer que a reforma do ensino médio e a implementação da BNCC são marcas da gestão Mendonça Filho (UNDIME, 2018) e caracterizaram mais uma aceleração, via medida provisória, do projeto do capital internacional para a educação pública brasileira, reiteradas no novo pacto pós-golpe sob o governo de Michel Temer (MDB).

Observamos a figura de Mendonça Filho<sup>25</sup> como um pivô na articulação entre os interesses do latifúndio agroexportador nacional com os centros financeiros do capital especulativo transnacional, em especial, nesse caso, o BM. Essa negociação “entre muros” das frações das

---

<sup>25</sup> Traçando alguns apontamentos sobre a figura-chave, Mendonça Filho é um político de longa trajetória, ex-governador de Pernambuco, filho de José Mendonça Bezerra, seu pai foi deputado estadual e federal pelo partido ARENA durante praticamente todo período da ditadura empresarial-militar, com mandatos de 1967 a 1983. De família pecuarista pernambucana, representa uma voz bastante atuante da histórica fração latifundiária do bloco de poder dominante no Brasil. Dentre seus feitos, foi coordenador do Comitê Pró-Impeachment, levando a cabo o golpe de 2016 que retirou do poder a então presidenta Dilma Rousseff (PT), acelerando a investida do capital na política brasileira.

burguesias nacional e internacional pelo controle dos fluxos de capitais e investimentos é o que caracteriza a natureza dependente-associada do capitalismo no Brasil, amplamente estudado pelos(as) teóricos(as) marxistas da dependência (Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra, Theotonio dos Santos etc.) Corroborando a discussão acima, Fornari e Deitos (2021) acrescentam:

A operação de crédito externo, representado pelo Acordo de Empréstimo para apoiar a implementação do Novo Ensino Médio entre o Brasil e o BIRD/Banco Mundial, faz parte da política de reformas educacionais articuladas pela correlação de forças nacionais e internacionais, com vistas à agenda de crescimento e produtividade, via formação da força de trabalho, organizada e sistematizada pelos organismos nacionais e internacionais e viabilizada pelo Estado por meio de dispositivos legais e normatizações (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 190).

Os autores ainda acrescentam que as condicionalidades presentes no acordo de empréstimo, que se dividem em dois componentes principais da destinação dos recursos – Componente 1, US\$ 221 milhões e Componente 2, US\$ 29 milhões; possibilitam parcerias com o setor privado, “[...] seja pelas parcerias com Fundações e Institutos para assessorar e implementar currículo, seja na organização e flexibilização da oferta dos itinerários formativos, assim como no percentual correspondente à educação a distância” (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 193). Desta forma estão presentes, já em contrato, precedentes para o que é constatado na fase subsequente: o protagonismo dos aparelhos privados de hegemonia em estreita ligação com as secretarias regionais e municipais de educação para implementação do NEM, com treinamentos de professores e até mesmo produção de materiais didáticos, como no caso do Instituto Iungo em Santa Catarina.

O projeto de Acordo ainda dispõe que para cada etapa do empréstimo concedida pelo Bird/Banco Mundial, necessariamente, deve haver o endosso de uma contrapartida do próprio MEC/Governo Federal, numa quantia consideravelmente maior, para fins de consecução do projeto da reforma do ensino médio. Para os 250 milhões do empréstimo, a contrapartida esperada de investimento interno é de 1.327 bilhões de dólares, dispostos ao longo dos cinco anos de vigência da reforma, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 1 – Execução Financeira do Acordo de Empréstimo

Ano	Empréstimo	Contrapartida	Total
2018	\$ 45.000.000,00	\$ 153.000.000,00	\$ 198.000.000
2019	\$ 56.000.000,00	\$ 235.000.000,00	\$ 291.000.000
2020	\$ 56.000.000,00	\$ 269.000.000,00	\$ 325.000.000

2021	\$ 47.000.000,00	\$ 333.000.000,00	\$ 380.000.000
2022	\$ 46.000.000,00	\$ 337.000.000,00	\$ 383.000.000
TOTAL	\$ 250.000.000,00	\$ 1.327.000.000,00	\$ 1.577.000.000,00

Fonte: Brasil, Secretaria do Tesouro Nacional – (MSF nº 19 de 2018, p. 31)

A partir desses valores, percebe-se que o investimento externo na Reforma do Ensino Médio corresponde a pouco mais que 15% do custo total, *pari passu* aos quase 85% custeados pela União, “[...] e o valor do empréstimo realizado ao Brasil e a ser pago ao BIRD poderá corresponder em até três vezes o valor total inicial recebido” (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 204). Assim, ainda que os valores sejam estimativas preliminares do total necessário para a execução do projeto, a maior parte do investimento ainda é de responsabilidade da União. Nota-se que o equilíbrio inverte quando são avaliadas as diretrizes ideológicas da Reforma, já que o Banco Mundial detém o maior peso decisório a partir do estabelecimento de cláusulas no Acordo de empréstimo, além de um rigoroso acompanhamento de resultados para liberação progressiva de recursos, do inglês *Program for Results - PforR*. Isso corrobora o que há algum tempo vem sendo alertado sobre os OM, que têm atuado cada vez menos no sentido do financiamento e cada vez mais como organizadores da cultura.

Os autores afirmam ainda que o acordo assume a forma de capital portador de juros, o que aumenta a dívida externa e o endividamento público. Consistindo em “mercadorias-reformas”, as reformas educacionais acabam sendo negociadas como mercadorias e sustentam mecanismos crescentes de endividamento, articuladas a partir das propostas expressas no “Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio – Programas por Resultados” e efetivadas pelo Ministério da Educação (FORNARI; DEITOS, 2021).

### **3. SINUOSIDADES DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO**

É no acirramento das reformas neoliberais que avançam as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, aprovada durante o governo de Michel Temer (MDB), que desponta, num processo convergente, junto à aprovação da Base Nacional Comum Curricular. No entanto, já em 2013 fora apresentado o Projeto de Lei nº 6.840/13, no governo de Dilma Rousseff (PT), que almejava modificar essa etapa da educação. A referida proposta tentava harmonizar demandas internas de distintos

setores populares com a criação de maiores possibilidades de participação do setor privado, além de orientar-se pelas consignações de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (ZANDONÁ, 2022) e a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ainda que a tramitação do referido projeto não tenha progredido, em 2016, seus principais pilares foram recuperados na Medida Provisória nº 746/2016, que versava:

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (BRASIL, 2016, s.p.).

Como dito anteriormente, em abril de 2018 o Senado Federal autorizou “[...] um empréstimo de US\$ 250 milhões, junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), o Banco Mundial, para apoiar a execução da reforma” (BRASIL. MEC, 2018). Segundo Soares, então Ministro da Educação, o empréstimo permitiria “[...] trazer uma parte dessa solução e será trabalhado em conjunto com os estados na implementação dos programas propriamente ditos na execução da reforma”. Os recursos seriam repassados à medida que os estados atingissem as metas estabelecidas pelo Programa para Resultados (PpR). Os valores seriam destinados,

[...] por exemplo, a discussões relacionadas aos itinerários formativos e alternativas, implementação dos novos currículos e treinamento e capacitação de pessoal no processo de implementação da reforma”. Por certo, desde já, a liberação da verba estava condicionada à realização de [...] todas as etapas de viabilização do projeto aprovado (BRASIL. MEC, 2018).

Para fins de debate da parte ainda mais específica que nos interessa neste estudo, a explícita correlação é extremamente oportuna, não somente em virtude das históricas diretrizes que nossas reformas curriculares seguem advindas desses organismos. No caso em tela, trazemos para a teia do debate o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2015, também publicado pelo Banco Mundial, que buscou “[...] integrar constatações recentes sobre fundamentos psicológicos e sociais do comportamento a fim de disponibilizá-los às comunidades de desenvolvimento para um uso mais sistemático” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 2), uma abordagem já bastante utilizada pelas empresas privadas<sup>26</sup>. Podemos identificar

---

<sup>26</sup> No prefácio do Relatório (2015), Jim Kim, presidente do Grupo, fala do desejo de auxiliar no “[...] diagnóstico mais rigoroso da mentalidade das pessoas”, para “[...] introduzir processos que reduzam o efeito de vieses sobre deliberações internas” da população. De fato, na seção Visão geral: tomada de decisões e política de

duas premissas para a constituição de “[...] estratégias de promoção do desenvolvimento e de combate à pobreza” consideradas pelo documento, quais sejam: 1) “As pessoas são atores maleáveis e emotivos cuja tomada de decisão é influenciada por indicações contextuais, redes e normas sociais locais e modelos mentais compartilhados”; e 2) “O ponto forte da economia padrão é o fato de colocar a cognição e a motivação humanas em uma ‘caixa preta’, simplificando intencionalmente o ‘funcionamento interno confuso e misterioso dos atores’ (FREESE 2009, 98)” (2015, p. 3).

Voltando à contrarreforma em si, Gaudêncio Frigotto assinalou em entrevista concedida à Fiocruz (2016) que se tratava de “[...] um fatiamento do ensino médio, com violenta redução de suas finalidades e da formação que deveria ser básica, unitária e comum a todos os estudantes”, liquidando um tanto mais as possibilidades de um ensino médio como educação básica universal e unitária para jovens da classe trabalhadora. Uma vez que [...] a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ultrapassar 1.200 horas [...], fica restrita à, no máximo, metade da carga horária mínima total atualmente prevista para o ensino médio (RAMOS, 2016, s. p.). Os cinquenta por cento restantes da carga horária vêm sendo organizados por itinerários formativos dentre as quatro grandes áreas de conhecimento da BNCC (linguagens, matemática, ciências da natureza ou ciências humanas e sociais) ou ainda contemplando a formação técnica e profissional. Diminuída a formação mínima, na ocasião Frigotto já indicava que ficaria comprometida a leitura de mundo e dos fundamentos da realidade social e natural, além de prejudicado o desenvolvimento de múltiplas necessidades substantivas dos jovens.

Conforme fora apontado na entrevista, a escolha dos itinerários formativos pelas escolas – além de ser influenciada tanto pela falta de espaço físico adequado como laboratórios, quadras desportivas etc.; quanto pelo abandono do Estado da formação adequada de professores e quadro efetivo –, vem respondendo aos imperativos econômicos, que fazem com que escolas que atendam populações empobrecidas sejam mais facilmente levadas à aderir a itinerários ligados mais diretamente ao ensino técnico e profissional de menor envolvimento científico possível. Passados cinco anos dessa efervescência inicial, as comunidades escolares vêm constatando que a suposta liberdade curricular é corroída pelas condições materiais internas,

---

desenvolvimento, consta a recomendação: “Se os formuladores de políticas revisarem suas premissas sobre o grau em que as pessoas deliberam ao tomarem decisões, poderão estar em condições de formular políticas que tornem mais simples e mais fácil aos indivíduos escolher comportamentos coerentes com os resultados desejados e para o seu próprio proveito” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 6).

do entorno circundante e pela conjuntura político-econômica vigente. De fato, uma “[...] ‘reforma’ que traduz, na prática, o ideário liberal-conservador no qual convergem elementos fascistas do movimento Escola ‘sem’ Partido e economicistas do Todos pela Educação, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369). Além disso, como vimos e veremos nas seções subsequentes, apresenta subserviência no que concerne à implementação de conteúdos recomendados pelos “[...] organismos internacionais, intelectuais coletivos e orgânicos do capital e do mercado e na negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social” (2017, p. 369).

### 3.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

A apresentação do Novo Ensino Médio em nível nacional, realizada em 22 de setembro de 2016, por Mendonça Filho e pelo Presidente Michel Temer, contou com a participação de Eduardo Deschamps, figura conhecida da educação em Santa Catarina e que ocupava, à época, simultaneamente, o cargo de Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina até abril de 2018. Silva, Martini e Possamai (2021) avaliam que essa informação é relevante para compreender a adesão imediata da SED/SC ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, normatizado pela Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018c). A reconstrução das ações realizadas entre 2019 e 2020 no estado a fim de implementar o Novo Ensino Médio em 120 escolas-piloto, com um evento presencial no mês de agosto de 2019 em Chapecó-SC, pode ser mais bem entendida no escrito das autoras. Aqui, selecionamos algumas delas:

A elaboração de plano de implementação do NEM; a reelaboração de propostas curriculares; a realização de formação continuada, envolvendo a legislação e temas referentes à reforma; a definição da carga horária para, no mínimo, 1000 horas anuais; e atividades de socialização e multiplicação de “boas práticas” (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021, p.62).

A modificação significativa no trabalho docente que vem sendo sofrida pelos professores, segundo as autoras, deve-se ao fato de que, de acordo com a BNCC, sua atuação passa a se realizar por área do conhecimento (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021). No entanto, é importante lembrar que tal forma de organização curricular não pode ser compreendida como um problema em si, uma vez que, a depender das concepções fundamentais que subjazem um currículo, ela pode ser uma importante maneira de modificação da forma social da escola,

como vêm mostrando as pesquisas na e sobre a Educação do Campo iluminadas pelas Pedagogias Socialistas e pelo materialismo histórico.

Pela atuação direta do presente pesquisador, durante a pandemia, enquanto as aulas ocorriam remotamente, os professores chegaram a elaborar atividades e compor aulas conjuntamente, com falas divididas e encaminhamentos unitários dentro da mesma área do conhecimento, principalmente devido à redução drástica de carga horária síncrona destinada à relação um pouco menos distante entre professores e alunos. Na escola-piloto com a qual mantive vínculo empregatício até junho de 2021, houve esforços para que, após o retorno das aulas presenciais, o planejamento por área do conhecimento permanecesse integrado.

Quanto ao financiamento, o repasse de verbas parece ter seguido a lógica do acompanhamento de metas e resultados, similar ao que é descrito no contrato de empréstimo do Estado brasileiro com o BM comentado na seção anterior. Os participantes do evento realizado em Chapecó foram informados de que a liberação dos recursos estaria vinculada ao cumprimento das ações determinadas pelo MEC e SED/SC, sendo 20% do valor no momento da adesão, 40% quando da aprovação da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) e os 40% restantes repassados após apresentação da nova matriz curricular.

Na esteira da implementação do NEM em SC, houve um segundo encontro presencial promovido pela SED/SC entre os dias 12 e 13 de novembro de 2019, em Florianópolis, denominado Primeiro Encontro Formativo do Novo Ensino Médio. Se o primeiro foi inaugural e informativo, esse segundo consistiu já em um encontro de formação com o intuito de auxiliar nas reformas curriculares de integração e flexibilização, organizando a divisão entre currículo comum orientado pela BNCC e a parte eletiva flexível, além de dar continuidade à versão final do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Como era de se esperar, esse último em estreita sintonia com a base aprovada nacionalmente (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021). Nesse evento, as autoras indicam que foram apresentadas três propostas de matriz curricular, com variação de proporções entre a carga horária comum e a parte flexível, ficando a critério de cada escola optar por uma das matrizes indicadas. Inclusive o número de componentes curriculares a serem cursados dependeria da matriz por que cada escola-piloto optasse. Segundo as autoras, ao final de 2019, as escolas tinham acesso apenas ao currículo do primeiro ano do ensino médio, a saber, em aulas semanais (a/s):

Língua Portuguesa e Literatura (3 a/s); Educação Física (2 a/s); Arte (2 a/s); Língua Estrangeira de acordo com a escolha do estudante nas escolas que não são piloto da Reforma do Ensino Médio (2 a/s); Química(2 a/s); Física (2 a/s); Biologia (2 a/s);

Geografia(2 a/s); História (2 a/s); Filosofia (1 a/s); Sociologia (2 a/s); Matemática (3 a/s) (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021, p. 71).

Uma justificativa para tal dado é a constatação de que a implementação do NEM iniciou nas turmas de primeiro ano, resguardando a terminalidade dos 2º e 3º anos ainda sob o currículo comum. Além disso, as autoras afirmam que “[...] são disciplinas que compõem a parte flexível de todas as matrizes: Projeto de Vida (duas aulas semanais em todas as séries) e Língua Estrangeira (segunda língua) [...]”, complementando que “[...] os componentes curriculares eletivos passaram por três reorganizações ao longo de 2020, com carga horária de duas aulas semanais e oferta semestral” (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021, p.71).

### 3.2 O INSTITUTO IUNGO NA IMPLANTAÇÃO DO NEM

*Como lado reverso da riqueza crescente,  
o princípio da concorrência produz  
a experiência da existência não garantida  
(GRUSCHKA, 2014, p.75).*

A partir da investigação de situações em desenvolvimento na implementação do Novo Ensino Médio (NEM), buscando compreender dinâmicas, determinações (WILLIAMS, 2007) e principais envolvidos, evidencia-se cada vez mais o teor classista dessa contrarreforma. Em Santa Catarina, ela avançou a partir de “escolas modelo” da rede estadual e essa implementação foi conferida ao Instituto Iungo, grupo educacional privado com sede em Belo Horizonte cujos mantenedores são o Movimento Bem Maior e o Instituto MRV (IUNGO, s.d.), ligado à MRV Engenharia.

A MRV Engenharia e Participações S/A é uma gigante da construção civil sediada em Belo Horizonte, que realizou abertura de capitais na bolsa de valores em 2007. Apresentou recentemente “[...] a maior geração de caixa de sua história, atingindo R\$ 307 milhões no terceiro trimestre de 2020. O montante total vendido no período foi de R\$ 1,9 bilhão, alta de 41,1% em relação ao mesmo intervalo do ano passado e de 8,3% no comparativo com o trimestre anterior” (LIDE, 2020). A empresa tem como fundador Rubens Menin Teixeira de Souza, cujo mais novo negócio é o canal televisivo CNN Brasil. O empresário detém patrimônio líquido de 2,2 bilhões USD (2021) (FORBES, 2021), participou, em abril deste ano, de reunião com governo Bolsonaro (FILHO, 2021) e foi denunciado pelo caso Pandora Papers como participante de remessas de lucro em paraísos fiscais no modelo offshore.

A construtora foi uma das maiores beneficiárias do programa Minha Casa Minha Vida, criado em março de 2009 pelo governo Lula. “No último trimestre de 2018, por exemplo, a empresa participou de 59% no total de lançamentos das faixas 2 e 3 do programa. De 2008 a 2017, 77,8% dos lançamentos da empreiteira foram dentro do Minha Casa Minha Vida” (MACIEL, 2019, s. p.). A empresa foi processada pelo Ministério Público do Paraná (MP-PR) em 2019 “[...] por falhas graves na construção de 11 prédios do programa Minha Casa Minha Vida em Londrina” e ainda “[...] em São Paulo o TJ (Tribunal de Justiça) registra mais de 40 mil ações envolvendo a construtora” (MPPR, 2019). Em 2014, a empresa foi flagrada pela quinta vez utilizando trabalho escravo em suas obras, por conta disso chegou a ser incluída na “lista suja do trabalho escravo”, mantida, à época, pelo Ministério do Trabalho e Emprego (TEM), fato que, numa ocasião anterior, em 2012, fez a Caixa Econômica suspender temporariamente o repasse de crédito à MRV.

Tráfico de pessoas, servidão por dívida, condições de alojamento e alimentação degradantes. Segundo relatório feito por cinco auditores fiscais do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), e declarações do procurador Marcelo José Fernandes, do Ministério Público do Trabalho (MPT), 118 trabalhadores estavam submetidos a tais violações e foram resgatados da escravidão em uma obra da construtora MRV em Macaé (RJ) (MACIEL, 2019, s. p.).

Ainda segundo o “[...] relatório de fiscalização, a recepção dos empregados no canteiro de obras da MRV ficou caracterizada como ‘assenhoramento’ moderno, ou servidão por dívida, pois o aliciamento havia sido feito com cobrança pelo emprego e falta de indenização com alimentação no traslado. ‘As dívidas foram induzidas em razão da cobrança por transporte (deslocamentos pendulares e passagem de retorno), hospedagem e alimentação’” (MACIEL, 2019, s. p.).

Em seu site lemos que o Instituto MRV “[...] desde 2014, promove a transformação social por meio de programas educacionais para crianças, jovens e educadores [...]” tendo quatro “pilares de atuação”: - MRV Voluntários; - Educar para Transformar; - Seu filho, nosso futuro; e por fim - Instituto iungo (INSTITUTO MRV, s. d.). Num relatório de atividades de 2018 afirmam manterem-se exclusivamente com recursos da MRV, destinando 1% de seu lucro líquido para o Instituto (INSTITUTO MRV, 2018). A partir da demonstração financeira disponível em seu site, em 2020, ano de início das atividades do iungo, a construtora MRV transferiu ao Instituto MRV a quantia de R\$ 6.902.215, destes, R\$ 2.999.998 foi destinada ao Instituto iungo (me pergunto por que não o valor redondo de três milhões), tendo transferido ao iungo, no ano anterior, cerca de um terço desse valor. Conforme o relatório, também em 2020 cessa a transferência do Instituto MRV ao Movimento Bem Maior, também mantenedor do Instituto

iungo, tendo no ano anterior transferido a este o valor de R\$ 870.000 (INSTITUTO MRV, 2020).

Para compreendermos uma parte desse fenômeno social de “filantropia empresarial” no denominado “terceiro setor”, recorreremos aos referenciais que abordam a correlação entre a estrutura material de reprodução econômico-social e a noção de hegemonia política, cultural e ideológica. Nesse caso, lembremos que tal dominação de base material exerce direção e domínio também da atividade de gestores e professores nas reformas em curso, criando um braço do terreno ideológico e determinando processuais reformas de consciência (GRAMSCI, 2014).

No caso de Santa Catarina, o site da Secretaria do Estado da Educação (SED-SC, s. d.) informa que “[...] a Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio teve início em 2017 e conta com parceria do Instituto Ayrton Senna e apoio do Instituto Natura”, dois aparelhos privados de hegemonia vocacionados à formação docente que buscam refuncionalizar espaços originalmente pertencentes à classe subalternizada. No mesmo endereço eletrônico, consta que “[...] 15 escolas já estão participando da implementação dessa proposta, com aulas em período integral [...]”, tendo formações continuadas com o apoio do Instituto Ayrton Senna. O grupo atua “[...] em três eixos interdependentes: Formação Continuada de Educadores, Pesquisa em Educação, produção e compartilhamento de Materiais Pedagógicos [...]” (IUNGO, 2020c). A respeito da relação entre IUNGO/SED-SC, que avançou planejadamente a passos largos em 2020<sup>27</sup>, temos que:

No segundo semestre de 2020, o trabalho conjunto entre iungo e SED-SC está voltado à formação de 363 professores e gestores das 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio, para que eles realizem a concepção colaborativa de 25 Componentes Curriculares Eletivos, que serão vivenciados por cerca de 20 mil alunos de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio em 2021 (IUNGO, s. d., s. p.).

Como frutos dessa relação firmada, foram realizadas inúmeras “lives” e “webinares”, isto é, videoconferências com o objetivo de treinamento dos professores e gestores para atuarem principalmente no que se denominou “currículo flexível” ou “componentes eletivos”, sobre os

---

<sup>27</sup> 2020 foi um ano de atividades remotas nas escolas públicas em Santa Catarina devido à política sanitária de isolamento social frente à pandemia da COVID-19. Corroborando a máxima “[...] crises são os melhores momentos para oportunidades [...]” (PEREIRA et al., 2020), as reformas educacionais, principalmente àquelas relacionadas à implementação do ensino híbrido e/ou EaD, foram “oportunamente” aceleradas com a prerrogativa de se fazerem necessárias devido ao imperativo de isolamento social, pretendendo-se mantê-las, por óbvio, após o término da pandemia, como vimos presenciando.

quais temos como exemplo: Estudos Orientados, Educação Financeira, Educação Tecnológica, Projetos de Pesquisa, Projeto de Vida etc.

Na vereda dessa flexibilização<sup>28</sup>, coloquemos brevemente as lentes sobre os intelectuais que dão homogeneidade a esse grupo social e participam de ações do Instituto, antecipando o que será abordado sobre eles nas seções seguintes. Em afinidade com a “[...] função essencial no mundo da produção econômica [...]” (GRAMSCI, 2014, p. 15), levada à frente pelos mantenedores do iungo, esses intelectuais fazem parte daqueles que enfocam a tarefa docente essencialmente como mediação em sala de aula e, sobretudo, mediação de conflitos. “O professor precisa ser mediador de conflitos de interesses, porque o interesse dos alunos é divergente dos da escola. Sem mediar esse conflito, não há boa metodologia. Não adianta propor a resolução de um problema que seja um problema do professor, e não um problema do aluno [...]”, orientou Nilson Machado, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) (ALVAREZ, 2021<sup>a</sup>, s.p.)<sup>29</sup>.

Em outro material publicitário desenvolvido em parceria com o iungo e ainda fazendo referência aos pesquisadores que compuseram o último evento realizado pelo Instituto, encontramos destaque para o que defende Lynn Barendsen, da escola de educação da Universidade Harvard, que identifica no bom professor “[...] três ‘Es’: eficiência, ética e engajamento” (ALVAREZ, 2021b, s.p.). Ele ainda sugere, para uma “escola mais alinhada”, uma espécie de “classificação de valores” no grupo. A cada um é entregue “[...] uma lista com certos valores morais – coisas como honestidade, cooperação, disciplina, tolerância, dedicação etc – e deve ordená-las do que mais importa para o menos importante” (ALVAREZ, 2021b, s.p.). Eis uma forma, segundo o que difundem, de tornar a escola um lugar onde os professores possam tornarem-se bons. “Com certeza vai haver diferenças. Essas diferenças devem ser o ponto de partida para alinhar os objetivos. Situações em que as pessoas não querem a mesma coisa pode ser um grande momento para exercitar a criatividade” (ALVAREZ, 2021b, s. p.).

---

<sup>28</sup> Segundo Mészáros (2007), a ideia da flexibilização constitui um “[...] dos mais estimados lemas das ‘personificações do capital’ hoje, tanto no comércio quanto na política [...]” e seu uso expõe o intento de que tudo que vem junto com ela soe progressista. “Na verdade, porém, incorporam as mais agressivas aspirações antitrabalho e políticas do neoliberalismo, que se alegam ser tão louváveis a todo ser racional” (MÉSZÁROS, 2007, p. 148).

<sup>29</sup> Manifestações provenientes de participação no 1º Congresso Brasileiro de Metodologias Ativas na Educação Básica, que ocorreu entre 9 e 12 de outubro de 2021, tendo o Instituto MRV como Patrocinador Master e cuja realização foi do Instituto iungo, do Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas da Universidade de São Paulo (NAP/USP) e a PANPBL – Association of Problem-Based Learning and Active Learning Methodologies. Disponível em: <https://educacaoativa.panpbl.org/>. Acesso em: 30 out. 2021.

### 3.3 O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA (PV)

*Ele tentou opor o Golias do capitalismo empresarial  
ao Davi da vontade e talento pessoais*  
(SENNETT, 2015, p. 145).

O Projeto de Vida consiste em um componente do currículo do Novo Ensino Médio na matriz da Educação em Tempo Integral, regulamentada via Medida Provisória 756/2016, na pessoa do ministro da pasta José Mendonça Filho, atual consultor da Fundação Lemann. Retomando um elemento importante já indicado na revisão, como defendem Souza e Silva (2021), a Reforma do Ensino Médio teve influência direta do modelo de escola denominado de “Escola da Escolha”, política que avançou no estado de Pernambuco a partir da implantação dos Centros de Ensino Experimental (Escolas em Tempo Integral), experiência vivenciada pelo então ministro quando vice-governador de Pernambuco no início dos anos 2000.

Nesse modelo de escola pautado supostamente pelas escolhas individuais dos alunos, o Projeto de Vida não é um simples componente curricular, mas alça o prestígio de princípio pedagógico (SOUZA; SILVA, 2021) e tem seu amparo legal na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b) em seu Art. 3º § 7º: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Acerca especificamente do PV em Santa Catarina, as autoras Silva, Martini e Possamai (2021, p. 73) afirmam que

[...] a oferta do componente curricular Projeto de Vida, presente nos três anos do Ensino Médio em Santa Catarina, visa fomentar uma educação empreendedora e as competências socioemocionais, a fim de formar jovens que, se vendo sem oportunidades de trabalho, criem seus próprios empregos, informais e sem direitos, assim, adaptando-se às condições precarizadas de trabalho.

Parece-nos que retornamos ao debate já recorrente da crise de legitimidade da escola como uma crise de interesse que se volta a uma “crise de aprendizagem” e, ainda, uma crise dos conteúdos escolares apartados da realidade, sendo o PV uma hipotética guinada na busca de sentido individual nas veredas de um currículo refratário. Andrade é mais um que faz coro àquelas expressões que circulam como pura verdade pedagógica (SAVIANI; DUARTE, 2021), que sugerem que a evasão escolar tem na desatualização do currículo sua principal

causa, a exemplo do que vem sendo dito sobre o Ensino Superior para a produção do consenso sobre uma espécie de Universidade Federal Digital (EVANGELISTA; CHAVES, 2021b).

A receita do Projeto de Vida não é nova, em se tratando do velho questionamento “como faço para chegar lá?”, “o que eu quero construir?”. Exercícios de projeção do futuro fazem parte da metodologia em PV, junto de “[...] abordagens já consolidadas, como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos e gamificação, [que] podem inspirar ou mesmo delinear a construção das atividades e projetos.” Afirma-se que “[...] adolescentes e jovens têm uma forte inclinação a aprender com a experiência”. Quanto ao papel do professor, o Instituto sugere “[...] acolhimento, empatia e a mediação de diálogos, debates e conflitos”, como indicam seus intelectuais orgânicos<sup>30</sup>, de maneira que esse mediador tem um “[...] importante papel de coordenar os momentos avaliativos, apoiando os estudantes na avaliação de si mesmos, de seus grupos de trabalho e da atividade”. O informativo do material pedagógico alerta ainda para “[...] evitar o mergulho profundo em problemas e traumas individuais, assim como em relatos de violência, no espaço da aula [...]”, quando algo semelhante ocorrer, deverá ser encaminhado à orientação pedagógica da escola (IUNGO, 2021a, p. 5).

No mesmo documento elaborado pelo Instituto sobre Projetos de Vida, temos elencadas três dimensões principais: pessoal, profissional e social. Afirma-se que “[...] são sempre próprios de uma pessoa, ou seja, só podem ser construídos e conduzidos por aquele que o projeta” a partir de perguntas como “Quem sou eu?”, “O que eu quero fazer da minha vida?”, “O que desejo?”, “Como gosto de viver?”, “Quais são minhas habilidades?”, terminando por sugerir que tais perguntas “[...] só recebem respostas a partir de exercícios ou experiências de autoconhecimento.” Em seguida, temos, ao lado desse suposto reconhecimento de si, o trato em nível fenomênico da relação “eu com o outro” assumindo a dimensão coletiva do “autoconhecimento” (IUNGO, 2021a, p. 5). No que compete à dimensão profissional, temos a evidente orientação dos “[...] passos necessários para se alcançar a meta de seguir determinada carreira profissional [...]”, sendo “[...] o mundo do trabalho e os campos

---

<sup>30</sup> O termo “intelectual orgânico” se refere à explicação dada por Gramsci para o trabalho de formulação, agitação e propaganda teórica levada a cabo por quadros técnicos especializados para tal finalidade dentro da divisão social do trabalho, cujas opiniões são especialmente dirigidas a um público sob sua influência direta ou indireta, daí a expressão “orgânico”, porque inserido concretamente numa comunidade de pessoas (o conjunto de relações sociais), donde retira sua influência, dá explicações, justifica-se e impregna suas formulações com um certo teor responsivo médio.

profissionais, elementos que fazem parte das escolhas, dos desejos pessoais e do querer-ser dos estudantes” (IUNGO, 2021a, p.5).

Notemos, com Duarte (2008), que essas orientações visam a preparar os sujeitos de modo que “[...] as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. [...]” sejam atualizadas, a exemplo do empreendedorismo e do empoderamento, que têm forte recorrência no material em análise. Aos professores delega-se a tarefa de lidar com customização, com a personalização do ensino a partir da realidade social imediata, “[...] não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas para uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (DUARTE, 2008, p.12). Do ponto de vista da concepção burguesa de educação expressa em nossa empiria, as competências socioemocionais, facilitadas pelas tecnologias, ajudam em muito no cumprimento desse papel.

No que compete aos aspectos mais conjunturais, alguns deles comentados nas palavras introdutórias, a dinâmica de desregulamentação das leis trabalhistas, políticas de terceirizações ocorrendo irrestritamente, o trabalho informal se consolidando como peça-chave na dinâmica de acumulação, enfim, processos tendenciais gerais denominados “flexibilização das relações de trabalho” fazem com que cada vez menos tal atividade tenha a ver com escolhas individuais, sendo proscritas tais opções a condições muitíssimo particulares de postos de trabalho das assim chamadas “profissões liberais” para aqueles que não dependem da venda da força de trabalho para o suprimento das condições bastante básicas de existência. No entanto, inclusive em tais postos de trabalho, engana-se quem advoga sobre a ausência de condições heterônomas ligadas a dinâmicas ampliadas do trabalho improdutivo.

Dentro da orientação das três dimensões constitutivas do Projeto de Vida, podemos identificar uma tendência, um sentido que orienta prioridades e aquilo que ficará “para além” numa espécie de complemento. Secundariamente à autorrealização pessoal temos a dimensão do “social”; a dimensão “profissional” é orientada a partir de gostos ou ditames particulares, pessoais. Por ora, já nos é possível afirmar que se trata de um Projeto de Vida particularista para a conformação da sociabilidade burguesa nos mesmos moldes que o capital historicamente demandou. É possível identificar nessa “atualização curricular” parte importante de um conjunto de práticas e ações que atingem com fluidez tanto muitos dos que já estão proletarizados na informalidade, quanto uma massa que aguarda, angustiadamente, a proletarização, seja em um vasto reservatório de força de trabalho, seja em uma iniciação nas

atividades informais, totalmente desprotegidas e quase sempre envernizadas de um falso prestígio social. Assim, como informado nas palavras introdutórias, voltamo-nos, neste capítulo, subseção seguinte, para a análise mais específica dos planos de aula do PV para compreendermos como esse componente curricular vem sendo arranjado para a atualização de um nexos psicofísico, de forma ainda mais violenta que as anteriores, com forte investida na conformação de uma moral de adesão espontânea à sociabilidade burguesa com maior afeição possível à escala de centralização e concentração do capital hoje e com uma devastadora fragilização da formação humana da classe trabalhadora. Antes disso, retomaremos noções-chave trabalhadas nos últimos pela produção acadêmica que nos ajudam na leitura mais atenta do PV em suas principais determinações.

A recepção da leitura de *A corrosão do caráter* (2015), de Richard Sennett, publicado originalmente em 1998, causa a impressão de que se tratava de uma obra a respeito da importância da reformulação contínua dos projetos de vida da classe trabalhadora para a atual fase flexível *just in time* do capitalismo, se tratando das consequências pessoais do trabalho nos dias de hoje. Trata-se de uma visão panorâmica desenhada em seus contornos por um autor que tem condições, já em finais dos anos 90, de viver e conversar com trabalhadores estadunidenses, os vários pequenos “Davis” da epígrafe acima e seus compatriotas, acerca da vida no tardio sistema assalariado dos Estados Unidos.

Nesse ensaio, tomamos contato com algumas astutas conclusões advindas de conversas corriqueiras, com quando o autor toma diálogo com um jovem engenheiro num avião, cujo pai conhecera 25 anos antes; ou pela conversa com uma conhecida sua, mulher de meia idade dona de um bar no subúrbio, que em algum momento arriscara tentar a vida no disputado mercado do marketing nova-iorquino. A partir daí o autor se remete a importantes debates que inauguram o século XX nos EUA, como é o caso, às vésperas da Primeira Guerra Mundial, em 1914, da publicação de *Drift and Mastery* [Deriva e Controle], do influente intelectual orgânico da burguesia, jornalista de profissão, Walter Lippmann (1889-1974). Trata-se de uma obra a respeito dos cálculos de sucesso e fracasso individual que preocupavam os contemporâneos do pré-guerra, cuja principal ideia é de combate à “deriva”, do combate à ausência de uma motivação individual sólida frente às agressividades do mundo que se abre como um grande “Golias”.

Um quarto de século depois, resgatamos esse ensaio de Sennett devido à impressão de que a história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa. Hoje, as condições de

empresariamento e privatização da educação estão maduras o suficiente para constatarmos que se trata de uma tentativa renovada, agora em solo nacional, de inculcar “*purposes*” a fim de combater a deriva social, afinal, quem tem um forte “porquê” aguenta quase qualquer “como”.

Sennett atesta um famoso acontecimento ocorrido nos EUA em meados dos anos 90 na empresa de computadores IBM. Na época, por um grotesco erro de cálculo sobre o crescimento da indústria de computadores durante os anos 80, a então maior empresa de fabricação de computadores do capitalismo central se evadiu do ramo de computadores pessoais, permanecendo no ramo das centrais informatizadas e alocações industriais, deixando espaço fértil para o crescimento da então jovem Microsoft de Bill Gates. Em 1990, a IBM “[...] estava lutando em meio ao tumulto, sofrendo, em 1992, uma enorme perda de 6,6 bilhões de dólares, quando 8 anos antes alçava o maior lucro americano já registrado” (SENNETT, 2011, p. 147).

