

**INSTITUTO IUNGO E A JUVENTUDE NO ENSINO MÉDIO: 'PROJEÇÃO DA VIDA'
SUBORDINADA AO CAPITAL**

**INSTITUTO IUNGO Y JÓVENES EN SECUNDARIA: 'PROYECCIÓN DE VIDA'
SUBORDINADA AL CAPITAL**

**IUNGO INSTITUTE AND YOUTH IN HIGH SCHOOL: 'PROJECTION OF LIFE'
SUBORDINATED TO CAPITAL**

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v14i2.47171>

Priscila Monteiro Chaves¹

Guilherme Luiz Formigheri Fuá de Lima²

Resumo: São recuperadas contradições da contrarreforma do Ensino Médio e a inserção do Instituto iungo na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. O componente curricular Projeto de Vida é apresentado e realizada a análise de dez planos de aulas oferecidos pelo referido aparelho privado de hegemonia para orientar os professores em sua atuação. São elegidas as categorias autoconhecimento/conhecimento de si e mundo do trabalho para tal apreciação. O que se depreendeu dos documentos examinados foi a existência de uma exacerbação do individualismo preso a circunstâncias particulares, com base nos entraves postos pela divisão social do trabalho, do voluntariado como valor fundamental e da reprodução de si próprio como forma de harmonia assujeitada à expropriação do trabalho pelo capital.

Palavras-chave: Instituto iungo. projeto de vida. mundo do trabalho. autoconhecimento. juventude.

Resumen: Se discuten las contradicciones de la Contrarreforma del Bachillerato y la inserción del Instituto iungo en la Secretaría de Educación del Estado de Santa Catarina. Se presenta el componente curricular del Proyecto de Vida y luego se realiza un análisis de diez planes de lecciones ofrecidos por el referido aparato privado de hegemonía para orientar a los docentes en su desempeño. Las categorías autoconocimiento / autoconocimiento y el mundo del trabajo se eligen para tal apreciación. Lo que se puede inferir es la exacerbación del individualismo ligado a circunstancias particulares, a partir de las barreras que plantea la división social del trabajo, el voluntariado como valor fundamental y la reproducción de uno mismo como forma de armonía sujeta a expropiación del trabajo por capital.

Palabras clave: Instituto iungo. Proyecto de vida. mundo del trabajo. autoconocimiento. juventud.

Abstract: The contradictions of the High School Counter-Reform and the insertion of the iungo Institute in the Santa Catarina State Education Department are discussed. The Life Project curricular component is presented and then an analysis of ten lesson plans offered by the referred private apparatus of hegemony is carried out to guide teachers in their performance. The categories self-knowledge/self-knowledge and the world of work are chosen for such appreciation. What can be inferred is the exacerbation of individualism tied to particular circumstances, based

on the barriers posed by the social division of labor, volunteering as a fundamental value and the reproduction of oneself as a form of harmony subject to expropriation the labour by capital.

Keywords: iungo Institute. Life Project. world of work. self-knowledge. youth.

“A vida mesma aparece só como meio de vida”
(MARX, 2010, p. 84).

Qual juventude pra esse capital?

Em agosto do ano passado, ouvimos do ex-ministro da educação, pastor Milton Ribeiro, em entrevista concedida à TV Cultura, que a “[...] Universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade” (G1, 2021). Em outra ocasião, ao alegar que foi “mal compreendido”, complementou que “[...] hoje o Brasil precisa mais de técnicos do que de graduados” (CASTRO, 2021). Uma breve passada pela história da educação na América Latina é suficiente para não nos surpreendermos com o que afirmou Ribeiro. Se há alguma razão para qualquer espanto, essa seria a caricata clareza, um tanto típica do “alto” escalão bolsonarista, de expor a brutalidade com que as políticas sociais têm sido manejadas pelo atual governo. O que talvez esteja relativamente exposto e que mereça ser sublinhado das declarações é a incapacidade do sistema econômico-social brasileiro de absorver quadros técnicos bem preparados e com maior grau de especialização que acabam por se tornar “sobre-educados” para a escolarização mediana requerida pelas relações de produção dependentes-associadas no contexto do capitalismo periférico, como é o nosso. Há uma dimensão óbvia nessa conduta. O Observatório do Capitalismo Contemporâneo inquire: 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 termos: “[...] de que vale formar mão de obra altamente qualificada num país cujas principais atividades produtiva são o extrativismo, a produção de *commodities* e o comércio de bens de baixo valor agregado” (OCC, 2021, s.p.)?

Em um levantamento realizado pela consultoria iDados, com base nos números obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em 2019 o Brasil 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). Pesquisa realizada com recém-formados apontou que a cada dez profissionais diplomados entre 2019 e 2020, cinco estavam sem trabalhar e 28% desses desempregados há mais de um ano (SOBRINHO, 2021).

