



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

Denise Vicentino Dardeau Vieira

Projeto de vida e a ideologia neoliberal: reflexões acerca das reformas educacionais no Brasil – BNCC e Novo Ensino Médio

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Filosofia.

Professores orientadores:

Dra. Susana de Castro

Dr. André Bocchetti

Rio de Janeiro,
Julho de 2022

DARDEAU, Denise. 1987-.

Projeto de vida e a ideologia neoliberal: reflexões acerca das reformas educacionais no Brasil – BNCC e Novo Ensino Médio / Dardeau, Denise. – 2022.

Nº f. 53.

Orientadora: Doutora Susana de Castro

Coorientador: Doutor André Bocchetti

Monografia (Licenciatura em Filosofia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e Sociais, 2022.

Palavras-chave:

1. Educação; 2. Neoliberalismo; 3. BNCC; 4. Novo Ensino Médio; 5. Projeto de Vida.

I. Doutora Susana de Castro (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Filosofia. III. Doutor André Bocchetti (Coorient.). IV. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. V. Título: *XXX*.

PROJETO DE VIDA E A IDEOLOGIA NEOLIBERAL: REFLEXÕES ACERCA DAS
REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL – BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO

DENISE VICENTINO DARDEAU VIEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
parte dos requisitos necessários à obtenção do
grau de Licenciatura em Filosofia.

Trabalho aprovado em 12 de agosto de 2022.

SUSANA DE CASTRO – ORIENTADORA - SIAPE 1466450 (Nota: _____)

ANDRÉ BOCCHETTI – COORIENTADOR - SIAPE 1438977 (Nota: _____)

ADRIANY MENDONÇA - SIAPE 3447209 (Nota: _____)

TERESA PAULA NICO REGO GONÇALVES - SIAPE 2188131 (Nota: _____)

Rio de Janeiro
Agosto/2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus orientadores, a Professora Doutora Susana de Castro e o Professor Doutor André Bocchetti, não só pela acolhida na elaboração deste trabalho, como também pelos cursos ao longo da graduação que muito contribuíram para escrita deste trabalho monográfico.

Ao Professor André, agradeço especialmente à acolhida no grupo de estudos GESTE e pelas muitas conversas inspiradoras, motivadoras e inquietantes que, certamente, ecoam neste trabalho e que ecoarão na minha prática docente.

Às Professoras avaliadoras, Doutora Adriany Mendonça e Doutora Teresa Gonçalves, pela contribuição na leitura e avaliação deste trabalho.

Às pessoas amadas com quem compartilho a vida, pelo suporte afetivo; e aos meus estudantes por me ensinarem a, cada vez, ser uma professora melhor.

RESUMO

DARDEAU, Denise. *Projeto de vida e a ideologia neoliberal: reflexões acerca das reformas educacionais no Brasil – BNCC e Novo Ensino Médio*. Rio de Janeiro, 2022. Monografia (Licenciatura em Filosofia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Filosofia.

Resumo:

Este trabalho pretende discutir criticamente as reformas educacionais no Brasil nos últimos anos, nomeadamente, a BNCC e o Novo Ensino Médio, analisando como estas medidas fazem parte de um amplo projeto político-ideológico neoliberal, em curso, sobretudo, a partir dos anos 1990. Neste sentido, argumenta-se como estas recentes reformas precarizam a educação básica, aprofundam o processo de mercantilização e mercadorização da educação e fragilizam algumas disciplinas, dentre elas, a Filosofia. Além disso, problematiza-se o novo componente curricular obrigatório, *Projeto de Vida*, como um “espaço” privilegiado para trabalhar certas competências socioemocionais que estão a serviço da influência do neoliberalismo na Educação, educando mentes e corpos para atender certa realidade do mercado de trabalho no século XXI, marcada pela precarização, sobretudo, em países que ocupam o lugar periférico na dinâmica do capitalismo global.

Palavras-chaves:

1. Educação; 2. Neoliberalismo 3. BNCC; 4. Novo Ensino Médio; 5. Projeto de Vida.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
§1. EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: as reformas educacionais no Brasil e a sua relação com o contexto político mundial	10
§2. AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: BNCC e o Novo Ensino Médio – aspectos histórico-políticos	17
§ 3. Projeto de Vida: a ideologia neoliberal na Educação	36
Considerações finais	48
Referências Bibliográficas	50

“Não poderemos enfrentar a crise se os pensadores críticos e os críticos sociais progressistas agirem como se o ensino não fosse objeto digno da sua consideração” (bell hooks, “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”).