A gigante empresa vanguardista dos computadores, que marcava o alvorecer tecnológico de fins do século XX, se viu compelida a realizar uma brutal “reengenharia” de enxugamento interno a fim de se manter no páreo da competitividade americana e japonesa. “A estabilidade de seus 400 mil funcionários foi um alvo básico nessa campanha”. Com o monopólio da IBM comprometido, a relação “paternalista” que detinha com seus funcionários foi minada. Os excelentes seguros sociais e benefícios de aposentadoria, os campos de golfe, creches e hipotecas, mesmo todos os estágios de uma carreira vitalícia de ascensão, tudo isso cedeu lugar, ao comando da reengenharia de Louis Gerstner, por formas mais flexíveis de organização, “[...] com uma produção flexível orientada para pôr mais produtos no mercado, com maior rapidez. [...] Nos primeiros seis meses de 1993, um terço dos empregados nas três fábricas da IBM situadas no Vale do Hudson, em Nova York, foi demitido” (SENNETT, 2015, p. 147-8).

Muitas vezes pensei em Lippmann ao frequentar um grupo de programadores de meia-idade que vim a conhecer, homens recentemente despedidos na redução de um escritório da IBM americana. Antes de perderem o emprego, eles — um tanto complacentemente — endossavam a crença no desenvolvimento a longo prazo de suas carreiras profissionais. Como programadores high-tech, destinavam-se a ser senhores da nova ciência. Depois de demitidos, tiveram de tentar diferentes interpretações dos fatos que destruíram suas vidas; não podiam evocar nenhuma narrativa óbvia, instantânea, que explicasse seu fracasso. E no entanto, por meios que Lippmann talvez não previsse, resgataram-se a si mesmos da sensação de deriva, e na verdade descobriram no próprio fracasso uma certa revelação da carreira de sua vida (SENNETT, 2015, p. 131-2).

Recontar a própria história, quantas vezes for necessário e cabível; sempre retornar ao ponto de partida, buscando um novo começo. Aqui está um valor primordial do novo capitalismo flexível: reinventar-se de modo inovador, ressignificar o que necessário for. Diante dos

impactos que a vida pessoal recebe das condições que fogem ao controle do indivíduo (demissão, migração etc.) o novo trabalhador tem de ser, numa palavra, resiliente. No entanto, não há como ser totalmente resiliente se permanecermos ressentidos, no novo emprego e na nova vida, de que a vida de antes era melhor, ou a cidade em que vivíamos, ou a empresa em que trabalhávamos nos concedia melhores condições materiais e de caráter. Quando não temos mais memórias bucólicas de um passado que não tem chances de retornar, quando estamos plenamente convictos de que as mudanças de rota nos trouxeram predestinadamente onde estamos hoje, assim está completa a renovação do engajamento, que povoa até os últimos e interiores desejos da projeção da vida. Ao realizar um acompanhamento etnográfico com populações da periferia, Costa (2022) atesta tal mudança, afirmando que seus interlocutores cotejam sonhos e projetos. Pela autonomia, a população tem “[...] ambições que se enquadram numa definição modesta de conforto material, como a possibilidade de desfrutar um período de folga. Eles pouco se permitem criar ilusões, pois suas experiências com o trabalho, que para a maioria deles começara ainda na infância, os prende fortemente a terra firme” (COSTA, 2022, p. 229-30). Muitos desses trabalhadores, envolvidos com “negócios de impacto social” tomam “[...] a autonomia como uma revolução para si mesmos e para suas periferias. Veem com muita contrariedade o mercado de trabalho, comparando-o em alguns casos a um ‘plano’ para os enquadrarem em ocupações precárias, e mais do que isso, para reprimir seus sonhos” (COSTA, 2022, p. 236).

Num mundo onde o passado precisa ser funcionalmente colocado em uma gaveta de velhas memórias, só o futuro nos pertence, apenas ele nos motiva a continuar, ainda que seja uma história contada a nós mesmos e a outros. Seu benemérito está justamente em seu caráter dissimulador, na possibilidade de ser trocado por outra imagem de futuro, uma imagem que seja mais condizente com a atual nova fase que, no entanto, pela experiência já guardamos certa intuição de ser provisória. Assim, o projeto de vida não consiste de fato em projetar a vida nos mínimos detalhes, mas em dispor de imagens de futuro vulgarmente otimistas e sempre cambiantes, da habilidade de traçar prognósticos da vida por completo como se permanecêssemos onde nos encontramos hoje, ainda que nos seja imputado olhar tudo como “em curto prazo”, dentro de uma cultura do imediato. Julga-se que dessa forma não ficaremos embotados, à deriva dos dias como um derrotado diante das mudanças impremeditadas de percurso, cada vez mais distópicas, em se tratando de retirada de direitos e aceleração das rotações do capital.

O frisson inicial causado pela novidade curricular de projetar a própria vida parece ser o mesmo daquele de evocar várias “narrativas nada óbvias”, de contar histórias cujo protagonistas somos nós próprios. Num contexto em que a formação omnilateral é negada (DELLA FONTE, 2020), o professor de PV assume o papel de organizar certas autobiografias ficcionais frívolas. Aos alunos, sem dispor das categorias analíticas para avaliar a qualidade poética ou o gênero em que escrevem, restam mimetizar certas estruturas de um realismo vulgar, da reprodução de demandas sociais enquanto única “literatura” possível.

“O empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, como se esta última fosse ditada pelas exigências do próprio” (LAVAL, 2019, p. 40). O papel que o componente curricular PV cumpre é o de desenvolver uma autoimposição da vida produtiva, uma autonomização identificada com os papéis sociais imediatamente observados. “A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em ele se dar ordens e se ‘autodisciplinar’, não acontece sem um certo saber” (LAVAL, 2019, p. 40). Em tal sentido não há um esvaziamento do currículo, mas uma substituição pela elaboração alienada de saídas para a repetição de estruturas, aliadas a requisições de comportamento e de resposta emocional: a moralização do currículo aparece em ambos.

É marcante a passagem de um regime capital-trabalho que já não está mais na agenda dos grandes detentores do capital e que marcou a transição do séc. XIX para o séc. XX: a estabilidade de um trabalho de carreira, a projeção contínua e segura de uma vida. Vemos se tratar de uma imposição renovada da *lei do valor* sobre as condutas morais individuais, sob rígidas determinações sócio-históricas se altera a filosofia moral dos *businessman*, e aos poucos de toda sociedade burguesa saída das relações fordistas para novas formas de conceber a vida produtiva.

Não deixamos de notar que Bill Gates já é reconhecido nos anos 90 como um empreendedor mais flexível e inovador na gestão de pessoas, enquanto as fábricas japonesas já apresentam sua característica toyotista. Aos poucos, e sob a dialética da dependência e associação, essa filosofia vai repercutindo nos países periféricos, nas apostilas de treinamento de escolas e faculdades, nas histórias de sucesso dos *best-sellers* etc. No contexto da economia periférica, a flexibilidade toma contornos mais trágicos devido ao encontro com a pauperização e o sub-emprego estruturados, “[...] as pessoas que estão no processo de produção sentem-se já como potencialmente supérfluas” (ADORNO, 2020, p. 47), o que constitui campo muito fecundo

para a promoção de princípios morais da frieza burguesa, e as demais pessoas passam apenas a interessar enquanto tornam-se meios “[...] para a perseguição do interesse próprio” (GRUSCHKA, 2014, p.75).

Aqui, como em outras periferias, o trabalhador autônomo precarizado embotado da ideologia do empreendedorismo adquire contornos mais caricatos. Mesmo assim, tenta-se ensinar para o desenvolvimento da “empreendimento dos sonhos”, uma vez que “[...] a exigência do mérito pelos mais jovens é calcada em critérios muito mais subjetivos” (COSTA, 2022, p. 236). Quando olhamos para a prática diária, a mesma criatura alterna entre trabalhos provisórios, “bicos” e “freelas”, compondo a tessitura da distribuição de serviços a baixos salários, formado pela empregabilidade informal e “intermitente”. “A principal competência, a metacompetência, consistiria em ‘aprender a aprender’ para enfrentar a incerteza alçada à exigência permanente da existência humana e da vida profissional” (LAVAL, 2019, p.41). De fato, o componente PV, na dimensão da educação de valores, consistiria no “aprender a aprender” a planejar a vida, e não a planejá-la de fato.

Ironicamente, esses são os Davis que enfrentam o Golias do regime flexível. Foi como indivíduos daqueles que Walter Lippmann admirava que os programadores descobriram uma forma de discutir o fracasso uns com os outros, e com isso encontrar um senso coerente de eu e de tempo. Embora devamos admirar a força individual, o voltar-se para dentro de si próprios para as relações íntimas mostra os limites da coerência que alcançaram. Exige-se um senso maior de comunidade, e um senso mais pleno de caráter, do crescente número de pessoas que, no capitalismo moderno, estão condenadas a fracassar (SENNETT, 2015, p. 146).

A requisição de pleno caráter é o que prega a renovada educação de valores, que delega sobre as costas do indivíduo a sua própria condição e a superação dela. A reconversão do caráter é conquistada quando a situação de fracasso exige que se encontre um novo senso de coerência ao ponto de ser capaz de se reinserir profissionalmente, de suplantar a insegurança do meio pela segurança da índole pessoal. Pela força da lei político-econômica exige-se um novo tirocínio ideológico, que encontra sua elaboração mais sistematizada nos novos círculos da cultura empresarial. “A agitação e o ‘se virar’ do dia a dia permite a longo prazo apenas uma identidade fragmentada” (GRUSCHKA, 2014, p. 173)

“Toda pessoa procura determinar o próprio caminho, e grande parte da política de desenvolvimento visa a fornecer os recursos e informações que as pessoas de economias de baixa e média rendas necessitam em sua própria trajetória de vida”. Exatamente assim começa o *Relatório sobre Mente, Sociedade e Comportamento* (BANCO MUNDIAL, 2015), ao qual vimos fazendo referência neste estudo e já o reconhecemos como importante fonte orientadora

do NEM. Antes disso, já nos deparamos com a projeção individual empreendedora da vida nos documentos da UNESCO dos anos 2000, analisadas por Rodrigues (2008), em incisivo momento de adição de um quinto pilar aos outros quatro já conhecidos pilares do “aprender a aprender”.

A Unesco, no encontro em Havana, Cuba, viabilizou, no Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe - PRELAC, a inclusão do quinto pilar chamado “aprender a empreender”. A estes [quatro pilares], há que se reunir “Aprender a empreender”, para o desenvolvimento de uma atitude proativa e inovadora, fazendo propostas e tomando iniciativas. As aprendizagens indicadas têm de capacitar cada pessoa a construir seu projeto de vida e orientar a ação das instituições educativas para que isto seja possível (UNESCO, 2000, p. 14).

Alguns decênios antes da contrarreforma do ensino médio, o “aprender a empreender” já projetava as aprendizagens para capacitar cada pessoa a “construir seu projeto de vida”. Aqui já se toma a vida enquanto um “empreendimento”, um “projeto” a ser posto em prática, ligado à vida produtiva, sem sombra de dúvidas – uma readequação alargada da organização do trabalho desde as condutas mais íntimas da vida privada, para quem precisa se submeter ao regime flexível. Com isso, observamos o PV como a mais íntima e visceral realização da noção de “educação ao longo da vida” (RODRIGUES, 2008) pela ascendência do seu quinto pilar. O imperativo do *aprender a empreender* curricularizado em um processo contínuo de treinamento e capacitação de sempre renovados começos de carreira, de vida profissional, que demanda novos ajustamentos da “vida” como um todo, como uma coleção sempre renovada de “novos projetos” – aliás, a noção de carreira cede lugar ao projetismo contínuo das atividades laborais de trabalhadores que tentam fazer coisas em diferentes áreas, empregos, situações salariais etc, bem como passou a ser realizado com a educação não-formal quando as empresas começaram a ocupar esse espaço.

Num contexto em que a reestruturação do capital impõe rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento e a reestruturação do mercado de trabalho, na qual sobressai a sua volatilidade, o aumento da competição e uma grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) e a imposição de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis (HARVEY, 1993), a perspectiva ou estratégia de educação ao longo da vida apresenta-se como um remédio para todos os males, inclusive para uma força de trabalho que o próprio capital tende a tornar supérflua (RODRIGUES, 2008, p. 111).

Eis o trabalho de triagem seletiva (CATINI, 2020), trazido para o interior de uma importantíssima etapa da educação básica, coroando um altivo engodo político educacional da mundialização do capital que é a educação ao longo da vida (UNESCO, 2000; 2002). Planejar a própria vida, suspender provisoriamente as tarefas comuns do cotidiano a fim de cogitar intenções e objetivos que se apresentam para o futuro, organizar certa antecipação planejada,

que possa guiar as decisões do presente nas mais diversas esferas da vida, enfim, não há dúvidas que nos encontramos no interior de um projeto moral, uma atualização da educação de valores para a realização desse quinto pilar. Decisões importantes, planejamentos a curto, médio e longo prazo, aspirações lúcidas, ou nem tanto, fazem parte da vida concreta de toda criatura humana.

O trabalho é uma atividade insuprimível da reprodução material da vida, que pressupõe mediações sócio-históricas ampliadas e, também por isso, está sujeito a valorações e prospecções teleológicas de um planejamento futuro. Não raro, encontramos afirmações do tipo: “trabalho para meus filhos não passarem pelo que passei”, “trabalho para ter conforto”, “trabalho para ser uma pessoa digna, para ser alguém na vida”, “para enriquecer” etc. Em suma, em cada atividade cotidiana somos sujeitos por inteiro (NETTO; CARVALHO, 2012). Mesmo nos trabalhos manuais mais extenuantes não podem ser eliminados os conteúdos espirituais, ainda que relativamente evanescentes e ligados à imediatividade reificada. Isso quer dizer que a intencionalidade (assim como a prévia ideação) abrigam o caráter social de fundamento do trabalho humano (LUKÁCS, 2018a).

Por outra via, quando afirmamos uma educação para emancipação humana concreta estamos nos referindo a um projeto ético-político. A própria noção de práxis abriga um sentido de unidade prático-intencional, atrelada ao movimento de transformação das condições materiais de vida. Diante disso, seria razoável estabelecermos certa afeição com a ideia de uma educação formal que abrigue um tempo dedicado exclusivamente ao desenvolvimento de motivações e intenções projetadas para o futuro, como é, à primeira vista, o caso do PV. No entanto, há uma diferença decisiva: o caminho pelo qual nos dirigimos para atingir a sobrevivência pelo terreno da ética consiste em nos entremear sinuosamente por entre as escarpas áridas do saber humano acumulado ao longo da história, diante das quais a moralidade pode compor uma provável exsudação. Em oposição diametral ao que as teorias educacionais de caráter mais progressistas defendem, o PV comporta alto teor de normatização neoliberal<sup>31</sup>, uma vez que encampa arduamente uma luta contra os conteudismos, acaba por esterilizar-se em moralizações de teor

---

<sup>31</sup> Cabe aqui resgatar o interesse dos autores clássicos do neoliberalismo pelo terreno da moral, em especial a sobre a felicidade. O que justifica em grande medida definir o neoliberalismo não apenas como uma política econômica, mas como uma ideologia operatória, um regime de regulamentação de condutas, uma racionalidade, um modo de subjetivação/individuação etc. Em suma, a consideração do neoliberalismo sob o prisma de uma episteme (SAFATLE et al, 2021) a partir de Foucault, Dardot e Laval (2016). Para citar alguns trabalhos clássicos do neoliberalismo sob essa ótica temos “Os fundamentos da liberdade”, de Hayek, “Sociedade aberta e seus inimigos”, de Karl Popper, “Capitalismo e liberdade e Livre para escolher”, de Milton Friedman.

prescritivo, modernizadas pelo uso das tecnologias e que, atreladas às competências socioemocionais, formam uma engenharia motivacional e uma vigília moral da força de trabalho sobre si mesma.

Na prática cotidiana produtiva, sob os imperativos do regime de acumulação do capital, a moralidade se apresenta hegemonicamente dentro dos limites da reprodução do *status quo*, coesa a uma eficiente gestão das margens realizada pela racionalidade médica (SAFATLE et al., 2021) e pela política carcerária e acaba por produzir – ao mesmo tempo que é produzida por – uma educação cotidiana sumariamente denominada de informal. Em resumo, não há formação de valores pairando no ar acima das relações com a vida prática, e o que temos visto é uma educação formal se aproximando cada vez mais das características de uma educação informal. Contudo, não daquela educação não-escolarizada levada à frente pelos movimentos sociais e sim daquela preenchida pelo trabalho trivial quando trajada de autonomia individual, aos moldes do que muito ocorreu nas propostas de Escolas de Tempo Integral, no Brasil, em décadas anteriores a esta (ALGEBAILLE, 2009). Quando se requisita uma educação para a vida e para o mercado de trabalho, o que se faz é reproduzir, uma vez mais, a educação “informal” levada a cabo pelos inúmeros fatores culturais e econômicos ligados às condições de vida da classe trabalhadora. “Pode-se concluir que uma das formas do controle atual é justamente a educação ao longo da vida, que extrapola os limites da instituição escolar no espaço e no tempo (abrindo caminho, inclusive, para as ONGs, que se dedicam à educação não-formal)” (SOUZA, 2006, p. 202). Vimos isso pela hegemonia que as organizações sociais detêm no trabalho social e na educação não formal, que transformaram “[...] a questão social numa questão empresarial, sem nunca deixar de ser, vale dizer, assunto policial” (CATINI, 2020, p. 60).

No controle sobre a produção e a reprodução social temos a ideia de uma “[...] mobilização total pelo trabalho [em que] [...] o empresariado tem dominado não apenas o campo da produção, mas também o da reprodução social [...]” (Idem, 2020, p. 60), unindo cada vez mais organicamente as condições do trabalho precarizado e as condições da vida precarizada em um e mesmo patamar. Temos uma

[...] política social para a juventude e não mais política educativa. As políticas são focais para o público e totais pelo espectro de ação, envolvendo segurança, trabalho, cultura, educação e assistência mesclados na política social. [...] Os programas

costumam se organizar numa tríade: auxílio financeiro, presença em atividade educativa no contraturno escolar e contrapartidas (Ibidem, 2020, p. 60).<sup>32</sup>

A máxima de “ganhar a vida fazendo o que gosta” explicita a tentativa de unificação da esfera profissional e pessoal num e mesmo projeto de vida sob o capital, cuja ideia de “vida” aparece de outro modo. Conforme a relação que faz Marx (2010, p.84) de que “[...] a vida mesma aparece só como meio de vida [...]”, não teria mais a simples finalidade em si mesma, com uma certa despreensão ou descompromisso, mas um “meio” projetado, organizado, em vistas da profissionalização dos “hobbies” e “paixões”, em suma, da recomposição de uma nova “vida profissional” por completo. Costa (2022, p. 16), remetendo-se a Raymond Williams, afirma que “a coisa mais importante que um trabalhador produz é sempre ele mesmo, tanto na condição específica de seu trabalho quanto na ênfase histórica mais ampla dos homens produzindo-se a si mesmos e a sua história’, isto é, a produção e reprodução da vida real”. O autor registra que nos empreendimentos de *impacto social* é bastante comum que os trabalhadores

[...] exerçam essas atividades em modo *full time*, entrecruzando trabalho com momentos de lazer. A diferença é que o veem como empreendedorismo: isso significa para eles uma ruptura com um conjunto de normas que incluem horários fixos de trabalho e com a submissão a um patrão. Esse desejo de ruptura é manifestado por todos os meus interlocutores, mas aqui há uma ambição diferente, não por acaso expressa na ideia de sonho, isto é, do trabalho como realização de desejos e lugar de satisfação pessoal (COSTA, 2022, p. 236).

Nessa tentativa dos trabalhadores e trabalhadoras de reinterpretar a própria história afim de se encaixar na nova vida projetada decorre aquilo que Costa (2022, p. 16) chamou de “empreendedorismo popular”, emergido “[...] a partir do individualismo encravado na experiência popular e que remete a uma remota e persistente vida sem salário [...]”, afirmando que essa nova condição sincrética traz “[...] repercussões para além de seus aspectos econômicos *stricto sensu* e que impactam diretamente os modos de vida dos indivíduos”

---

<sup>32</sup> Ao analisar a atuação do Itaú Social, a autora analisa a conformação de consensos para outras instâncias da vida que não, numa primeira vista, relacionadas à empregabilidade direta, como na reprodução de círculos de cultura e arte – hoje vemos grandes empresas e bancos financiando *slans* e cenas musicais urbanas, disputando o sentido das produções culturais de resistência. “cada vez mais jovens têm protagonizado projetos pessoais voltados para a produção e gestão de cultura e arte. Organizados em coletivos e pequenos empreendimentos independentes, eles têm sido responsáveis por verdadeiras revoluções no campo dos negócios, guiados pela ideia de ganhar a vida fazendo o que gostam, profissionalizando seus hobbies e suas paixões. Além disso, as novas formas de produção impactam também na necessidade de reinventar o conceitual relacionado ao trabalho, seja pela indução contínua a novas ocupações, seja pelas modalidades de emprego formal, autônomo, virtual ou pontual” (ITAÚ SOCIAL, 2013, *apud* CATINI, 2020, p. 61).

(COSTA, 2022, p. 16). Assim, “[...] emerge o *ethos* do trabalho autônomo enraizado na cultura popular” (COSTA, 2022, p. 230, grifo do original).

### 3.4 PLANOS DE AULA DO INSTITUTO PARA O COMPONENTE PV

Ao realizar o cadastro no site do Instituto Iungo, os professores têm acesso a dez planos de aula elaborados para o ensino médio a fim de serem usados em sala. Além dos planos em formato pdf, encontramos vídeos explicativos da professora Valéria Arantes (USP) e também a indicação de um site para produção automatizada de planos de aula: ‘planejadordeaulas.org.br’, elaborado em parceria com o Instituto Porvir<sup>33</sup>. Para a apreciação desse material, inicialmente sistematizamos no Quadro 1 os dez títulos disponíveis no site e uma breve explicação a respeito de cada um dos planos para que se tenha uma ideia geral da proposta, uma vez que não há espaço para que tratemos de todos eles na íntegra aqui.

**Quadro 1.** Planos de aula do componente curricular PV.

Título do Plano de Aula	Síntese das principais atividades
P1 - Biogifs do autoconhecimento	Elaboração de “GIFs biográficos” pelos alunos, isto é, figurinhas animadas sobre si próprios para serem compartilhados nos meios virtuais. Em suma, elencar algumas fotografias de retrato dos alunos junto a palavras que representem características próprias, que sirvam como uma espécie de autoexplicação instantânea.
P2 - Histórias de trabalho	Realização de entrevistas com duas pessoas de seu convívio social a respeito de experiências no mercado de trabalho, relatando situações pessoais. O tempo de aula é destinado à construção do roteiro da entrevista e num segundo momento a confecção de caricaturas sobre uma passagem significativa da entrevista. Ênfase nas “narrativas” ou vivências individuais ligadas ao trabalho.
P3 - Família e estudos nos Projetos de Vida	Recolhimento de dois depoimentos em vídeo de familiares, de no máximo três minutos, falando a respeito da relação com o ensino básico e experiência como estudante. Leitura inicial de um texto científico ou jornalístico sobre a ampliação do acesso ao ensino básico nas últimas décadas no Brasil. Socialização dos relatos utilizando smartphones, a partir do compartilhamento em stories da rede social Instagram.
P4 - Os Projetos de Vida em um stand-up ético	Assistir ao documentário <i>O riso dos outros</i> , de Pedro Arantes, com o intuito de refletirem sobre os pressupostos éticos de seus PV, em especial o respeito à diversidade. Elaboração de <i>stand-up comedy</i> de

<sup>33</sup>O Porvir se autointitula como “[...] a principal plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais do Brasil”, do período de 2012 a 2019 funcionou enquanto um projeto do Instituto Inspirare, quando ganhou autonomia e passou a ser uma organização sem fins lucrativos. Com atualizações constantes em seu site sobre o que chamam de “tendências e inovações em educação”, realizam palestras e oficinas, além de eventos próprios. O Porvir “[...] oferece curadoria de conteúdos e fontes sobre inovações educacionais para programações promovidas por outras instituições. Entre os eventos que contaram com a parceria do Porvir estão Bett Educar, Educação 360 Jovem, Campus Party”. Tem como atual diretora Tatiana Klix e uma lista grande de apoiadores, dentre eles a Fundação Lemann, Fundação Vivo, e patrocinadores como Microsoft e Instituto Unibanco (PORVIR, s.d.).

	até cinco minutos, a partir dos chamados Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da BNCC.
P5 - Os Projetos de Vida e os dilemas do mundo e do cotidiano	Discussão a respeito de assuntos denominados “dilemas éticos”. Após um debate inicial conjunto tematizando furtos decorrentes de uma greve da PM, os alunos são divididos em grupos de até 5 pessoas e debatem demais temáticas pré-elaboradas em “Cartelas” disponíveis no plano de aula. Em seguida realizam a escrita sucinta de um dilema ético próprio que seja significativo, sem identificação com nome, a fim de ser lido para os demais e discutido em maior profundidade.
P6 - Imagem e autoimagem nos Projetos de Vida	Reflexão sobre a imagem que projetam de si mesmos nas redes sociais, a partir de uma apresentação de uma postagem escolhida por eles do perfil do Instagram, além disso, elaboram um questionário a ser encaminhado via WhatsApp para pessoas próximas com a finalidade de mapearem a percepção que as outras pessoas têm a seu respeito.
P7 - Mapeando Projetos de Vida	Responder a um questionário a respeito dos seus projetos de vida, baseado na obra <i>best-seller</i> do psicólogo estadunidense William Damon, <i>O que os jovens querem da vida: como pais e professores podem orientar e motivar adolescentes</i> (DAMON, 2009). Montagem de um figurino e cenário para registrarem em fotografias a imagem que represente a si próprios daqui cinco ou trinta anos.
P8 - Campos profissionais e escolhas juvenis em Projetos de Vida	Realização de uma investigação prévia em casa, sobre a profissão que desejam seguir. Em aula, os alunos dividem-se em sete “campos profissionais” conforme proximidade com a profissão escolhida, elaborando uma espécie de mural. Realização de uma entrevista, a partir do roteiro estabelecido no plano de aula, com algum profissional da área que escolheu, utilizando mídias eletrônicas como ferramenta para tal. A categorização em sete campos profissionais leva em conta a sugestão do site Guia do Estudante e ao final sugere-se uma socialização de 10 minutos.
P9 - Projetos de Vida e os primeiros passos no mundo do trabalho	Construção orientada de um currículo profissional, fazendo com que os alunos identifiquem quais competências importantes e o seu perfil para o mercado de trabalho atual. Traz um pequeno debate acerca de desigualdades na busca pelo primeiro emprego a partir da indicação do vídeo <i>Dos anos 90 ao século XXI: o acesso da juventude periférica ao mercado de trabalho</i> . Disponível em: <a href="http://bit.ly/juvmerctrabalho">bit.ly/juvmerctrabalho</a> , elaborado pela ONG <i>Desenrola e Não Me Enrola</i> . Há a sugestão do vídeo <i>Diário de residente: Rainha Crespa</i> , que narra a história de Ana Carolina Acioli, uma moradora de periferia filha de camelôs, até seu ingresso em um programa de aceleração de negócios, promovido pelo Instituto Oi Futuro.
P10 - Projetos de Vida: como se apresentar em contextos acadêmicos e profissionais	Realização de uma apresentação individual a partir da criação de um vídeo e uma carta de apresentação, simulando situações do mundo do trabalho em que são requisitados a falarem sobre si mesmos, como em entrevistas de emprego ou estágio de treinamento (“trainee”).

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir do conteúdo disponibilizado pelo Instituto Iungo (IUNGO, 2021b).

Os dez planos de aula de PV disponibilizados no endereço virtual compartilham de uma mesma estrutura básica, tendo a “concepção de conteúdo” sido elaborada por Samuel Andrade com ajuda de Juliana Leonel. São planos de aula destinados a professores, com metodologias do tipo passo-a-passo descritas em sequência, como comandos do tipo: ‘peça que um estudante se voluntarie’, ‘encerre conferindo se os jovens [...]’, etc. além de dicas metodológicas do tipo ‘explique aos jovens que [...]’. Nesse sentido, os planos seguem a estrutura de uma cartilha. Os objetivos vêm com o nome de “Por que realizar a atividade?”, indicando também, em cada

plano, as competências gerais da BNCC nas quais se relacionam. Ao final, apresentam indicações de como as atividades podem ser realizadas de maneira semipresencial ou totalmente a distância, o que revela grande afinidade com a adesão aos ensinamentos híbrido e remoto no ensino médio.

Diferentes saliências são percebidas na apreciação dos planos de aula em questão, tais como o uso das tecnologias, o empreendedorismo, temáticas transversais, flexibilização curricular. Entretanto, nenhuma dessas possibilidades de categorização se mostraram tão determinantes e de boa abrangência quanto aquelas já indicadas pelas principais dimensões elegidas e apresentadas pelos intelectuais orgânicos desse APH: pessoal, profissional e social.

Ocupando um espaço bastante privilegiado nos planos de aula, o conhecimento de si, também denominado de “autoconhecimento” em várias passagens do material, é objeto central dos debates trazidos pelo Projeto de Vida. Já no primeiro plano de aula da série o conceito é apresentado da seguinte forma: “Autoconhecimento é o exercício de compreender a si mesmo. Passa, por exemplo, por reconhecer as próprias características, valores, interesses, potencialidades, limitações, modos de agir e tomar decisões” (IUNGO, P1, p. 5).

Considerando que nossa forma de sistematização é a organização da empiria por categorias analíticas, nossa preocupação não é com a ordem com que as indicações teórico-metodológicas são feitas, e sim com o que mais necessita ser problematizado em cada uma delas no espaço que temos. Dessa forma, voltamos nossa atenção ao plano de aula intitulado “Como se apresentar em contextos acadêmicos e profissionais?”, porque ilustra em contornos mais marcantes o projeto de sujeição presente nos materiais didáticos elaborados pelo Instituto. A escolha do tema principal, “como se apresentar”, já evidencia um teor avaliativo de testagem individual, de rito de entrada na cada vez mais difícil carreira profissional. O teor vago e generalista acompanha toda a abordagem do PV nos “campos profissionais”, em sua tendência de tratar de maneira imprecisa todo processo sócio-histórico mais amplo que estrutura esses espaços. Cliva-se a realidade exterior entre o “eu” que se “autoconhece” e se “autocontrola” e todo o resto que aparece como um adendo opaco. Essa proeminente individualização operada pelo PV, que também pode ser denominada ensimesmamento, tem nas escolhas “individuais” a base da organização curricular e do trabalho pedagógico e subjetiviza o mundo social apontando para um irracionalismo de teor moralizante. Esmorece-se, oportunamente, o fato de que a individualidade é fruto das relações sociais e da grande influência da indústria cultural

de nossos tempos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), tornando a “escolha individual” um critério subjetivo abstrato centralmente estabelecido.

Esta categoria nos conduz para uma importante propriedade do componente curricular em questão. Ainda que as competências socioemocionais (CSE) estejam cada vez mais capilarizadas nas muitas disciplinas escolares, o PV é notadamente um espaço anteferido para o seu fortalecimento. A título de exemplo, o plano de aula em tela se fundamenta na (e faz referência à) competência geral número 8 (oito) da BNCC: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2019, p. 10). Adiante, na justificativa sobre “por que realizar a atividade?”, local onde ficam expostos os objetivos das atividades elegidas, o ensimesmamento supra dá a tônica:

- Promover o desenvolvimento do autoconhecimento, criando oportunidades para que os estudantes reflitam sobre suas competências e seus conhecimentos e experimentem comunicá-las.
- Possibilitar que cada estudante vivencie a criação de uma apresentação pessoal escrita e em vídeo.
- Simular situações profissionais em que os jovens possam ser demandados a falar sobre si mesmos (IUNGO, P10, p. 3).

Percebemos algumas tendências ideológicas bastante comuns na cultura de nossos tempos. Talvez a mais evidente seja a ideia de que autoconhecimento consista em algo que possa ser identificado espontaneamente consigo mesmo, sem salvaguarda de certa distância daquilo que costumamos denominar de “si” ou “eu”, distância própria de quando nos relacionamos com as inúmeras formas de personalidade e de vida das quais a história humana está repleta, ou que temos acesso no perfazer das relações culturalmente ricas (ADORNO, 1996). Além de ignorar-se que “[...] en todo movimiento ‘espontáneo’ hay un elemento de dirección consciente” (GRAMSCI, 2011, p. 310), “autoconhecimento”, “apresentação pessoal”, “falar sobre si mesmo” passam a ocupar um lugar de subterfúgios para provações individuais, próprias do fetichismo da individualidade, que se sobrepuja na cotidianidade do sistema produtivo e que mais facilmente aprisionam os jovens “[...] a uma vida cotidiana alienada, [...] dificultando enormemente as relações com as objetivações genéricas para si” (DUARTE, 2013, p. 209).

Conhecer a si significa conhecer as determinações sociais da nossa própria subjetivação, as raízes ideológicas pelas quais explicamos o mundo e a quais atitudes estão a elas relacionadas, compreendendo-nos enquanto singularidade que se particulariza, isto é, elemento único do gênero humano, porém situado enquanto ente particular da classe social, da nacionalidade, do grupo étnico etc. Essa dimensão do “entendimento de si” está relacionada ao entendimento

cultural de si – a partir dos artefatos da cultura (ADORNO, 1996) definimos e falamos sobre nossa particularidade. Imbricados nos elementos mais perenes da nossa personalidade depositam-se as relações tangíveis que os originaram, ainda que quase nunca nomeadas. Tal trabalho de “organização mental” requer apropriação da cultura, é a própria cultura reproduzida no indivíduo, e não a socialização de uma *semiformação* alienada (ADORNO, 1996). A personalidade se constrói pela unificação sujeito-mundo. Um sujeito “sem mundo” – relegado ao imediato aparente – produz acerca de si sentidos ideológicos imediatistas e aparentes, tão impermanentes quanto a sucessão de eventos “externos” que lhe atingem pelos sentidos. A descontinuidade ideológica reverte-se à personalidade, que se molda mais facilmente, de maneira fortuita, às demandas cambiantes da produção *just-in-time*, campo de difusão privilegiado para o fascismo (ADORNO, 1995; 2020). Como unidade da atividade imediata, geralmente empobrecida e estranhada, conforma-se também uma personalidade *just-in-time*.

O apelo à provação individual pode ser visto no Plano de aula 1, cuja atividade principal consiste na elaboração de Biogifs do autoconhecimento. Os objetivos giram em torno desse conhecimento espontâneo sobre si, somado ao estímulo à criatividade e ao uso das tecnologias digitais. Além de fazer menção também à competência geral número 8 (oito) da BNCC, promete trabalhar com o desenvolvimento da 5ª delas, que reforça a resolução de problemas e o exercício do “[...] protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2019, p. 9). No interior da atividade, é indicado que cada grupo de alunos “[...] sugira três motes que favoreçam o autoconhecimento e sejam pautados por temas como identidade, sonhos, valores, sentimentos, qualidades e limitações, relações familiares, escolares e comunitárias” (IUNGO, P1, p. 6). Caso os alunos não consigam formulá-los, a “dica metodológica” do Plano é que o professor “[...] apresente alguns exemplos para inspirá-los [...]” e, na página seguinte, encontramos a lista de sugestões fornecida para ajudá-los:

- Sua relação com sua família.
- Sua relação com a comunidade.
- Sua relação com a escola e os estudos.
- Seu desempenho escolar.
- As três características de que mais gosta em si mesmo.
- As três situações cotidianas que te deixam mais feliz.
- Dois aspectos que deseja mudar em sua vida.
- Três valores que considera mais importantes para a vida em sociedade (IUNGO, P1, p. 7).

A relação indicada pelo P1 conduz a atividade em questão para uma identificação instantânea entre o indivíduo e as relações sociais que condicionam e determinam a sua existência. O que

muito provavelmente leva à conformação a uma “[...] individualidade presa a circunstâncias particulares [...]” (DUARTE, 2013, p. 181), que vai dos aspectos fenomênicos ao desejo ilusório de forma deveras imediatista. Na progressão do trabalho pedagógico tais perguntas não devem ser ignoradas, por suposto, mas arranjadas no interior de debates mais amplos e profundos.

Isso é fortemente retomado na abordagem do P6, que trata de Imagem e autoimagem nos Projetos de Vida. Um dos objetivos do plano é “[...] oportunizar que os jovens percebam como o olhar do outro sobre eles pode influenciar seus posicionamentos e escolhas na vida” (IUNGO, P6, p. 3). Uma das atividades sugere que os alunos, em contato com suas postagens “[...] nas redes sociais, comecem a refletir sobre a imagem que têm de si mesmos” (IUNGO, P6, p. 8). Nesse momento é indicado ao professor que os auxilie “[...] a avaliar as formas como atuam nas redes sociais e fora delas, para que ponderem sobre as crenças, valores e sentimentos que estão por trás das postagens que fazem”. Depois de responderem a uma série de 10 (dez) questões<sup>34</sup> sobre si,

[...] o próximo passo será testar a imagem que eles projetam no mundo, ou seja, o que outras pessoas, fora da escola, pensam sobre eles. Para isso, solicite que escolham cinco amigos ou familiares. Peça para que evitem escolher os colegas da sala de aula. Depois, indique que eles utilizem os seus aparelhos celulares e enviem para as pessoas escolhidas, pelo aplicativo WhatsApp, pelo menos cinco das perguntas que acabaram de responder, explicando, em uma breve mensagem, por que estão fazendo isso (IUNGO, P6, p. 11).