A importância de evidenciar – mesmo que brevemente – a conjuntura está em reposicionar a *Reforma do Ensino Médio* no bojo das contrarreformas operadas pelo capital. Delineada por movimentos amplos, a educação escolar, ainda que apresente importantes focos de luta, permanece suscetível ao

projeto societário neoliberal implementado pelo Estado autocrático-burguês brasileiro. A afirmação do então ministro da educação de que a escolaridade superior devia ser para poucos (o que de fato é, sobretudo, a pública) a fim de “ser útil à sociedade” expressa 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 da classe trabalhadora.

O conjunto de mudanças advindas da crise econômica reconverte o papel da educação com o intuito de desejá-la mais simples, rápida e vulgar possível, em suma “útil” e *semiformativa* (ADORNO, 1996). Percebe-se um movimento curioso mesmo no interior da lógica que defendem: 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 de modernização (MÉSZÁROS, 2016), o mais simples, primitivo e mecânico trabalho não somente é conservado (OLIVEIRA, 2013) como vem sendo exponencialmente ampliado (FRIGOTTO, 2009) diante do qual a formação superior ganha aparência de uma “sobre-educação” (FRIGOTTO, 2008). Essa tendência traz implicações em todos os níveis de escolarização.

De um lado, não há dúvidas que a posição periférica do Brasil na 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 dramático da crise brasileira (MANZANO, 2021). No entanto, por outro lado, a expansão capitalista no Brasil permanece sendo “[...] muito mais o resultado concreto do tipo e do estilo da luta de classes interna que um mero reflexo das condições imperantes no capitalismo mundial [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 74), e as contrarreformas educacionais concorrem pra isso.

A expropriação secundária (FONTES, 2018) promovida pelas contrarreformas do Estado converge para esse processo e, sob a justificativa de recompor um suposto déficit das contas públicas, é estabelecido um limite muito estreito para investimentos públicos em seguridade social, educação, saúde; 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) que aguarda para ser votada no Plenário, 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, 2021a) são exemplos concretos desse processo. Vale conferir no que consistiu a proposta da chamada *minirreforma trabalhista*³, ainda que rejeitada pelo Senado; foi mais uma expressão do propósito que o Estado brasileiro delineia para a atuação dos jovens no mercado de trabalho

sem salvaguardas. Esse intento político do governo Bolsonaro 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 consonância com esse complexo social está o rebaixamento do parâmetro de civilização da classe trabalhadora no Brasil. 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.p.). Além disso, desde 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 recuo 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 contrário das nações desenvolvidas, que são capazes de manter um patamar mínimo de civilidade em seu padrão de exploração, mesmo em contextos de crise, as zonas de capitalismo periférico são pressionadas a rebaixar o custo da força de trabalho como forma de recompor suas taxas de lucro. Este é o caso brasileiro, onde o desmonte do sistema educacional, a expansão privada e a radicalização das desigualdades se adequam à tendência de redução do custo da força de trabalho, garantindo com isto a manutenção das taxas de lucro do capital. [...] Temos hoje um país marcado pela superexploração, precariedade e informalidade, em que o custo da força de trabalho não é pago, levando a um recuo geral do padrão civilizatório de nossa formação social (OCC, 2021, s.p.).

Dada a conjuntura mais ampla apresentada, como título e resumo indicaram, nosso objeto de análise consiste em um material didático que labora para a conformação do que está posto, produzido pelo Instituto Iungo⁴ para o componente curricular eletivo Projeto de Vida do Novo Ensino Médio, acrescidos de informativos outros encontrados também na página da *web*. O núcleo da análise consiste em dez planos de aula disponíveis no *site* do Instituto para *download*, a serem utilizados pelos professores que nele atuam. Objetivamos entender como esse componente curricular vem sendo arranjado para a atualização de um nexos psicofísico, de forma ainda mais violenta que aquelas provocadas pelas reformas anteriores e que, ao formar um exército de reserva bastante ajustado aos apelos hodiernos do capital, investe pesado na conformação de uma moral de adesão espontânea – agora agradecida e harmoniosa – a todo tipo de atividade que vise a tornar funcional – e se possível jubilosa – uma massa de jovens que corre o eminente risco de ficar desocupada.

Nesses termos, quais são as consequências de projetar individualmente o futuro numa situação em que o futuro é negado? O que vem sendo ensinado como uma suposta autonomia num momento de expropriação massiva de direitos? De onde vem e a que serve a defesa da resiliência emocional e seus cognatos em uma situação de crise de grandes proporções? Relaciona-se a isso o fato de o esvaziamento do currículo não permitir a evidência das causas econômicas para tais realidades. Expressões desse fenômeno são os componentes curriculares que adentram o ensino médio e que se apresentam esvaziados de qualquer debate mais geral, restringindo-se a miudezas da vida prática ou, quando muito, da pequena

política (GRAMSCI, 2011). Buscamos identificar nesta “novidade curricular” parte basilar de um conjunto de práticas e ações que atingem com fluidez tanto muitos dos que estão proletarizados na informalidade, quanto uma massa que aguarda, angustiadamente, a proletarização, seja em um vasto reservatório de força trabalho sobrando, seja em uma iniciação nas atividades informais, totalmente desprotegidas e quase sempre envernizadas de um falso prestígio social.