*“Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo *diferentemente*, cabe transformá-lo (Karl Marx, “Teses sobre Feuerbach”).*

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, sobretudo após o Consenso de Washington (1989), assistimos ao processo de aprofundamento do neoliberalismo em escala internacional, que terá influência não só na economia, mas também nas políticas educacionais de diversos países, dentre eles o Brasil. Tais políticas estimulam reformas na Educação que visam reforçar e naturalizar os valores neoliberais. No contexto brasileiro, tem-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio, que são, como defenderemos ao longo deste trabalho, reformas alinhadas ao projeto político-ideológico neoliberal.

Neste sentido, discutiremos como estas recentes reformas precarizam a educação básica, aprofundam o processo de mercantilização e mercadorização da educação e fragilizam algumas disciplinas, dentre elas, a Filosofia. Além disso, problematizaremos o novo componente curricular obrigatório no Ensino Médio, chamado “Projeto de Vida”, como um “espaço” privilegiado para trabalhar competências socioemocionais que estão a serviço da ideologia neoliberal na Educação, educando os indivíduos para atender a necessidade do mercado de trabalho no século XXI, marcada pela precarização, sobretudo, em países que ocupam o lugar periférico na dinâmica do capitalismo global, como o Brasil.

Para tanto, num primeiro momento, faremos uma breve reflexão sobre a relação entre neoliberalismo e Educação no contexto global, todavia, estabelecendo algumas relações com as referidas reformas no campo da educação brasileira. Num segundo momento, faremos um breve histórico destas reformas estabelecendo, de forma crítica, a relação entre elas e a conjuntura político-econômica nacional e global a partir da análise de documentos oficiais¹ de entidades internacionais, tais como UNESCO, OCDE, Banco Mundial, OIT, etc. Neste ínterim, analisaremos criticamente a compreensão de Educação Socioemocional implicada na BNCC. Por fim, num terceiro momento, analisaremos o componente curricular *Projeto de Vida* na perspectiva de demonstrar como a ideologia neoliberal se materializa nas escolas. Para tanto,

¹ Os documentos citados são: 1. “*Trabalho decente e juventude – série: transição da escola para o trabalho*” – OIT, 2014; 2. “*Sustentar o progresso humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência*” – Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), 2014; 3. “*Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*” – OCDE, 2015; 4. “*Mente, sociedade e comportamento*” – Banco Mundial, 2015; 5. “*Futuro do Trabalho no Brasil: Perspectivas e Diálogos Tripartites*” – OIT, 2018; 6. Relatório “*Competências e empregos: uma agenda para a juventude*” – Banco Mundial, 2018; 7. Relatório - Educação: Um Tesouro a Descobrir da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, UNESCO, 1996.

utilizamos como exemplo o material didático de *Projeto de Vida* (PNLD 2021), intitulado “Meu futuro”.

A título de referencial teórico-conceitual, apoiamo-nos, sobretudo, em Foucault e sua reflexão crítica acerca do neoliberalismo a partir do *Nascimento da biopolítica*, no *materialismo histórico-dialético* e na compreensão de *ideologia* a partir da obra de Marx e na noção de *neoliberalismo escolar*, tal como pensa Christian Laval em *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Além destes nomes centrais, foram utilizadas outras referências especificamente do campo da Educação que vêm pensando criticamente a implementação das recentes reformas educacionais no Brasil.

Partindo do princípio de que uma das tarefas fundamentais do filósofo é pensar criticamente a sociedade em que vivemos e que, conforme nos lembra Marilena Chauí, em seu livro *Convite à Filosofia*, a Filosofia é “a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido” (CHAUÍ, 2000, p.9), este trabalho monográfico é mobilizado justamente pela inquietação diante de uma importante questão no campo da educação brasileira, a saber, o avanço dos valores neoliberais a partir das recentes reformas educacionais, que parece, cada vez mais, ganhar *status* de senso comum, justamente em virtude do próprio funcionamento do aparato ideológico que naturaliza e normatiza valores pacificando a sociedade como se tais valores fossem consensuais.

Neste sentido, um dos objetivos desse trabalho, que é ao mesmo tempo do campo da Educação e da Filosofia, é apontar para o caráter não consensual das reformas educacionais colocando “em prática” aquilo que a Filosofia, por essência, nos ensina a fazer: “perguntar *o* que a coisa, ou o valor, ou a ideia, é”; “perguntar *como* a coisa, ou o valor, ou a ideia, é”; e “perguntar *por que* a coisa, a ideia ou o valor, existe e é como é” (CHAUÍ, 2000, pp. 11-12) e, a partir de então, *analisar* dado problema, investigando suas razões, *refletir* e se *posicionar criticamente* sobre ele.