Em um dos tópicos do mesmo plano, que trata da avaliação da aula, indica-se que o estudante responda em *post-its* utilizando apenas uma palavra: “- O que eu descobri sobre a minha autoimagem? - O que eu descobri sobre a imagem que os outros podem ter de mim?” Os *post-its* são fixados no quadro e cabe ao professor tecer “[...] comentários sobre as ideias registradas pelos estudantes, buscando conectar temas afins [...]” e auxiliando “[...] os estudantes a

---

<sup>34</sup> “Apresente aos estudantes o conjunto de perguntas a seguir: - O que mais valorizo na relação com minha família? - O que os estudos significam para mim? - Qual é o meu maior sonho? - Quais as três coisas que me deixam com mais raiva? - Quais as três coisas que me deixam mais feliz? - Quais as três coisas que me deixam mais ansioso? - O que me faz sentir medo? - O que me faz ou me faria sentir inveja? - Quais são as três coisas que me deixam mais sem paciência? - O que me dá mais prazer na vida? - Quais são os meus três melhores talentos? - Do que eu mais gosto no meu corpo? - O que mais gosto de fazer para descansar? - Quais são meus três maiores desafios nos relacionamentos com as pessoas? - O que mais valorizo nos relacionamentos com os amigos? - O que eu faria se um amigo me ofendesse? - Como eu agiria se fosse desafiado a cantar em público? - O que eu sentiria se fosse mal em uma prova? - Como eu me comportaria se tivesse de ficar sem acesso à internet durante uma semana? - Como eu reagiria se me pedissem para guardar um segredo? - Se eu ganhasse um prêmio de loteria, qual seria a primeira coisa que compraria? - Como eu reagiria se fosse roubado? - Como eu reagiria se alguma pessoa me dissesse o que tenho de fazer da minha vida?” (P6, p. 10).

perceberem como a construção da sua autoimagem tem profunda relação com a imagem que as pessoas com quem eles convivem têm deles” (P6, p. 12).

Ainda no interior do individualismo obscurantista que vem sendo atestado, observamos o lugar que as CSE ocupam no PV. Ressalta-nos o caráter de mobilização particular ou engajamento individualizado, neoliberal, ligado ao “empreendedorismo de si”, que introjetam valores-fetice antes que se estabeleçam critérios advindos histórico-socialmente da ponderação crítica sobre os conteúdos artísticos, científicos e filosóficos sistematizados pela ciência. As competências socioemocionais, catalogadas em cinco “macrocompetências”, a saber: “autogestão”, “engajamento com os outros”, “amabilidade”, “resiliência emocional” e “abertura ao novo” (IAS, 2020), inauguram uma engenharia motivacional-ideológica necessária para uma moralização modernizada que se realiza dentro da sala de aula, que procura, especialmente no NEM, “preparar para o mundo do trabalho” sem, contudo, lançar mão das formas mais desenvolvidas de objetivações humanas, que nos ajudam a entender esse mundo no interior das diferentes áreas do conhecimento. Ruma-se para uma certa universalidade do indivíduo pautada pelo idealismo vulgar, como uma universalidade imaginária, e não “[...] como universalidade de suas relações reais” (MARX, 2011, p. 447).

Lembremos do currículo pautado por histórias de vida de sucesso e idealizações de carreira. Adorno (1996, p. 397) afirma que “[...] os ideais são um conglomerado de noções ideológicas que se interpõem entre os sujeitos e a realidade, e as filtram. Estão de tal modo carregadas afetivamente, que a *ratio* não pode desalojá-las aleatoriamente. E a semicultura as une”. A totalitária forma da semiformação, que não se explica sem “[...] que o estado de consciência, [...] remeta, por antecipação, à possibilidade de uma autonomia real da própria vida de cada um, [...] que se leva a empurrões como mera ideologia [...]”, é bastante elucidativa para o fenômeno em debate.

A totalitária figura da semiformação não pode explicar-se simplesmente a partir do dado social e psicologicamente, mas inclui algo potencialmente positivo: que o estado de consciência, postulado em outro tempo na sociedade burguesa, remeta, por antecipação, à possibilidade de uma autonomia real da própria vida de cada um — possibilidade que tal implantação rechaçou e que se leva a empurrões como mera ideologia. Porém, aquela identificação tende a fracassar, porque o ser singular nada recebe em relação a formas e estruturas de uma sociedade virtualmente desqualificada pela onipotência do princípio de troca — nada com o qual, sob certa proteção, pudesse identificar-se de alguma forma, nada sobre o qual pudesse formar-se em sua razão propriamente dita. Por outro lado, o poder da totalidade sobre o indivíduo prosperou com tal desproporção que tem que reproduzir em si esse vazio de forma. O que antes estava de tal modo configurado que os sujeitos podiam conseguir aí sua imagem, problemática, que fosse — tem essa origem; porém eles estão tão destituídos de liberdade que sua vida conjunta não se articula como verdadeira, pois lhes falta o necessário apoio em si mesmos. Fato que fica expresso

em palavras fortes como "ideal" ou "modelo", nas quais vem inscrita sua própria impossibilidade. Fica evidente o pesar que nos marca a ausência de um cosmo social e espiritual que fosse, para falar como Hegel, "substancial", sem pressões, mas, para o indivíduo, inquestionavelmente obrigatório. Fica evidente o pesar pela ausência de uma totalidade justa e reconciliada com o singular. Aquelas palavras acusam, ao mesmo tempo, a avidez por erigir tal substancialidade arbitrariamente, à semelhança do que já fazia Nietzsche com suas novas leis; e o sensorio linguístico está agora demasiado obtuso para sentir que justamente o compasso de violência a que tende à exigência de ideais desmente a substancialidade de que se estendam as mãos. Este impulso do fascismo lhe sobreviveu, mas remonta até à própria ideia de formação, que é, por essência, antinômica. A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 1996, p. 396-7).

A *semiformação* da qual se refere Adorno nos parece também uma ferramenta analítica bastante oportuna para o debate sobre as determinações do PV e da contrarreforma do ensino médio como um todo, com sua “[...] avidez de erigir tal substancialidade [do indivíduo aluno] arbitrariamente [...]”. Com a consolidação, não sem contradições e sem diversidade sincrética, de um empreendedorismo “social” ou “popular” enquanto nova sujeição ao capital, afirma-se mais uma vez a nova totalidade empresarial sobre o indivíduo, fazendo-o reproduzir “[...] em si esse vazio de forma”, distendido por entre imagens sempre renovadas do futuro produtivo, utópico e individual, que, ao mesmo tempo que é proposto, desmente a substancialidade de que se estendam as mãos. A reprodução concreta da vida demanda objetivamente que mãos humanas sejam estendidas, apenas tal fato ineliminável faz da relação antinômica da formação humana algo que não aparece como depreciação heterônoma à criatura humana individualizada. Ainda que se apropriando desse linguajar obtuso acerca da manutenção da vida, é na reconfiguração entre prática social e léxico, sob as condições concretas, que os sujeitos conseguem sua nova imagem, o necessário apoio em si mesmos. Cada vez que uma nova moralização, ou normatização, surge com mais fôlego, como vimos na dinâmica histórica, é porque uma nova parcela de indeterminação clama por novas identificações, e as mãos estendidas podem prosseguir a denunciar que a “vida conjunta não se articula como verdadeira”.

Mais do que a consolidação da liberdade individual como primeiro e inarredável valor moral, trata-se aqui de uma exacerbação das particularidades, promovida pelos entraves postos pela divisão social do trabalho e, por isso, o tema foi abordado desta forma. Não se trata de ignorar os aspectos da individualidade que emergem nas relações sociais, inclusive porque os momentos singulares “[...] contêm neles mesmos um movimento dialético, que [...] se acham em relação uns com os outros numa permanente ação e reação mútua” (LUKÁCS, 2010, p.

26). Entretanto, não é desse modo que a individualidade se torna objeto de conhecimento no PV. Na empiria em análise, além do que foi posto, o voluntariado representa um valor fundamental e a relação estabelecida com as instituições e com os demais não vai muito além de cimentar, no plano superestrutural, uma ideal harmonia assujeitada à expropriação.

Nesses termos, é preciso lembrar que “[...] a individualidade em si não é necessariamente alienada, mas, quando as condições sociais não permitem que haja o movimento da individualidade em si à individualidade para si, trata-se de um processo de alienação” (DUARTE, 2013, p. 206). Isto é, tal estado não é caracterizado pela existência de um em si, mas pela limitação da vida tão somente a ele. Por essa perspectiva, nem de longe há aqui um caminho responsável para o que chamam de “autoconhecimento e/ou conhecimento de si”. Em síntese, resta evidente que se “[...] aprende a reproduzir a si próprio [...]” (DUARTE, 2018, p. 203) de forma cada vez mais afeiçoada com o que demanda o capital em sua fisionomia, estratégias e ferramentas mais atualizadas.

Se tratando do mundo do trabalho, vocábulos e categorias da economia política, como a relação capital-trabalho, propriedade privada, meios de produção, compra e venda da força de trabalho, capital monopolista, mais-valia, Estado autocrático etc., em suma, toda expressão que se ancora na concretude da reprodução sociometabólica do capital, por óbvio, está ausente do léxico no material que trata da dimensão profissional no PV. Por outro lado, como vimos notando nos últimos anos, presente está o forte apelo à ideologia empreendedora com traços de identitarismo liberal burguês, como no caso ilustrado no plano de aula 9. Nesse, deparamo-nos com a história de Ana Carolina Acioli, uma jovem negra moradora da periferia urbana, filha de camelôs, que ingressa em um programa de aceleração de negócios, promovido pelo Instituto Oi Futuro, e têm assim, supostamente, seu ingresso no mercado de trabalho. O P9, Projetos de Vida e os primeiros passos no mundo do trabalho, “convida”, deliberadamente, o professor a realizar um tipo de educação empreendedora que se vale da “[...] nossa tendência a identificar-nos com outros e aprender com eles [...]” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 4), como podemos observar:

Com a exibição da experiência de Ana Carolina, você pode mobilizar os estudantes a refletirem sobre o empreendedorismo como uma possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Para isso, convide os jovens a pensarem sobre as seguintes questões: - O que a trajetória de Ana Carolina ensina sobre a inserção no mundo do trabalho? - Que desafios a empreendedora pode ter enfrentado para criar a sua produtora cultural? - Que relações Ana Carolina estabelece entre estudos e sua trajetória como empreendedora? - Vocês já conheciam programas de incubação e aceleração de negócios? Quais? (IUNGO, P9, p. 9).

Uma eficaz estratégia de captura das inquietações populares (FONTES, 2017) se apresenta, na nossa empiria, pelo uso de pequenos vídeos, que podem ser acessados via código QR na lateral do plano. São exibidos exemplos de jovens que tiveram êxito na promoção de seus negócios, superando as dificuldades e ascendendo socialmente aos moldes do liberalismo burguês, pela via do empreendedorismo. Encontramos citadas incubadoras de negócios como a Universidade da Correria e a Fa.vela, além da ONG Desenrola e Não Me Enrola, um coletivo jornalístico da periferia de São Paulo que tem como um dos apoiadores a Fundação Ford<sup>35</sup>. Eis algumas formas de transposição didática que funcionam, segundo o BM, como meio “[...] de aumentar a eficácia das intervenções atuais [e] proporcionam mais pontos de entrada para políticas e novas ferramentas que os profissionais podem utilizar em seu empenho de reduzir a pobreza e aumentar a prosperidade compartilhada” (2015, p. 4, grifo nosso). Ou, pra usar outra forma de expressão do mesmo documento, uma maneira eficaz de reduzir os “[...] obstáculos à capacidade das pessoas de processar informações e [as] [...] fontes de desvantagem para o desenvolvimento, mas que também podem ser mudadas” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 4).<sup>36</sup> Além desse assujeitamento às estruturas contido no plano, que promove a aderência dos jovens, a todo custo, aos modelos comportamentais que o mercado de trabalho demanda no momento, há uma tendência que beira o elogio ao trabalho informal:

Mobilize os estudantes a compreenderem que a vida profissional também pode ser construída pela via do empreendedorismo, que existem desde iniciativas de trabalho informal até as opções de programas de incubação e/ou aceleração de negócios (IUNGO, P9, p. 10).

Encobertos pela aura mágica da consigna de educar para a prática estão os reforços que assujeitam as escolhas de vida aos limites de reprodução do capital. Toda a concretude do “campo profissional” e seus conteúdos sociológicos, geográficos, históricos etc. são esvaziados em um campo de explicações individualizantes, no qual a materialidade do mundo econômico surge não mais do que como “desafio” do “contexto”.<sup>37</sup> Sublimam-se saberes

---

<sup>35</sup> Conforme consta em: <https://desenrolaenaomenrola.com.br/>. Acesso em: 20 dez 2022.

<sup>36</sup> Na página 13, o Relatório chega a apresentar uma tabela cujo título é “Exemplos de intervenções comportamentais com excelente relação custo-benefício”, sistematizando diferentes tipos de intervenções e seus “resultados comprovados”. Em “mensagens inspiradoras”, na tabela é descrito um caso em que “[...] foram exibidos em domicílios de baixa renda vídeos sobre como pessoas como elas haviam saído da pobreza ou melhorado sua situação socioeconômica na Etiópia” e o resultado direto disso foi que “[...] as aspirações para as crianças aumentaram” (2015, p. 13).

<sup>37</sup> Os propalados “desafios do século XXI” compõem de maneira singular essa estratégia de manipulação ideológica quando se trata de descrever a piora de condições mundiais de vida da classe trabalhadora perante a investida do capital internacional. Há uma necessidade de adequação de condutas diante da degradação dos postos de trabalho, principalmente em países periféricos como o Brasil, que clama por “resiliência” ou

historicamente constituídos em diversas áreas, substituindo-os por máximas valorativas elencadas numa estrutura de lista, a exemplo das competências e habilidades. Há pouca preocupação nos planos de aula com algum sequenciamento de conteúdos relacionados a uma sistematização unitária, ainda que mínima, da realidade sócio-histórica. Como exemplo, observamos que o “mundo do trabalho” é arbitrariamente dividido em campos profissionais, sem nenhum pano de fundo que coadune tais evoluções nos postos de trabalho com alguma reflexão sobre industrialização, processo de acumulação, posição periférica na economia, crise econômica etc. Somando isso à redução das ciências humanas e sociais nos currículos (espaços nos quais tradicionalmente se tinha ainda alguma possibilidade e previsão curricular para se discutir de algum modo a categoria trabalho), que vimos reiteradamente sendo realizada nas escolas, temos ainda mais dissimulados os antagonismos de classe.

Outra característica marcante dessa abordagem fragmentária individualizante (customizada) que está presente nos planos de aula a respeito do mundo do trabalho é o apelo às “narrativas” ou “histórias de trabalho”, focadas na busca por referenciais extraídos superficialmente da vivência de outrem, a partir de entrevistas com profissionais já atuantes – uma espécie de experiências exitosas ou cases de sucesso. Nos planos em análise, as narrativas individuais são usadas como “material de apoio” para o trabalho pedagógico na construção de possíveis modelos mentais, o que aprofunda o caráter peculiarmente contingencial, utilitário e pragmático da racionalidade neoliberal. Isso se mostra bastante presente devido à orientação de que “[...] os modelos mentais e as crenças e práticas sociais geralmente se tornam profundamente enraizadas nas pessoas. Temos a tendência de internalizar aspectos da sociedade partindo do princípio que são ‘fatos sociais’ inevitáveis” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 12).

Essa racionalidade se alimenta da episteme pós-moderna. Ainda que não esteja claramente anunciado, metodologicamente, o modo de abordagem das relações sociais pelo material é pautado pelo relativismo e pelo hiper-contextualismo próprios dessa vertente de investigação e explicação do real. Há uma multiplicidade de visões, tratadas de forma isolada, presente no como e nos porquês do que é proposto. A existência de uma realidade – contraditória, complexa, processual – que se objetiva historicamente (MORAES, 1996) passa longe de qualquer sugestão presente na empiria.

---

“autocontrole” como tentativas para amenizar situações naturais de descontentamento social e avanço nas lutas sociais coletivas, que têm em processos de ruptura e revolução seu horizonte emancipatório.

Dos três objetivos apresentados na elaboração do P8, destacamos dois deles: “- Criar condições para que os estudantes compreendam como certas dinâmicas e transformações do mundo do trabalho podem se relacionar com seus projetos de vida; - Possibilitar que os jovens compreendam que a escolha profissional não é definitiva e se dá de modo processual, ao longo da vida” (IUNGO, P8, p. 3). No caso em tela, projetar o futuro precisa estar em afinidade não somente com a dinâmica e transformações do mundo do trabalho hoje. O estudante precisa lidar com um aceleradíssimo grau de modificações nas relações de trabalho a ponto de sujeitar-se, desde já, às mais extraordinárias interrupções de suas necessidades essencialmente humanas e se esvaziar ao máximo de aspectos que lhe tornam sujeito histórico. O convencimento do discurso de que os estudantes de hoje trabalharão em profissões que ainda nem surgiram, especialmente difundido pelo Fórum Econômico Mundial, tem aqui mais um dispositivo para que seja aceito, tal como se apresenta, em toda parte. Essa tendência é banalmente justificada pelos avanços tecnológicos, forma trivial de abstrair as efetivas causas da obsolescência humana (RODRIGUES, 2008) provocada pela aceleração das rotações do modo de produção capitalista, que respondem à queda tendencial das taxas de lucro, e que, na ponta, determina uma pedagogia pautada pelas competências.

Principalmente por causa dos avanços tecnológicos, a tendência é que essas mudanças no mercado de trabalho aconteçam cada vez mais rapidamente, afetando diversas carreiras, o que pode indicar que os jovens de hoje provavelmente terão de enfrentar muitas transformações dentro de uma mesma carreira ou experimentarão mais de uma profissão ao longo da vida (P8, p. 5).

Em efeito, a questão permanece girando em torno de como apassivar mentes e corações sem paralisar, diante de cenários cada vez mais catastróficos, as habilidades e competências a serem utilizadas nas modalidades renovadas de exploração da força de trabalho. Como toda reforma intelectual e moral caminha *pari passu* com os programas de reforma econômica, a essa demanda a burguesia responde com o aprimoramento de uma escolarização, no interior do currículo na educação básica, “[...] que induz à performance, cobra atitude e subserviência ao mesmo tempo, [...] para uma submissão proativa ao capital [...]” (CATINI, 2021, p. 107), como fica evidente no extrato a seguir:

É importante ter em vista a desigualdade de oportunidades: os estudantes precisam compreender os desafios de seu contexto social e econômico, que variam de escola para escola, e mesmo entre os estudantes de uma mesma turma. Só assim será possível que cada um estructure estratégias para viabilizar a realização de seus interesses e escolhas, sem paralisar diante dos desafios contextuais, mas compreendendo que é preciso planejar e construir meios para concretizar seus projetos (IUNGO, P8, p. 5).

O teor conformista do plano se costura com seu caráter empreendedimentista da dimensão da atividade humana produtiva, com uma contrafeita realização pessoal daqueles que precisam conhecer a violência do capital não para se opor a ela, mas para construir, a partir dela, projetos individualistas que garantam sua sobrevivência. No interior da sociabilidade burguesa, com a generalização da forma trabalho assalariado, “[...] quanto mais [...] o trabalhador se apropria do mundo externo, da natureza sensível, por meio do seu trabalho, tanto mais ele se priva dos meios de vida” (MARX, 2010, p. 81,). Em momentos de crise estrutural, com a qual nos defrontamos, há o esgarçamento dessa contradição: “[...] o trabalho é externo (äusserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, [...] mortifica sua physis e arruína o seu espírito” (idem, p. 82).

Não há moralização da vida funcional ou planejamento comportamental da vida individual que resolva o estranhamento das relações sociais, no interior do metabolismo social vinculado à propriedade privada dos meios de produção. Essa realidade que leva o trabalhador a somente sentir-se “[...] junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho” (idem, p.83) só sobrevive com variadas e sucessivas tentativas individuais da “retomada de si”, da “busca do eu perdido” ou da “própria autenticidade” etc., que vão desde narrativas da indústria cultural, até peculiaridades como a difusão do budismo, do estoicismo, das “éticas empresariais”, das várias intervenções psicoterapêuticas, muitas sob a salvaguarda do Estado (CHAVES; EVANGELISTA, 2020). Uma vez que não é possível encontrar a humanidade do sujeito no ato da produção de si, no interior do trabalho, de maneira ativa, contínua e progressiva, volta-se à busca de um eu “interior”, na memória, idealizado na juventude ou projetado idealmente num futuro, como vimos na seção que antecede a esta. O eu estranhado busca nos porões da consciência a autenticidade que não se realiza no conjunto das relações reais (ADORNO, 1996), perdidas por entre papéis sociais e performances variadas que aparecem como formas de adulação e dissimulação generalizadas. O ensimesmamento recém abordado fratura o indivíduo entre imagens de si mesmo projetadas ao futuro ou ao passado e àquilo que estranhamente se faz na objetivação concreta, diariamente. Esse antagonismo real de classe refrata-se individualmente e conquista certa autonomia ressurgindo enquanto espectro difuso de conflitos subjetivos, justamente porque precisa, para sobrevivência do corpo, responder às demandas desse mundo do trabalho oferecido pelo capital.

Antunes (2018, p. 99), recorrendo à Marx em uma aproximação à categoria “estranhamento”, afirma ser “[...] a realização de uma relação social fundada na ‘abstração da natureza específica, pessoal’, do ser que ‘atua como homem que se perdeu a si mesmo, desumanizado’”.

O planejamento particularista da própria vida funcional é uma maneira pela qual se busca um sentido individual para o processo de trabalho, mas ressalta-se: parte das condições sócio-históricas dadas como naturais, ou eufemisticamente como “desafios” do “contexto”. Ao realizar essa naturalização, o Projeto de Vida particularista está operando como aprofundamento e reprodução do estranhamento, porque ao sujeito humano, “[...] faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual [...]” (MARX, 2010, p.84), reifica-se a relação com outros seres humanos a partir de critérios subjetivos individuais, tornando-os mediações coisificadas, em vistas das “próprias” aspirações, acabando por estranhar do homem o gênero [humano].<sup>38</sup> Pouco mais do que o acaso é o que leva os projetos de vida particularistas a se relacionarem, fortuitamente, na sociabilidade atomizada do capital, como um grande meio para finalidades privadas. Lembremos aqui da já citada orientação contida em P8: “[...] que os estudantes compreendam como certas dinâmicas e transformações do mundo do trabalho podem se relacionar com seus projetos de vida” (IUNGO, P8, p. 3). A coisificação das relações se coaduna perfeitamente com a fetichização da individualidade que se autoconhece em si mesma, estranhada da condição humana geral, o que Marx denominou autoestranhamento (Selbstentfremdung).

Para entender melhor esse movimento de atualização que nosso fenômeno em apreciação apresenta, é importante lembrar que a inculcação do controle social para uma instância “interna” autorregulatória do indivíduo é um fator-chave do conjunto amplo de mudanças que marcam a transição do taylorismo-fordismo<sup>39</sup> para o toyotismo, sendo esse último a mais nova tendência da administração do trabalho, difundido a partir do pós-guerra, que consiste na “flexibilidade liofilizada” da atividade laboral, mantendo elementos de continuidade e de descontinuidade em relação ao ordenamento taylorista e/ou fordista (ANTUNES, 2018, p.103). O toyotismo introduziu técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, com ênfase “[...] no envolvimento qualitativo dos trabalhadores e

---

<sup>38</sup> “Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim para a primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada” (MARX, 2010, p. 84, grifos do original).

<sup>39</sup> Conforme aponta Alves (2005, p. 415), “[...] o fordismo ainda era, de certo modo, uma ‘racionalização inconclusa’, pois, apesar de instaurar uma sociedade racionalizada, não conseguiu incorporar as variáveis psicológicas do comportamento operário, que o toyotismo procura desenvolver através dos mecanismos de comprometimento operário que aprimoram o controle da dimensão subjetiva pelo capital”. Como afirma o autor, recorrendo à Gramsci, o toyotismo procura resgatar “[...] o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado – a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho” (ALVES, 2005, p. 416).

trabalhadoras, em sua dimensão cognitiva [...]” (2018, p. 103), sobretudo incorporando atividades de manutenção, acompanhamento, inspeção de qualidade etc. Atividades essas antes realizadas por equipes específicas, agora delegadas enquanto tarefas próprias do trabalhador produtivo, numa lógica de autocontrole e vigília sobre a própria produtividade, não sendo relegada a outrem, permanece como autocobrança e vigília contínua através de metas estabelecidas em “células de produção” ou “times de trabalho”. A produção enxuta e flexível requer uma fiscalização cada vez mais autônoma, consensual, de adesão contínua e o mais espontânea possível da força de trabalho sobre a própria produtividade, realizando a filosofia *Kaisen* (do japonês “melhoria” ou “mudança pra melhor”), que consiste no ajustamento e mudança contínua da produção, buscando eficiência e redução de desperdícios, em vistas do aumento contínuo da produtividade do trabalho e da geração de mais-valor.

Nesses termos, torna-se evidente a importância da captura antecipada e a mais integral possível da subjetividade da força de trabalho para o processo de reprodução do capital em sua abissal escala de centralização e concentração. Isso ocorre, sobretudo, pela “[...] transferência das responsabilidades de elaboração, anteriormente realizada pela gerência científica e agora interiorizada na própria ação dos trabalhadores – um dos traços do *management by stress* [...]” (ANTUNES, p. 104), tomando, assim, a aparência superficial de relações mais participativas e menos despóticas no controle do trabalho, afeitas à pequena política e à cultura do voluntariado. Lembremos da estreita proximidade entre as técnicas de gerenciamento do estresse e as competências socioemocionais instituídas pela BNCC, assumidas e muito empregadas no Novo Ensino Médio, que busca a todo custo formar “autocontroladores da própria produção” e “déspotas de si mesmos” (ANTUNES, 2018, p. 110).

“‘Somos todos chefes’ é o lema do trabalho em equipe sob o toyotismo” (ALVES, 2005, p. 416), a competição entre as células de trabalho e o forte apelo ao papel das lideranças dos *work teams* acabam por formar uma supervisão rígida, porém integrada mais organicamente à dinâmica do grupo, tornando cada qual supervisor de outrem e de si mesmo. Aqui vimos percebendo a tendência nuclear da reprodução do capital: a conformação de um tipo de nexos psicofísico vinculado à acumulação enxuta flexível, que mais facilmente se harmoniza à diminuição dos espaços de investimento produtivo, já que o capital vai se concentrando nos mercados financeiros como forma de se reproduzir. Com autocontrole das emoções, autorregulação de condutas sob uma vigília empreendedora de si, o mais próximo de uma coletividade que o NEM consegue chegar com os PV é da ideologia do *work team*, corporativista, restrita em número, em franca competição contínua e muito conciliatória.

A racionalização fordista do trabalho em meados do século passado, integrada a uma política keynesiana de administração estatal, de um relativo “estado de bem-estar” suportado pela franca expansão de mercados consumidores, ajudou a conformar um status quo da era de ouro do capital, inaugurando um modo de vida novo e alterando profundamente as velhas e obsoletas relações sociais anteriores, principalmente nos países centrais, expandindo e consolidando o americanismo como complexo cultura/reprodução social hegemônico no mundo ocidental. Como afirma Gramsci, “[...] os novos métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida” (GRAMSCI, 2007, p. 266). Não direcionarmos nossa atenção a isso seria negarmos “[...] qualquer possibilidade de compreender a importância, o significado e o alcance objetivo do fenômeno americano, [...] [que foi capaz de] criar, com rapidez inaudita e com uma consciência do objetivo jamais vista na história, um tipo novo de trabalhador e homem” (GRAMSCI, 2007, p. 266).

O PV atualiza esse novo tipo de trabalhador com uma espécie de curricularização do cada um por si filantropo. O reforço da autoidentificação como sujeitos autônomos e resilientes, que buscam “autoconhecimento” e flexibilidade, sem deixar a benevolência de fora, opera de modo a criar, na melhor das hipóteses, trabalhadores aptos para o *work team* toyotista nos complexos produtivos mais refinados, e na pior das hipóteses, harmoniza as causas do desemprego crescente que afeta 14,4 milhões de brasileiros (ALVARENGA; SILVEIRA, 2021a), puxando uma massa de trabalhadores para o “trabalho autônomo”, operando a conformação psicofísica intrínseca a esse processo de precarização e superexploração do “empreendedorismo individual”. Isso apazigua o fato de a cada dez postos de trabalho ocupados no último ano, sete tenham sido “por conta própria”, categoria que já representa 28% de toda população ocupada (ALVARENGA; SILVEIRA, 2021b).<sup>40</sup>

#### **4. A BUSCA DA *EUDAIMONÍA* NEOLIBERAL EM MEIO À CRISE**

---

<sup>40</sup> Se por um lado acompanhamos o movimento tendencial da racionalização do regime de acumulação flexível que emana da produção informatizada, com alto grau de desenvolvimento técnico; por outro, temos as reformas do capital que deterioram leis trabalhistas e reajustam o papel do Estado como sócio maior da acumulação privada. Ainda que não entremos em maiores detalhes, outras tendências são importantes de serem citadas a fim de compreender o contexto atual, como a crise de larga escala instalada no mercado mundial nos últimos anos, o caráter conciliatório do Partido dos Trabalhadores frente à investida do capital transnacional, a capitulação do sindicalismo de Estado, a inexistência de um partido revolucionário mais capilarizado na base social popular, o crescimento de movimentos fascistas, profascistas e neonazistas, novas crises migratórias em todos os continentes, etc.

O objetivo principal da presente seção consiste em estabelecer um diálogo mais estreito entre as construções de sentido que permeiam o discurso dos ideólogos do Instituto iungo e determinadas raízes do pensamento psicológico ao qual se vinculam e citam como referências, a título da psicologia positiva, ou ainda uma espécie de psicologia moral, de modo a melhor compreendermos os antagonismos mais candentes da proposta. Também buscamos ampliar as correlações do nosso objeto em específico com outras tendências que se mostram particularmente similares ao que vêm sendo proposto no interior do campo da educação com o PV e as CSE, como é o caso da tutoria *coaching*, que advém como uma proposta de treinamento de quadros para o capital, cujas aspirações individuais e a motivação para o trabalho são as promessas mais trabalhadas. Aqui aparece com todas as forças a tendência *mui hodierna* de que “[...] o indivíduo deseja saber para melhorar seu destino, e isso desde suas primeiras experiências de infância. O homem em busca de felicidade aumenta a capacidade de suas faculdades aprimorando seu saber” (LAVAL, 2019, p. 33).

#### 4.1 A IDEOLOGIA ORGÂNICA E OS IDEÓLOGOS DO IUNGO

A fim de mapear as influências teóricas e o teor geral das discussões, bem como tornar evidentes os conceitos principais usados pelos intelectuais orgânicos do Instituto iungo, tomamos por base o livreto intitulado *Projetos de Vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais* (2020), de autoria de Ulisses F. Araújo<sup>41</sup> (USP), Valéria Amorim Arantes de Araújo (USP) e Viviane Pinheiro (USP). O interesse por essa obra ocorre principalmente pela participação de Arantes, que figura largamente nos materiais audiovisuais sobre PV disponíveis no site do iungo. Além disso, ela também ministrou um espaço de formação *online*, a convite da gerência regional de educação de Joaçaba/SC, acerca do mesmo tema e que também compôs nossa empiria. Esses fatores indicam se tratar da principal organizadora do PV atuante no Instituto iungo.

Esses dois intelectuais, Arantes e Araújo, ambos com extensa formação em psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), viajaram à Califórnia-EUA em 2008 com apoio da

---

<sup>41</sup> De 2003 a 2009 Araújo foi consultor do Ministério da Educação para o Programa “Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade”, implantado nos 27 estados brasileiros. Entre os anos de 2010 e 2014 criou e coordenou a formação de mais de 2.700 professores no Estado de São Paulo por meio dos cursos de especialização em “Ética, valores e cidadania”, no âmbito da parceria entre a USP e a UNIVESP, com um modelo híbrido que articula tecnologias digitais com metodologias ativas de aprendizagem, o que justifica, em certa medida, a condução do projeto de vida se aproximar em vários aspectos de uma educação de valores.

Fundação de Apoio à Pesquisa de Estado de São Paulo (Fapesp), passando seis meses como professores visitantes na Universidade de Stanford, trabalhando no Stanford Center on Adolescence sob os cuidados dos professores William Damon e Anne Colby, retornando em 2016 por mais seis meses para novos estudos. Nesse momento, estabeleceram maior contato com o termo em inglês *purpose* que, em seus trabalhos, traduziram por “projeto de vida”, o que foi justificado por Araújo no prefácio do livro de William Damon, publicado no Brasil em 2009 sob o título “O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes” (2009), “[...] que busca compreender os valores da juventude contemporânea na perspectiva do que vem sendo chamado de psicologia positiva [...]” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p.10, grifo do original). Afirma-se que o segredo dos jovens bem-sucedidos consiste em que tenham fortes projetos de vida, uma vez constatado a presença de muitos jovens “[...] ‘sem rumo’, hesitando em se comprometer com papéis que definem a vida adulta [...] que denominamos, no Brasil, ‘nem-nem’” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 24). A relação Brasil/EUA delineada acima ganha importância ao nos depararmos com uma filiação conceitual diretamente ligada à psicologia positiva estadunidense, como mostrado no excerto abaixo retirado da introdução do livro.

Mas qual é o significado de projeto de vida? Araújo explica que *purpose* pode ser traduzido para o português como “Propósito: a) desígnio, intento, intenção. B) sentido, objetivo, finalidade” [...]. Dessa tradução, a definição mais próxima do que se pode entender em português para o trabalho educativo com base na psicologia é “sentido, objetivo, finalidade”. Por isso, Araújo entende que o significado mais próximo do que foi descrito por Damon e outros autores para *purpose* seja “projeto” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 11).

Ainda na introdução, o texto faz referência de longe a Ortega y Gasset, aludindo a uma concepção um tanto naturalista e afirmando que a própria consciência humana pressuporia uma ação projetada, alguma meta prefigurada em uma configuração moral. Não sendo algo banal, mas pressupondo “[...] um desejo de fazer a diferença no mundo” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 12), se tal projeto tiver um “alcance social”, pode ser considerado nobre, caso contrário, se for “[...] contra o interesse de alguns ou da sociedade, pode ser considerado antissocial” (p. 12). Afirmam que essa é a ponte para amarrar os projetos de vida à “[...] visão atual de cidadania” (p. 12), que visa “transformar o mundo” e “apoiar a construção de habilidades necessárias para a vida no séc. XXI”, sendo o PV um “[...] pano de fundo, guiando objetivos e metas para um futuro mais imediato” (p.13). Há, como se pode ver, uma contenção para blindar o “tudo vale” em termos de projeto de vida. Nessa tentativa de contenção, aproxima-se o PV de outros modos de discurso bastante conhecidos e pretensamente neutros como é o caso do debate acerca da cidadania, além de surgir pela

primeira vez uma relação com a máxima comumente encontrada nos documentos atuais de política educacional: “habilidades para o séc. XXI”, expressão que abstrai aspectos os mais importantes do contexto social amplo, substituindo esse contexto – de crise, diga-se de passagem; pelo próprio projeto de vida individual como “pano de fundo” que coaduna as ações do dia a dia. Há, em alguma medida, a substituição de uma orientação ontológica por uma orientação psicológica e moral da prática social.

Tratando da estrutura da obra em tela, essa divide-se em cinco capítulos: 1) Os fundamentos psicológicos da construção de projetos de vida; 2) A integração dos projetos de vida à identidade humana; 3) Os projetos de vida de jovens brasileiros; 4) A formação de bons professores para o trabalho com projetos de vida; 5) Fomentando projetos de vida na escola: algumas possibilidades. Temos os dois primeiros capítulos de aporte teórico para, na sequência, discorrer acerca da aplicabilidade pedagógica, tratando da realidade brasileira, da formação de professores, indicando, ao final, problemáticas curriculares, sugestões de exercícios e de atividades possíveis “baseadas em problemas” e “abordadas por projetos”, evidenciando se tratar de uma obra de apoio aos profissionais da educação que tomam contato com o componente PV. Detemo-nos inicialmente a realizar considerações acerca do aporte teórico.

No capítulo primeiro que trata dos fundamentos psicológicos podemos encontrar uma série de referências a autores da área. O primeiro a ser citado é Viktor Frankl que, em 1946, após três anos em campos de concentração durante a Segunda Guerra, publicou o livro “Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração”<sup>42</sup>. A obra explica a capacidade de sobrevivência dos prisioneiros do holocausto pela via da manutenção de um sentido para a vida, “[...] aqueles que demonstrarem ter crenças sobre o sentido da vida estavam mais capacitados para enfrentar o sofrimento que lhes afligia do que aqueles que lutavam apenas pela sobrevivência [...]”, inaugurando uma abordagem da psicologia clínica denominada logoterapia ou a “terceira escola vienense de psicoterapia” (ARAÚJO; ARANTES;

---

<sup>42</sup> “Como quando a CEO da Xerox afirma com orgulho que buscou a inspiração para a reestruturação de sua empresa no livro *Endurance*, "que mostra como há mais de um século o desbravador inglês Ernest Shackleton livrou-se de uma tragédia que liquidou sua embarcação na Antártida, comendo pinguim e foca, à deriva num bloco de gelo". Já uma consultora de grandes empresas no Brasil escreveu um livro cujo título já diz muito: *Sobreviver: Instinto de vencedor*", ela se inspirou em pessoas como "o modelo Ranimiro Lotufo, que perdeu a perna direita num acidente" e "Edith Eva Eger, sobrevivente do campo de concentração nazista de Auschwitz". O ar puro que respiram os "vencedores" só parece grande coisa porque sob sua cabeça está pintado um mar revoltado. Que imagem pavorosa! E é essa a face macilenta da nossa esperança. Pânico e aspiração são objetivamente convergentes no mundo do puro movimento" (VIANA, 2011, p. 84).