A 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 (BRASIL, 2017), aprovada durante o governo de Michel Temer (MDB), que desponta, num processo convergente à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019). É necessário lembrar que em 2013 foi 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 nos processos decisórios, além de ser determinada pelas consignações de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ainda que a tramitação do referido projeto não tenha progredido, seus principais pilares foram recuperados na Medida Provisória nº 746/2016:

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.).

Em abril de 2018,⁵ 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” (BRASIL, 2018). Segundo Rossieli 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, a liberação da verba estava condicionada à realização de “[...] todas as etapas de viabilização do projeto aprovado” (BRASIL, 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 as reformas

curriculares brasileiras sofrem com as negociações entre frações da burguesia nacional e esses organismos. No caso em tela, trazemos para a teia do debate o *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial* de 2015, publicado pelo Banco Mundial e que, segundo o documento, buscava “[...] 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 bastante utilizada pelas empresas privadas.⁶ Podemos identificar 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’” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 3).

Voltando à contrarreforma em si, 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.). O restante da carga horária vem sendo organizada por itinerários formativos dentre as quatro grandes áreas de conhecimento da BNCC (línguas, matemática, ciências da natureza ou ciências humanas e sociais) ou ainda contemplando a formação técnica e profissional. Diminuída a formação mínima, na ocasião Frigotto (2016) indicou 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 assinalado 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 atendem populações empobrecidas sejam mais facilmente levadas à aderir a itinerários ligados 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, do entorno 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, oportunamente para reforço da ideologia burguesa, trata-se de uma proposta que internaliza com subserviência as recomendações dos “[...] 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” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

O Instituto iungo na implantação do NEM

Com base na investigação de situações de implementação do Novo Ensino Médio (NEM), buscando compreender dinâmicas, determinações e principais envolvidos, evidencia-se cada vez mais o teor classista dessa contrarreforma. Em Santa Catarina, a reforma 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 Engenharia⁷. Para compreendermos uma parte desse fenômeno social de “filantropia empresarial” do 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 de um tempo histórico. 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 novo 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 (EVANGELISTA, 2022) 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 [...]” (SED-SC, s. d.), tendo formações continuadas com o apoio do Instituto Ayrton Senna. Acerca especificamente do Instituto iungo, o grupo atua com “[...] formação de professores e gestores escolares [...]”, “[...] material didático e pedagógico para apoio ao seu trabalho nas escolas [...]”, “[...] pesquisas sobre a atuação docente e sobre inovação em educação [...]” e “[...] informações e debates sobre temas relevantes em educação [...]” (IUNGO, s. d.), de modo que, para fins deste trabalho, nos debruçamos sobre os materiais didáticos disponíveis em seu *site*. A respeito da relação entre IUNGO/SED-SC, que avançou planejadamente a passos largos em 2020⁸, 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, 2020⁹, s. p.).

Como frutos dessa relação firmada, foram realizadas inúmeras “lives” e “webinars”, com o objetivo de treinamento dos professores e diretores de escolas para atuação principalmente no que se denominou “currículo flexível” ou “componentes eletivos”, dos quais são exemplos Estudos Orientados, Educação Financeira, Educação Tecnológica, Projetos de Pesquisa, Projeto de Vida (PV) etc.

Na vereda dessa flexibilização⁹, coloquemos brevemente as lentes sobre os intelectuais que dão homogeneidade a esse grupo social e participam de ações do Instituto. Em afinidade com a “[...] função essencial no mundo da produção econômica [...]” (GRAMSCI, 2014, p. 15) levada à frente pelos mantenedores do iungo, estes intelectuais fazem parte daqueles que defendem que a tarefa docente é essencialmente a *mediação* em sala de aula e, sobretudo, a mediação de conflitos – o que melhor denota o sentido do termo. “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, 2021a, s.p.)¹⁰.

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 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 tornar-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.).

Em vista dessa empiria, tentamos decantar uma parte relevante do que orienta a produção de materiais didáticos destinados aos professores do NEM, sobretudo em disciplinas como o Projeto de Vida. Conforme indicado nas palavras introdutórias, neste estudo foi dada especial atenção a esse componente curricular. Uma vez verificado o grande interesse com o qual esse aparelho hegemônico elabora materiais didáticos específicos para o Projeto de Vida, a exemplo de vídeo-aulas e apostilas disponibilizadas gratuitamente para o treinamento de professores, circunscrevemos nossa análise em tais materiais hospedados no *site*.