PINHEIRO, 2020, p. 19). Essa lógica da “sobrevivência e eliminação” é algo já bastante fossilizado nas relações sociais, podendo ser observadas mais nitidamente na banalização de produtos da massificação da cultura em determinados “rituais de sofrimento” televisionados, como demonstra Viana (2011) ao analisar os *realities shows*, em que critérios de eliminação são cada vez mais subjetivos, ovacionados e “carismáticos”:

O competidor deve regularmente realizar "milagres" e "atos heroicos", caso contrário, "a esperança aguarda e procura um novo portador". Por isso, dos concorrentes são exigidos cada vez mais e melhores resultados com cada vez menos e piores recursos. O carisma deve ser rotineiro, contradição resolvida pelas provações de todos os dias. Todos devem ser portadores do carisma, contradição resolvida pela eliminação. O ideal do "vencedor" nessas competições, inclusive nas não-televisionadas, é a universalização da exceção (VIANA, 2011, p. 80-1).

Não há espaço para seguir a vida de modo tranquilo e ameno, uma vez que a cobrança não advém exatamente de algum critério já conhecido, de uma formação específica já realizada, mas sempre por algo a mais que exigirá criatividade e desprendimento “ao longo da vida”, que cobra o incessante *reinventar-se*. "O espetáculo da realidade se estrutura como uma seleção desprovida de critérios, uma meritocracia sem mérito, uma punição sem aparência de justiça" (VIANA, 2011, p. 81). Quando não há algum critério sólido ou referência externa (isto é, quando tais referências são sobrepostas), mas apenas habilidades difusas e competências socioemocionais que serão avaliadas a todo momento e pelo contexto mutável, a subjetividade estarrece ante a possibilidade de múltiplos caminhos, nenhum deles previamente certo ou errado, e defronte à incapacidade de acompanhar a progressividade de uma decisão consciente – pelas condições materiais e o caráter dúbio das predileções morais; nos resta que “[...] pânico e aspiração são objetivamente convergentes no mundo do puro movimento" (VIANA, 2011, p. 84). Daí a importância – e dificuldade – de uma Ética/práxis consequencialista, em que as ideias subjetivas e as formas concretas de reprodução social rumem num sentido de unidade.

Retomando o livro dos intelectuais orgânicos do iungo, em que a lógica da eliminação-avaliação prepondera, na sequência lê-se uma paráfrase a Nietzsche já citada por nós anteriormente: “Quem tem um porquê enfrenta quase qualquer como” (p. 19). Há um resgate intransigente e hipócrita do otimismo frente a “[...] situações trágicas”, “[...] em que o vazio existencial parece ter se tornado norma [...]” (p. 20), como é visto abaixo.

A logoterapia pode ser definida como uma terapia otimista, que auxilia os pacientes a ver que o desespero pode levar ao triunfo, que mesmo as situações trágicas e negativas da vida podem se converter em conquistas humanas. Isso porque o sentido da vida pode ser encontrado até no último suspiro, tendo o terapeuta o papel de mostrar ao paciente que a vida nunca cessa de ter um sentido (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 19).

Outro autor citado por eles é Erik Erikson, psicólogo e psicanalista alemão que se dedicou a compreender a identidade humana, “[...] apontando que a resolução do que ele denomina crise da adolescência dá-se de forma bem-sucedida com o estabelecimento de um plano de vida [...]”, defendendo que “[...] o compromisso/engajamento é um componente essencial do projeto de vida [...] e para o desenvolvimento positivo da identidade” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 20). Afirmam ainda que os psicólogos suíços Barbel Inhelder e Jean Piaget viam o programa ou plano de vida de Erikson como “[...] fator constituinte da personalidade e parte fundante da integração do adolescente ao mundo adulto” (p. 20).

Os autores defendem que o projeto de vida ganha sentido renovado com o surgimento da psicologia positiva nos anos 2000, que se dedica a estudar a “[...] natureza psicológica positiva humana [...]” (p. 21) com base em cinco elementos, em forma de lista, que compõe o acrônimo PERMA:

PERMA em inglês: emoções positivas (positive emotions), engajamento (engagement), relacionamentos positivos (relationships), sentido de vida (meaning) e realização pessoal (accomplishments). Nessa concepção o bem-estar é um construto complexo, resultado da combinação de: sentir-se bem; sentir-se engajado em suas atividades; ver um sentido na vida; ter bons relacionamentos interpessoais; realizar-se pessoalmente (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 21-2).

Ao afirmar a busca da satisfação com a vida e do bem-estar psicológico, objetivos da psicologia positiva, os autores resgatam a “busca virtuosa do Bem” e inclusive o conceito aristotélico de Eudaimonia<sup>43</sup> (p. 23), termos caros a uma ética das virtudes advindos da filosofia grega antiga, onde o modelo de formação humana era a paideia<sup>44</sup>. “Uma ética das virtudes adota, portanto, a perspectiva de que o Bem na vida humana se baseia não somente

---

<sup>43</sup> Eudaimonia (do grego antigo: εὐδαιμονία) é um termo grego que literalmente significa “[...] o estado de ser habitado por um bom daemon, um bom gênio”. Em geral, é traduzido como felicidade ou bem-estar. “Platão negava que a felicidade consistisse no prazer e julgava, ao contrário, relacionada com a virtude [...] e a virtude outra coisa não é, segundo Platão, senão a capacidade da alma de cumprir seu próprio dever, ou seja, de dirigir o homem da melhor maneira (Rep., I, 353 d. ss.)”. Aristóteles insistiu na felicidade como “‘certa atividade da alma, realizada em conformidade com a virtude’ (Et. nic., I, 13, 1102 b)”, não exclui, mas inclui a satisfação das “necessidades e das aspirações mundanas”. As pessoas felizes, segundo Aristóteles, devem possuir as três espécies de bens que se podem distinguir, quais sejam, os exteriores, os do corpo e os da alma. Os bens exteriores, como qualquer instrumento, têm um limite dentro do qual desempenham sua função, mas além do qual se tornam prejudiciais ou inúteis. Os bens espirituais, ao contrário, quanto mais abundantes mais úteis. A felicidade é, portanto, mais acessível ao sábio que mais facilmente se basta a si mesmo (Et. nic., X, 7, 1777, a 25)” (ABBAGNANO, 2012, p. 507).

<sup>44</sup> Termo geralmente utilizado para se referir à educação da sociedade grega antiga do período clássico, também entendido como um ideal de perfeição, cujos estudantes eram submetidos a um programa destinado a atender todos os aspectos da vida humana.

na prescrição das moralidades legalistas, mas também na busca da eudemonia” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 22).

Aqui nos detemos no sentido da frase “[...] não somente na prescrição das moralidades legalistas [...]” porque esse curto estrato acaba por confessar resolutamente o teor geral do “construto complexo” no qual nos deparamos, que se trata de um projeto de atualização moral, uma espécie de ética prática – difusa e polissêmica, ora explícita, ora dissimulada por pretensões científicas e pedagógicas. A própria noção eudaimônica aristotélica é mal resgatada para indicar que a alma humana, dotada de valores, é a principal medida e a impulsionadora da satisfação, plenitude, felicidade etc. Seguindo a tradição, reforçada com o kantismo, de afirmar a impossibilidade de encontrá-la empiricamente.

Os autores, novamente em estrutura de lista, lançam mão de seis “componentes” que convergiriam para a promoção do que denominam “bem-estar psicológico”, citando um artigo de 1998 de Carol Ryff e Burton Singer na *Journal of Happiness Studies*, intitulado Know thyself and become what you are: an eudaimonic approach to psychological well-being (RYFF; SINGER, 1998). Segue na íntegra a listagem dos componentes.

1. Manter uma opinião positiva sobre si mesmo (autoaceitação);
2. Ser capaz de escolher e criar contextos apropriados para sua condição psicológica (domínio do ambiente);
3. Ter relações interpessoais de confiança e ser capaz de amar (relações positivas);
4. Desenvolver continuamente o próprio potencial (crescimento pessoal);
5. Ser determinado e independente (autonomia);
6. Ter objetivos, aspirações e direcionamento na vida (projeto de vida) (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 23).

Atentamos em se tratar de uma argumentação bastante genérica, que resguarda similaridade com a abordagem das competências socioemocionais, como é o caso da autonomia/ autogestão e da amabilidade/ “ser capaz de amar”. Ocorre pouco desbravamento semântico dos vocábulos, não se observa alguma tentativa de definição mais rigorosa, sugerindo uma compreensão de sentidos próximos ao que usualmente entende-se na linguagem corrente. Há pouca exemplificação de casos concretos, e a coadunação de tais componentes numa pessoa real empírica, numa estrutura em história, também se mostra ausente. Notemos que o projeto de vida consiste em um desses componentes, nutrindo certa proximidade com “crescimento pessoal” e “ser determinado e independente”. Pelo teor da abordagem individualizante, o convite à ação “independente”, a panaceia do sucesso e da felicidade etc. intui-se com alguma facilidade a imagem extensamente publicizada do cidadão liberal, produtor individual, o quantum social que se desenvolve conjuntamente à forma social propriedade privada na

reprodução do capital. Os autores, na passagem abaixo, remetendo às suas referências, ilustram a utopia do sucesso individual.

Ter um projeto de vida é um dos aspectos fundamentais não apenas para garantir resiliência no enfrentamento de problemas do cotidiano e para manter a saúde mental, mas também para prosperar e ser bem-sucedido em todos os aspectos da vida. Mostram, ainda, a importância da associação entre projeto de vida, crescimento pessoal e autoimagem positiva para a construção do bem-estar e a busca da felicidade (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 23-4).

Apesar de, em certos momentos, os autores se referirem à necessidade de projetos “[...] com metas e objetivos para além de si [...]” (p. 19), a abordagem individualizante dá o tom de praticamente toda construção argumentativa. Junto a isso, temos certas passagens que deterioram qualquer iniciativa social e coletiva em um caricato espontaneísmo caridoso, a exemplo temos que “[...] ‘ir toda a semana na igreja’ ou ‘distribuir sopa para moradores de rua’ podem ser ações isoladas, mas também se converter (sic) em um projeto de vida social que traz satisfação pessoal e benefício comunitário” (p. 30). Citando Damon (2009, p. 53), os autores tentam definir projeto de vida como “[...] uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que ao mesmo tempo é significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu [...]” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 24), afirmando que o “construto carrega um paradoxo” (p. 25), porque é [...] tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com os outros. É fruto da reflexão interna, ainda que também o seja de exploração externa (DAMON, 2009, p. 173).

Não há outra maneira pela qual o “pessoal” e o “social” se relacionam no construto do psicologismo liberal individualizante se não for de modo “paradoxal”, isto é, o projeto de vida pessoal acaba, inevitavelmente, rebatendo na relação com outros, tendo o advérbio “inevitável” um sentido de fatalidade inelutável, carecendo de um nexos ontológico positivo, dialético, entre a socialidade coletiva e o indivíduo enquanto particularidade do gênero humano, acabando por operar simplificações dicotômicas centradas no tipo “eu/ além do eu”. Nessa redução, a realidade social aparece como uma consequência do indivíduo, que se encontra em primeiro plano de análise. O trato mais detalhado de aspectos sócio-históricos da conformação subjetiva e cultural está praticamente ausente da construção conceitual, sendo a individualidade não decorrente de tais fatores, mas formando com eles uma espécie de paradoxo. “É construído internamente”, “é fruto de reflexão interna”, mas advém como política educacional via medida provisória estabelecendo a Lei nº 13.415/2017. Até mesmo as propaladas autonomia e independência são elaborações teóricas dentro de um conjunto de

argumentos que estabelecem sua tipificação, delineando os contornos e principalmente os limites possíveis, conformando uma autonomia e independência *sui generis*. Reforçamos que, atreladas à epopeia da realização individual (ADORNO, 1996), reproduzem coesamente o tipo de relação requerida pelo empreedimentismo individual.

#### 4.2 CRÍTICA À PSICOLOGIA POSITIVA E SUA FORJADA REASSUNÇÃO

*Fazer “empregados felizes” – e não apenas fazer com que os empregados fiquem felizes*  
(CABANAS; ILLOUZ, 2022, p. 150-1).

Cabanas e Illouz (2022, p. 148) afirmam que dentro das concepções que entendem o conhecimento como um investimento pessoal para obtenção de vantagens e superação de desafios profissionais, a partir do termo popularizado como "capital humano", surgiu mais recentemente uma renovação intitulada de "capital psicológico positivo". A ideia é simples: o motivo fundamental para ser feliz no trabalho é atingir todo potencial produtivo e administrar os altos e baixos ao longo do caminho.

Os cientistas da felicidade articularam um discurso renovado para a construção de uma identidade do empregado intimamente ligada ao ambiente e à nova ética de trabalho do capitalismo, bem como à nova distribuição de poder na esfera do trabalho. Assim, a felicidade é tida como uma condição *sine qua non* para a adaptação a mudanças econômicas, à conquista da estabilidade no trabalho, à melhora do desempenho profissional e ao aumento das chances de sucesso em ambientes altamente competitivos e incertos. Na realidade, ela se torna não só um pré-requisito para o trabalho – mais e mais empregadores dizem selecionar assalariados de acordo com seus níveis de felicidade e positividade –, mas o conteúdo em si do próprio trabalho, e as emoções, atitudes e motivações positivas são alçadas a atributos psicológicos essenciais e até mesmo mais importantes ou fundamentais do que habilidades e qualificações técnicas (CABANAS; ILLOUZ, 2022, p. 148).

Tais capitais psicológicos positivos seriam transformados em ativos altamente rentáveis porque trabalhadores e trabalhadoras “[...] se revelariam menos cínicos diante das mudanças nos locais de trabalho, mais resistentes ao estresse e à ansiedade e mais comprometidos com a cultura corporativa”, além de lidarem melhor com a “[...] escassez de recursos financeiros que caracteriza o ambiente de trabalho de hoje” (CABANAS; ILLOUZ, 2022, p. 150-1). Inclusive,

tem aparecido nas empresas um tipo de “diretor da felicidade” (*Chief Happiness Officer* – CHO) com funções muito similares (para não dizer idênticas) ao componente curricular PV.<sup>45</sup>

Como nos é sabido e já transcorremos nas seções que antecedem, a flexibilização das leis trabalhistas, os contratos esporádicos e a ampla gama de terceirizações fragilizaram a condição dos trabalhadores, a responsabilização pela vida no mundo do trabalho acarretou inseguranças e a falta de uma carreira definida. Essa fragilidade política e econômica é, com as novas intervenções morais, transformada em vulnerabilidade pessoal, “[...] e a esfera do trabalho passa a ser um domínio despolitizado e psicologizado em que os trabalhadores, e não as empresas, tornam-se o principal objeto de intervenção gerencial” (CABANAS; ILLOUZ, 2022, p. 160). Ocorre uma transferência da incerteza dos mercados e do mundo corporativo para as costas dos trabalhadores, os riscos são todos compartilhados, todos são responsabilizados. Com resiliência deve-se lidar com os custos psicológicos das novas situações instáveis e precárias. E as histórias de vida, as “experiências exitosas” são a embalagem do modelo de reprodução da felicidade como mercadoria, enquanto um serviço de aperfeiçoamento individual, um atributo do “capital psicológico positivo”.

Enquanto os cientistas e profissionais da felicidade declaram que a descoberta de sentido e de propósito na vida é essencial para uma existência mais feliz, eles nunca dizem o que exatamente faz com que cada um tenha um propósito: isso é da alçada de cada um. Uma narrativa genérica, sem substância, é extremamente plástica e dinâmica, isto é, adaptável a uma ampla gama de situações, compartilhável por muitos e capaz de se adequar às singularidades da pessoa (CABANAS; ILLOUZ, 2022, p. 178).

Os autores afirmam ainda que a busca da felicidade se tornou um estilo de vida, um hábito, um “modelo de identidade” que transforma os cidadãos das sociedades ocidentais em “psidadãos” [psytizen], uma ideia da felicidade enquanto uma “segunda natureza” graças à convicção da funcionalidade e o valor pleno do indivíduo estarem intimamente relacionados à “auto-otimização” contínua por meios psicológicos, uma espécie de “autogestão emocional”. “Desse modo, a felicidade, fortemente imbricada no mercado e moldada por ele, é entendida não como uma emoção, mas como um modelo de subjetividade específico e normativo” (CABANAS; ILLOUZ, 2022, p. 181).

---

<sup>45</sup> "Há 15 anos como gerente de RH da Tecfil, Ana Paula de Oliveira, 47, diz que não existem segredos em estruturar um plano de felicidade corporativo. "O primeiro passo é conhecer e entender o perfil dos colaboradores, interesses, objetivos, sonhos etc., e construir uma jornada que faça sentido", declarou. A Tecfil, fabricante de filtros automotivos, tem 1.500 funcionários". Disponível em: <https://economia.uol.com.br/reportagens-especiais/diretor-de-felicidade-nova-profissao-ganha-relevancia-no-brasil/#page3>. Acesso em 30 jan. 2023.

A continuidade do traçado empírico, desde os planos de aula do Instituto Iungo até as formulações psicológicas dos intelectuais orgânicos e suas filiações teóricas, fez com que não prescindíssemos da crítica da psicologia positiva enquanto dimensão de confronto a esse projeto político, por servirem de mecanismo de justificação e um certo aparelho de conformação moral e de comportamento, ajustado às dinâmicas de gerenciamento de “recursos humanos” e novas tecnologias de adaptação e significação individuais acerca da dinâmica ampliada da reprodução social do capital. O que se buscou foi evidenciar uma e mesma “forma social” ou “lógica” que opera por entre a educação formal e não-formal, que unifica os currículos, contrarreformadores e os cursos de gestão empresarial, presentes também em variados círculos e mercadorias culturais, como peças de um quebra-cabeças que legitima de antemão as estruturas econômicas e age a partir delas, incisivamente e ao longo da vida, nas formas de subjetivação da classe trabalhadora. Lembremos:

Não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas. Como ocorre esta escolha? É esta escolha um fato puramente intelectual, ou é um fato mais complexo? E não ocorre freqüentemente que entre o fato intelectual e a norma de conduta exista uma contradição? Qual será, então, a verdadeira concepção do mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação? E, já que a ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política? (GRAMSCI, vol. 1, 1999, p. 96-97)

Há um entrosamento evidente entre a destinação de subsídios de financiamento econômico, um tipo particular de intervenção científica, e um certo novo arranjo socioideológico adaptativo, confirmando a conexão unificada entre produção (econômica) e reprodução social. Uma das manifestações dessa conexão pode ser percebida pelo claro direcionamento do incentivo financeiro para que os “cientistas da felicidade” realizassem seus trabalhos, como evidenciado no trecho a seguir.

São muitas as conferências, cursos, financiamentos e prêmios oferecidos a pesquisadores do mundo inteiro a fim de fortalecer e divulgar o estudo empírico e teórico. A Psicologia Positiva está, pois, em pleno processo de expansão dentro da ciência psicológica, a qual possibilita uma reavaliação das potencialidades e virtudes humanas por meio do estudo das condições e processos que contribuem para a prosperidade (PALUDO; KOLLER, 2007, p. 10).

Há que se retornar às duas missões perdidas: tornar a vida mais produtiva e feliz, possivelmente aludindo à necessidade da produtividade (já tratada nos outros escritos), vinculada à noção de felicidade, e uma missão mais próxima à atividade educativa, como identificar e criar talentos. Além do engodo de afirmar que os “fatores que afligem a humanidade” teriam na “expressão e experiência de emoções negativas” sua causa e responsabilidade pela maioria dos conflitos,

retomando uma espécie de sensualismo vulgar cujo centro dos acontecimentos humanos são deslocados para as emoções, evidenciam uma explicação irracionalista e emotiva do comportamento e da ação humanas. Na sequência,

[...] Sheldon e King (2001) a definem como o estudo científico dos aspectos virtuosos usuais presentes nos indivíduos, o que demonstra a preocupação central desse movimento, que seria estudar o que é típico, ordinário e usual na maioria dos indivíduos. Portanto, compreendem os aspectos típicos como sendo os positivos (PALUDO; KOLLER, 2007, p. 11).

Temos no trecho acima um ponto nevrálgico que cabe ponderar com mais atenção. Há a qualificação do que é positivo com aquilo que se considera típico, ordinário e usual. Dificilmente poderia ser qualificado de maneira diferente, uma vez que o quadro patológico, a doença ou transtorno mental são qualidades estabelecidas por oposição ao saudável, ao comum. Há um largo acúmulo de crítica à história dos manicômios e da psiquiatria que evidenciam seu caráter de controle social e de gestão das margens sociais inadequadas ao *modus operandi* das normas socialmente aceitas. Ao identificar o que é positivo com aquilo que é “típico”, opera-se violentamente uma conformação/adequação com o status quo social, cujo socialmente aceito não constitui mais objeto de exame, mas passa a ser o padrão aceitável de aspectos virtuosos, “funcionais”, além do dificultoso problema de caracterizar com segurança o que seria “usual” dentro amplo conjunto de atributos humanos e formas de comportamento que constituem um tempo histórico ou mesmo um território qualquer, sem incorrer em etnocentrismos, identificações com a ideologia burguesa, com o conservadorismo ou qualquer outra arbitrariedade.

Avançando, passemos da análise dos pressupostos teórico-filosóficos para a preocupação com a pesquisa em Psicologia Positiva, identificando três pilares de interesse investigativo.

O campo da Psicologia Positiva tem oferecido espaço para a investigação empírica dos aspectos virtuosos a partir de métodos científicos rigorosos. Seligman (2003) identifica três importantes pilares para a investigação nessa perspectiva: 1) a experiência subjetiva; 2) as características individuais – forças pessoais e virtudes; 3) as instituições e comunidades (PALUDO; KOLLER, 2007, p. 12).

A experiência subjetiva refere-se aos estudos sobre o “bem-estar subjetivo”, experiências positivas ocorridas no passado, emoções positivas, e, no presente, a aspectos como felicidade e transcendência, assim como, no futuro, às relacionadas à esperança e ao otimismo. Em relação às características individuais, são focalizados os estudos relacionados às capacidades para o afeto, o perdão, a espiritualidade, o talento e a sabedoria. E, no nível relacionado ao funcionamento dos grupos, é incentivado o estudo sobre as virtudes cívicas e instituições que

possibilitam mudanças dos indivíduos como melhores cidadãos, com o foco direcionado para a responsabilidade, o altruísmo, a tolerância e a ética no trabalho. Sob cada um dos aspectos listados acima as autoras citam referências por nós suprimidas, mas que podem ser recuperadas em Paludo e Koller (2007).

Curiosamente, as autoras utilizam o termo “bem-estar subjetivo” para se referir a experiências positivas, o que leva implicitamente a certo distanciamento entre bem-estar subjetivo e objetivo, isto é, às condições objetivas dessa experiência de bemestar. Percebemos certo procedimento similar no uso da noção de “resiliência”, consistindo numa autorregulação interna que permitiria a continuidade das atividades do sujeito, com preocupações secundarizadas em dirimir a objetividade exterior e sua influência decisiva no bem ou mal-estar. De nossa parte, afirmamos a impossibilidade de um “bem-estar subjetivo”, autorregulado, blindado das decepções e dificuldades da vida assalariada sob o capital. O que se opera é certa atualização qualitativa desse bem-estar aos moldes do que se pretende pela nova conformação social requerida, corroborada pela crise econômica e pela retirada de direitos sociais conquistados nas últimas décadas.

Para além da abordagem subjetivista do campo da “experiência subjetiva”, temos o segundo pilar, o da investigação sobre as “forças pessoais e virtudes”. Nele, temos alguns vocábulos listados: afeto, perdão, espiritualidade, talento e sabedoria; no presente escrito não nos deteremos nas referências indicadas para cada virtude listada, de modo que podemos aqui apenas traçar indicativos preliminares: apesar de poderem ser definidos de modo particular no interior do campo de investigação da psicologia positiva, torna-se evidente que tais valores resguardam certa semelhança – ou até são emprestados – de um campo semântico da formação discursiva de ordem religiosa, bastante correntes em qualquer comunidade humana cuja influência histórica remete à ocidentalidade cristã e à influência europeia. Seria possível, a título de demonstração, traçar paralelos entre a investigação psicológica pretensamente científica e a cultura religiosa arraigada no modo de vida estadunidense, uma das maiores comunidades protestantes do mundo. Com uma pluralidade de vertente igualmente ampla, indo desde batistas (as mais numerosas), adventista e metodista até o pentecostalismo e catolicismo, a religiosidade estadunidense é resultante da dissidência e do sincretismo da Igreja Anglicana de matriz inglesa, presente no processo colonizatório<sup>46</sup>. Tal identificação com

---

<sup>46</sup> Lembremos da importante obra de Max Weber, publicada em 1905, intitulada “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, na qual o autor traça considerações entre o *ethos* religioso e a prática econômica vigente no modo de produção capitalista, frisando a importância da ação social consciente, isto é, da ideologia operando como

os valores protestantes socialmente lastreados podem justificar-se pela via da identificação, na investigação interventiva da psicologia positiva, daquilo que é “positivo” com o que é típico, no sentido de comum, normal ou recorrente, transpondo com ainda mais facilidade a sociabilidade burguesa e suas ideologias como único modelo ou construto de comportamento individual a ser praticado.

O terceiro pilar, da “investigação empírica dos aspectos virtuosos”, trata das instituições e comunidades, portanto, um aspecto mais amplo que os dois anteriores que permanecem no indivíduo, indicando uma aproximação com a terceira dimensão, a esfera do “social” da construção dos planos de aula do instituto iungo. Nesse pilar, o objetivo consiste em desenvolver “virtudes cívicas”, donde são listadas algumas como: responsabilidade, o altruísmo, a tolerância e a ética no trabalho. A estrutura de normatização é a mesma, evidenciando um protocolo similar de intervenção.

Importantes contribuições têm sido feitas por Myers (2000), que descreve como as relações sociais favorecem a felicidade na vida dos indivíduos; Larson (2000) enfatiza as atividades voluntárias para o desenvolvimento das pessoas e Winner (2000) indica o efeito positivo das famílias sobre o florescimento de talentos. Além desses, outros trabalhos têm enfatizado as relações saudáveis no ambiente de trabalho (Turner, Barling & Zacharatos, 2002) que previnem os conhecidos riscos nele presentes, tais como o estresse e a depressão e, ao mesmo tempo, promovem o bem-estar psicológico e físico. De fato, o foco nos aspectos positivos do trabalho humano ainda é escasso na literatura, o que é corroborado pela própria história da investigação científica em psicologia (PALUDO; KOLLER, 2007, p. 15).

O foco nos aspectos positivos do trabalho humano pode se encontrar reduzido na literatura e a história da investigação científica em psicologia pode corroborar tal constatação, pelo fato amplamente conhecido (porém ausente na argumentação das autoras) de o trabalho humano estar subjugado aos ditames da acumulação privada, cujo fruto resultante não retorna integralmente ao produtor ou ao conjunto de produtores, mas é alienado desses sendo restituído unicamente numa pequena parcela salarial que em grande medida é usada para manter a reprodução da existência material dos trabalhadores (MARX, 2011). Tal relação econômica traz sérias consequências ao modo médio de vida da classe que vive do trabalho e também ao seu espírito, sendo considerada igualmente uma alienação espiritual, subjetiva, psicológica, etc. provavelmente resultando no amplo cabedal de fatos constatáveis na história. Essa relação de apropriação econômica não tem nada de altruísta ou tolerante, pelo contrário, funda-se no

---

regime de regulamentação de um novo conjunto de comportamentos e “liberdades”, necessários ao processo de acumulação. Temática similar é encontrada na obra althusseriana quando da denúncia da igreja como um forte aparelho ideológico do Estado burguês.

cercamento forçado de terras camponesas, na imposição da legislação nas sociedades políticas dos Estados Nacionais, assegura-se na ação policialesca dos organismos de controle, etc. O enriquecimento das burguesias e sua ascensão enquanto classe dirigente, a partir de meados do séc. XVIII, fundando uma nova divisão de classes da sociedade mercantil, advém de um parto complicado repleto de estresse, depressão, violências, silenciamentos, subjugações e revoltas populares, condição que historicamente foi sendo remediada e apaziguada, de diversas formas, desde então, principalmente pela ação política organizada do proletariado – as políticas de seguridade social são talvez o exemplo mais marcante desse longo conflito. Ao invés de traçar correspondências entre a matriz econômica, as legislações trabalhistas, a disponibilidade de postos de trabalho e a condição histórica de determinados territórios e de determinadas frações da classe trabalhadora, procedimento usual de qualquer área honesta que trate da formação humana, opera-se mais uma vez uma pseudoanálise repleta de abstracionismos valorativos, individualizantes e comportamentalistas, como o foco no desenvolvimento das “virtudes cívicas”. A “ética no trabalho” é outro construto que, uma vez isenta de ponderações a respeito de contextos sócio-históricos mais amplos, acaba por operar de modo conservador uma adequação ou conformação, dirimindo ideologicamente os conflitos e inadequações que são por vezes sintomáticas do antagonismo histórico de classe, ligado à propriedade privada dos meios de produção, uma vez que não pode e não irá resolver tais causas desse antagonismo. Desse modo, consiste em uma tentativa de pseudoformação, nefasta aos interesses dos filhos da classe trabalhadora que frequentam o ensino médio público e que dependem em muito da educação escolarizada.

#### 4.3 DE VOLTA À AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DAS CSE

Na seção precedente, nos detivemos brevemente em pontuais aspectos teórico-metodológicos da psicologia positiva abordados pela sua crítica, que reconhecem seu teor subjetivista e individualizante em seus pressupostos. Em sequência, ao ponderar acerca dos seus usos e aplicações, as autoras afirmam que as principais contribuições estão na criação do que denominaram de “métodos preventivos” a partir de “fatores protetivos”, além do aprimoramento de técnicas de avaliação psicológica, pela criação e aperfeiçoamento de técnicas e instrumentos de medida psicométricos.

Entre as principais contribuições destacam-se a construção de instrumentos de avaliação, modelos de intervenção e aplicação no curso desenvolvimental (Seligman, 2002). Trata-se de uma proposta teórica que pretende criar métodos preventivos

através do conhecimento dos fatores protetivos, aprimorar técnicas de avaliação psicológica para identificação das virtudes e dos aspectos positivos e ampliar o escopo de estudo das Ciências Sociais e Humanas. Assim, esforços não têm sido medidos para a criação e aperfeiçoamento de técnicas e instrumentos de medidas a fim de facilitar e promover o desenvolvimento dessa nova área da ciência. A principal missão, no momento, tem sido a operacionalização de instrumentos para a avaliação e a classificação das virtudes e das forças pessoais (PALUDO; KOLLER, 2007, p. 14).

O intento da psicologia positiva tem como principal ambição desenvolver uma classificação dos aspectos positivos humanos, assim como há uma classificação usual das patologias e sintomas no famoso Manual de Estatística e Diagnóstico das Desordens Mentais (DSM), que funciona a partir do modelo de doença. Tal intento classificatório se coaduna perfeitamente com as tentativas recentes, operadas com o auxílio do Instituto Ayton Senna (IAS), de estabelecer testes nas escolas públicas no intuito de mensurar em larga escala as competências socioemocionais assim como mensuram-se as de ordem cognitiva, identificando nos jovens fatores dos *big-five* como, por exemplo, a resiliência. Uma apreciação mais detalhada a esse respeito pode ser encontrada na revisão de literatura acerca das competências socioemocionais.

#### 4.4 *VULNERABLE BUT INVINCIBLE*

Ao realizar um balanço acerca da psicologia positiva no contexto brasileiro, as autoras citam o artigo da professora Maria Angela Mattar Yunes<sup>47</sup> intitulado Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família (YUNES, 2003) como de caráter inaugural, afirmando que “[...] introduz a discussão do fenômeno da resiliência vinculado ao movimento da Psicologia Positiva, uma vez que salienta um importante aspecto saudável e positivo do desenvolvimento humano – a superação das adversidades” (PALUDO; KOLLER, 2007, p. 16). Afirmam ainda que o conceito de resiliência surgiu há pouco mais de vinte anos na

---

<sup>47</sup> A psicóloga e professora Maria Yunes mostra-se uma importante referência para estudos ligados à noção de resiliência no contexto brasileiro, como exemplo temos sua tese de doutoramento pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, defendida em 2001 sob orientação de Heloísa Szymanski, cujo título é A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda (YUNES, 2001). A autora, ainda que permaneça na defesa da noção de resiliência como construto psicológico, toma algumas posições críticas. No texto analisado, Yunes guia suas considerações críticas a partir do trabalho de Martineau (1999), afirmando “[...] a resiliência como um código ideológico de conformidade ao sucesso prescrito por normas sociais vigentes [...]” (MARTINEAU, 1999, p. 11), mas apensar disso defende um “uso cauteloso” do termo (YUNES, 2003, p. 83). Em trabalho mais recente parece privilegiar abordagens mais coletivas e familiares para o estudo da resiliência, como é o caso do artigo intitulado Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência (JULIANO; YUNES, 2014).

comunidade acadêmica, citando como precursores os trabalhos de Masten e Garmezy (1985) e Rutter, (1981, 1985, 1987, 1993, 1996, 1999).

O primeiro manuscrito sobre resiliência no Brasil foi publicado nas coletâneas da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Psicologia (Hutz, Koller, & Bandeira, 1996). No entanto, estes autores não a relacionavam diretamente com a Psicologia Positiva. Só recentemente, foi incorporado ao movimento devido ao seu enfoque nas forças pessoais, que Yunes adotou de Masten (2001) que ofereceu uma importante contribuição ao argumentar que a resiliência é um processo normativo da adaptação, presente na espécie humana e aplicável ao desenvolvimento em ambientes favoráveis ou adversos, afirmando que todos os seres vivos possuem “capacidade” para o desenvolvimento saudável e positivo, o que antes parecia ser exclusivo de alguns indivíduos.

Essa afirmação relaciona-se aos temas centrais da Psicologia Positiva. De acordo com Yunes (2003), a Psicologia no Brasil também negligenciou o fenômeno humano da resiliência, essencial para a adaptação e o desenvolvimento durante os períodos de risco, problemas, patologias e tratamento e ela ressalta que a resiliência não emerge de qualidades raras ou especiais, mas que surge de fatos cotidianos e usuais presentes na trajetória e nas relações das crianças, famílias e comunidades. Masten (2001) também, revela uma perspectiva mais otimista e lança o desafio da compreensão dos processos que podem favorecer ou diminuir o fenômeno da resiliência (PALUDO; KOLLER, 2007, p. 16).

Tenta-se atribuir ao conceito de resiliência certa naturalidade de um processo normal de adaptação, aplicável a ambientes favoráveis ou adversos, mas essencial para a adaptação e o desenvolvimento em “[...] períodos de risco, problemas, patologias e tratamento” (p.16), ampliado a todos os “seres vivos”, não apenas para indivíduos específicos, sendo encontrado em fatos cotidianos e usuais. Aqui o conceito foi incorporado, segundo elas, por se tratar de uma “força pessoal”, isto é, uma característica individual estudada pelo segundo pilar de investigação da psicologia positiva.

Yunes (2003), citando trabalhos anteriores próprios, afirma a resiliência como “[...] frequentemente referida por processos que explicam a ‘superação’ de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações” (YUNES, 2003, p. 76). À época, a autora afirmava que no Brasil a palavra e seus significados ainda permaneciam como “ilustres desconhecidos”, mas “[...] nos diferentes países da Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, a palavra resiliência [vinha] sendo utilizada com frequência, não só por profissionais das ciências sociais e

humanas, mas também em referências da mídia a pessoas, lugares, ações e coisas em geral [...]” (p. 76), prevendo curiosamente que “[...] o termo é inclusive muito utilizado para referendar e direcionar programas políticos de ação social e educacional, o que aqui (talvez felizmente...) ainda parece estar longe de acontecer” (p. 76). Não prevendo acelerações tão intensas nos movimentos de rotação do capital nem as crises que tornariam tais programas ainda mais violentos, mal sabia que pouco menos de uma década depois o vocábulo apareceria largamente nos documentos das reformas educacionais brasileiras. A autora ainda recorre a uma comparação entre a língua portuguesa e a língua inglesa para identificar os sentidos do termo nas diferentes culturas, sendo que no dicionário de língua inglesa, à época, já figurava o sentido social do vocábulo, enquanto, no dicionário de língua portuguesa, ainda permanece uma definição ligada à física de materiais.

O dicionário de língua portuguesa de autoria de Ferreira (1999), conhecido como Novo Aurélio, diz que, na Física, resiliência “é a propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora duma deformação elástica”. No sentido figurado, o mesmo dicionário aponta o termo como “resistência ao choque”. O dicionário de língua inglesa Longman Dictionary of Contemporary English (1995) oferece duas definições de resiliência, sendo a primeira: “habilidade de voltar rapidamente para o seu usual estado de saúde ou de espírito depois de passar” por doenças, dificuldades etc.: resiliência de caráter. A segunda explicação para o termo encontrada no mesmo dicionário afirma que resiliência “é a habilidade de uma substância retornar à sua forma” original quando a pressão é removida: flexibilidade” (YUNES, 2003, p. 76).

A filiação teórica do conceito resiliência aos países de língua inglesa representa uma influência ideológica e cultural direta do Brasil, em especial para com os Estados Unidos e Reino Unido, evidenciando como os consensos científicos produzidos externamente, em particular nas áreas que adotam um modelo quantificado e padronizado de ciência, têm facilidade de penetrar nas diferentes comunidades científicas brasileiras, sobretudo na Educação, área absolutamente interdisciplinar. Yunes (2003) afirma que, à época, “[...] nos diferentes países da Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, a palavra resiliência vem sendo utilizada com frequência, não só por profissionais das ciências sociais e humanas, mas também em referências da mídia a pessoas, lugares, ações e coisas em geral” (p. 76). O excerto abaixo corrobora tal influência, atentando para o que a autora denominou de “perspectiva individualista”, ao que parece já importada como característica das teorias da resiliência de língua inglesa.

Vários autores estrangeiros, principalmente dos Estados Unidos e do Reino Unido, têm desenvolvido pesquisas sobre resiliência. A maioria dos estudos tem por objetivo estudar a criança ou o adolescente numa perspectiva individualista, que foca traços e disposições pessoais. Ilustrativa desta tendência é a definição adotada pelo Projeto Internacional de Resiliência, coordenado por Edith Grotberg<sup>48</sup> e apoiado pela Bernard van Leer Foundation<sup>49</sup>: “Resiliência é uma capacidade universal que permite que uma pessoa, grupo ou comunidade previna, minimize ou supere os efeitos nocivos das adversidades” (GROTBERG, 1995, p. 7) (YUNES, 2003, p.78).

Yunes (2003) afirma que “[...] entre as publicações mais citadas [sobre o tema da resiliência] estão as primeiras no assunto, intituladas *Vulnerable but Invincible* (Vulneráveis, porém invencíveis), *Overcoming the Odds* (Superando as adversidades), ambos de Werner e Smith (1982, 1992) e *The Invulnerable Child* (A criança invulnerável) de Anthony e Cohler (1987)” (YUNES, 2003, p. 78). Tais trabalhos, segundo a autora, são marcos investigativos por se tratarem de estudos long-term, isto é, estudos que acompanham o desenvolvimento dos indivíduos desde a infância até a idade adulta, geralmente entre populações empobrecidas, com dificuldades e problemas sociais os mais diversos, batizados pelos psicólogos de “fatores de risco”. As pesquisas citadas, Werner (1986, 1993), Werner e Smith (1982, 1989, 1992), foram realizadas com 698 crianças nascidas em Kauai, uma ilha do Havaí, não tendo como proposta inicial estudar a questão da resiliência, mas “[...] investigar os efeitos cumulativos da pobreza, do estresse perinatal e dos ‘cuidados familiares deficientes’ no desenvolvimento físico, social e emocional das crianças [...]” (YUNES, 2003, p. 78), sendo que as crianças foram acompanhadas até as idades de 2, 10, 18 e 32 anos.

---

<sup>48</sup> Edith Grotberg, que foi presidenta do Conselho Internacional de Psicólogos, professora adjunta do Instituto de Iniciativas de Saúde Mental da Universidade George Washington e Diretora de Investigação para a Administração Infantil, Juvenil e Familiar no Departamento de Saúde e Serviços humanos de Washington D.C., parece ser uma importante pivô entre a produção teórica em resiliência e as políticas dos organismos internacionais. Trabalhou para as Nações Unidas durante longo período, sob o foco do desenvolvimento da resiliência em crianças e adolescentes desde uma perspectiva cognitivista, ganhou notoriedade por seu desenvolvimento do “eu posso, eu sou, eu tenho” e estabeleceu cinco blocos de construção fundamentais ou pilares de resiliência: confiança, autonomia, iniciativa, aplicação e identidade.

<sup>49</sup> Quanto à Fundação Bernard Van Leer, é uma fundação privada holandesa ligada ao Grupo Van Leer, uma grande companhia de embalagens em nível global, levando o nome do empresário fundador. Com sede em Haia, também possui escritório em São Paulo, exercendo atividades tradicionalmente ligadas ao terceiro setor, no entanto, especificamente focadas na primeira infância, com um vultoso orçamento médio anual de 19 milhões de euros, segundo dados do próprio site da fundação. Dessa forma, percebemos que há grandes investimentos e uma importância considerável depositada nos estudos acerca da resiliência, apontamos também a necessidade de averiguar com maior profundidade em que consistiu o chamado Projeto Internacional de Resiliência.

O foco da pesquisa relatada no livro *Vulnerable but invincible* foram 72 crianças (42 meninas e 30 meninos) com uma história de quatro ou mais fatores de risco, a saber: pobreza, baixa escolaridade dos pais, estresse perinatal ou baixo peso no nascimento, ou ainda a presença de deficiências físicas. Uma proporção significativa dessas crianças era proveniente de famílias cujos pais eram alcoólatras ou apresentavam distúrbios mentais. Para surpresa dos pesquisadores, nenhuma destas crianças desenvolveu problemas de aprendizagem ou de comportamento (WERNER & SMITH, 1982), o que foi considerado então como “sinal de adaptação ou ajustamento”. Diante desses indicativos, as crianças foram denominadas “resilientes” pelas pesquisadoras, pois nesse período já se discutia muito sobre o que haveria de diferente nas crianças que eram criadas em circunstâncias adversas e não eram atingidas (embora não fique bem claro o que significa ser ou não atingido).

Yunes nota que as autoras atribuíram as diferenças entre as crianças a “características constitucionais” das mesmas, bem como ao ambiente criado pelos cuidadores da infância. “Na última etapa dessa ambiciosa pesquisa, Werner e Smith (1992, p. 192) concluíram que ‘um terço dos indivíduos considerados de alto risco tornaram-se adultos competentes capazes de amar, trabalhar, brincar/divertir-se e ter expectativas’” (YUNES, 2003, p. 79).

Werner (1993) notou que o componente-chave do efetivo *coping*<sup>50</sup> dessas pessoas é o sentimento de confiança que o indivíduo apresenta de que os obstáculos podem ser superados, o que confirma a ênfase colocada nos componentes psicológicos individuais, de um “algo interno”, apesar das inúmeras referências feitas pelas autoras aos aspectos protetores decorrentes de relações parentais satisfatórias e da disponibilidade de fontes de apoio social na vizinhança, escola e comunidade (YUNES, 2003, p. 79, grifos nossos).

A principal conclusão da qual se vale a respeitada pesquisadora estadunidense Emmy Werner (1929 - 2017)<sup>51</sup> diante dos resultados do acompanhamento das crianças havaianas é, para nós, sintomático do pedantismo subjetivista a qual aderem os teóricos da resiliência; arraigado

---

<sup>50</sup> “A palavra coping é geralmente utilizada no original em inglês para referir-se a esforços cognitivos e comportamentais para lidar com demandas específicas de situações adversas e avaliadas como sobrecarregando ou excedendo os recursos pessoais” (YUNES, 2003, p. 79).

<sup>51</sup> Emmy E. Werner foi uma reconhecida psicóloga do desenvolvimento e pesquisadora estadunidense, professora emérita do Department of Human and Community Development na Universidade da Califórnia, Davis, conhecida por seu experimento de cinquenta anos, iniciado em 1955, com as crianças havaianas na ilha de Kauai. Dentre algumas obras publicadas temos *Through the eyes of innocents: Children witness World War II* (2000), que compila narrativas autobiográficas de crianças durante a 2ª Guerra, *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood* (1992) e *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery* (2001), ambos que tratam do desenvolvimento infantil desde situações empobrecidas e sem direitos sociais, cunhando a expressão “protective factors” para explicar o sucesso de indivíduos inseridos em tais “situações de risco”.

culturalmente de certo americanismo tardio (GRAMSCI, 2008) enquanto horizonte ideológico comum. Temos a centralidade do paradigma individual que remete a certo princípio *sine qua non*, relativamente implícito, que influencia sobremaneira as conclusões da investigação, uma vez que “[...] a maioria das pesquisas e teorias sobre resiliência tem abordado o contexto relacional de maneira limitada, em termos da influência de uma única pessoa significativa numa relação diádica” (YUNES, 2003, p. 81). Como complemento, a autora ainda afirma que, A perspectiva no indivíduo é notória também na introdução de diversos estudos que investigam resiliência. As questões relativas a “habilidades individuais” são em geral ilustradas com pequenas histórias de pessoas dentre as quais algumas conseguem superar os momentos de crise e outras sucumbem, apesar de todas terem trajetórias semelhantes. Desta forma, o foco no indivíduo busca identificar resiliência a partir de características pessoais, como sexo, temperamento e background genético, apesar de todos os autores acentuarem em algum momento o aspecto relevante da interação entre bases constitucionais e ambientais da questão da resiliência (YUNES, 2003, p. 80).

Observa-se, no excerto acima, uma orientação marcadamente meritocrática na explicação acerca da superação resiliente de dificuldades. O teor individualizante da perspectiva da psicologia positiva apresenta, assim, contornos evidentes de um aporte ético-político liberal/neoliberal centrado na conquista do sucesso individual e familiar. Lembremos o que afirmam os intelectuais orgânicos do iungo: “[...] ter um projeto de vida é um dos aspectos fundamentais não apenas para garantir resiliência no enfrentamento de problemas do cotidiano e para manter a saúde mental, mas também para prosperar e ser bem-sucedido em todos os aspectos da vida” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 23).

Outra indicação realizada por Yunes (2003) e digna de nota trata-se de que, em muitos casos, o patológico estudado nos trabalhos sobre resiliência refere-se tão somente a populações em “desvantagem” econômica e social ou a minorias étnicas. Esse foi o caso da população da ilha de Kauai que, por volta de 1950, período que marca o início do acompanhamento experimental, consistia em uma sociedade rural, predominantemente constituída por havaianos e asiáticos, cuja economia local girava entorno da pesca e da cana-de-açúcar.

Esta atenção dos pesquisadores da resiliência dirigida especialmente a estas populações de imigrantes, pobres ou que vivem em circunstâncias de “desvantagem”, parece refletir uma preocupação daquelas sociedades com a “ameaça” que estes grupos podiam (ou podem) representar para as camadas das classes dominantes. Penso que é com esta conotação que as

populações têm sido denominadas “populações em situação de risco”, ou de “alto risco”. Risco para quem? (YUNES, 2003, p. 80).

Outras pesquisas no campo da investigação psicológica da resiliência ultrapassam a obliquidade individualista, reivindicando uma análise das relações sociais mais amplas, como as interações familiares, como são apontadas já em Yunes (2003) a partir dos trabalhos de Walsh (1996, 1998), aparecendo como reflexões acerca da rede de apoio em trabalhos mais recentes como é o caso de Juliano e Yunes (2014). Ainda que tais estudos busquem modelos interacionais, reproduzindo com maior acuracidade situações da socialidade concreta, acabam por operar reducionismos, lançando mão de restrições ou recortes interacionais que negligenciam aspectos sociais mais amplos, ou até mesmo utilizando ferramentas, tabelas ou índices psicométricos, que se aproximam em alguma medida dos métodos tradicionais da pesquisa quantitativa positivista. No entanto, a essa altura, não nos cabe ponderações mais detalhadas a respeito das várias “teorias interacionistas” e “sistêmicas” que povoam a prática profissional de profissionais da saúde nos dias atuais, inclusive porque, neste caso, talvez seja suficiente o que nos resta constatado sobre o caráter individualista, violento e dissimulado do uso das CSE, nucleares nos PV.

#### 4.5 APONTAMENTOS SOBRE O COACHING PESSOAL E EMPRESARIAL

Retomamos o debate sobre o PV como realização curricular do quinto pilar do “aprender a aprender”, o “aprender a empreender”. Em tais orientações é frisada a “função cívica e libertadora da educação”, além das tradicionais contribuições à cultura da paz e da transformação da sociedade, típicas pautas da Unesco como face humanitária do capital (EVANGELISTA, 2005). Observa-se que desde os documentos dos anos 1980, 1990 e meados de 2000, é gestada uma nova composição para a “cidadania” e para a “democracia” enquanto valores a serem reforçados pela educação. Tais “valores” já aparecem em pleno acordo com o “aprender a empreender”, organizando uma nova concepção de política, a nova “atuação social” empresarial, o novo “engajamento” em prol de “projetos em comum”. Mais diretamente, foi proposta uma renovada plataforma aos países latino-americanos e caribenhos em acordo com as prerrogativas do capitalismo central, a cultura de paz dos vencedores e o consenso burguês do pós-guerra. A paz promovida com

[...] oferta de programas de capacitação nos setores de pobreza deve ocorrer no marco de um “aprender a empreender”. Sob esta lógica, a estratégia aponta para a potencialização das pequenas atividades econômicas, os pequenos empreendimentos das pessoas, em muitos casos as estratégias de sobrevivência. [...] O “aprender a empreender” refere-se justamente a possibilitar que as pessoas desenvolvam competências que lhes permitam iniciar, potencializar e desenvolver atividades econômico-produtivas, quaisquer que seja o porte e o tipo destas. A ênfase não é, sem dúvida, sobre a necessidade de desenvolver empresas-negócios [...], mas sobre a necessidade de que as pessoas desenvolvam a capacidade de tomar iniciativas pessoais orientadas à criatividade e à potencialização de seus recursos frente a um contexto econômico em constante transformação. (UNESCO/OREALC, 1999c, p. 18 *apud* RODRIGUES, 2008, p. 65-6)

Interessante notar que “[...] a ênfase não é, sem dúvida, sobre a necessidade de desenvolver empresas-negócios [...]”, porque tais políticas de desenvolvimento pessoal não carregam na mesma proporção os investimentos em infraestrutura e melhoria do setor produtivo nos países periféricos para afirmar que se trata de alterações desse tipo, “[...] mas sobre a necessidade de que as pessoas desenvolvam a capacidade de tomar iniciativas pessoais orientadas à criatividade e à potencialização de seus recursos frente a um contexto econômico em constante transformação”. Tentar fazer muito com quase nada: uma política da gestão da sobrevivência é gerida pelo fomento de “iniciativas pessoais” de “potencialização de recursos”, enquanto a manutenção do atraso econômico é a pedra angular que permite a extração de valor por balanças comerciais desfavoráveis e mesmo embargos econômicos. Os projetos pessoais são gerenciados para o apaziguamento de conflitos localizados e formação de lideranças para a organização interna das burguesias nacionais agroexportadoras, enquanto o projeto político amplo para as nações consiste não mais do que na submissão aos mercados financeiros reguladores de investimentos, sob a égide do dólar como moeda de troca.

Esse fenômeno, também chamado de *pobretologia* (FONTES, 2017), nos auxilia no reconhecimento da função das CSE: suas filiações teórico-ideológicas, em especial à orientação profissional, seus modos de intervenção individualizados e customizados, seu alto teor de moralização e intervenção comportamental, sua característica de engenharia motivacional e busca resiliente da felicidade pessoal, além de seu caráter marcadamente liberal-burguês, operado por agentes empresariais via instituições do terceiro setor. Identificamos também, no bojo dessas características, uma semelhança com outro procedimento de intervenção e acompanhamento que tem se tornado popular nos meios comerciais e empresariais: a orientação, consultoria ou mentoria *coaching*. Dessa forma, de maneira bastante breve, buscamos traçar simetrias entre essa modalidade de treinamento empresarial e a atual política de reforma para o ensino médio, articulada à BNCC. Essa

aproximação justifica-se primeiramente pela hegemonia cultural que essa atividade vem desempenhando socialmente, pelo modo como uma espécie de formação discursiva advinda daí tem sido muito facilmente adotada e suas evidentes intenções “pedagógicas”, aproximadas do formato do componente curricular PV, uma vez que é possível definir o procedimento coaching como “[...] um processo de orientação prática, voltado para a promoção e o estímulo da aprendizagem, a partir de metas relacionadas ao desenvolvimento pessoal e profissional” (BATISTA; CANÇADO, 2017, p. 26). Corroborando a máxima de almejar o *status* de um “procedimento educativo [para o capital]”, os autores caracterizam-no:

Para Oliveira (2009), o coach é um profissional com amplo conhecimento do mercado de trabalho, bem como das técnicas de análise da vocação, da capacitação atual e do potencial das pessoas em treinamento. Sabe transmitir, diretamente ou por intermédio de terceiros, ensinamentos e orientações necessários para a estruturação e aplicação de um plano de desenvolvimento e de carreira adequado à realidade atual e futura de cada pessoa treinada (BATISTA; CANÇADO, 2017, p. 26).

Ives (2008), por exemplo, analisa o histórico do conceito e observa que, nos seus primórdios, o coaching foi concebido como uma espécie de orientação, ensino ou instrução. Ao surgir como uma disciplina distinta, foi abordado como forma de facilitação ou um estilo de gerenciamento de pessoas, estritamente não diretivo. Ultimamente, de maneira crescente, o coaching tem adotado elementos terapêuticos e de desenvolvimento pessoal. Estas diferentes proposições demonstram a ausência de convergências sobre a etimologia e as origens do coaching (FERREIRA, 2008) (OLIVEIRA-SILVA et. al., 2018, p. 364).

Tratando-se de um procedimento educativo não rigorosamente formal, mas em vias de regulamentação, os profissionais coach geralmente são registrados em instituições de formação em coaching – Sociedade Brasileira de Coaching, Instituto Brasileiro de Coaching, Academia Brasileira de Coaching (Abracoaching) e International Coaching Federation Brasil, adquirindo, assim, um evidente centralismo organizativo nas orientações e treinamentos. Em que pese “[...] no Brasil, o coach ainda não [tenha] regulamentação profissional, ou seja, ainda não é considerado profissão”, já há, “[...] desde 2009, na Câmara dos Deputados, um projeto de lei sobre a regulamentação dessa profissão, cadastrado como Projeto de Lei nº 5.554/2009” (BATISTA; CANÇADO, 2017, p. 29). Acerca da formação coach, os autores afirmam:

Identificou-se que o coach tem formação diversificada, mas em sua maioria concentrada na formação em Ciências Sociais e Humanas, provenientes do curso de graduação em Administração e preferência pela pós-graduação também em cursos de Administração. Essa formação parece ser coerente com o perfil demandado: conhecimento em organizações, inovação, bem como em pessoas, característicos da área de RH (BATISTA; CANÇADO, 2017, p. 29).

Buscando traçar um perfil dos coaches no Brasil, Batista e Cansado (2017) elaboraram um questionário encaminhado a mil profissionais registrados nas instituições de formação, realizando análises estatísticas com o intuito de mapear as competências, habilidades e atitudes requeridas para esses profissionais. Abaixo reproduzimos a tabela de resultados com quatorze características elencadas por ordem de prioridade. Os resultados a que chegaram “[...] indicam que, na percepção desses profissionais, as competências mais requeridas foram as relacionadas à habilidade, ou seja, ao saber como fazer, entendido não como recurso, mas como capacidade de mobilização no exercício da profissão” (BATISTA; CANÇADO, 2017, p. 32).

**Tabela 1.** Competências requeridas para o exercício da profissão coach.

Ordem	Competências	CHA
1	Manter a confidencialidade de informações e dados da atividade de coaching, para garantir um trabalho ético.	H
2	Exercitar a escuta ativa, para identificar as necessidades do cliente.	H
3	Comunicar-se com o cliente de forma clara e objetiva.	H
4	Criar empatia com o cliente, para estabelecer aliança profissional.	H
5	Promover a autoanálise (conhecer suas próprias forças e fraquezas), para avaliar os resultados do seu próprio trabalho.	A
6	Auxiliar o cliente a adquirir clareza sobre suas próprias motivações, aspirações e compromisso com a mudança.	A
7	Auxiliar o cliente na análise de suas respostas intelectuais, emocionais e profissionais, A para promover o autodesenvolvimento.	A
8	Comprometer-se com os objetivos do cliente/organização, a fim de alcançar as expectativas e resultados.	A
9	Estabelecer processos de aprendizagem contínua, para o aprimoramento do desempenho do cliente.	C
10	Auxiliar o cliente a lidar com incertezas e ambiguidades, preparando-o para enfrentar mudanças, contratempos e eventualidades.	A
11	Auxiliar o cliente a alinhar suas metas de desempenho individual às metas da organização.	C
12	Transmitir visão de mundo ampla e global para estimular a capacidade de reflexão do cliente.	C
13	Diagnosticar o funcionamento da organização (papel e expertise de cada unidade da organização), para auxiliar o cliente a trabalhar de forma integrada para potencializar os resultados organizacionais.	C
14	Acompanhar as tendências de mercado, para auxiliar o cliente a lidar com situações novas e inusitadas.	C

C: conhecimentos; H: habilidades; A: atitudes.

**Fonte:** Batista e Cançado (2017, p. 32).

---

Não surpreende que a tabela acima seja construída com vistas à noção de competências, uma vez que “[...] a partir da década de 1990, quando os modelos de gestão por competências ganharam força, o coaching apareceu como opção para o desenvolvimento humano (BRANDÃO, 2012; JOHNSON, 2007; STRATFORD & FREAS, 2004; TOBIAS, 1996)” (BATISTA; CANÇADO, 2017, p. 25). Há aqui uma dupla convergência: a filiação teórica comum à gestão por competências, cujos princípios são muito familiares às “pedagogias das competências”; e também o aparecimento do coaching no mesmo momento período da consolidação da psicologia positiva, entre os anos 1990 e a virada do séc. XXI.

Dentre quatorze características listadas acima por profissionais coach atuantes no mercado, requeridas para o exercício da consultoria, analisamos algumas mais atentamente a fim de identificar suas similitudes com o que vem sendo solicitado aos professores e alunos pela formação moralizante do PV com forte espaço de atuação das CSE. As quatro características que aparecem no topo da tabela estão relacionadas ao estabelecimento de um vínculo orgânico entre coach (profissional) e coachee (cliente), buscando, para isso, a escuta e a “empatia” a fim de criar uma “aliança profissional”. Essa característica de criar um forte vínculo social e afetivo de identificação, sabemos, trata-se de um primeiro passo para que uma exigência requerida pela empresa/setor apareça menos como uma imposição coercitiva e mais como uma “construção conjunta”. Subterfugio fundamental do despotismo burguês clássico da relação de exploração capital-trabalho através de mecanismos mais refinados de gerencialismo colaborativo e associativo, ainda mantendo intacta a base da propriedade privada e a apropriação privada do excedente produzido (ANTUNES, 2020, 2021; BRAVERMAN, 1978). Outros exemplos de estratégias de mesmo cunho são empregadores chamados de colaboradores, cursos para o aumento da produtividade sendo chamados de “Universidades” e o investimento que vimos nas últimas décadas nas PLE (participação dos lucros da empresa), etc. Estratégias de “se sentir parte” da empresa. A figura do proprietário some do chão da fábrica e surgem uma miríade de cargos de gerencialismo e chefes de setor, lideranças cujo intuito é motivar a equipe e atingir metas, e o que temos visto são os profissionais coach como responsáveis pela preparação de tais lideranças.

Na sequência, a assertiva de “[...] promover a autoanálise (conhecer suas próprias forças e fraquezas), para avaliar os resultados do seu próprio trabalho [...]” denota acentuada semelhança com o pilar do autoconhecimento das CSE, o que vimos chamando, com ajuda de Duarte (2013), ensimesmamento, cuja característica comportamental consiste em uma vigília contínua sob si, as próprias atitudes, valores, crenças etc. característico do inculcamento

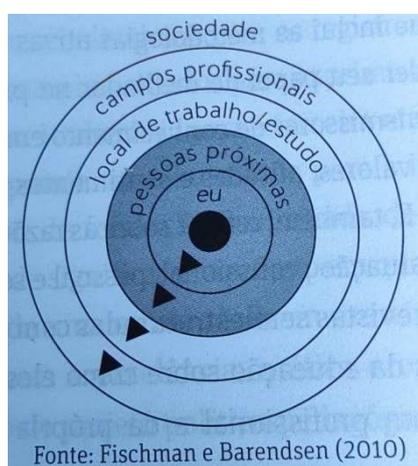
toyotista do controle da produção para a instância mais “orgânica” possível: a consciência social dos sujeitos. “Auxiliar o cliente a adquirir clareza sobre suas próprias motivações, aspirações e compromisso com a mudança [...]” é outra assertiva que corrobora se tratar dessa captura mais totalitária possível da subjetividade operária, de modo a “[...] auxiliar o cliente a alinhar suas metas de desempenho individual às metas da organização [...]”. Em outras palavras, trata-se de fazer uma adequação das próprias aspirações individuais enquanto aspirações desejáveis pelo modo de produção e pelos regimes de regulamentação em curso, dentro dos limites aceitáveis (quase transponíveis) da reprodução social. “Auxiliar o cliente na análise de suas respostas intelectuais, emocionais e profissionais, para promover o autodesenvolvimento [...]” talvez seja o indicativo mais evidente da similaridade do treinamento das lideranças empresariais com o ajustamento socioemocional requerido pelo Novo Ensino Médio e seu currículo flexível. A aprendizagem ao longo da vida, propagandeada sob nova carga semântica pelos reformadores, se aproxima da habilidade de “[...] estabelecer processos de aprendizagem contínua, para o aprimoramento do desempenho do cliente”, conforme historicamente defendida pela Unesco desde o final do século passado (RODRIGUES, 2018). “Auxiliar o cliente a lidar com incertezas e ambiguidades, preparando-o para enfrentar mudanças, contratempos e eventualidades [...]” aproxima-se dos propalados “desafios do séc. XXI”, que demandam resiliência e perseverança diante das adversidades da vida sob o regime do capital. Além disso, temos uma assertiva que, à primeira vista, pode parecer deslocada das demais: “transmitir visão de mundo ampla e global para estimular a capacidade de reflexão do cliente”. Dentre as inúmeras afirmações de teor mais declaradamente praticista, utilitário e ensimesmante listadas acima, temos essa última que indica uma necessidade de conformação da visão de mundo, uma oportuna abertura para uma possível formação política, moral, econômica, acerca dos problemas amplos evidenciados na prática social.

Quando afirmamos que a moralização do PV e a condução socioemocional pelas CSE se voltam para “dentro” no sentido ensimesmado individualista, isso não nega que há, nas formulações, um atrelado e correspondente movimento “para fora” no intuito de racionalizar a realidade social aparente. Diante disso, o que afirmamos é que consiste em uma espécie de “movimento para fora desde dentro”, isto é, o indivíduo e suas aspirações individuais tomadas em primeiro plano, e por vezes a realidade social explicada através de uma régua da moralização individual, como uma espécie de adendo, consistindo no “além eu”, reduzido de determinações concretas ontológicas, mas vinculadas às “competências cognitivas”,

“acadêmicas”, que se relacionam com habilidades comportamentais “cognitivas”, em forma de lista e com identificação por códigos alfanuméricos, a título do que vemos na BNCC. O excerto e a figura abaixo, extraídos de Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), ilustram a hierarquia com que se subdivide a realidade social dentro do que poderíamos batizar de abordagem centrada no “eu”, similar à mentoria coaching para desenvolvimento pessoal.

Seguindo essa proposta, a formação dos princípios de excelência, ética e engajamento se inicia quando o indivíduo trabalha o autoconhecimento sobre eles. Em uma segunda etapa, aplicam-se esses conhecimentos nas relações com os outros ao seu redor, para em seguida levá-los ao local de trabalho ou estudo. A quarta etapa consiste em ampliar tais conhecimentos para o campo geral da educação e, finalmente, extrapola-se a compreensão para os diversos níveis da sociedade em geral (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 71).

**Figura 1.** Abordagem centrada no “eu”.



**Fonte:** Fischman e Barendsen (2010) *apud* Araújo; Arantes; Pinheiro (2020, p. 71).

Quanto à procedência teórico-acadêmica do movimento de mentoria em tela, “[...] embora o coaching tenha atingido grande expansão no campo prático, existem aspectos essenciais em relação à fundamentação teórica e definição de conceitos que ainda estão em discussão” (OLIVEIRA-SILVA et. al., 2018, p. 364). As autoras Batista e Cançado (2017) afirmam que “[...] o coaching pode ser considerado como um processo multidisciplinar, baseado em conhecimentos oriundos de diferentes disciplinas das ciências sociais, tais como da psicologia, sociologia, linguística e antropologia” (BATISTA; CANÇADO, 2017, p. 26). Ainda que não haja univocidade teórica, “[...] observa-se semelhança entre os vários modelos que descrevem o processo de coaching em relação ao foco em resultados pessoais e organizacionais” (p, 26). Oliveira-Silva et. al. (2018) afirmam que,

[...] no âmbito internacional, os estudos sobre coaching se apresentam como relativamente desenvolvidos, havendo inclusive periódicos dedicados exclusivamente ao tema, como: *The Coaching Psychologist*, *International Coaching Psychology Review* e *International Journal of Evidence-Based Coaching and*

Mentoring. Entretanto, no panorama brasileiro são escassos os artigos publicados em periódicos indexados, evidenciando-se, inclusive, a necessidade de relatos sobre um panorama do que é o coaching e como ele pode ser analisado a partir de uma perspectiva acadêmica, de modo a se diferenciar das práticas genéricas e comerciais que atualmente costumam representar o coaching no Brasil (OLIVEIRA-SILVA et. al., 2018, p. 364).

Assim como a grande maioria dos construtos teóricos incorporados pela intelectualidade brasileira, o “saber fazer” e o estofo motivacional-moral das camadas médias que formam os estratos de gerência e administração do capital nacional também advém do exterior, principalmente da matriz de língua inglesa, a título do vocábulo “coaching” não requisitar uma tradução definida. Ainda, percebe-se que a necessidade prática do coaching se consolida antes do consenso quanto a sua cientificidade ou mesmo de sua definição precisa, advindas somente posteriormente, calcadas em divergências que se mantêm longe de serem sanadas, pelo menos no contexto brasileiro.

Identificamos com alguma facilidade traços que indicam uma adaptação conservadora ao meio social, em especial temos o exemplo dos “pensamentos adaptativos” das ciências cognitivas. Outro exemplo é a Gestalt, de influência fenomenológica, que preza pela experiência subjetiva individual, similar ao “controle da experiência interior” da neurolinguística, ou a identificação de “barreiras cognitivas e emocionais” internas, da abordagem Cognitivo-Comportamental. Todas elas têm em comum, ao se relacionarem com a mentoria coaching, tratar-se de aparatos ou técnicas de regulação “interna” e/ou individual, em busca de uma intervenção na “realidade particular” ou psíquica, deixando em segundo plano ou tangenciando as evidências de barreiras externas, influências do meio, processos de massificação cultural, diferenças de gênero, raça, classe, ou qualquer abordagem que se desvincule de uma abordagem centrada no “eu” ou que se afaste da pequena (e miserável) política. Rocha (2018), acerca do culto à performance e o hiperindividualismo, conceitos trabalhados na obra *O culto da performance*, do sociólogo Alain Ehrenberg, afirma que:

Enquanto as relações sociais tornaram-se ao longo dos anos mais vazias e de pouco sentido, o ‘eu’ tornou-se um hino universal, quebrando barreiras geográficas, desterritorializando-se e, principalmente, indiferente às classes sociais. O discurso amplamente propagado dentro da lógica e literatura empreendedora, diz que o indivíduo pode ser capaz de tudo, assume a responsabilidade pelo seu presente e futuro. Desta maneira, a visão de poder controlar a vida privada em busca de sucesso econômico, social e político carrega consigo um senso de autonomia que muda completamente a configuração do mundo moderno. Num contexto onde todos os indivíduos são capazes de empreender, criar e traçar o próprio destino, juntamente um cenário de incertezas se põe à realidade (ROCHA, 2018, p.157).

Há uma vinculação à prática material na esfera da produção e no complexo da circulação de mercadorias que demandam um cisalhamento ideológico entre as aspirações individuais e as

intempestivas exigências da reprodução sociometabólica do capital, suprida por um amplo e eficaz programa de treinamentos que vai além da estrita preparação para o trabalho, tal como a conhecemos nas últimas décadas, fornecendo todo um cabedal de explicações acerca do mundo, uma “visão de mundo” empresarial, generalizada a partir de um “centro epistêmico” localizado em parte de um possível “eu”. A mentoria coaching vem operando tal adequação ideológica funcional à reprodução do capital em posições de gerência, quadros administrativos, diretoria comercial, gerência de vendas, contabilidade, marketing, recursos humanos etc. Em suma, é no conjunto dos quadros técnicos que demandam certa instrução e preparação técnica que ela mais atua, moldando, pari passu a essa instrução, uma projeção de metas futuras e organização da vida e das relações entorno dos limites da estrutura da propriedade privada. Maior será a produtividade e o engajamento se o projeto social em curso for “autonomamente” compreendido e aceito até as últimas aspirações e sonhos individuais. Para isso, a engenharia motivacional corre a largos passos ao encontro de descobrir passagens e caminhos desde os imperativos sociais até os recônditos da já culturalmente galvanizada individualidade proletária. Quando não há tais caminhos, bota-se a abri-los através de “alianças profissionais”, forjando vínculos de dependência no interior da sociabilidade burguesa, sempre num processo móvel de convencimento, dependente, em última instância, das correlações de forças do jogo político como o ginásio onde acontece a partida da hegemonia cultural.

Procuramos evidenciar, com os desenvolvimentos precedentes, como ocorre certa regularidade nos processos de mobilização e engajamento das massas trabalhadoras sob o capital. Processos esses de longo alcance, orientados por procedimentos diretivos das classes dominantes, que são, em especial, aplicados com astúcia em momentos de crise como a que nos confrontamos hoje, cujo primeiro sintoma consiste no desânimo e na indisposição para continuar mesmo sem mudanças substanciais de vida, mudanças que, por esbarrarem nos limites da reprodução social sob a lógica da propriedade privada dos meios de produção, são suprimidas do horizonte ideológico e substituídas por abordagens positivas centradas no “eu”, no “desenvolvimento pessoal”, na “autonomia” heterônoma, no engajamento pela busca da *eudaimonia* liberal. Logo, trata-se de um misto de satisfação e felicidade individual em meio à piora geral das condições de vida principalmente das populações mais exploradas, fato facilmente constatável em jornais e noticiários e que certamente coíbe e restringe qualquer produção ideológica relacionada à felicidade ou satisfação coletiva como centro das formulações, visto cada vez mais longe de se concretizarem por serem impossibilitadas estruturalmente.

“A ordem do capital continua fazendo seu trabalho. Ela vai nos explorar até provocar pontos de tensão de incompatibilização com a vida” (IASI, 2012, p. 25). No entanto, no que compete ao nosso objeto de pesquisa, toda expressão da solidariedade de classe ou senso comunitário é habilmente escamoteado e denominado de “[...] projeto de vida centrado em intenções altruístas” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 53), reduzido a um voluntariado esterilizante ou a um curto “cuidado com os outros”.

## **5. A MORALIZAÇÃO EMPREENDEDORA DO PV COMO EROÇÃO DA CLASSE SOCIAL**

*“Comum a todas essas reações é o critério da indiferença”*  
(GRUSCHKA, 2014, p. 107).

Rodrigues (2008, p. 137) ao analisar as proposições dos organismos internacionais na virada do século, a partir de 1990, notou importante “[...] conformidade com a conjuntura histórica nela[s] descrita[s] que evoca a perda do sentido de qualquer questionamento radical quanto ao futuro ou às suas possibilidades fora do cenário (destino) previamente moldado e pensado como possível”. Isso acaba por promover o que a autora chamou de “[...] expulsão da ‘utopia’ do campo da história”, afirmando se tratar de uma concepção de história e de memória ligada ao campo da Nova História, e isso não é coisa pouca. Tais prescrições de educação ao longo da vida “[...] não apenas demarcam um projeto para o presente e/ou para o futuro, mas engendram uma disputa pelo registro de uma temporalidade”, que retira de nós aspectos elementares para constituições mais sólidas da formação de sujeitos históricos.

A concepção de uma moral como conjunto de atividades que atuam nos campos subjetivos e objetivos da reprodução social, entendidas mais ou menos conscientemente, ou mais decididamente de uma Ética, enquanto reflexão sistemática da ação política, pressupõe um referencial na história e na memória, o “registro de uma temporalidade”, a experimentação de uma sensação de duração quando nos relacionamos com o passado e as expectativas futuras, similar ao que Thompson (1998) realiza. Há um novo senso de imediatismo em prefigurar sonhos e projeções, transformando-os em projetos, o que é antagônico à temporalidade da luta de classes.

Quanto a isso, acompanhamos, deliberadamente, um apagamento sistemático da memória coletiva em favor de promessas futuras de vida, que reduzem a percepção ao imediato sensível,

ao empírico, ao encobrimento das memórias que resguardam a concretude das experiências de individuação. Existe uma recusa da história em favor das “histórias de vida”, pinçadas do seu contexto elas surgem enquanto modelo ou ideal – porque não há sequer cuidado para que as biografias sejam contadas de modo coerente. Lembremos, com Adorno (2020, p. 64), que

[...] expressões ideológicas do radicalismo de direita são caracterizadas por um conflito permanente entre o não-poder-dizer e aquilo que, como disse um agitador recentemente, deve fazer a audiência ferver [...]. Ora, esse conflito não é somente externo, mas a coerção à adequação das regras do jogo democrático significa também uma certa alteração nos modos de comportamento, e nessa medida há aí também um momento, como posso dizer, // um momento de fragilidade que esses movimentos têm no estágio de seu retorno. Desaparece o que é abertamente antidemocrático. Pelo contrário: evocam sempre a verdadeira democracia e acusam os outros de antidemocráticos. E nas concessões às regras do jogo democrático há uma certa contradição.