O Componente Curricular Projeto de Vida (PV)

“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 o reconhecemos como uma das importantes fontes orientadoras do NEM.

Planejar a própria vida, suspender provisoriamente as tarefas comuns do cotidiano – geralmente aceleradas e extenuantes para a maioria das pessoas – a fim de cogitar intenções e objetivos que se apresentam para o futuro, organizar certa antecipação 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 ético, ou melhor, uma atualização da *educação de valores*. Decisões importantes, planejamentos a curto, médio e longo prazo, aspirações lúcidas, ou nem tanto, fazem parte da *vida concreta* de toda criatura humana. De modo imediato, é para isso que somos conduzidos ao ouvirmos falar sobre o PV. Em nossa visão de mundo está presente um esforço por articular os conhecimentos específicos da manipulação da vida prática e suas objetivações, por exemplo, dirigir uma motocicleta, com intenções e motivações mais difusas – confidenciais ou explícitas – que se relacionam ao sentido social que o sujeito dá a tais manipulações práticas.

O trabalho como atividade insuprimível da reprodução material da vida, que pressupõe mediações sócio-históricas ampliadas, também 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 (GRAMSCI, 2007), ainda que relativamente evanescentes e ligados à imediatez reificada. Isso quer dizer que a intencionalidade (assim como a prévia ideação) abriga o caráter social de fundamento do trabalho humano.

Por outra via, quando afirmamos uma educação para *emancipação humana* 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, pode parecer razoável 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 não é linear e nem pode desprezar o saber humano acumulado historicamente, diante das quais a moralidade pode compor uma provável decorrência, ainda que de forma mediada. E, assim sendo, não é de hoje que a escola vem contribuindo para a elaboração dos mais diferentes projetos de vida. Em oposição diametral ao que as teorias comprometidas com a transformação social radical defendem, o PV comporta alto teor de normatização neoliberal, uma vez que encampa uma luta oportunista contra os *contendismos*, acaba por esterilizar-se em moralizações de teor prescritivo, modernizadas pelo uso das tecnologias e que, atreladas às competências socioemocionais¹¹, formam uma

engenharia motivacional e também uma vigília moral da força de trabalho sobre si mesma, traço bastante característico do *Toyotismo* (IUNGO, 2021a, 2021b).

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 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 que desejam expandir tal concepção; e sim daquela esvaziada ao *sensu comum* ao ser 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).

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 (BRASIL, 2016), na pessoa do então ministro José Mendonça Filho, atual consultor da Fundação Lemann, posteriormente convertida na Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017). Segundo a BNCC, “[...] o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos” (BRASIL, 2019, p. 473). Afirmado isso, o documento logo indica que “[...] é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida” (BRASIL, 2019, p. 473).

Como lembram Souza e Silva (2021), a Reforma do Ensino Médio teve também forte influência 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), 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 ao prestígio de *princípio pedagógico* (SOUZA; SILVA, 2021) e tem seu amparo legal na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) em seu Art. 3º § 7º:

§ 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.

Para além do que versa a legislação, recorremos também 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. A paradigmática entrevista 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, p. 1). Parece-nos que retornamos ao debate recorrente da crise de legitimidade da escola como uma crise de interesse que se volta a uma “crise de aprendizagem” e, ainda, uma duvidosa crise dos conteúdos escolares (sob a escusa de estarem apartados da realidade), sendo o PV uma hipotética guinada na busca de sentido individual para um currículo refratário. Andrade (NUNES, 2021) 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 a necessidade de uma Universidade Federal Digital (EVANGELISTA; CHAVES, 2021, s. p.).

A receita do Projeto de Vida não é nova. 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 (Machado, Andrade e Arantes), 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 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 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, 2021a, p.5, grifos nossos).

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 da panaceia do empreendedorismo e do empoderamento que têm forte recorrência

no material em análise. Como abordamos na seguinte seção, aos professores, delega-se a tarefa de lidar com customização, com a personalização do ensino a partir da realidade social imediata, tão somente “[...] 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, também facilitadas pelas tecnologias, ajudam em muito no cumprimento desse papel.

No trato sobre a dimensão social, a *terceira da lista*, encontramos indicada a 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, 2021a, p. 5, grifos nossos). Se o que se busca com essa dimensão é “ultrapassar o autointeresse” talvez ocorra porque esse 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” e, por isso, necessariamente, apontamos o inverso.

Dentro dessa orientação das três dimensões constitutivas do Projeto de Vida, podemos identificar no material 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” orientada a partir de gostos ou ditames particulares, pessoais. Por ora, seria possível afirmar sua fisionomia de um *Projeto de Vida privado ou particularista* – a considerarmos o modo como se apresenta. No entanto, trata-se de um projeto de classe, para a conformação da sociabilidade burguesa nos moldes daquilo que o capital historicamente demandou.

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 Porvir¹². Para a apreciação desse material, inicialmente sistematizamos no **Quadro 1** os dez títulos disponíveis 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, instituição, local, data

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 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: bit.ly/juvmerctrabalho , 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 com base no conteúdo disponibilizado pelo Instituto Iungo (IUNGO, 2021b).

Os dez planos de aula de PV compartilham de uma mesma estrutura básica, tendo sido a “concepção de conteúdo” 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, com comandos como: ‘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 às 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 ensinos híbrido e remoto no ensino médio.

Diferentes proeminências 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 indicadas pelas principais dimensões elegidas e apresentadas pelos intelectuais orgânicos desse Aparelho Privado de Hegemonia: pessoal, profissional e social. Assim sendo, selecionamos elementos dos planos de aula a partir dessas categorias empíricas e, em nossa apreciação mais detalhada, subdividimos tais elementos em duas categorias analíticas, quais sejam: (i) Autoconhecimento/conhecimento de si e (ii) Mundo do trabalho. Em virtude do limite de espaço que o gênero textual em questão comporta, a dimensão social precisou ser abordada indiretamente no interior dessas categorias. Tal opção foi feita especialmente pelos apelos mais notórios, percebidos por nós, em uma primeira leitura exploratória do material.

(i) Autoconhecimento/conhecimento de si

Ocupando um espaço bastante privilegiado nos planos de aula, o conhecimento de si, também denominado de “autoconhecimento” é objeto central dos debates trazidos pelo Projeto de Vida. 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, 2021b, 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. Inicialmente, 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”, 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 o processo sócio-histórico 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 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 em que ficam expostos os objetivos das atividades elegidas, o *ensimesmamento* 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, 2021b, P10, p. 3).¹³

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 de si, própria de quando nos relacionamos com o acúmulo de conhecimento sistematizado pela humanidade. 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 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).

Esse apelo é introduzido desde o Plano de aula 1, cuja atividade principal consiste na elaboração de *Biogifs* do autoconhecimento. Os objetivos do plano em questão 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, 2021b, 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:

- 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, 2021b, 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.

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, 2021b, 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, 2021b, 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) questões¹⁴ 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, 2021b, 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 perceberem como a construção da sua autoimagem tem profunda relação com a imagem que as pessoas com quem eles convivem têm deles” (2021b, P6, p. 12).

Ainda no interior do individualismo obscurantista que vem sendo atestado, observamos o lugar que as CSE ocupam no PV. Ressaltam o caráter de *mobilização particular* ou *engajamento individualizado*, neoliberal, ligado ao “empreendedorismo de si”, que introjetam valores-fetichismo 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 *engenharía 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).

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. 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.

“A ‘autoconsciência’ que se dissocia do mundo dos objetos (isto é, a consciência cujo centro de referência é o si mesmo abstrato sem objeto) [...]” não faz mais que confirmar a alienação (MÉSZÁROS, 2016, p. 158). 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” e 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.

(ii) *Mundo do trabalho*

Vocábulos e categorias como economia política, 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, como já era esperado, está ausente do léxico no material que trata da dimensão profissional no PV. Por outro lado, presente permanece o forte apelo à ideologia empreendedora com traços de identitarismo liberal burguês, como no caso ilustrado no plano de aula 9. Neste, 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, 2021b, P9, p. 9, grifo nosso).

Uma eficaz estratégia de captura das inquietações populares (FONTES, 2017) é reincidente 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 empreendedimentismo. Encontramos citadas incubadoras de negócios como a *Universidade da Correia* 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 Ford¹⁵. 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*” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 4, grifo

nosso). Ou, para 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).¹⁶ Além desse assujeitamento às estruturas contidas no plano, que promove a aderência de parte significativa dos jovens aos modelos comportamentais que o mercado de trabalho demanda no momento, há também 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, 2021b, P9, p. 10, grifo nosso).

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”.¹⁷ Sublimam-se saberes 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. Observamos que o “mundo do trabalho” é arbitrariamente dividido em campos profissionais, o que se soma à redução das ciências humanas e sociais nos currículos (espaços nos quais tradicionalmente se tinha ainda alguma possibilidade e previsão curricular para se discutir a categoria *trabalho*), que vimos 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 atuantes – uma espécie de *experiências exitosas* ou *cases de sucesso*. Nos planos em análise, as narrativas individuais ganham muita centralidade e são utilizadas como importante “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.

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). Com lastro no que historicamente foi proposto pela Unesco, 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 modificação nas relações de trabalho a ponto de sujeitar-se 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 (IUNGO, 2021b, 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, 2021b, 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, grifos do original). 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” (MARX, 2010, p. 82, grifos do original).