Além desse “acordo democrático” sobre o que pode ou não ser verbalizado, também nos perguntamos “[...] quais são os limites e/ou possibilidades pensados para o percurso da vida do indivíduo sob a égide de tal projeto de educação” (RODRIGUES, 2008, p. 137)? Cumprindo, em grande medida, o fito da educação ao longo da vida, com vistas à noção de obsolescência humana, resta evidente também

[...] a busca por uma “desaceleração da história” na medida em que trabalha com a percepção de imobilidade da estrutura e com um discurso altamente consolador, democratizante e equitativo, em que as diferenças são tratadas numa suposta horizontalidade, atuando como um poderoso constructo ideológico de antecipação/contenção de movimentos sociais à universalização de uma escola pública de qualidade, eclipsando possíveis vozes dissonantes, “exorcizando o risco”, na expressão de Dosse (1992) (RODRIGUES, 2008, p. 148).

Um intenso processo de atomização e contenção da juventude periférica brasileira está em jogo quando se apela ao individualismo na forma como nossa empiria expressou. A atomização consiste na fragmentação máxima das relações humanas, somente conseguida pela colocação de um anteparo ideológico entre elas. Com a atomização, o sentido de moralização é inicialmente escamoteado porque não há, como no modo clássico, um ajustamento do indivíduo a qualquer grupo social – os sonhos não são os mesmos, as aspirações profissionais, a imagem de si não é compartilhada etc. A moralização renovada advém pela diferença, pela erosão dos grupos. Pela capacidade de o indivíduo de evadir de qualquer imposição moral externa em favor de uma “autoimposição” – mas claro, no limite da humanização não há possibilidade de qualquer “autoimposição” que não seja formada de um mínimo conteúdo cultural. Esse mínimo parece ser tão aderente quanto mais cedo estiver disponível à criança – o que justifica o PV até na educação infantil, como temos presenciado – e tão eficaz quanto

mais reforçado por uma educação ao longo da vida. Como afirma Mészáros (2006, p. 263-264):

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos “contribuem para manter uma concepção do mundo” e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção do mundo.

Em qualquer sociedade em que o desenvolvimento das forças produtivas não atingisse tal medida, seria difícil afirmar a presença de um “anteparo ideológico” entre as individualidades, que lhes permitisse enxergar-se somente como autoprodutores autônomos. Os novos regimes de trabalho são racionalizados, divididos e sequenciados para que esses “autoprodutores” definam o tempo de trabalho, o local e a forma com que desejam trabalhar, compreendam-se como definidores, propositores, que observam a hierarquia apenas como diferenças de função, e a propriedade privada apenas um garantidor dessa autonomia individual de produtor. Os anteparos ideológicos funcionam como paradigma e reforço continuado ao padrão de desenvolvimento. A nova moralização consiste em “atomizar” a cultura para que se hegemonize as novas formas de trabalho, que são ao mesmo tempo novas formas de contenção social, evitando a conformação de grupos por identificação social mútua ou por similar temporalidade e rotina de trabalho. A convicção da autodeterminação conforma o trabalho atomizado, o “apetite do espírito” fornece a concessão “autônoma” de mais-valor pela venda do serviço, não mais por salário fixo, mas por comissões e outras benesses como o “salário emocional”<sup>52</sup>.

"O desejo implica a necessidade; é o apetite do espírito, que lhe é tão natural quanto a fome para o corpo [...] A maior parte [das coisas] retiram o seu valor do fato de satisfazerem as necessidades do espírito". Essa é uma nota original do início do capítulo *Mercadoria*, que inaugura *O Capital*. Marx a usa para ilustrar a famosa passagem em que afirma ser a

---

<sup>52</sup> O “salário emocional” tem sido acionado para substituir parte do salário em dinheiro, sob a pecha de que exista “[...] um valor médio de renda ideal para satisfazer necessidades básicas e alguns prazeres. A partir desse patamar, a satisfação não aumenta conforme o crescimento dos ganhos”, necessitando outras formas de compensação. Disponível em: <https://vocerh.abril.com.br/futurodotrabalho/a-era-do-salario-emocional>. Acesso em 29 jun. 2023.

mercadoria, forma elementar da riqueza, um “objeto exterior”, “[...] uma coisa que, pelas suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. Que essas necessidades tenham a sua origem no estômago ou na fantasia, a sua natureza em nada altera a questão” (O Capital, livro I, p.).

Uma vez reconhecidas culturalmente, a maior parte das coisas retiram seu *valor* do fato de satisfazerem apetites do espírito. Vejamos que mesmo os desejos do estômago, ou de qualquer outra natureza, aparecem como algo a ser buscado conscientemente: uma sopa quente é preferível à mesma, fria; já num dia quente não há sopa, mas sanduíches. Quem não recorda o período das festividades de Páscoa, em que o preço de mercado dos ovos de chocolate é cobrado pela cor viva da embalagem, do brinquedo que carrega como surpresa, do peso simbólico de ser um presente. Nos parece cabível prosseguir exemplificando como as necessidades “básicas”, “naturais”, estão unidas às do “espírito” no complexo social: a satisfação da necessidade humana básica de alimentação não existe apartada de uma cultura culinária, qualquer que seja, e, principalmente, do acesso ao alimento.

Hoje temos empresas de entrega de alimentos como *Ifood* que aprofundam a alimentação *fast-food*, redesenhando a relação cultural da classe trabalhadora com a comida – nutrida por uma pesada máquina de propaganda (e é válido recordar que além de essa empresa compor o TPE, também está oferecendo cursos de supletivo, realizando convênio com faculdade particular para certificação da juventude). A alimentação *fast-food* é uma tendência que se consolida desde cadeias regionais e globais de produção e abastecimento, tornando a atual cultura alimentar, massificada, uma característica de ordem estrutural. Assim ocorre para as demais “necessidades humanas básicas”; mesmo quando resultantes de escolhas conscientes, são profundamente influenciadas estruturalmente, vertendo-se enquanto uma moral alimentar, sexual, de habitação, de descanso etc. próprias do capitalismo tardio. Não há possibilidade de uma *teoria da moral* e de um decorrente *ensino de valores*, apartados dessa constatação econômico-social.

Valor é *valor para satisfação de algo*, para o uso imediato ou não, cumprimento de alguma finalidade ou mesmo o agrado de um desejo, o que Marx denomina simplesmente *valor de uso*. Sendo uma condição intrinsecamente relacional, é *valor para o ser humano* um valor social. Assim também podemos ver a função social dos valores morais, são coisas “externas” que cumprem função e regulam disposições de agir. São materiais não apenas como artefatos culturais, mas como modelos de resolução de dilemas individuais e coletivos, que são

transpostos de sua contingência no seio da vida social burguesa para adquirirem ares de normatividade, acabando por serem listados e, então, transmitidos.

O que queremos dizer é que o valor das mercadorias, assim como o valor das relações entre seres humanos ou ainda, o julgamento do valor das pessoas e suas atitudes são frutos de um mesmo complexo social de reprodução material da vida. O valor do trabalho, enquanto *mercadoria força de trabalho*, possui também uma dimensão moral. Os *juízos de valor*, que formam a base de toda moral, são respostas a dilemas práticos e possuem uma natureza social, portanto também material. Todo juízo detêm uma história, é “satisfação das necessidades do espírito” e do corpo, todo princípio que guia a escolha consciente é resultado de relações de ordem prática, a abstração de tais decisões numa ética, numa reflexão ou teoria da moral, sua cristalização em imperativo, sua difusão enquanto valor cultural, sua personificação no indivíduo, são todas consequências. Mesmo a consolidação de uma *práxis*, a elaboração coletiva de um projeto ético-político, são ponderações acerca de um conjunto de dilemas e dificuldades históricas.

Assim como o valor das mercadorias não é algo do terreno da escolha individual do comerciante – como julga se tratar a *teoria marginal do valor* – também não o são os valores morais: não escolhemos valores como mercadorias numa prateleira, antes de serem listas de prescrições, são resoluções retiradas de situações concretas. A escolha é restrita, restringida, coagida pelas condições em que ocorre a escolha, essas incontroláveis de imediato. Assim também são os valores e a moral: dotadas de externalidade, como nos diria Durkheim (DURKHEIM, 2003). A única liberdade possível é a escolha entre situações concretas, como nos diz Sartre em *O Existencialismo é um humanismo*. Lembremos a famosa passagem de Marx em que afirma,

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos (MARX, 2011, p. 25).

Assim como nenhuma mercadoria se troca sozinha no mercado de trocas, um valor moral não existe sem sua personificação em ação humana, em personalidade humana. Todo valor moral adquire peso material na decisão consciente, como *resposta* – alguém de receber um trato sistematizado em alguma ética. Fruto e consequência de uma série de eventos, premeditados ou não, essa é precisamente a *natureza material da moral*.

A normatização da moral, sua abstração do conjunto das situações concretas numa sentença – fulano é uma boa pessoa – ou num vocábulo (compaixão, egoísmo etc.), também tem uma história própria registrada, oficial, uma história por vezes contada pelos *moralistas*, geralmente senhores vindos das classes dominantes. Dessa cisão entre o normativo e o fatural decorre, por exemplo, que a moral medieval não é a moral bíblica, a moral da antiguidade não é a moral homérica. Até então, o conjunto moral da humanidade fugiu a toda moralidade oficial, e, portanto, também de toda crítica da moralidade.

Apesar disso a normatização é possível, nos salva do equívoco da completa relativização, essa possibilidade está alicerçada no padrão das relações, na recorrência, nos dilemas enfrentados por grupos humanos e não apenas por indivíduos. No entanto, a história da moral não é a história oficial das doutrinas morais, antes uma história das infrações acometidas à norma; pressupõe-se que para conhecê-la demande trabalho heurístico da história dos costumes e da vida privada, como é sabido e até extensamente catalogado.

Toda decisão ética consiste numa decisão consciente, portanto, a situação concreta e suas repercussões precisam ser conhecidas pelo sujeito que decide: a pressuposição do conhecimento das escolhas é a base da liberdade e da qualificação valorativa. Aqui temos uma primeira aproximação entre o campo da ética e das demais ciências, ou mesmo da ontologia<sup>53</sup>, porque conhecer as escolhas tangíveis, ou mesmo construí-las, é tarefa heurística, positiva, de vergar a consciência, os braços e as pernas, por sobre as situações. Também nessa relação está inscrito o critério que pode delimitar uma decisão ética de um comportamento automático, ou mesmo de um cumprimento, ainda que indisposto, de ordens. O conhecimento da falta de liberdade, a forçada pactuação subserviente são também decisões conscientes do ponto de vista de quem as sofre, portanto, adentram ao terreno da ética. O conhecimento da exploração é condição necessária, mas não suficiente para sua superação, apenas a continuidade processual da práxis – a tomada de posição contínua e processual, numa ordem consequencialista de eventos – a possibilita, mas ainda não a garante.

Nas formas sociais até hoje existentes, em grande medida, a ética se desfigurou nas duas faces da divisão do trabalho: no mandonismo e no obediência, delegando a ambas as

---

<sup>53</sup> Como defende Georg Lukács, “[...] o papel da ontologia na história e no presente do pensamento humano é, portanto, concretamente determinado pela qualidade ontológica do ser humano enquanto tal e por isso é – de fato, não apenas abstrata e verbalmente – ineliminável de qualquer sistema de pensamento, de qualquer esfera de pensamento e, obviamente, sobretudo, de qualquer filosofia” (LUKÁCS, 2018, p. 9).

características próprias. Na tentativa de sacralizar o termo, alguns dirão que nisso não há ética, mas a falta dela, a brutal violência. Caso operemos desse modo, desossamos a ética de sua espinha dorsal, sobrando ao trato teórico apenas uma gelatina normativista. O reconhecimento da “ética despótica” é sua aproximação com a política concreta – a “falta de ética” consiste em um rigoroso preceito ético, o mais funcional sob condições de exploração. Entre o cumprimento de ordens, o ostracismo ou o padecimento, escolhas sumamente concretas, a rendição provisória parece a escolha menos ruim: defende-se a liberdade e a consciência mesmo na subserviência.

Nunca houve ética sem cerceamento, as livres condições ideais de escolha não podem figurar enquanto tratamento teórico materialista no terreno da ética, a divisão estrita entre ética e moral só tem alguma validade no campo ideal contemplativo e/ou didático, efetivamente o que *se faz* e aquilo que *se deve fazer* aos poucos se intermedeiam na prática diária; além disso, não é tarefa da ética propor valores ou condutas inaplicáveis. Em oposição a isso, as famosas correntes da ética neokantiana se baseiam justamente no *dever ser*. “Para Kant o valor é o dever ser de uma norma (portanto, um *a priori*) que pode não ter realização prática, mas que atribui verdade, bondade e beleza às coisas julgáveis. Nesse sentido, os valores não têm realidade ou ser, mas são o dever ser (*sollen*)” (GOERGEN, 2005, p. 987).

Nos aproximamos da noção marxiana de *valor* para resgatar uma relação entre a materialidade imediata e seus reflexos: diferente de *valor de uso* relacionado ao corpo empírico das mercadorias, o *valor* é síntese entre ser precisamente a satisfação de uma necessidade – portanto uma escolha consciente, também “necessidade do espírito”; e, ao mesmo tempo, ser algo externo que subjaz ao conjunto das mercadorias e que as universaliza enquanto frutos do trabalho humano, enquanto riqueza, que são produzidas sob determinadas condições históricas de produção. É o que permite serem trocadas umas por outras, sob a base de um denominador comum. O valor está inscrito, mas não restrito ao trabalho concreto de um produtor individual de valores de uso – assim também podem ser analisadas não apenas a moral, mas também a ética. Precedente, exterior, já de certo modo estabelecida, nunca completamente individual porque somente percebida de modo relacional, inexistente a não ser pelo intermédio da ação humana<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Como bem aponta a sociologia clássica, “[...] a moral não é um sistema de regras abstratas que as pessoas trazem gravadas na consciência ou que são deduzidas pelo moralista no isolamento de sua sala. É uma função social ou, mais que isso, um sistema de funções formado e consolidado sob a pressão das necessidades coletivas” (DURKHEIM, 2003, p.35).

Como acompanhamos a imensa criatividade humana na criação de novos valores de uso – e aqui, para dialogar com a citação de Marx, temos sempre renovadas “necessidades do espírito”; não deixamos de notar uma dimensão moral, de *juízos de valor*, que permeiam a produção, o consumo e a divisão do trabalho. Mesmo o *fetichismo da mercadoria* e o *estranhamento* podem ser interpretados como elementos de análise moral. Com a crítica moral adentramos a uma seara da reflexão sistemática das *respostas* dadas pelas pessoas a *situações concretas* que lhes demandaram *posição*.

Vários autores que influenciaram o campo da educação propuseram grande centralidade para a ética e a moral, é o caso do conhecido filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833 – 1911).

Dilthey deixa este aspecto histórico da consciência ética em grande evidência. No seu livro *Versucheiner Analyse des moralischen Bewusstseins* (Tentativa de uma análise da consciência moral) Dilthey analisa a relação entre ética, pedagogia e filosofia da religião e conclui que a pedagogia recebe da ética os seus objetivos gerais e da psicologia os procedimentos e normas através dos quais ela pode alcançar tais objetivos (GOERGEN, 2005, p. 993).

As finalidades da educação adentrarem ao campo da ética é algo difícil de ser contraposto, no entanto, delegar os “procedimentos e normas” pedagógicos ao campo da psicologia é uma característica que mesmo hoje suscita discussões. O fato é que as relações entre ética, psicologia e pedagogia povoam o pensamento pedagógico da passagem do séc. XIX para o XX, nessa querela inserem-se, por exemplo, além do próprio Dilthey, autores fundamentais para o campo da educação como Dewey, Vigotski e Piaget, vale assinalar que a tese de doutorado de Dewey foi sobre a psicologia de Kant. Longos escritos sobre ética e educação também podem ser encontrados em Paulo Freire.

Assumindo o construtivismo como base teórica, Araújo (2008) afirma que “[...] o eixo de formação ética para a cidadania passa a ser a principal finalidade da educação” (ARAÚJO, 2008, p. 195), propondo uma grande alteração no currículo escolar, antecipando, de certo modo, o esvaziamento visto com os componentes eletivos na reforma do ensino médio.

Assim, as temáticas que objetivam a educação em valores, que tentam responder aos problemas sociais, e conectar a escola com a vida das pessoas, transformam-se no eixo vertebrador do sistema educativo, em torno do qual serão trabalhados os conteúdos curriculares tradicionais (ARAÚJO, 2008, p. 195, grifo do original).

O autor propõe o que denomina de “pedagogia de projetos” para levar a cabo a nova estruturação curricular, orientada não mais a partir da divisão clássica das áreas de saber, mas pela articulação de diferentes áreas e conhecimentos na compreensão e resolução de problemas

sociais levantadas enquanto “temática” geral, procedimento que denomina de “transversalidade”. Reproduzimos abaixo um exemplo do autor.

Procurando trazer situações concretas para ilustrar o que propomos, o problema de poluição do córrego que passa no meio de uma favela, por exemplo, pode ser o eixo em torno do qual serão desenvolvidos os trabalhos na escola que atende aquela comunidade. Os conhecimentos matemáticos, a Língua Portuguesa, a História, a Geografia, os diversos conteúdos de Ciências, as atividades de Educação Artística, serão desenvolvidos com o objetivo de levar as crianças que ali vivem a: tomar consciência das causas da poluição; conhecer a história da ocupação daquele local pelo ser humano; buscar o conhecimento de todos os agentes sociais envolvidos com o problema e suas responsabilidades sociais e éticas; avaliar as consequências para a saúde das pessoas e para o meio ambiente; procurar caminhos sociais e políticos para a resolução do problema e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, etc (ARAÚJO, 2008, p. 195-6).

Podemos afirmar com certa liberdade que essa concepção é similar às considerações freireanas acerca da prática docente e sua proposta de uma educação baseada na materialidade do mundo do aluno; recordemos, por exemplo, as noções de *tema gerador* e *palavras geradoras* no método de alfabetização de Freire: “De inúmeras frases assim — frases que recontam a vida do lugar e que devem recortar todas as suas situações, com todas as categorias de seus sujeitos — saem as palavras geradoras de que o método faz o seu miolo” (BRANDÃO, s. d., p. 14).

Para além dessa similaridade aparente, um currículo por projetos pode trazer alguns problemas, ainda que resolva outros. Se não tomado com a devida profundidade, o trabalho pedagógico pode incorrer no pragmatismo superficial, o currículo, podendo ser pautado por uma concepção excessivamente utilitária – à mercê das demandas do meio social, que não são poucas. Podem ser secundarizados conteúdos específicos das áreas do saber e uma formação estética mais ampla em favor do espontaneísmo voluntarista, da escola tentando “resolver” os “problemas da comunidade”, certamente as escolas de centro urbano que atendem a classe média resolveriam outros problemas do seu “meio social circundante” – a inserção dos alunos nos melhores postos de trabalho, como correntemente acontece. Não deixamos de notar, também, a tentativa do autor de tratar certos problemas sociais (como a poluição de um córrego no meio da favela), em problemas de ordem ética, quase que do campo do livre associativismo, deslocando, em certo sentido, seu teor político.

Dessa forma, o eixo da “formação ética para a cidadania”, a educação em valores, preocupa-se com “[...] o ensino de formas dialógicas e democráticas de resolução dos conflitos cotidianos e dos problemas sociais” (ARAÚJO, 2008, p. 195). Na tentativa de deslocamento da atuação política para a esfera da ação moral *stricto senso* pode haver um esvaziamento da

própria noção de formação política, já bastante suprimida nos currículos da educação básica, enquanto há um caminho livre para a moralidade ser o bastião da “resolução de conflitos” – não é sem motivo que pautas morais sejam tomadas como *slogans* no cenário político atual, quando sequer alguma vez estiveram ausentes.

A característica da escola ser resolutora de conflitos (minimizadora, melhor dizendo), de tomar precauções quanto aos embates amplos que a circundam, delega à formação ética “para a cidadania”, que vem sendo proposta por Araújo (2008), um teor político conservador. Alude-se à tentativa de resolver capilarmente problemas amplos da estrutura social – desigualdade econômica, desemprego, habitação etc. a partir de intervenções voluntaristas que não detém organicidade suficiente para levar a cabo tal tarefa, agindo no sentido oposto de a construir, uma vez que não ancorados na consciência de classe e alheios à compreensão das tarefas do bloco histórico que conforma o proletariado e seus aliados. A noção de cidadania e de civismo propostos são sugestões de uma atuação filantrópica liberal, que coíbe o desenvolvimento de uma solidariedade de classes com capacidade organizativa e autonomia para intervir no cenário da grande política.

Para ilustrar, enquanto o problema ético das classes dirigentes consistiria em projetar com esmero o futuro de seus filhos nos quadros de gerência da estrutura econômica, ou mesmo o preparo para tomar o lugar do pai na continuidade de uma empresa, os problemas éticos das classes populares seriam, supostamente, resolver o problema da poluição no córrego de uma favela, da violência em uma escola ou comunidade: cada qual com seus problemas, seus dilemas éticos, eis o teor conservativo e dual da educação em valores que está sendo proposta. Sendo assim, é proposta uma ética do imediatismo voluntarista individual, da antiorganização coletiva em favor de uma atuação pela caridade filantrópica, apartada de análises políticas e sociais que guiem tal atuação. Essa centralidade da “educação de valores” no currículo escolar já sugere o apagamento epistêmico das ciências humanas em favor da moralização trazida pelos componentes eletivos, em especial pelo PV.

Araújo (2008) se apresenta como um autor importante para estabelecer um embate crítico em vias de qualificar o componente curricular Projeto de Vida enquanto um tipo de intervenção moralizante, dotado de certos ideais pré-fixados, com prescrições de como realizar a projeção da vida. O autor apresenta pactuação teórica com Valéria Arantes (USP), principal intelectual do Instituto Iungo para PV, tendo produção conjunta no campo da educação em valores. Trazemos em tela a entrevista que os autores realizaram com Josep Maria Puig, teórico

consagrado da Universidade de Barcelona que vêm exercendo influência nos debates acerca da educação moral, cujo subtítulo é *uma vida dedicada à Educação em Valores* (ARANTES, ARAÚJO, SILVA, 2019). Como compromisso de rigor teórico, apontamos a necessidade de estabelecer embate crítico com o intelectual ponta-de-lança, não apenas com seus continuadores no debate nacional<sup>55</sup>.

Na entrevista, os autores afirmam que nos últimos 10 anos, em parceria com o professor da Universidade de Stanford, William Damon, eles têm se “[...] dedicado a estudar os projetos de vida dos jovens brasileiros”, assumindo que “[...] projetos de vida são impregnados de elementos cognitivos e emocionais” (ARANTES; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 19). Segundo eles, para a construção de um PV, os estudantes

[...] necessitam compreender como seus valores, capacidades, crenças e aspirações pessoais podem servir de base para transformar de modo positivo a sociedade e o mundo. Tais estudos têm nos encorajado a seguir buscando e desenvolvendo práticas em educação moral, especialmente no contexto escolar, que contribuam para que os jovens construam projetos de vida com sentido ético (ARANTES, ARAÚJO, SILVA, 2019, p. 19).

Puig responde de modo encorajador, afirmando que o PV se trata de uma camada do que denomina de “personalidade moral”, atestando a base psicológica pela qual justifica suas asserções. “Em todo caso, estou de acordo com a importância teórica da perspectiva dos projetos de vida. É um conceito muito útil, na medida em que articula componentes diversos da personalidade moral e, por outro lado, os vincula a aspectos sociais e culturais” (ARANTES; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 19).

Para o autor, a “personalidade moral” está dividida em três camadas que, “do interior para o exterior”, seriam (i) “inteligência moral”; (ii) “hábitos de valor”; (iii) “sentido dado à experiência vivida”, “princípios ou valores próprios” ou ainda “narrativa biográfica”. Dentro

---

<sup>55</sup> Desde 1977, Josep Maria Puig é professor de Teoria e História da Educação na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona, onde doutorou em 1983. À época, seu livro de maior repercussão, resultado de parte de sua tese, chama-se *Teoría de la educación: Una aproximación sistémico-cibernética* (1986). Desde então o autor se dedica à educação moral, dentre algumas obras temos *Ética i Escola* (1986), *Feina d'educar: Relats sobre el dia a dia d'una escola* (1999) que “[...] trata-se de um trabalho etnográfico exemplar a respeito da educação em valores”. Mais tarde publicou *Prácticas morales: una aproximación sociocultural de la educación moral* (2003). No Brasil circulam algumas obras como *A Construção da Personalidade Moral* (1998), *Ética E Valores - Métodos Para Um Ensino Transversal* (1998), *Praticas Morais: Uma Abordagem Sociocultural Da Educação Moral* (1999), *As sete competências básicas para educar em valores* (2010). Mais recentemente o autor investe no conceito de Aprendizagem Serviço (ApS), expresso na obra *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (2009) – “Com sua origem na pedagogia ativa, especialmente na teoria de Dewey, Puig vislumbrou na ApS uma possibilidade de se viver valores morais e virtudes de forma real, como práticas de cidadania” (ARANTES; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 4).

desse modelo, Puig afirma que o PV se encontraria na terceira camada, mais “exterior”<sup>56</sup>. Enquanto a primeira diria respeito supostamente a uma capacidade ou faculdade mental, uma “inteligência”, a segunda seria a correspondente habitual, comportamental, e uma terceira referenciada na autobiografia, na autoimagem, uma identidade ou ainda um sentido pessoal dado à experiência vivida e ao mundo – todos sentidos sem dúvidas entrelaçados. Com alguma facilidade notamos certo teor construtivista, subjetivista e sumamente individual no modelo moral pautado no desenvolvimento da personalidade. O autor não se intitula de nenhuma tradição teórico-filosófica em especial, seguindo uma tendência muito presente na pesquisa científica atual, de pragmatismo pluralista, com a conceituação pautada por “modelos” e as teorias vistas enquanto “ferramentas” – “[...] usar na atividade prática todo aquele conhecimento que seja de utilidade para alcançar nossos objetivos. Inclusive usar saberes que não compartilham os mesmos fundamentos teóricos ou epistemológicos” (ARANTES; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 9). O crivo pragmático fica ilustrado na passagem abaixo.

Em meio ao debate internacional sobre as limitações das obras de Jean Piaget sobre o desenvolvimento moral na criança, e sobre os trabalhos do autor norte-americano Lawrence Kohlberg e seus estágios de desenvolvimento moral, por se ater basicamente aos aspectos do juízo moral, nos Estados Unidos e na Europa ganharam força, desde o início dos anos 80 e, já com alguma força, nos anos 90, algumas teorias psicológicas sobre moralidade, defendendo o pressuposto de um self moral ou o processo de construção de identidades morais para explicar as relações (ou a falta de relações) entre juízo e ações morais. Autores como Augusto Blasi (1983) e William Damon (1995) vinham apontado novos caminhos para essa discussão e trazendo o papel de sentimentos e emoções nesse processo de construção identitária. Paralelamente, publicou-se a obra *A construção da personalidade moral* (1998b), na qual você apontou claramente a parcialidade com que várias teorias vinham lidando com o tema e apresentou a visão de uma educação moral que visa à integração, no mesmo sistema teórico, de princípios díspares e às vezes epistemologicamente divergentes para a construção de personalidades morais (ARANTES; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 8).

Tal entrelaçamento teórico o autor denomina de “[...] pensamento complexo e sistêmico aplicado à educação moral [...]” (ARANTES; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 9), que estabelece uma unidade de análise no que denominou de “prática moral”, que não concentra “[...] sua atenção em nenhuma das competências particulares da moralidade humana” (Idem, p. 10). Em

---

<sup>56</sup> Textualmente expressa o autor: “Considero que não está longe do que de maneira experimental poderíamos chamar de terceira camada da personalidade moral. A personalidade moral é como um jogo de bonecas russas: na camada interior temos a inteligência moral com todas as competências que a definem; em uma segunda camada encontramos o conjunto de hábitos de valor que os sujeitos adquirem por meio de sua participação nas práticas culturais; e a terceira camada da personalidade refere-se ao sentido que damos à experiência vivida, aos princípios morais e valores que consideramos como próprios e, finalmente, à narrativa biográfica que fazemos de nós mesmos e até onde desejamos projetá-la. Como eu disse, isto está por ser desenvolvido, mas acredito que os projetos de vida sugerem de forma acertada algo próximo dessa terceira camada” (ARANTES; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 19).

resumo, para Puig, a “prática moral” consiste numa atividade que relaciona múltiplos valores e competências morais ao mesmo tempo, tais práticas seriam a pedra angular de qualquer metodologia de educação moral ou de valores. Para o componente curricular PV, Puig afirma:

Desde uma perspectiva metodológica, junto às propostas habituais, eu insistiria nas atividades de caráter autobiográfico. Elas podem ser complementos úteis para o que estamos falando. Essas atividades podem tomar múltiplas expressões, de modo que, nem sempre, é necessário que consistam em redação de textos autobiográficos. Trata-se de um campo amplo de avaliações (ARANTES, ARAÚJO, SILVA, 2019, p. 19).

As atividades baseadas na autobiografia foram analisadas por nós no capítulo 3, no qual tratamos dos materiais didáticos elaborados pelo Instituto Iungo para PV, tendo procedimentos de autoavaliação e um forte apelo às “histórias de vida” enquanto elementos de conteúdo didático. O sentido é quase sempre “reescrever a própria história”. Os materiais são repletos de exemplos pessoais de sucesso.

Indicamos a necessidade de maiores leituras acerca da obra *Práticas Morais* (PUIG, 2004), a fim de compreender como se caracteriza a noção de *prática* – em seu sentido político e educativo. Levando em conta as recentes formulações do autor entorno da noção de “Aprendizagem serviço”, é possível afirmar que tal abordagem seja o tipo de intervenção prática proposta: estreitamente relacionada à noção de “serviço” como atividade de tipo econômico, as práticas morais se vinculam como atividades a serem vendidas. “Baseado na ação dos sujeitos nos espaços reais da sociedade e não apenas como resultado de processos reflexivos, esse movimento entende o trabalho comunitário como o meio mais eficiente para a construção de personalidades morais” (ARANTES; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 14). Sobre a “Aprendizagem serviço” os autores afirmam:

Infelizmente, esse movimento mais recente em sua carreira acadêmica não teve repercussão no Brasil, e a causa, sem nenhuma dúvida, é que os princípios da Aprendizagem Serviço não estão internalizados na cultura brasileira. Não está presente no cotidiano de nossas instituições escolares e sociais, exceto em alguns espaços de voluntariado promovidos por algumas ONGs (ARANTES; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 15).

Se olharmos para a Aprendizagem serviço a partir de uma perspectiva analítica, veremos que ela combina três funções educacionais básicas: responder a uma necessidade, oferecer um serviço à comunidade e adquirir conhecimentos, competências e valores (ARANTES; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 15).

Observamos que a prática é caracterizada enquanto serviço, aos moldes de um “serviço à comunidade” ou “serviço solidário”, que o autor nega ser de teor assistencialista, mas com “[...] forte preocupação em vincular as necessidades e os serviços à aprendizagem escolar. É

um método pedagógico para adquirir conteúdos e competências para a vida” (ARANTES; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 16).

Essa concepção de prática moral enquanto serviço pode ser acoplada com facilidade à tendência, trazida na contrarreforma do Ensino Médio, de complemento de carga horária em instituições parceiras, geralmente empresas e OSCs. Além disso, observamos o voluntariado como modalidade prioritária de intervenção pública, identificado com uma prática moral tornada prestação de serviços – de curta duração, localizada e por fins solidários como doar sangue, ensinar idosos manusear smartphones etc. Perde-se de vista a concepção de práxis política, de projeto societário. Temos a aproximação do Projeto de Vida ao empreendedorismo social, uma nova cidadania agora aproximada de um tipo de engajamento em prol da facilitação de soluções ao cliente.

Uma moral renovada para o serviço, cuja “inteligência moral” e a “prática moral” são curricularizadas e construídas desde as intenções mais “individuais” dos alunos: cá está o papel político do PV. A Aprendizagem serviço e seus correlatos adquirem um sentido conservador, de adaptação, num contexto da implementação da contrarreforma do ensino médio inserida na situação de ampliação desmedida de vínculos de trabalho por aplicativos e na modalidade de trabalho intermitente ou temporária – estes são os serviços disponíveis socialmente para que os alunos exerçam sua “prática moral”. Mas Puig adverte:

Acredito que vale a pena incorporar a Aprendizagem serviço em nosso sistema educacional por várias razões. Aqui vamos destacar brevemente algumas delas. Em primeiro lugar, a Aprendizagem serviço está no polo oposto de uma educação que busca acima de tudo o sucesso individual. Pelo contrário, quer contribuir para uma mudança cultural que promova valores como cooperação, solidariedade, coesão social, responsabilidade cívica e maior igualdade.

Mas, em segundo lugar, a Aprendizagem serviço não é apenas ajuda aos demais, mas um exercício de autoajuda. O altruísmo provoca múltiplos benefícios a quem o exerce: emoções positivas, autoestima, sentimento de utilidade, orgulho pela tarefa realizada, sentido de projeto vital, e, além disso, é um bom antídoto frente ao estresse, a ansiedade, a tristeza e a solidão (ARANTES; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 17).

O “compromisso cívico” é construído com base no “altruísmo”, na “solidariedade”, na “responsabilidade cívica” e outras competências socioemocionais, nada muito além de alguns valores são citados para fundamentar o projeto político que pretende superar a já conhecida denúncia de busca pelo sucesso individual – como se substituindo o “egoísmo” pelo “altruísmo” na educação de valores a situação estaria resolvida. Como sabemos, o descalabro individual possui raízes na divisão social do trabalho baseado na propriedade privada dos

meios produtivos, e, no terreno cultural e político, no disfarce e na ocultação da condição de classe.

Como já apontou Souza (2009), houve movimentações deliberadas nos organismos internacionais formuladores de política (ONU, UNESCO, CEPAL), desde meados dos anos 1980, para alterar a concepção de luta política da classe trabalhadora jovem e do movimento estudantil em vistas de um novo léxico de: “protagonismo juvenil”, “ação/atuação social”, “formas novas de atuação social”, “atuação prática”, “novas maneiras de expressão da problemática juvenil”, “formas novas de intervenção no espaço público”, “novas práticas coletivas”, “ações coletivas juvenis” ou ainda “públicas”, “comunitárias”, “atuais” (SOUZA, 2009, p. 10) apartadas da radicalidade de classe e dos órgãos políticos históricos do movimento estudantil, grêmios, diretórios, sindicatos e partidos, que povoaram as lutas políticas ao longo do século XX no Brasil como bem documentado.

A participação dos jovens no desenvolvimento – deles próprios e no de seus países, contribuindo para o chamado desenvolvimento humano ou social – constitui elemento-chave dos documentos internacionais produzidos no período 1985-2005 (especificamente ONU, 1985, 1995, 1998a, 1998b; CEPAL e UNESCO, 2001; UNESCO, 2005). O jovem é colocado numa dupla posição nos documentos em questão: objeto e agente das intervenções. Justamente para que possa oferecer sua contribuição à sociedade, o jovem deve ser alvo de políticas (ONU, 1995). Dessa dupla posição em que o jovem é colocado – daquele que recebe, mas também contribui – decorre uma noção de participação (tornada equivalente às noções de atuação social e cidadania) que combina passividade e atividade. O acesso aos serviços sociais e a aceitação (passiva) de decisões e diretrizes já estabelecidas em outras instâncias (de governo ou do próprio discurso) definida correntemente como “defesa de interesses”, combinam-se com a execução e a operacionalização, pelo jovem indivíduo, de tais serviços, decisões e diretrizes. Em suma, a passividade e a atividade individuais encontram-se no cerne das novas formas de participação/atuação social/cidadania prescritas à juventude: a defesa de interesses e a prestação (gratuita) de serviços (SOUZA, 2009, p. 11).

Dentro desse movimento de despolarização, ou se quisermos, de repolarização da política em termos individualistas liberais, voluntários e benevolentes, afastados de seu conteúdo revolucionário de crítica à estrutura de classes do capitalismo, destituído de toda sua periculosidade, o componente curricular PV passa a ser visto sob três principais sentidos: a) uma curricularização do discurso do “protagonismo juvenil” incidindo violentamente na educação básica; b) uma coroação dos princípios da *Educação ao longo da vida* (UNESCO, 2000; 2002), com foco no “aprender a empreender”; e c) a moralização renovada pelas CSE para uma adaptação autônoma às novas formas precarizadas de trabalho, a partir subjetivação de horizontes individuais de vida e de futuro que dificultam as formas organizativas comuns da luta coletiva.

Inseridos cada vez mais na lógica do capital, os processos de insatisfação popular – que poderiam levar ao questionamento das estruturas econômicas e a denúncia dos privilégios de classe – são transpostos com cuidado enquanto demandas de investimento social, dentro de programas de sustentabilidade empresarial, administrados pela nova governança corporativa com responsabilidade social. Parte do excedente econômico é destinado reversivamente ao apaziguamento das contradições de classe por novos mecanismos de operar velhas contenções – cooptação de lideranças proletárias e estudantis (FONTES, 2017), desmantelamento da autonomia coletiva em favor do “protagonismo” individual, esvaziamento do conteúdo de classe das reivindicações, concessões parciais apaziguadoras (vão-se os anéis e ficam os dedos) etc. O jovem vem sendo buscado como protagonista da contenção em favor do “interesse próprio” previamente amoldado pelos interesses escusos.

Nos documentos internacionais das décadas de 80 e 90, essas duas posições – ativa e passiva – do jovem como objeto das intervenções eram claramente explicitadas; o jovem era então referido como “beneficiário” ou “destinatário” das políticas e medidas, ao mesmo tempo em que se esperava que ele fosse um “participante ativo” (ONU, 1995) ou um “associado ativo” (ONU, 1998b, p. 160) das mesmas políticas e medidas (SOUZA, 2009, p. 11).

O mesmo acontece com as “metodologias ativas”, sendo implementadas “ativamente” sobre o comportamento e a consciência dos sujeitos “ativos”, dentro de um grande processo “ativo” levado à frente primariamente não por professores, mas por organismos internacionais e organizações sociais do terceiro setor, essas também bastante “ativas”. O que queremos dizer é que principalmente o mandonismo, mas também a subserviência é operada “ativamente”, e exige-se que assim o seja para as políticas serem reproduzidas de modo orgânico e surtirem o efeito esperado.

A contenção social, a dispersão dos núcleos de revolta e organização coletiva não é uma paralização nas relações sociais, pelo contrário, pressupõe um conjunto de comportamentos individuais bastante proativos e “engajados”, no interior da produção econômica e da reprodução social burguesa como um todo. Quando olhados desde cima como numa fotografia do alto, o que se vê é cada qual se afastando uns dos outros em busca da “própria individualidade” e da “própria vida”, realizando movimentos motores e psicológicos como autoprodução isolada de si mesmo, ensimesmados em suas baías, em suas trajetórias definidas. A partir daí, o quase-encontro de individualidades acontece assim como no sinal de uma faixa de pedestres no centro de uma megalópole mundializada, fortuita, ocasional, esbarrando uns aos outros. A coletividade tornou-se uma via de passagem movimentada, disputada por

automóveis e pedestres que atravessam em sentidos que lhe são próprios, por vezes congestionada em horários de pico.

O projeto ético-político desenhado pelo PV, enquanto uma educação de valores, se serve de duas características fundamentais e relacionadas: uma moral prática para o serviço e uma ideia de solidariedade altruísta fundada no voluntariado. Ambas as características já são comuns no *modus operandi* de empresas e organizações da sociedade civil (OSC) do terceiro setor<sup>57</sup>.

Puig afirma ser necessário “[...] promover a Aprendizagem serviço unindo forças: os centros de ensino, o corpo docente, a universidade, as organizações não-governamentais, as administrações públicas, as famílias etc.” (ARANTES; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 18), e faz um adendo: “[...] as escolas não podem limitar sua atividade educacional de acordo com os pressupostos mais estritos do liberalismo, nem restringir-se exclusivamente a seguir os requisitos do comunitarismo” (PUIG, 2004, p. 88). Na tentativa de mesclar o liberalismo com aquilo que denomina de “comunitarismo” surgem os precedentes para o empreendedorismo social, o voluntariado empresarial, a partir da “união de forças” das redes públicas de educação com OCSs e empresas na implementação das políticas do BID-Banco Mundial e da UNESCO. Uma rede de “centros sociais” também está sendo arquitetada com o mesmo intento de engajamento voluntário para inserção no trabalho ou tentativa de resolução das “mazelas sociais” a partir de projetos localizados que são vendidos como “cases de sucesso”.

Finalmente, os trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos podem ser a referência para a estrutura curricular de uma escola durante todo o ano letivo, em todas as séries. Assim, o aprendizado das operações matemáticas mais elementares, os processos de alfabetização, o estudo das plantas, o conhecimento da realidade do próprio bairro, seriam utilizados para levar alunos e alunas a conhecer e a experienciar os conteúdos específicos dos artigos desse documento, visando sua formação ética e a transformação do mundo em que vivem. A importância: do lazer; do direito à diversidade de pensamento e de crença; do respeito nas relações interpessoais; do direito a moradia, a saúde e a educação são exemplos de temáticas que envolvem a construção da cidadania e que poderiam ser o eixo vertebrador do currículo escolar (ARAÚJO, 2008, p. 196).

---

<sup>57</sup> No site da Fundação Lemann, por exemplo, lemos enunciados como: “Um projeto de país é um projeto coletivo”, “Somos uma filantropia colaborativa que aposta na potência do fazer junto”, “Essa mobilização orientada por compromissos comuns só é possível por meio de uma estratégia de governança ética, colaborativa e transparente”. Disponível em: <https://relatorioanual2022.fundacaolemann.org.br/governanca-e-investimento>. Acesso em 01 de junho 2023. No “código de conduta” da Fundação Lemann, também denominado de “Programa de Integridade” temos dez princípios dispostos em capítulos, são eles em ordem: transformadores, orientados por resultados, empreendedores, inquietos, meritocráticos, colaboradores, simples e eficientes, íntegros, apartidários e resilientes. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/assets/site/files/CodigoCondutaDigital.pdf>. Acesso em 01 de junho 2023.

Araújo (2008), que advoga a favor da centralidade da educação em valores no currículo da educação básica, propõe a chamada “pedagogia de projetos” como estratégia de implementação dos ditames morais na sala de aula: não parece fortuito que o modelo do novo componente curricular porte a alcunha de “projeto” de vida.

Como desenvolver o currículo a partir dos pressupostos discutidos até o momento? Incorporando os referenciais de teorias da complexidade, da transversalidade, do construtivismo e do protagonismo dos estudantes na produção de novos conhecimentos. Para isso, precisamos buscar novas metáforas para representar a organização curricular, como a do rizoma ou a das redes neurais, e assumir a pedagogia de projetos como um caminho possível (ARAÚJO, 2008, p. 197).

Os “Direitos Humanos” vêm sendo disputados para a construção de um novo formato de cidadania, mais adequado aos moldes atuais de empreendedorismo social, uma espécie de empreendedorismo “sem fins lucrativos” (CATINI, 2020). A autora afirma que, com isso, se organiza uma “reengenharia” dos direitos sociais, agora operados por aparelhos privados e destinados a “públicos-alvo” dentro de plataformas amplas, “totais”, tanto escolares quanto não escolares, destinadas à juventude, que não envolvem apenas a educação, mas segurança, trabalho, cultura e assistência social.

O empresariado tem dominado não apenas o campo da produção, mas também o da reprodução social, ao reorganizar os direitos sociais e, com isso, oferecer um quadro empresarial de organização de trabalhadores e trabalhadoras que dependem de tais serviços. O domínio do trabalho social pelas organizações sem fins lucrativos transformou a questão social numa questão empresarial, sem nunca deixar de ser, vale dizer, assunto policial (CATINI, 2020, p. 60).

Diante disso, os “Direitos Humanos” convertidos em bandeira das organizações sociais do terceiro setor, transformam-se na principal abordagem para debater violência, desigualdade social, racismo e toda temática urgentíssima desde um critério epistêmico supostamente asséptico, destituído de uma coesão com a economia-política ou com as ciências humanas de maneira geral, articulados com o projeto prático da atuação empreendedora social ou filantrópica, um “simulacro de trabalho a moto-perpétuo” (CATINI, 2020, p. 66), porque ao longo da vida (UNESCO, 1996).

Sabemos que toda normatividade legalista surge como fruto de lutas sociais, em determinado momento histórico decisivo, ao mesmo tempo em que reflete certo avanço civilizatório, cristaliza e naturaliza o mesmo, possuindo função eminentemente conservativa. Como *modus operandi* da jurisprudência do Estado burguês moderno, nunca se completa, aplica-se parcialmente sobre a base da desigualdade de representação nas estruturas judiciárias. Marx já polemizava com o aspecto legalista conservador, em sua *Crítica à Filosofia do Direito de*

*Hegel*, de 1844, criticou a ideia central na concepção hegeliana de Estado, da essência racional e emancipadora do direito burguês. Na *Questão Judaica*, escrita em 1843, Marx polemizava com a normativa jurídica tomada como pretexto de justificação<sup>58</sup>.

Tomando o marxismo não apenas como campo teórico (método de investigação das ciências humanas); mas compreendendo-o como uma visão de mundo, uma imagem projetada da totalidade complexa; um subsídio que fornece princípios e chaves de leitura conjuntural (crítica da economia política) para a atuação política e político-partidária (teoria da revolução): a unificação dessas características torna-o uma *filosofia da práxis*. Termo esse usado primeiro por Gramsci, nos *Cadernos do Cárcere* (GRAMSCI, 2007, 2014), e depois fundamentado por Sánchez Vázquez, na obra que leva o mesmo nome (VÁZQUEZ, 1977). Sob tais termos, a crítica da economia política se converte num projeto de sociedade, num modo de agir e numa crítica da prática cotidiana, portanto, em grande medida, converte-se em uma Ética.

Da mesma maneira que o ser do capital ama ocultar-se, subsiste um elemento ético oculto e velado na crítica radical marxiana ao modo de produção assentado na exploração do trabalho e na expropriação das riquezas produzidas pelos trabalhadores (SANTOS NETO; MOREIRA, 2021, p. 164).

A filosofia da práxis requer o aceite de um compromisso: o engajamento político-partidário em vias da busca da transformação social. A noção de *práxis* (e não apenas prática) afirma a unificação entre teoria e prática, conseguida somente pelo vínculo direto nas decisões tomadas pelos grupos fracionários que compõem a classe trabalhadora. Também está vinculada ao trabalho teórico (uma certa visão panorâmica) de inscrever tais decisões como casos particulares de lutas mais amplas, de repercussões ampliadas para o conjunto da classe – de entender dilemas locais como estritamente relacionados à dinâmica econômica de uma região e mesmo de um Estado-Nação.

---

<sup>58</sup> “A ideia de direitos humanos só foi descoberta no século passado. Não é uma ideia inata ao homem, mas este a conquistou na luta contra as tradições históricas em que o homem antes se educara. Os direitos humanos não são, por conseguinte, uma dádiva da natureza, um presente da história, mas fruto da luta contra o acaso do nascimento, contra os privilégios que a história, até então, vinha transmitindo hereditariamente de geração em geração. É resultado da cultura” (MARX, 1991, p. 38). “Nenhum dos direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse privado e dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas” (MARX, 1991, p. 44-45).

Uma atuação prática, um trabalho manual e intelectual unificado entorno da crítica da economia política, delega a si um teor normativo reduzido quando comparado a projetos burgueses de moralização, isto é, não delega prescrições pré-concebidas a serem atingidas independentemente dos percalços e atravessamentos da materialidade vivida, pelo contrário, todo e qualquer princípio de ação é mediado com a realidade imediata – retirado dela para nela retornar. A categoria filosófica – e forma de ser ontológica – da *mediação* é um princípio indispensável para a práxis. Temos, por exemplo, a partir da mediação com diferentes experiências da luta política, tanto exitosas quanto fracassadas, o enriquecimento da própria atuação num contexto particular. É fundamental para a noção de “acúmulo das lutas” partir da possibilidade de estudo e comparação de tais lutas para outros contextos – salvaguardando especificidades e resgatando as características gerais (é o caso da compreensão da Revolução Russa, da Revolução Cubana, da Revolução Chinesa, de outras tantas tentativas exitosas e fracassadas etc.).

Inscrita na atuação praxeológica ou ética de um trabalhador ou trabalhadora em um contexto particular está a afirmação de convicções e princípios que não se resguardam a esse contexto, que não tomam em primeiro plano vontades individuais ou subjetivas, circunscrevendo tais fatores subjetivos a compromissos mais elevados, surgidos a partir da tomada de posição nas tarefas históricas, essas tornadas imperativos da vontade autorregulada. A estrapolação da atuação individual é condição da filosofia da práxis, apenas conseguida organicamente a partir da séria ponderação teórica da totalidade do complexo social. Alheio a isso, qualquer necessidade de abnegação será vista como despotismo e “quebra da liberdade”, ou no polo oposto, espontaneísmo voluntarista.

Diante da profusão de eticidades individualizadas, ou de projetos de vida particulares profundamente autocentrados na obstinação voluntariosa, tomar a dinâmica social como indispensável, tomar a coletivização da vida como princípio e finalidade, compreender a séria polêmica como instância da própria individualidade, tudo isso relega concretude ontológica ao projeto social de vida e o afastaria das idealizações fantasiosas. Sempre concretamente inconclusa, a organização individual da vida necessita de escolhas imediatas coordenadas a decisões coletivas e ao contexto ampliado ambiental, social e político. Por mais austero que possa parecer, não há qualquer tolhimento da criatividade em subjugar as formulações fantasiosas de futuro – que atualmente aparecem como caprichos individualistas – aos ditames

regulatórios da práxis social produtiva. O problema é que os ditames atuais são proposições burguesas e não elaborados a partir da tomada de autonomia organizativa dos produtores.

As produzidas contradições entre o indivíduo e o gênero humano têm sido levadas às máximas elaborações e transpostas para a escola a partir do fornecimento de projetos de vida customizados individualmente, centrados no “eu” que escolhe como consumidor de alternativas. Eles possuem a finalidade de dissuadir a compreensão das tarefas eminentemente comuns entre a classe, num rol de dilemas que são advindos da contradição capital-trabalho e se expressam nas mais diversas situações e se abre ao indivíduo uma estreita janela de decisão. Condução que vai na contramão de uma compreensão teórica e científica unificada a um projeto de transformação social, munida de crítica e autocrítica numa atuação prática, que deveria ser a costura de uma eticidade comprometida e tarefa de professor.

É também preciso resgatar a noção de *universalidade* para diferenciar uma *Ética/ethos* que suplante o relativismo moral e transcorra em busca de uma reconciliação entre individualidade e comunidade: uma unidade na diversidade, mas uma unidade. Sabemos que “[...] a política, em qualquer sociedade de classes, está fundada no domínio da particularidade sobre a universalidade, da parte sobre o todo, do privado sobre o coletivo” (SANTOS NETO; MOREIRA, 2021, p. 164). Nos cabe afirmar a verdadeira universalidade – e não renunciar a ela, como tantos críticos do Iluminismo o fizeram por acharem se tratar de uma *false flag* burguesa. “O proletariado é interpelado para operar seu processo de formação da consciência em-si à consciência para-si, o que representa a possibilidade da autoconsciência da humanidade” (SANTOS NETO; MOREIRA, 2021, p. 131).

A busca de uma universalidade heterogênea, complexa, reconstituída a partir das particularidades de todas as frações do proletariado em *bloco histórico*, é imprescindível no movimento de superação do domínio da particularidade burguesa sobre o conjunto do gênero – o modo de vida, os costumes, a moral, a *Ética*, a ontologia etc., compostos enquanto limite cogitável e amplamente aceito, ainda que nunca vivido plenamente. De qual moral partimos para tal? Da moral já existente, da conduta já organizada, das máximas já extraídas da experiência individual e coletiva sob o modo de vida do capitalismo tardio. A partir da reelaboração crítica do *ethos* estranhado – porque dado pela particularidade burguesa – se chega ao *ethos* material, não determinístico, mas por vezes tendencial, oxigenado pela visualização do emaranhado de possibilidades concretamente postas. Todavia, ainda assim,

não há *ethos praxeológico* em separado das demais formas de reflexo ideológico da complexidade do mundo social.

Weber nos mostrou que a ética protestante caminha *pari passu* à acumulação de excedente privado (WEBER, 2013). A religião e as outras demais concepções burguesas laicas de moralização, disseminadas amplamente dentre as classes populares e, no caso brasileiro, defendidas com afincos pelas frações mais atrasadas da classe dominante, em geral têm a qualidade de “solucionarem espiritualmente” os limites postos pela divisão social do trabalho e o “vale de lágrimas” que flui desde seu rosto enrugado. Lembremos Marx quando diz que a religião “[...] é apenas um sol fictício que se desloca em torno do homem enquanto não se move em torno de si mesmo”<sup>59</sup> (MARX, s.d., s. p.).

Assim como não se sabe profundamente sobre geografia física, demografia, literatura brasileira, economia política etc. não se sabe bem como reagir às situações práticas inauguradas pelo avanço das forças produtivas. Ocorre que assim se torna mais fácil acatar mandamentos divinos ou escolares de como agir, ou melhor, de como não agir – cá está o poder dissuasivo da moral neopentecostal em uma situação de trabalho precarizado. Cá está o papel do componente curricular Projeto de Vida.

Assim como “[...] a crítica do céu se converte na crítica da terra, a crítica da religião na crítica do direito, a crítica da teologia na crítica da política [...]” (MARX, s.d., s.p.), a crítica moral deve se converter na crítica de projeto de sociedade estritamente vinculada à crítica do projeto da vida individual, não mais constituída a partir de uma imagem ideal estanque, mas veiculada diretamente ao trabalho prático e à atuação política. Parte-se, para isso, da crítica da economia política, retirando do chão das relações sociais os princípios operativos que guiam a crítica da moralidade burguesa em vias de uma nova moralidade de compromisso proletário. “O percurso da crítica à filosofia idealista encontra seu coroamento na crítica da economia política, enquanto verdadeira “moral” das classes dominantes” (SANTOS NETO; MOREIRA, 2021, p. 134).

---

<sup>59</sup> No mesmo texto Marx afirma que “[...] a religião é a teoria geral deste mundo, seu compêndio enciclopédico, sua lógica popular, sua dignidade espiritualista, seu entusiasmo, sua sanção moral, seu complemento solene, sua razão geral de consolo e de justificação. É a realização fantástica da essência humana por que a essência humana carece de realidade concreta” (MARX, s.d. s.p.).

Considerar a eticidade do ponto de vista material consiste necessariamente por compreender o papel que ocupa o trabalho na constituição do gênero humano, em que “[...] todo processo de transformação da natureza é precedido pela capacidade humana de fazer escolhas em face do conjunto de alternativas oferecidas pela realidade material” (SANTOS NETO, 2013, p. 31). O processo de valoração moral – atribuição de valor, distribuição criteriosa de critérios – não é acidental, mas intrinsecamente relacionado com a posição tomada no contexto social. É pela práxis que as disposições de caráter se manifestam individual e coletivamente. Os valores são expressões da materialidade do mundo.

A finalidade está articulada à capacidade de o sujeito fazer a escolha ante diferentes alternativas postas pela heterogeneidade do objeto. Não existe nenhuma sobrevalorização da consciência no processo de constituição das alternativas, pois estas são determinações da existência e não meras expressões de uma subjetividade que emana do mundo transcendente. Assim, o campo sobre o qual se movimentam as decisões é delimitado pelo complexo de ser que é posto concretamente (SANTOS NETO, 2013, p. 31).

A sobrevalorização do reino da consciência individual é o que se desprende dos materiais de PV vinculados a partir da contrarreforma do Ensino Médio, o que relega a tais formulações seu caráter de prescrição moralizadora, havendo pouco esforço em concatenar a organização do trabalho individual – de determinado trabalhador num trabalho concreto – com os demais complexos nos quais esse trabalho está circunscrito. Não há qualquer menção à historicidade dos valores e das condutas morais, o que traria um mínimo de sistematicidade ao componente curricular PV. Ao passo que as histórias de vida e de superação são uma imposição artificial e artificiosa da particularidade moral à genericidade.

O projeto de vida individual está forçosamente relacionado à organização do trabalho individual. Já fomos há décadas avisados da impossibilidade do “pleno emprego” e do caminho “[...] para uma multiplicidade de estatutos e de contratos de trabalho: trabalho em tempo parcial, trabalho com duração limitada ou precária, trabalho com duração indeterminada, desenvolvimento do auto-emprego” (DELORS, 1998, p. 110).

Esse consiste numa pequena parcela da organização do trabalho social total operado pelo proletariado sob condições de apropriação privada do excedente produzido. Ao moralizar a projeção de vida particular, moraliza-se, renovadamente, o caráter criador e autocriador da práxis produtiva, engendram-se manipulações, principalmente acerca do caráter libertador que necessariamente o trabalho detém, liberdade essa irrealizável nas condições da divisão de classes.

Uma vez não encontrada a liberdade e a superação da autoalienação pela prática produtiva, em contrapartida sustenta-se massivamente tais asseverações – realização individual, bem-aventurança etc. – na produção e disseminação material e do discurso material. Com isso, o projeto político burguês se firma com ainda mais capilaridade, mudando sua roupagem desde as mínimas diferenças singulares dos componentes individuais da classe e fossilizando ainda mais formas sociais das instituições. Os imperativos da acumulação econômica aparecem como extensões da vontade individual e dos planos a médio e longo prazo individuais. Mesmo sonhos e devaneios são usados como pilares para projetos políticos atomizados, que salvaguardam o tabuleiro do jogo.

Vemos o componente PV surgir natimorto pela catastrófica implementação do Novo Ensino Médio a partir da pandemia do Covid-19 e da intencional desorientação do governo Bolsonaro, mas também por sua fragilidade de origem: sua tentativa de justificação teórica filia-se, quando muito, às psicologias idealistas (psicologia moral, psicologia positiva etc.). No discurso contrarreformador, em muitos casos, as abordagens do PV são justificadas desde um ponto de vista moral – dar resposta ao desânimo, ao desinteresse etc.; em outros casos, de um ponto de vista mais pedagógico, quando afirma-se que com isso os conteúdos voltam a ter “sentido” para os alunos. Em tais afirmações paira a ideia de que ali estariam de maneira mais direta as proposições ético-políticas, um “retorno à vida”. No entanto, como vimos defendendo, a falta de referencial consistente para tarefa de tal envergadura relega ao PV um caráter de moralização prescritiva, desprofissionalização docente, facilitados pelo “reco da teoria” (MORAES, 2003).

Sob influência dos desenvolvimentos da obra de maturidade de Lukács, principalmente nas Ontologias I e II, temos a continuidade para os assuntos da subjetividade, que afirma: “[...] não existe o primado gnosiológico da consciência sobre o ser, pelo contrário, o fundamento é ontológico; e nesse aspecto, o ponto de partida é o ser social” (SANTOS NETO, 2013, p. 31). Todo sequenciamento pedagógico que não se fundamenta na dinâmica material do ser social não retornará com seus conteúdos à vida concreta, mesmo que queira, e será percebido como esvaziamento e simplificação, como moralização – faça isso, faça aquilo, não faça isso etc. tendo os porquês reduzidos a uma autoevidência de um praticismo imediatamente voluntarioso. O empobrecimento do ânimo e a sensação de deriva não conseguem ser solucionados dessa forma, porque são reflexos sensíveis de relações sociais materiais de

produção e reprodução da vida. Assim, uma característica básica essencial é dissuadida, a saber:

Depois que o comunismo primitivo foi suplantado, por necessidade econômica, pela sociedade de classes, as decisões de cada membro da sociedade relativas à sua própria vida começaram a ser fortemente determinadas pelo seu pertencimento a uma classe e pela participação na luta entre as classes (LUKÁCS, 1981, p. 44).

Não há possibilidade do estabelecimento de uma Ética absolutamente individual por dois fatores relacionados, o primeiro deles é que não há qualquer condição de vida singular que não compartilhe elementos materiais com a vida de outros partícipes da classe – linguagem, trabalho, condições de moradia e escolaridade etc.; o segundo é que a Ética, partindo sempre da moral de contexto, a supera para integrá-la à condição histórica da humanidade. A eticidade avança suprassumindo a particularidade na universalidade, em vias de um projeto ao mesmo tempo ético e político de autodeterminação, que formula não apenas novos comportamentos para a socialização alienada da vida individual (ADORNO, 1996), mas busca alterar as dinâmicas ampliadas de produção da vida (caráter da propriedade, relações de trabalho, trocas de mercadorias) e de regulação da vida (Estado, direito, moral etc.). A plena realização da eticidade é uma característica da humanidade emancipada, do gênero humano reconciliado.

Apenas na ética é eliminado o dualismo assim posto por necessidade social, onde a superação da particularidade do singular alcança uma tendência unitária: a exigência ética inverte o centro da individualidade do homem agente, pois ele escolhe entre preceitos que na sociedade se tornaram, por força das coisas, antinômicos, e é uma decisão ditada pelo preceito interior de reconhecer como dever próprio o quanto se conforma a própria personalidade. É isto que ata os fios entre o gênero humano e o indivíduo que supera a própria particularidade (LUKÁCS, 1981, p. 162).

Hoje, “[...] o indivíduo não se concebe como partícipe da totalidade social, senão como uma mônada cindida em relação ao conjunto da sociedade” (SANTOS NETO, 2013, p. 36). Essa cisão é de natureza material, uma vez que a prática cotidiana produtiva e autoprodutiva não retorna ao indivíduo como engrandecimento da sua personalidade, mas como exaustão de seu corpo e nervos (ADORNO, 1995). Devido a isso, é natural que a compreensão ideológica cindida se restrinja ao mundo particular, aos objetos particulares, ao trabalho imediatamente realizado, à moralidade de contexto – tendo uma imagem parcial ou totalmente distorcida do conjunto da totalidade natural e social, com dificuldades de ultrapassar o nível da manipulação material imediata. O complexo sintético de múltiplas determinações que constitui a realidade em sua natureza ontológica permanece amplamente “customizado”, relativizado, repleto de generalizações equivocadas da própria vivência empírica.

O mesmo acontece nas instâncias do trabalho intelectual, em que a divisão social do trabalho possibilitou historicamente autonomia do complexo de produção cultural no interior do Estado, mas ainda determina a capacidade de formulação e principalmente de propaganda ideológica, restringindo consideravelmente o poder de influência e minando o fôlego crítico dos autores. Seja na pesquisa ou no ensino, trabalhadores da educação se veem cindidos da capacidade coletiva de elaboração e implementação, prejudicando o retorno das formulações teóricas para o seio do proletariado urbano e rural, para o seio da escola pública.

A experiência central para a frieza burguesa na pedagogia [...] consiste no fato de que os educadores mostram frieza sobretudo na recusa e no encobrimento das contradições que emergem da discrepância entre postulado e função. Frios tornam-se apenas alguns que, sem reservas e abertamente, passam para o lado do princípio de realidade e obedecem às funções da escola, no lugar de desejar subordinar sua prática primariamente aos postulados pedagógicos (GRUSCHKA, 2014, p. 173).

A falta de consolidação profissional de aparelhos populares de hegemonia faz com que alguns intelectuais recorram às redes virtuais como forma prioritária de propaganda, o que prejudica a organicidade efetiva para além do ambiente virtual, fazendo das plataformas controladas pelos monopólios de tecnologia sua única trincheira de luta. É sabido que a divisão social do trabalho massivamente relega ao trabalho intelectual o papel de reprodutor da cultura, dos conteúdos e da fria moralidade burguesa, impedindo, em grande medida, que a sistematicidade ontológica assuma a posição revolucionária pela práxis educativa, fazendo com que os conteúdos sejam um elogio da modernidade e do avanço das forças produtivas, da conquista e da consolidação da burguesia, mantendo horizontes políticos na imediatividade empírica do senso comum burguês. “Indivíduo e gênero estão, na sociedade burguesa, no interior de uma relação antagônica. A moral, por um lado, que parte dos interesses do indivíduo em sua particularidade (*Partikularität*), e a ética, que representa os interesses genéricos e universais” (SANTOS, 2021, p. 71). Nesse caso, o intelectual não supera a própria particularidade estabelecida pela autonomia relativa da produção econômica, não atinge o terreno da ética – isso faz com que o estranhamento seja reproduzido no fazer da ciência. A alienação atinge ambos os polos cindidos, o trabalho manual e o intelectual, tendo entre eles uma infinita gradação.

Não há receituário das tarefas a serem realizadas, não há um passo-a-passo na práxis transformadora, por isso a compreensão concreta de uma dada conjuntura e de uma correlação de forças – essas ontologicamente exteriores à prévia consciência – são o fundamento para a

tomada de posição acerca das escolhas individuais e do projeto coletivo de sociedade, implementado na intervenção guiada por uma Ética.

Os comunistas não pregam nenhuma moral, o que Stirner faz em doses extensíssimas. Eles não confrontam as pessoas com esta exigência moral: amai-vos uns aos outros, não sejais egoístas etc.; ao contrário, eles estão bem cientes de que, sob determinadas condições, o egoísmo, tanto quanto a abnegação, é uma forma necessária da imposição aos indivíduos (MARX; ENGELS, 2007, p. 241-242).

No interior de uma ética materialista que busca reatar o indivíduo e o gênero humano não há contradição entre planejamento e conquista individual e coletiva, pelo contrário, as conquistas pessoais são amparadas pelo vínculo de proximidade, e uma vitória coletiva surge pelo resultado de um trabalho conjunto de superação de dificuldades impostas a uma e mesma situação. A manutenção de uma moral baseada no centramento individual, no agir conforme o dever individual, não se desdobra numa eticidade capaz de superar a antinomia indivíduo/gênero.

A ética é aquele complexo valorativo objetivado em relações sociais que desdobram, cotidianamente, uma relação não antinômica entre o indivíduo e o gênero. Tal como a universalidade social, o gênero não é apenas um “conceito”, mas uma substância social realmente existente; a ética também não é um conjunto de preceitos apenas “teoréticos”, mas um reflexo na consciência de relações sociais que possuem uma qualidade muito peculiar, a de superarem a antinomia indivíduo/gênero (LESSA, 2015, p. 17).

A internalização de necessidades sociais coletivas, transformadas em imperativos individuais, podem consistir numa autorregulação de caráter, na apropriação ou “tomada de consciência” acerca tarefas e compromissos a serem realizados para superar as condições de miséria e pauperismo da classe trabalhadora. No entanto, não consiste na internalização pura e simples de normas, mas na apropriação catártica de um complexo valorativo estritamente vinculado ao contexto da ação complexa coletiva-individual, pressupondo, pela complexidade das tarefas postas, a sustentação em teses ontológicas para além de avaliações fortuitas de contexto.

De qualquer modo, o PV, enquanto projeto moralizante, evidencia uma seara muito maior e espinhosa: a fratura entre a lógica que opera nas relações sociais, objetivamente, e o universo dos valores propagandeados aos quatro ventos nas suas orientações curriculares. Em vias de um projeto ético emancipatório, a concatenação das tarefas imediatas com a possibilidade concreta de transformação é imprescindível, as finalidades subjetivas embrenhadas intimamente com a causalidade de eventos postos na imediaticidade empírica social e natural. Como afirmou Lukács,

[...] jamais se deve, para ser preciso, perder de vista o sensato fato de que a realizabilidade ou inutilidade da posição teleológica depende absolutamente de quão extensivamente é bem-sucedida, através da pesquisa dos meios, em transformar a causalidade natural em uma ontologicamente – posta (LUKÁCS, 2018a, p. 21).

A ação ética, que podemos chamar também de *práxis*, tem a característica consequencialista, e não permanece fundada na simples intenção. Para ponderar acerca das consequências de qualquer ação prática é preciso reconhecer com solidez o contexto da ação, a personalidade dos agentes envolvidos etc. o que pressupõe análises que extrapolam a construção subjetivista das máximas da ação.

Na esfera puramente espiritual do “imperativo categórico”, Kant e depois dele, Fichte, construíram uma imagem ideal da sociedade burguesa, na qual funciona sem conflito e harmonicamente a entrega incondicional ao “dever” supraterrâneo, espiritual, que não pertence mais ao mundo dos fenômenos. Todos os antagonismos e todas as contradições da realidade na sociedade burguesa ficam reduzidos, portanto, ao antagonismo entre o homem sensível e o homem moral, entre o “homo phainomenon” e o “homo noumenon”. De acordo com isso, se os homens vivessem inteiramente em conformidade com a lei moral, não haveria conflitos nem contradições de espécie alguma na sociedade (LUKÁCS, 2018b, p. 235).

A grande “crise de valores”, propagandeada como a caixa de pandora do nosso tempo por setores da direita e da extrema direita, que concebe o despotismo funcional e sistêmico como a principal ferida crônica, um mau-caratismo amplo que deve ser corrigido, quando, de fato, o quadro da “diabetes” e “hipertensão” das quais a ferida purulenta é o sintoma visível, essas silenciosas, permanecem mudas ao cidadão comum, porque, assim como na medicina, as complicadas redes econômicas se mostram apenas aos especialistas (da economia burguesa).

Como se não houvesse qualquer competição predatória, diferentes “perfis” profissionais entram em disputa e são cobrados por seus traços de personalidade “naturais”, seu caráter, senso natural de perseverança, honestidade, a boa índole familiar etc.; também a crise contínua da institucionalidade burguesa, do sistema político *stricto sensu*, seus escândalos contínuos são configurados em crise de personalidade corrupta dos dirigentes estatais. A regra é individualizar, personificar, tornar problema de índole, problema de gerência emocional. Todos esses aspectos são de fato reais, são denúncias das situações que os criaram.

As teorias éticas pretendiam mudar e corrigir o mundo, quando na realidade elas eram um reflexo deturpado de apenas um lado desse mundo real, a saber, do lado em que as relações das pessoas estão submetidas à lei do valor. Não se deve esquecer que a pessoa moral é somente uma das hipóstases do sujeito trinitário; o homem como fim em si mesmo é outro lado do sujeito econômico egoísta. Um ato que é a incorporação efetiva e a única real do princípio ético contém também ao mesmo tempo a negação deste princípio. É “honestamente”, bona fide que o grande capitalista assola o pequeno, sem atentar por um minuto sequer contra o valor absoluto de sua pessoa. A pessoa do proletário tem “essencialmente valor igual” à

pessoa do capitalista; isso encontra sua expressão no “livre” contrato de trabalho. Mas dessa mesma “liberdade materializada” decorre a possibilidade de o proletário morrer calmamente de fome (PACHUKANIS, 2017, p. 190).

Vimos, com o PV, a unilateralidade da sociabilidade burguesa sendo expressa em reforma curricular. As relações de produção regidas pela propriedade privada operam sob o véu do mútuo respeito, das benesses da honra, da imagem de prestígio – a disfuncionalidade é acompanhada, geralmente precedida, pelo escárnio. O véu do moralismo cumpre uma função claramente manipulatória.

Por certo não há moral “pura”, ela se mescla com os demais aspectos da complexidade cotidiana, da economia política. Da mesma forma, a “livre escolha” não escolhe as condições concretas em que se dá a livre escolha: apenas mediadamente, pelos trabalhos “de formiguinha”, longo acompanhamento processual contínuo, pelo conjunto das elaborações e reelaborações é que um projeto de uma nova moral se mescla e unifica com as determinações da concreticidade – por conta disso uma eticidade materialista deverá ser consequencialista, processualista.

Ao mesmo tempo, a luta de classes pode tomar por vezes um aspecto moralizante – a ética do dever contra a ética da preguiça, os desmandos gerenciais, o ascetismo religioso, o hedonismo pequeno-burguês etc. O antagonismo de classes se projeta no terreno moral inserida no *conflito de interesses* numa dada conjuntura – a elevação dos ânimos, a briga ferrenha, acusações pessoais mútuas, denúncias de assédio, perseguição, a lógica do revanchismo etc; são elementos que compõem a antessala do conflito de violência aberta, e o véu moral anterior cede espaço à moral de guerra – em que não há nem se pretende ter uma moral única, mas uma dualidade de tratamento, entre inimigos e aliados, a dissuasão cede lugar a uma moralidade vista a olho nu, cujas intenções são explicitamente percebidas e a lógica da força material, da reprodução econômica, se expressa em sua maior agudeza. O espírito de guerra penetra na personalidade e torna tudo mais sério, grave, por vezes taciturno. A dureza da eticidade de guerra coexiste com o véu das singularidades das camadas médias. A eticidade “por princípios” e a “anti-eticidade por princípio” compõem a situação mais ou menos explícita da guerra de classes, do conflito aberto ou velado de interesses sobre o terreno da reprodução material da vida.

A gravidade da situação traz exigências à individualidade. A liberdade em absoluto não se torna o despreendimento das amarras sociais, pelo contrário, o senso de liberdade pequeno-

burguesa recai em desestímulo romântico, em fuga rousseaniana. Diante do agravamento das situações no seu aspecto mais imediatamente explícito – a guerra capitalista – a resignação leva ao padecimento e à morte. A indiferença só é uma posição ética possível em certas arrumações encasteladas nas posições recuadas do campo de batalha, cujo papel geralmente consiste no abastecimento da linha de frente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Temos alguns elementos novos trazidos pela conjuntura que se inaugura com o terceiro governo Lula da Silva (PT), que repercutem para o campo das políticas educacionais. O debate acerca da revogação da contrarreforma do Novo Ensino Médio é bastante candente. Passados seis anos desde a promulgação, todos os problemas históricos do ensino médio permanecem – e alguns novos advém da bagunça curricular instalada sem as devidas condições de estrutura escolar; como governo de coalizão socialdemocrata, o executivo federal, na pasta do ministério da educação, se vê receoso em operar transformações de 360 graus nas políticas levadas a cabo nos governos anteriores. Já passados seis meses da nova gestão, o ministério da educação propõe somente uma tímida consulta pública virtual – frisa-se o caráter consultivo e não deliberativo, em que vários espaços de debate com pesquisadores e docentes também são por meios virtuais. Além disso, há nesse processo a evidente participação das organizações sociais do terceiro setor que estiveram à frente da implementação em muitos estados brasileiros. Ao que parece, a consulta pública se mostra como uma tentativa de ganhar tempo para a construção de acordos, principalmente com o Congresso Nacional, a fim de tomar a decisão.

Nesse meio tempo, não há defesa de qualquer tipo de revogação sem a evidência daquilo que se pode “pôr no lugar” enquanto uma nova proposta. O fato é que há uma e mesma agenda, anterior à contrarreforma, sendo implementada pela coesão dos organismos internacionais como a UNESCO, UNICEF, BID e BM com alguns estados brasileiros – em especial o estado do Ceará – para políticas de alfabetização e ensino fundamental, com coordenação ativa dos agentes nacionais ligados ao terceiro setor. Sem falar da já grandemente concluída conversão do ensino superior em matrículas privadas. Tal agenda corporativa carrega consigo a mesma lógica, a mesma forma social que ao longo da contrarreforma do médio tomou contornos demasiado caricatos, que precisam ser apagados em parte para que o desenho “mais bonito”, já antes previsto, seja posto no papel.