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 [...]” (MARX, 2010, 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 etc. (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 esta. O *eu estranhado* busca nos porões da consciência a autenticidade que não se realiza no conjunto das relações reais, 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 sob critérios subjetivos individuais, tornando-os mediações coisificadas, com vistas às “próprias” aspirações, acabando por estranhar do homem o *gênero* [humano].¹⁸ 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 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, 2021b, 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*¹⁹ 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 trabalhadoras, em sua dimensão cognitiva [...]” (ANTUNES, 2018, p. 103), sobretudo incorporando atividades de manutenção, acompanhamento, inspeção de qualidade etc. Atividades estas antes realizadas por equipes específicas, agora delegadas como 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, 2018, p. 104, grifos do original), 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 buscam 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 denexo 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. Isso inaugurou 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, grifos no original).

A interpelação do sujeito livre reforça-se como engodo, injunção a se conformar à ausência de regulamentação, “[...] às representações que a justificam e às práticas a que fazem apelo” (BIDET, 1999, p. 14). 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 modernizados. Na pior das hipóteses, ela 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”.

“Resta a promessa, a interpelação do dominado como livre, como parceiro de pacto de ‘liberdade-igualdade’. Injunção de obediência à ordem [...], mas que afirma ao mesmo tempo que essa liberdade da ordem mercantil é a mesma do cidadão” (BIDET, 1999, p. 15). Contraditoriamente, isso implica também, que sejam constantemente “[...] convidados – nessa interpelação mútua e, no entanto, ‘unívoca’ que é a interpelação – a forjar livremente o mundo à imagem da sua liberdade” (1999, p. 15). Essa fisionomia de autogestão harmoniza os conflitos instalados, os latejantes e os latentes e, neste momento, apazigua o fato de a cada dez postos de trabalho ocupados no último ano, sete tenham sido

“por conta própria”, categoria que representa 28% de toda população ocupada (ALVARENGA; SILVEIRA, 2021b).²⁰

Considerações finais

Ainda que não anunciado de modo explícito, o pressuposto estruturante de que “[...] a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano [...]” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 33) esteve como fundamento básico do início ao fim deste escrito e na apreciação da empiria elegida. Pressuposto que está filiado na máxima de que a relação com o outro não pode ser tão somente *meio para sobrevivência*, como indicou nosso texto epigrafado.

Com o rebaixamento do custo da força de trabalho para manutenção das taxas de lucro, degrada-se a formação daqueles que compõem e comporão a massa trabalhadora brasileira. Essa tendência é banalmente dissimulada pelo avanço das tecnologias, forma trivial de abstrair as efetivas causas da *obsolescência humana* e do aceleradíssimo grau de modificações nas relações de trabalho – o que em parte já contradiz a proposta de *projetar a vida*. Gramsci abordava em seus escritos do cárcere a expansão do processo de intervenção do Estado capitalista na conformação técnica e moral da classe dirigida. No entanto, com o recuo geral do padrão civilizatório que vimos sofrendo, o aspecto técnico tem ficado cada vez mais cingido quando se trata da formação da juventude e da classe trabalhadora como um todo, e as competências socioemocionais, um dos núcleos do PV, têm sido um dos principais horizontes para a atualização da conformação moral.

A individualidade em si não é impreterivelmente alienada, contudo, em nossa apreciação da empiria restou evidente que o Projeto de Vida, junto às demais ausências do Novo Ensino Médio, nos afastam das condições para que haja o movimento da individualidade *em si* à individualidade *para si*, o que configura uma condição de alienação (DUARTE, 2013). Na apreciação realizada ficou manifesto que, no que compete à proposta do Instituto Iungo para o PV, promove-se 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 a aspirações ingênuas de forma bastante imediatista. Nessa conjuntura, ocorre o duplo movimento de “[...] despolitização da política, no sentido da inviabilização de projetos de sociedade contestadores das relações capitalistas [...], limitando as potencialidades de mudança aos marcos de um reformismo político; e repolitização da sociedade civil, no sentido de fortalecimento de práticas que induzem à conciliação de classes [...]” (NEVES, 2005, p. 90-91), o que nos afasta do fortalecimento de uma *vontade popular*.

Quem deseja que terminemos em nós mesmos é o capital e, nesse sentido, customizar o ensino para satisfazer as necessidades individuais, como defendem os propositores e difusores da política em questão, elide que o acesso ao patrimônio cultural, científico, artístico e filosófico produzido pela história

humana expressa, inclusive, “[...] a luta histórica para que a vida de cada indivíduo seja representativa do grau de liberdade já alcançado pelo gênero humano” (DUARTE, 2018, p. 68). Eis a trapaça da liberdade na ideia de flexibilização, customização ou personalização do ensino: essa construção discursiva formulada por interesses de classe burgueses afirma laborar no sentido de atender às necessidades espontâneas dos sujeitos e, nesse mesmo movimento, busca sonegar o pouco que nos resta de substantiva liberdade. Isso acontece inclusive no trabalho docente com quem se depara com o PV e que vê nele uma possibilidade de libertar-se do currículo por competências prescrito pela BNCC. Por mais que possa parecer que esse componente reserve ao professor maior margem de autonomia sobre o que ensinar, o que está em jogo é exatamente o contrário, é a perda da autonomia docente pelos caminhos da desprofissionalização, haja vista que nossa atividade é habilitada pela relação a um determinado campo do conhecimento científico. Evidenciar esses engodos se faz urgente na reivindicação de “[...] uma concepção materialista, histórica e dialética de um currículo escolar no qual o conhecimento objetivo da natureza e da sociedade seja visto como uma parte da luta humana pela liberdade [...]” (DUARTE, 2018, p. 73), uma luta pelo sentido ético-político da educação.