Ganha-se tempo para ajustar também as questões orçamentárias, que se mostram outro desafio para o Ministério da Educação, visto a consecução, pelo Ministério da Fazenda, de seu tão engendrado Novo Arcabouço Fiscal e a cilada que isso parece ser para a consolidação de uma reforma estrutural na educação pública brasileira. É muito possível que os exageros (esses, para menos) curriculares sejam de fato revogados – projeto de vida, educação financeira, brigadeiro caseiro, mídias sociais etc., ou mais provável ainda, que se tornem adendos um pouco mais diluídos, inseridos em itinerários técnicos e profissionais, que ganhariam nomes talvez menos ousados. Nisso tudo, ao que parece, caso a revogação venha, será para cortar os exageros, mas aprofundando a ênfase profissionalizante do ensino médio, que ao cabo é a nova característica que fica mais evidente na contrarreforma e, por incrível que pareça, mais lúcida e mais difícil de tornar revolucionária.

O artigo 3º da lei da contrarreforma altera o artigo 35-A da LDB instaurando a BNCC e referenciando a ela a parte diversificada. No artigo seguinte, art. 4º, introduz os itinerários formativos referenciados nas quatro áreas do conhecimento e em um quinto item descrito como “formação técnica e profissional”. A ênfase técnica e profissional é detalhada a partir parágrafos específicos, a saber:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Catini (2020) afirma, a esse respeito, que se apropria da educação estatal não apenas para controlar a orientação da formação, “[...], mas também o próprio trabalho estudantil, para além do trabalho educativo, seria mais uma volta no parafuso e uma hipótese até agora pouco considerada nas pesquisas sobre a privatização da educação” (CATINI, 2020, p. 56). Recordemos, por exemplo, a Lei do Menor Aprendiz e os serviços de Aprendizagem Industrial do Sistema S (Sesc, Senai, Senac etc.) como tentativas dessa aproximação entre setor produtivo e setor público educativo. “Nessa “parceria” generalizada, a própria empresa se torna ‘qualificadora’ e ‘envolvida no aprendizado’ e acaba se confundindo com a instituição escolar em ‘estruturas de aprendizagem flexíveis’” (LAVAL, 2019, p. 29).

Tais movimentos, encabeçados por frações da burguesia industrial interessados na ampla disponibilidade de profissionais instruídos, são até certo ponto importantes para inserção

produtiva na ocupação de quadros técnicos, mas rapidamente recaem em inserção produtiva precária e sub-remunerada em contextos de expropriação de direitos, desregulamentação trabalhista e apropriação privada do excedente produzido. Oferece-se bolsas de menor aprendiz para cumprimento de atividades laborais que se transformam na venda da força de trabalho de meio-período, com pagamento abaixo do piso salarial, com pouco ou nenhum cuidado educativo. A instrução técnica antecipada não prepara para nada muito além dela própria, e na maioria dos casos toma lugar da formação propedêutica. No parágrafo § 8º temos que:

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

Seria necessário compreender como se deu o avanço das parcerias entre as secretarias de educação estaduais e o setor privado, industrial e de serviços, durante a catastrófica implementação da contrarreforma do médio. Provavelmente não ocorreu como o esperado apesar dos intentos para tal. É bastante sugestivo que a “nova proposta” para o ensino médio, saída da consulta pública e admitindo certas pressões populares, reestruture uma nova parte diversificada a fim da consolidação da educação profissional e técnica. O novo governo procura, sem rodeios, consolidar a escolarização em tempo integral, é possível que a ampliação da carga horária, a consolidação das bolsas estudantis e até mesmo a disposição de laboratórios e oficinas, se dê pelo estreitamento de laços com os setores corporativos locais. Para isso, a manutenção de certa parte flexível ou diversificada do currículo deverá ser imprescindível.

Na atual situação da correlação de forças da luta de classes, a educação profissionalizante antecipada pode acarretar maior controle e direção da educação dos jovens pelas instituições empresariais e sua própria educação para/pelo trabalho, através da formação permanente “ao longo da vida”. Nesse novo limbo criado pelo esvanecimento da “escola fechada”, há a possibilidade de certificações intermediárias, cursos de curta duração, EaDização, cursos técnicos ministrados por “parcerias”, “vivências práticas de trabalho” assumindo parcelas da carga horária e outras tendências em vias de hegemonização.

A consolidação, em tal esteio, da educação em tempo integral e da educação profissionalizante como formas sociais perenes, duráveis por sobre o “entra e sai de governo”, demonstram que a educação permanente “ao longo da vida” é uma demanda essencial da nova reprodução social que vem se consolidando nas últimas décadas. Há a necessidade de um ajustamento mais

rigoroso não apenas por sobre os conhecimentos que se devam (ou não) ter, mas por sobre os hábitos, comportamentos, emoções e valores, em suma um controle quase que total dos modos de subjetivação e individuação. Independentemente de haver um componente curricular específico para isso, o controle da existência projetada deverá se realizar “integralmente” e “ao longo da vida”, cabe lembrar que por entre as cercas e os muros da propriedade privada dos meios de produção e reprodução sociais. Isso claro, a menos que empecemos.

Como falamos ao longo do trabalho, a reprodução concreta da vida demanda objetivamente que mãos humanas sejam estendidas. Cada vez que uma nova moralização, ou normatização, surge com mais fôlego enquanto um “anteparo” à organização coletiva, como vimos na dinâmica histórica, é porque uma nova parcela de indeterminação clama por novas identificações, e as mãos estendidas podem prosseguir a denunciar que a “vida conjunta não se articula como verdadeira”.

Somente com o desenvolvimento de uma profissionalização de caráter revolucionário é possível transpor a barreira do controle individual sobre a exploração do trabalho, uma forma de educar cujo objetivo prioritário é que se tenha conhecimento especializado intimamente ligado à capacidade de dirigência política, como Gramsci nos ensinou, para tomar as rédeas da produção e da reprodução social. Saber as asperezas técnicas todas de que a burguesia se apropriou é um primeiro passo imprescindível, suplantá-las positivamente em favor da humanização plena e da emancipação coletiva é a tarefa mais difícil, e justamente por isso precisa ser depositada sobre as costas de muitos trabalhadores e trabalhadoras enquanto objetivo de vida e de militância, interiorizados nas personalidades em busca dos sentidos comuns e das denúncias à fragmentação da classe trabalhadora e demais causas do imobilismo e da apatia. Forjar novas individualidades que repulsem o voluntarismo e o esquerdismo, construindo experiências de gerência popular e coletiva da reprodução material da própria vida em estreita coesão com as tarefas históricas do bloco de forças proletário, com capacidade de leitura da realidade a fim de construir novas plataformas políticas. Somente assim a educação pública se colocará ao lado dos trabalhadores e trabalhadoras na superação dos monopólios, do latifúndio e do imperialismo, abrindo espaço para uma sociedade sem classes. A revogação da contrarreforma do novo ensino médio, enquanto pauta unificada, é um passo fundamental nesse processo.

Um das afirmações principais, surgidas em diversas passagens da pesquisa, é a de que o problema motivacional se coloca como uma reação à ampliação da frustração social, notada

de modo acentuado no atual período de reestruturação produtiva a nível mundial, forçada por mecanismos econômicos e políticos transnacionais. O reflexo subjetivo de tais mudanças precisa ser disputado politicamente, resgatando o caráter revolucionário das inquietações e desilusões sociais, retirando de sua singularidade pessoal, os aspectos comuns que as conformam como *reações*, um modo próprio de individuação criado e gerido pela reprodução social do capital, uma peças-chave no mecanismo de acumulação de riqueza, na contenção dos conflitos e no embotamento gerenciado da luta de classes. Não apelamos à supressão das motivações, mas constatando que ela possui correspondência na realidade e é constituída de conteúdos racionais/discursivos, é preciso resgatar o horizonte de expectativas ligadas à luta política coletiva, que pode superar o civismo republicano em vistas de uma plataforma ampla de reformas estruturais (Reforma Agrária, Reforma Política, Reforma Educacional, Penitenciária, de Segurança, Habitacional etc.), tendo no horizonte a supressão do Estado e das classes sociais como objetivos humanitários.

Quando não há algum critério sólido ou referência externa (isto é, quando tais referências são sobrepostas), mas apenas habilidades difusas e competências socioemocionais que serão avaliadas a todo momento e pelo contexto mutável, a subjetividade estarrece ante a possibilidade de múltiplos caminhos, nenhum deles previamente certo ou errado, e defronte à incapacidade de acompanhar a progressividade de uma decisão consciente – pelas condições materiais e o caráter dúbio das predileções morais; a frieza, . Uma vez insuprimível o caráter teleológico da consciência e da atividade de trabalho humano (LUKÁCS, 2018a), é possível resgatar o ideal de protagonismo popular e coletivo no esteio da tomada de poder da produção e da gerência econômica da vida. É fundamental, para isso, a referência a critérios comuns coletivos, para a formulação de novas práticas morais, éticas, políticas. Daí a importância de uma Ética/práxis constituída menos por intenções, mesmo que “altruístas” ou “cívicas”, mas pela interferência consciente nos nexos causais, com suas consequências acompanhadas de perto, conhecidas pelo contexto social de discussão e atuação, em que as ideações subjetivas e as formas concretas de reprodução social rumem num sentido de unidade.

## REFERÊNCIAS

- ABDALA, V. **Taxa de informalidade no mercado de trabalho sobe para 40%, diz IBGE**. 2021. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-07/taxa-de-informalidade-no-mercado-de-trabalho-sobe-para-40-diz-ibge#:~:text=A%20taxa%20de%20informalidade%20no,Geografia%20e%20Estat%20C3%ADstica%20\(IBGE\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-07/taxa-de-informalidade-no-mercado-de-trabalho-sobe-para-40-diz-ibge#:~:text=A%20taxa%20de%20informalidade%20no,Geografia%20e%20Estat%20C3%ADstica%20(IBGE).). Acesso 05 fev. 2022.
- ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Educação e Sociedade. Ano XVII, nº.56, pp. 388-411, 1996.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. **Aspectos do novo radicalismo de direita**. Trad. Felipe Catalani. São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALFANO, B. **Quase 10 milhões de alunos estão em escolas públicas sem condições básicas de infraestrutura para volta às aulas, diz estudo**. 2021. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/quase-10-milhoes-de-alunos-estao-em-escolas-publicas-sem-condicoes-basicas-de-infraestrutura-paravolta-as-aulas-diz-estudo-25062689.html>. Acesso em 03 fev 2022.
- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação pra menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ALVARENGA; D. SILVEIRA, D. **Desemprego recua para 14,1% no 2º trimestre, mas ainda atinge 14,4 milhões, aponta IBGE**. 2021a. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/08/31/desemprego-fica-em-141percentno-2o-trimestre-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 16 de nov de 2021.
- ALVARENGA; D. SILVEIRA, D. **Trabalho por conta própria atinge recorde de 24,8 milhões de pessoas**. 2021b. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/08/31/trabalho-por-conta-propria-atingerecorde-de-248-milhoes-de-pessoas.ghtml>. Acesso em: 16 de nov de 2021.
- ALVES, G. Trabalho, corpo e subjetividade: toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, p. 409- 428, 2005.
- ANDRADE, C. D. Alguma Poesia (1930). In: **Carlos Drummond de Andrade Nova Reunião 23 Livros de Poesia**. 1ª edição. Companhia das Letras: 2015.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo; 2020.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

ANTUNES, R. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.

ARANTES, V.; ARAÚJO, U. F.; SILVA, M. A. M. Josep Maria Puig: uma vida dedicada à Educação em Valores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

ARAÚJO, U. F. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

BAKHTIN/VOLOCHÏNOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Hucitec; 1ª edição, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo**: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil. Volume I - Síntese. 2017a. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/Volume-I-s%C3%ADntese>. Acesso em 07 dez 2021.

BANCO MUNDIAL. **Programa para Resultados no Brasil vai apoiar a implementação da Reforma do Ensino Médio, beneficiando cerca de 2,4 milhões de estudantes**. 2017b. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/pressrelease/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-educationreform>. Acesso em 07 dez 2021.

BANCO MUNDIAL. O Banco Mundial adverte a respeito da “crise da aprendizagem” na educação global. **Comunicado à imprensa**. 2017c. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warnsof-learning-crisis-in-global-education>. Acesso em 15 dez 2021.

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos**: uma Agenda para a Juventude: síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Relatório No 123968BR. Brasília, DF: Banco Mundial. Departamento do Brasil. Região da América Latina e Caribe; Corporação Financeira Internacional, Departamento da América Latina e Caribe, 01 de março de 2018. 2018a.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e Crescimento**: a agenda da produtividade. 2018b. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/203811520404312395/pdf/123969-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P162670-EmpregoeCrescimentoAAgendadaProdutividade.pdf>. Acesso em 14 dez 2021.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual 2018**. 2018c.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2015**: Mente, Sociedade e Comportamento. 2015. Overview booklet. Washington, D.C. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

BATISTA, K.; CANÇADO, V. L., Competências requeridas para a atuação em coaching: a percepção de profissionais coaches no Brasil. REGE - **Revista de Gestão**, 24 (2017) 24–34.

BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. S. p. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4219/2/FPF\\_PTPF\\_12\\_102.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4219/2/FPF_PTPF_12_102.pdf). Acesso 03 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. MEC. Educação Básica. **Ministério contará com reforço de US\$ 250 milhões do Bird para implementação do Novo Ensino Médio**. 2018a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=63011](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63011). Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL, Secretaria do Tesouro Nacional. **Mensagem nº 19 de 2018** (MSF nº 19 de 2018b). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=7718175&ts=1594010092746&disposition=inline>. Acesso em 07 dez 2021.

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Diário Oficial da União. Brasília, n. 132. Seção: 1, Página 72, 11 de julho de 2018c.

BRASIL. **Exposição de Motivos nº 84/2016**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. MEC. Educação Básica. **Ministério contará com reforço de US\$ 250 milhões do Bird para implementação do Novo Ensino Médio**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=63011](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63011). Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2016**. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017**. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm). Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 103, DE 12 DE NOVEMBRO DE 2019**. 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm). Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. **PEC muda regras para futuros servidores e altera organização da administração pública. 2020.** Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/noticias/690350-pec-muda-regras-para-futurosservidores-e-altera-organizacao-da-administracao-publica/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 591, de 2021.** 2021a. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/149593>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. **REDAÇÃO FINAL MEDIDA PROVISÓRIA Nº 1.045-B. 2021.** 2021b. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2058517](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2058517). Acesso em: 13 out. 2021.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no séc. XX.** 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

CAPELLI, F. **Eletrobras: governo aprova modelo de privatização da empresa, prevista para 2022.** 2021. Disponível em: <https://economia.ig.com.br/2021-1020/eletromas-modelo-de-privatizacao.html>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CABANAS, E.; ILLOUZ, E. **Happycracia: Fabricando cidadãos felizes.** 1ª ed. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CATINI, C. de R. A educação bancária: “com um Itaú de vantagens”. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, p. 90–118, 2021.

CATINI, C. de R. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP** nº 127. p. 53-68. out/nov/dez 2020. São Paulo: 2020.

CATINI, C. de R. Para a crítica da educação neoliberal: entrevista com Christian Laval. **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.22n.4p. 1031-1040, out./dez. 2020.

CATINI, C. de R. Pedagogia da Catástrofe. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, Brasília, v.9, n.3, dez. 2021, p. 99-128.

CHAVES, P. M.; EVANGELISTA, O. Servidão benevolente até a morte? **Contrapoder: 2020.** Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/servidaobenevolente-ate-a-morte/>. Acesso em 02 fevereiro 2021.

CHAVES, P. M., KOEHLER, A. D. Negar a leitura literária hoje pra conter a organização política amanhã: formação estética para quem? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 409-434, jan./mar. 2021.

CHAVES, P. M.; FORMIGHERI, G. L. Instituto iungo e a juventude no ensino médio: ‘projeção da vida’ subordinada ao capital. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 545–576, 2022.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO - CRP-SP. **Nota de Repúdio do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo sobre a Avaliação em Larga Escala das Habilidades Socioemocionais de Crianças e Jovens.** 2015. Disponível em:

[http://www.crpsp.org.br/portal/midia/fiquedeolho\\_ver.aspx?id=902](http://www.crpsp.org.br/portal/midia/fiquedeolho_ver.aspx?id=902). Acesso em 11 de outubro de 2021.

DALVI, M. A. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 15, n. 2, p. 283-300, maio/ago. 2019.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECKER, A.; EVANGELISTA, O. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**. v. 44, n. 3, 2019.

DELLA FONTE, S. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMENECK, E. **Com telhado quebrado, escola no Meio-Oeste de SC sofre com ação do tempo; veja vídeos**. 2021. Disponível em: [https://www.nsctotal.com.br/colunistas/eduarda-demeneck/com-telhadoquebrado-escola-no-meio-oeste-de-sc-sofre-com-acao-do-tempo?utm\\_source=WhatsApp&utm\\_medium=Link&utm\\_campaign=Social+Share](https://www.nsctotal.com.br/colunistas/eduarda-demeneck/com-telhadoquebrado-escola-no-meio-oeste-de-sc-sofre-com-acao-do-tempo?utm_source=WhatsApp&utm_medium=Link&utm_campaign=Social+Share). Acesso em 04 fev. 2022.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DURKHEIM, E. **Ética e sociologia da moral**. Trad. Paulo Castanheira. São Paulo: Landy, 2003.

EVANGELISTA, O. De protagonistas a obstáculos: aparelhos privados de hegemonia e conformação docente no Brasil. **Revista Outubro**. Vol. 35. 2021. p. 164-194.

EVANGELISTA, O. Governação global e diretrizes internacionais para a educação na União Européia. Entrevista com Fátima Antunes. **Perspectiva**. v. 23, nº. 02, Jul./Dez. Florianópolis, 2005.

EVANGELISTA, O.; CHAVES, P. M. Escolarização da classe trabalhadora no pós pandemia: “quanto vale ou é por quilo?” **Universidade à Esquerda**. 2021a. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/escolarizacao-daclasse-trabalhadora-no-pos-pandemia-quanto-vale-ou-e-por-quilo/> Acesso em 03 dez 2021.

EVANGELISTA, O.; CHAVES, P. M. Reuni Digital: página infeliz da nossa história. **Universidade à Esquerda**. 2021b. Disponível em:

<https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/reuni-digital-pagina-infeliz-da-nossahistoria/>. Acesso em: 29 out 2021.

FERNANDES, D. **Alunos sofrem com infiltrações e depredação em escola pública**. 2018. Disponível em: <https://noticias.r7.com/minas-gerais/alunos-sofremcom-infiltracoes-e-depredacao-em-escola-publica-10072018>. Acesso em 03 fev 2022.

FORNARI, M; DEITOS, R.A.; O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no Governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. In: **Trabalho Necessário** V.19, nº 39, 2021 (maio-agosto), p. 188-210.

FONTES, V. Hegemonismos e política: que democracia? In: MATTOS, M. B. (Org.). **Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017. p. 207-236.

FONTES, V. A transformação dos meios de existência em capital – expropriações, mercado e propriedade. In: BOSCHETTI, I. (Org). **Expropriação e direitos no capitalismo**. São Paulo, Cortez Editora, 2018, pp. 17-61.

FREITAS, L. C. et. al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 2ª ed. Coleção Fronteiras Educacionais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. Uberização, OCDE e habilidades socioemocionais. **Blog Avaliação Educacional**. 20 dez. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/20/uberizacao-ocde-e-habilidadessocioemocionais/comment-page-1/>. Acesso em 26 jan 2022.

FRIGOTTO, G. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho Educação e Saúde**, 3(5), 2008, pp. 521-536.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação pra menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005.

GRAMSCI, A. **Antología**. 1ª ed. 4ª reimp- Buenos Aires: Sieglo Veintiuno Editores, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, vol. 2.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: **Cadernos do cárcere**. Volume 4: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRUSCHKA, A. **Frieza burguesa e educação**: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa da educação. Trad. Erika Hansen Gonçalves et al. Campinas: Autores Associados, 2014.

HAMBURG, S. **Habilidades socioemocionais em adolescentes: desenvolvimento da personalidade e processos de resposta do senna v.2.0**. 2019. Dissertação (mestrado).

Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/3233614211147133.pdf>. Acesso em 11 de outubro de 2021.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais para contextos de crise**. 2020a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/ptbr/socioemocionais-para-crisis.html>. Acesso 16 out 2021. (IAS, 2020a)

IAS. Instituto Ayrton Senna. Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais. **Engajamento com os outros**. 2020b. Disponível em: [https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/IAS\\_Macro\\_Engajamento\\_2020.09.09.pdf?utm\\_source=site&utm\\_medium=hub-1009](https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/IAS_Macro_Engajamento_2020.09.09.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-1009). Acesso 26 jan. 2022. (IAS, 2020b)

IAS. Instituto Ayrton Senna. Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais. **Amabilidade**. 2020c. Disponível em: [https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-macrocompetenciaamabilidade.pdf?utm\\_source=site&utm\\_medium=hub-2708](https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-macrocompetenciaamabilidade.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-2708). Acesso 26 jan. 2022. (IAS, 2020c)

IAS. Instituto Ayrton Senna. Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais. **Resiliência**. 2020d. Disponível em: [https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-resiliencia-emocional.pdf?utm\\_source=site&utm\\_medium=hub-1507](https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-resiliencia-emocional.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-1507). Acesso 26 jan. 2022. (IAS, 2020d)

IAS. Instituto Ayrton Senna. Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais. **Abertura para o novo**. 2020d. Disponível em: [https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-abertura-aonovo.pdf?utm\\_source=site&utm\\_medium=hub-3007](https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-abertura-aonovo.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-3007). Acesso 26 jan. 2022. (IAS, 2020e)

IAS, Instituto Ayrton Senna. **Pocket Book Motivação: Evidências para promover a aprendizagem**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/Pocket-Book%20-Evento-Motivacao--Evidencias-para-promover-a-aprendizagem.pdf>. Acesso em 24 nov. 2021.

IASI, M. Educação, Consciência de Classe e estratégia revolucionária. **Cadernos CIMEAC** - v. 02, n. 01. Ribeirão Preto – SP, 2012.

IASI, M. Educação popular e consciência de classe. In: **Serviço social, favelas e educação popular: diálogos necessários em tempos de crise do capital**. 1º Edição Eletrônica. Uberlândia / Minas Gerais, Navegando Publicações, 2020.

INSTITUTO MRV. **Página Inicial**. s. d. Disponível em: <https://institutomrv.com.br/>. Acesso em 23 nov. 2021.

INSTITUTO MRV. **Relatório de atividades**. 2018. Disponível em: <https://institutomrv.com.br/transparencia/relatorio-de-atividades/>. Acesso em 23 nov. 2021.

INSTITUTO MRV. **Demonstração Financeira**. 2020. Disponível em: <https://institutomrv.com.br/documento-transparencia/demonstracao-financeira-2020/>. Acesso em 23 nov. 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Diagnóstico da inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em um contexto de crise e maior flexibilização**. 2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/200707\\_ri\\_diagnostico\\_de\\_insercao\\_de\\_jovens.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/200707_ri_diagnostico_de_insercao_de_jovens.pdf). Acesso em 10 dez 2021.

IUNGO, Instituto iungo e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina somam forças para apoiar os profissionais de 1065 escolas da rede estadual. s. d. Disponível em: <https://iungo.org.br/parceria-iungo-e-secretaria-de-estado-daeducacao-de-santa-catarina/>. Acesso em: 23 nov. 2021.

IUNGO, Instituto. **Sobre o Instituto iungo**. s. d. Disponível em: <https://iungo.org.br/sobre/#quem-somos>. Acesso em: 23 nov. 2021.

IUNGO, Instituto. **Governo de Minas e Instituto iungo celebram conquistas da parceria para a formação de professores do estado**. s. d., s. p. Disponível em: <https://iungo.org.br/governo-de-minas-e-instituto-iungo-celebram-conquistas-da-parceria-para-a-formacao-de-professores-do-estado/>. Acesso em 22 jun. 2023.

IUNGO, Instituto. **Projetos de Vida na Escola: O quê? Por quê? Como?** 2021a. Disponível em: [https://www.iungo.org.br/wp-content/uploads/2021/04/00\\_Projetosde-vida-na-escola.pdf](https://www.iungo.org.br/wp-content/uploads/2021/04/00_Projetosde-vida-na-escola.pdf). Acesso 16 out. 2021.

IUNGO, Instituto. **Planos de Aula**. 2021b. Disponível em: [https://iungo.org.br/categoria\\_materiais/planos-de-aulas/](https://iungo.org.br/categoria_materiais/planos-de-aulas/). Acesso em 19 out 2021.

JULIANO, M. C. C. YUNES, M. A. M. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. In: **Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. XVII, n. 3 n p. 135-154. jul.-set. 2014.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, R. Marxismo, Educação e Politecna. In: STAUFFER, A. de B. (Org.) **Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA) / Organização de Anakeila de Barros Stauffer, Caroline Bahniuk, Maria Cristina Vargas e Virgínia Fontes**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018.

LESSA, S. **Lukács: Ética e política**. Observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LIDE. Eduardo Fischer e Rafael Menin: com experiência de compra 100% digitalizada, MRV alcança recorde histórico de vendas. **Revista Lide**. 2020. Disponível em: <https://revistalide.com.br/noticias/gestao/eduardo-fischer-e-rafael-menin-comexperiencia-de-compra-100-digitalizada-mrv-alcanca-recorde-historico-de-vendas>. Acesso em: 23 nov. 2021.

LIEBESNY, B. **Análise de projeto de futuro - pelo jovem - como modo de apropriação de significados e produção de sentidos**. Doutorado: Psicologia Social. São Paulo: 2008. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/17304>. Acesso em 24 de novembro de 2021.

LUKÁCS. G. **A reprodução**. Tradução de Sérgio Lessa. Mimeografado. Extraído de *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Roma: Editori Riuniti, 1981. (v. II).

LUKÁCS. G. **Para a ontologia do ser social**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018a.

LUKÁCS. G. **O Jovem Hegel e os problemas da sociedade capitalista**. São Paulo: Boitempo, 2018b.

LYRA, E. **Mendonça Filho recebe prêmio do LIDE por trabalho no Ministério da Educação**. 2018. Disponível em: <https://www.bj1.com.br/mendonca-filho-recebeprêmio-do-lide-por-trabalho-no-ministerio-da-educacao/>. Acesso em 03 dez 2021.

MACHADO, M. M. **Carta aberta sobre avaliação em larga escala de habilidades não-cognitivas de crianças e jovens**. ANPED, 2014. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-sobre-avaliacao-em-larga-escala-dehabilidades-nao-cognitivas-de-criancas-e-jovens>. Acesso em 11 de outubro de 2021.

MACHADO, V. O. **Crítica ao esvaziamento do currículo de história: a BNCC e a pedagogia das competências**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

MACIEL, A. O lobby é a alma do negócio. **Agência Pública**. 2019. Disponível em: <https://apublica.org/2019/04/o-lobby-e-a-alma-do-negocio/>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MANZANO, S. P. **O Manifesto comunista: uma análise ao longo do tempo** - Com Sofia Pádua Manzano. Centro Socialista. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8pfxyspYG0>. Acesso em: 29 ago 2021.

MARSCHALL, L. **Escolas caindo aos pedaços forçam protestos de estudantes**. 2018. Disponível em: <https://correiodecarajas.com.br/escolas-caindo-aos-pedacosforcam-protestos-de-estudantes/>. Acesso em 03 fev 2022.

MARTINS, H. **Apenas 4,5% das escolas têm infraestrutura completa prevista em lei, diz estudo**. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-queescolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>. Acesso em 03 fev 2022.

MARX, K. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

- MARX, K. **Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. <https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/critica/introducao.htm> s. d.; s. p. Acesso em 01 de junho 2023.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. 4ª reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MASTEN, A. S., & Garmezy, N. Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey, & A. E. Kazdin (Eds.), **Advances in clinical child psychology** (pp.1-52). New York: Plenum Press, 1985.
- MASTEN, A. S. Ordinary magic: resilience processes in development. **American Psychologist**, 56 (3), 227-238, 2001.
- MARTINEAU, S. **Rewriting resilience: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to “kids at risk”**. Tese de Doutorado, The University of British Columbia, 1999.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MORAES, M. C. M. de. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 24 pp. 45-59, 1996.
- MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.
- MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr-jun. 2017.
- MP-PR. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Consumidor**. 2019. Disponível em: <https://consumidor.mppr.mp.br/2019/09/273/MP-processa-MRV-por-falhas-noprograma-Minha-Casa-Minha-Vida.html#>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. B. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- NEVES, L. (org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NUNES, D. Projeto de vida: como aproveitar a BNCC e apoiar os alunos. **Revista Nova Escola**, 15 fev. 2021. Disponível em: <https://iungo.org.br/wpcontent/uploads/2021/04/Reportagem-Nova-Escola.pdf>. Acesso em 26 jan 2022.

OCC. OBSERVATÓRIO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO. 7 teses sobre o presente e o futuro da educação brasileira. **The Tricontinental**. 12 nov. 2021. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/7-teses-sobre-o-presente-e-ofuturo-da-educacao-brasileira/>. Acesso em: 14 nov. 2021.

OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Como alguns estudantes superam as dificuldades do ambiente socioeconômico? **Pisa em Foco nº 5**. 2011. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48488626.pdf>. Acesso em 26 jan. 2022.

OLIVEIRA-SILVA, L. C.; Carvalho, P. S. F.; Wernek-Leite, C. D. S.; Anjos, A. C.; Brandão, H. I. M. Desvendando o Coaching: uma Revisão sob a Ótica da Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Abr/Jun. 2018 v. 38 n°2, 363-377.

PACHUKANIS, E. B. **Teoria geral do direito e marxismo**. Tradução Paula Vaz de Almeida; São Paulo: Boitempo, 2017.

PALUDO, S. S., KOLLER, S. H. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia**, 2007, 17(36), 9-20, 2007.

PEREIRA, J.B.C., CAMARGO, Y.M. SANTOS, L.M., UNGER, D. Capítulo 12. juventude, projeto de vida profissional e a inserção produtiva no trabalho. in: **ADMINISTRAÇÃO: Estudos organizacionais e sociedade**. Elói Martins Senhoras (org.). Ponta Grossa: Atena, 2021.

PEREIRA, J.M.M. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 56, p. 77-100, jan.-mar. 2014.

PINO, I. R. Moção dos educadores contra a mensuração de competências socioemocionais como política pública. **V SEB - Seminário Brasileiro de Educação**. Campinas – SP. Junho de 2015. Disponível em: [https://www.cedes.unicamp.br/dl/1jrjS-TA0\\_MDA\\_a60d6](https://www.cedes.unicamp.br/dl/1jrjS-TA0_MDA_a60d6) . Acesso em 11 de outubro de 2021.

PINTO, Viviane Carla de Melo Ribeiro. **AGRESSÃO: Do Homo sapiens ao Homo economicus**: desdobramentos políticos e educacionais. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

PRONKO, M. Modelar o comportamento. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. p. 167-180, 30 jun. 2019.

PUIG, J. M. **Práticas Morais**: Uma abordagem da educação moral. Trad. Cristina Antunes. Org. Ulisses Araújo. São Paulo: Moderna, 2004.

RAMOS, M. Entrevista com Gaudêncio Frigotto. In: **Portal de Periódicos da Fiocruz**. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fiocruz.br/pt-br/content/gaudenciofrigotto>. Acesso em: 04 nov. 2021.

RAMOS, M. Pedagogia das Competências. In: CALDART, Rosely Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, T. A. da. O culto da performance: o novo modelo de trabalho do século XXI. **Rev. Sem Aspas**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 156-167, jan./jun., 2018.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida**: a eterna obsolescência humana. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2008.

RUTTER, M. Stress, coping and development: Some issues and some questions. **Journal of Child Psychology & Psychiatry**, 22(4), 323-356, 1981.

RUTTER, M. Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. **British Journal of Psychiatry**, 147, 598-611, 1985.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Orthopsychiatry Association**, 57(3), 316-331, 1987.

RUTTER, M. Resilience: Some conceptual considerations. **Journal of Adolescent Health**, 14, 626-631, 1993.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), **Risk and protective factors in the development of psychopathology** (pp. 181-214). New York: Cambridge University, 1996.

RUTTER, M. Resilience concept and findings: implications for family therapy. **Journal of Family Therapy**, 21, 119-144, 1999.

RYFF, C. D.; SINGER, B. Know thyself and become what you are: na eudaimonic approach to psychological well-being. **Journal of Happiness Studies**, v. 9, 1998, p. 13-39.

SAFATLE, V., JUNIOR, N.S., DUNKER, C. (Orgs.) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, D. & PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. 2014. Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em 12 de outubro 2021.

SANTOS, M. V. dos. **Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes**. Campinas: PUC-Campinas, 2016. Orientadora: Tatiana de Cássia Nakano Primi. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.

- SANTOS, A. D. dos. **Crítica ontológica à ética kantiana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2021.
- SANTOS NETO, A. B.; MOREIRA, L. A. L. **Ética contra o capital: o proletariado como Prometeu da humanidade**. Goiânia, 2021. Editora Phillos Academy.
- SANTOS NETO, A. B. **Estética e ética na perspectiva materialista**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.
- SAVIANI, D. DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: Saviani, D. Duarte, N. **Conhecimento Escolar E Luta De Classes: A Pedagogia Histórico-crítica Contra A Barbárie**. 1ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2021.
- SENADO. **Aprovada contratação de empréstimo junto ao Bird para implantação do Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/aprovada-contratacao-deemprestimo-junto-ao-bird-para-implantacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em 06 dez 2021.
- SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Trad. Marcos Santarrita. 16ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro na educação superior: fundo público, desregulamentação, acumulação e formação de monopólios no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- SEKI, A. K., SOUZA, A. G., GOMES, F. A., EVANGELISTA, O Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942- 959, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 04 fev. 2022.
- SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, Capital e Educação: Reflexões Sobre Hegemonia e Redes De Governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.
- SILVA, M. A. Implicações do modelo gerencialista racional na verificação do desempenho dos alunos e da escola pública. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 12, 2014.
- SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). 2018.
- SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo, Cortez, 2008.
- SILVA, F. L. G. MARTINI, T. A. POSSAMAI, T. A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Trabalho Necessário** V.19, nº 39, p. 58-81. 2021 (maio-agosto).

SINTE/SC. **Balanco da luta pelo Plano de Carreira do Magistério**. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/19712/balanco-da-luta-pelo-plano-de-carreira-domagisterio>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SOBRINHO, W. P. **5 em cada 10 formados entre 2019 e 2020 estão sem trabalhar**, diz pesquisa. 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/04/18/desemprego-coronavirusreecem-formados-pesquisa-diploma.htm>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SOUZA, G. R. SILVA, M. A. da. Projeto de vida no novo ensino médio, em busca da regulação de condutas juvenis. **Educação matemática em pesquisa: perspectivas e tendências - volume 2**. Org: Eloisa Rosotti Navarro, Maria do Carmo de Sousa. 1ª ed. Vol. 2. Editora Científica: 2021. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/201202621.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

SOUZA, R. M. de. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo: 2006.

SOUZA, R. M. de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, 2009, vol. 1, n. 1, p. 1-28.

THOMPSON, E. P. Algumas observações sobre classe e "falsa consciência" In: Thompson, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros textos**. Org. Sergio Silva e Antonio Luigi Negro. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOKARNIA, M. **Apenas 4,5% das escolas têm infraestrutura completa prevista em lei, diz estudo. 2016**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/apenas-45-das-escolastem-infraestrutura-completa-prevista-em-lei-diz>. Acesso em 03 fev 2022.

UNDIME. **Reforma do Ensino Médio e BNCC são marcas da gestão Mendonça Filho**. 2018. Disponível bem: <https://undime.org.br/noticia/04-04-2018-14-18reforma-no-ensino-medio-e-bncc-sao-marcas-da-gestao-mendonca-filho>. Acesso em 03 dez 2021.

UNESCO. OREALC. **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Boletín 40. Santiago, Chile, 1996.

UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos compromissos coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.

UNESCO. **Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina e Caribe**. Proyecto regional de educación para América Latina e Caribe. Cuba, novembro de 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

- VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Trad. João Dell'Anna. 25ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- VIANA, S. **Rituais de sofrimento**. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2011.
- WALSH, F. The concept of family resilience: Crisis and challenge. **Family Process**, 35, 261-281. 1996.
- WALSH, F. **Strengthening family resilience**. New York; London: The Guilford Press. 1998.
- WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. Tradução Mário Moraes. São Paulo: Martin Claret, 2013.
- WERNER, E. E. (1986) The concept of risk from a developmental perspective. In: Keogh, B. K. (Ed.). **Advances in special education, developmental problems in infancy and preschool years**, V.4 (pp. 1-23) Greenwich, Conn.: JAI Press.
- WERNER, E. E. (1993) Risk, resilience and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study. **Development and Psychopathology**, 5, 503-515.
- WERNER E. E. & SMITH, R. S. **Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth**. New York: McGraw-Hill. 1982.
- WERNER E. E. & SMITH, R. S. **Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth**. New York: Adams-Banister-Cox. 1989.
- WERNER E. E. & SMITH, R. S. **Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood**. Ithaca/London: Cornell University Press, 1992.
- WILLIAMS, R. Determinar. In: WILLIAMS, R. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, num. esp., p. 75-84, 2003.
- YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- YUNES, M. A. M. & Szymanski, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: Tavares J. (Org.) **Resiliência e Educação**, (pp. 13-42). São Paulo: Cortez, 2001.
- ZANARDINI, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2008.
- ZANDONÁ, A. A. **A conformação de uma nova sociabilidade: competências socioemocionais nas orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento**. Santa Catarina, PPGE-UFSC, 2022. Dissertação (mestrado acadêmico).