Referências

- ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**. Ano XVII, nº.56, pp. 388-411, 1996.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALGEBAIL, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para 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-141percent-no-2o-trimestre-diz-ibge.ghtml> Acesso em: 16 nov. 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-atinge-recorde-de-248-milhoes-de-pessoas.ghtml> .Acesso em: 16 de nov. de 2021.
- ALVAREZ, L. Professor tem de se tornar um mediador de conflitos de interesses. **Porvir**. 2021a. Disponível em: <https://porvir.org/professor-tem-de-ser-tornar-um-mediador-de-conflitos-de-interesses/>. Acesso em: 31 de out de 2021.
- ALVAREZ, L. Por que alguns fazem um bom trabalho, enquanto outros só trabalham. **Porvir**. 2021b. Disponível em: <https://porvir.org/por-que-alguns-fazem-um-bom-trabalho-enquanto-outros-so-trabalham/> /. Acesso em: 31 out. 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.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2015: Mente, Sociedade e Comportamento**, 2015.

BIDET, J. À guisa de introdução: um convite a reler Althusser. In: ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério contará com reforço de US\$ 250 milhões do Bird para implementação do Novo Ensino Médio. **2018**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 20 abril 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº 84/2016**. 2016. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicao-demotivos-151127-pe.html>. 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 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/l13467.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 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-futuros-servidores-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 da Medida Provisória nº 1.045-B. **2021b**. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2058517 Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº1 de 5 de janeiro de 2021. **2021c**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2021.

CAPELLI, F. Eletrobras: governo aprova modelo de privatização da empresa, prevista para 2022. **2021**.

Disponível em: <https://economia.ig.com.br/2021-10-20/eletromas-modelo-de-privatizacao.html> Acesso em: 22 nov. 2021.

CASTRO, M. Em visita a Manaus, ministro da Educação diz que foi 'mal compreendido' sobre 'universidade para poucos'. **G1 Globo**. 2021. Disponível em:

<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/08/13/ministro-da-educacao-diz-que-foi-mal-compreendido-sobre-universidade-para-poucos-em-visita-a-manaus.ghtml>. Acesso em: 29 ago. 2021.

CATINI, C. R. A educação bancária: “com um Itaú de vantagens”. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador: v.13, n.1, p.90-118, abr. 2021.

CHAVES, P. M.; EVANGELISTA, O. Servidão benevolente até a morte? **Contrapoder**. 2020.

Disponível em: <<https://contrapoder.net/colunas/servidao-benevolente-ate-a-morte/>>. Acesso em: 4 nov. 2021.

DESENROLA E NÃO ME ENROLA. **Quem Fortalece**. s.d. Disponível em:

<https://desenrolaenaomenrola.com.br/quem-fortalece>. Acesso em: 28 out 2021.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

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

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

EVANGELISTA, O. De protagonistas a obstáculos: aparelhos privados de hegemonia e conformação docente no Brasil. **Revista Outubro**. Vol. 35. 2022. pp. 164-194

EVANGELISTA, O. ; CHAVES, P. M. Reuni Digital: página infeliz da nossa história. **Universidade à Esquerda**. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/reuni-digital-pagina-infeliz-da-nossa-historia/>. Acesso em: 29 out 2021.

FILHO, J. André Esteves, Flávio Rocha, Rubens Menin e outros: a elite que ovaciona o genocida Bolsonaro. **The Intercept**. 2021. Disponível em:

<https://theintercept.com/2021/04/11/andre-esteves-flavio-rocha-rubens-menin-outros-elite-ovaciona-bolsonaro> . Acesso em: 23 nov. 2021.

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.

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.

GERBELLI, L. G. Quase 4 milhões de trabalhadores com ensino superior não têm emprego de alta qualificação. **G1 Globo**. 2019. Disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2019/12/06/quase-4-milhoes-de-trabalhadores-com-ensino-superior-nao-tem-emprego-de-alta-qualificacao.ghtml>. Acesso em: 29 ago. 2021.

GRAMSCI, A. **Antologia**. 1ª ed. 4ª reim- 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.

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

G1, Portal de Notícias. Ministro da Educação defende que universidade seja 'para poucos'. 2021.

Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml> . Acesso em: 29 ago. 2021.

IAS. INSTITUTO AYRTON SENNA. **Socioemocionais para crises:** Empatia. 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crises/competencia-socioemocional-empatia.html>. Acesso em: 23 nov. 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-da-educacao-de-santa-catarina/>. Acesso em: 23 nov. 2021.

IUNGO, Instituto. **Sobre o Instituto iungo**. s. d. Disponível em: <https://iungo.org.br/sobre/>. Acesso em: 20 abril 2022.

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_Projetos-de-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/. Acesso em 19 out 2021.

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-com-experiencia-de-compra-100-digitalizada-mrv-alcanca-recorde-historico-de-vendas>. Acesso em: 23 nov. 2021.

LEHER, R. Marxismo, Educação e Politecnicia. 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.

LUKÁCS, G. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

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=8pfxyspsYG0>. Acesso em: 29 ago 2021.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. 4ª reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MORAES, M. C. M. de. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 24 pp. 45-59, 1996.

MOTTA, V. C. da; 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-no-programa-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. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. **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. **Nova Escola**, fev. 2021. Disponível em:

<https://iungo.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Reportagem-Nova-Escola.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

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-o-futuro-da-educacao-brasileira/> Acesso em: 14 nov. 2021.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2013.

PEREIRA, J. N.; CHAVES, P. M.; EVANGELISTA, O.; SOUZA, A. G. “Pelo futuro agora”: De frente para a tragédia na escola pública. **Contrapoder**. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pelo-futuro-agora-de-frente-para-a-tragedia-na-escola-publica/>. Acesso em: 2 nov. 2021.

PORVIR, Instituto. Sobre nós. S. d. Disponível em:

<https://porvir.org/sobre-nos/> Acesso em 20 abril 2022.

RAMOS, M. Entrevista com Gaudêncio Frigotto. In: **Portal de Periódicos da Fiocruz**. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.fiocruz.br/pt-br/content/gaudencio-frigotto> Acesso em: 04 nov. 2021.

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.

SAFATLE, V., JUNIOR, N.S., DUNKER, C. (Orgs.) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 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. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SED-SC. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. **Ensino Médio Integral em Tempo Integral**. s. d. Disponível em:

<https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em 20 abril 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-coronavirus-recem-formados-pesquisa-diploma.htm>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SOUZA, G. R.; SILVA, M. A. **Projeto de vida no novo ensino médio, em busca da regulação de condutas juvenis**. In: Educação Matemática em pesquisa: perspectivas e tendências. In: NAVARRO, E. R.; SOUSA, M. do C. (Orgs.) Vol. 2. Editora Científica: 2021. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/201202621.pdf>. Acesso em: 12 de out. de 2021.

Notas

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Graduada em Letras Português/Francês pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisadora do Filosofia, Educação e Práxis Social (FePráxis|UFPel), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Educação e Linguagens (Nepefil|UFES) e do Grupo de Investigação sobre Política Educacional (GIPE-Marx|UFSC). Coordena o Coletivo

Leituras Benjaminianas (UFES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8817909868659161> Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3986-6157> E-mail: priscila.chaves.ufes@gmail.com

² Graduado em Licenciatura em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do Coletivo Leituras Benjaminianas (UFES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2284892379786951> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4898-1840> E-mail: guilherme_formigheri@hotmail.com

³ 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 (Requíp)* 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 patrão-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 (Requíp)* 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 *Requíp*, 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).

⁴ Em uma manifestação de rede social, o Instituto se apresentou da seguinte forma: “jungo, 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).

⁵ 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).

⁶ 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 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).

⁷ 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 “[...] 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.).

⁸ 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.

⁹ 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).

¹⁰ 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.

¹¹ Até o momento, poucos são os documentos oficiais que elucidam no que consistem as competências socioemocionais. Um deles é a Resolução CNE/CP nº1 de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Segundo o documento, elas são “[...] parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral” (BRASIL, 2021c).

¹² 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.).

¹³ Não entraremos neste pormenor, mas vale o destaque de que, do ponto de vista enunciativo-discursivo, já há uma notável incoerência no modo de construção gramatical que indica de quem são os objetivos a serem alcançados no modo de elaboração dos materiais.

¹⁴ “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?” (2021b, P6, p. 10).

¹⁵ Para saber mais acesse <https://desenrolaenaomenrola.com.br/>.

¹⁶ 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).

¹⁷ Os propalados “desafios do século XXI” compõem de maneira singular essa investida ideológica quando se trata de descrever a piora de condições mundiais de vida da classe trabalhadora. 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 “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.

¹⁸ “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).

¹⁹ 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).

²⁰ 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, protofascistas e neonazistas, novas crises migratórias em todos os continentes, etc.

Recebido em: 27 de nov. 2021

Aprovado em: 28 de ago. 2022