Parafraseando Chauí, sabemos que a Filosofia não é Ciência, mas uma reflexão crítica sobre os métodos, procedimentos e usos da Ciência; sabemos que a Filosofia não é política, mas uma reflexão crítica sobre a origem, a natureza e as formas de materialização e atuação do poder; sabemos também que a Filosofia não é História, mas a interpretação e a reflexão do sentido dos acontecimentos inseridos no tempo, bem como as correlações entre esses acontecimentos e a própria compreensão do que seja o tempo (CHAUÍ, 2000, p. 16); por fim, sabemos que a Filosofia não é Educação, entendida como um campo científico com disputas

epistemológicas, objetivos, metodologias, objetos de estudo, etc., mas, talvez, uma interrogação mais ampla, no sentido da *paideia* grega, sobre o ideal de cultura como princípio formativo do homem, num esforço por compreender profundamente as leis gerais que determinam a natureza humana de onde derivam as normas que regerão tanto a vida individual quanto a vida social e sua estrutura (JAEGGER, 2013, p. 12). E é neste sentido interrogativo, unindo Ciência, Política, História, Educação que este trabalho se apresenta.

Sabemos, portanto, que a Filosofia, por sua amplitude e por sua questão de origem, não é simples definir, assim como também não é simples determinar sua “serventia” ou sua “utilidade” – questão, aliás, recorrente aos filósofos. Mas com este trabalho, que se circunscreve no campo da Licenciatura em Filosofia, pretendemos contribuir de alguma forma, e, talvez, pragmaticamente, para as discussões entre Educação e Filosofia, aqui pensada, em primeiro lugar, não como um componente curricular ou uma “disciplina”, mas como certo olhar inquieto e “indisciplinado” para o mundo em geral – e para a Educação em particular. Todavia, vale lembrar, a inquietude e a indisciplina (no sentido do inconformismo) que caracteriza a atitude filosófica é justo o que é ameaçado quando, historicamente, a Filosofia, como componente curricular da educação básica, se vê também ameaçada. Neste sentido, importa-nos relembrar a utilidade da Filosofia...

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (CHAUÍ, 2000, p. 17).

§1. Educação e Neoliberalismo: as reformas educacionais no Brasil e a sua relação com o contexto político mundial

O aprofundamento do neoliberalismo em escala internacional, sobretudo a partir da década de 1980, terá influência não só na economia, mas também nas políticas educacionais de diversos países, dentre eles o Brasil, estimulando reformas na Educação que visam reforçar e naturalizar os valores neoliberais (tais como produtividade, eficiência, tecnicismo, competitividade, sistema de recompensas e sanções, meritocracia, individualismo, privatizações, etc.) e aprofundam o processo de mercantilização da educação. No cerne destas reformas, no cenário brasileiro, estão a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio, que são, como defenderemos ao longo deste trabalho, “reformas” de uma mesma reforma.

Christian Laval, em seu livro *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, publicado em 2003 na França, a partir da análise de um conjunto de documentos oficiais de entidades internacionais sobre educação, tais como *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), *Banco Mundial*, *Organização Internacional do Trabalho* (OIT), etc., pensa criticamente como se dá a relação entre neoliberalismo e educação, demonstrando que a amplitude mundial do neoliberalismo, que tem nos EUA sua expressão máxima, revela-se também nas intervenções no modelo escolar, apontando, diante de um cenário de crise crônica pela qual passa a escola, a necessidade de reformas que se apresentam como “solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades [da escola], mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar” (LAVAL, 2019, p. 21).

A escola passa por uma crise crônica, cujo quadro clínico é regularmente apresentado por uma literatura abundante. Trata-se de uma crise de legitimidade, sem dúvida. Desde as críticas sociológicas e políticas que revelaram a face oculta da escola – seleção social, submissão dos cérebros à ordem estabelecida – até as críticas liberais que a atacaram por sua ineficácia diante do desemprego e da inovação, a escola deixou de ser respaldada pela grande narrativa progressista da escola republicana, que hoje, suspeita-se, não passa de um mito sem utilidade. [...] No entanto, temos de tentar ir além das críticas à improvisação inovadora e à reforma incessante e nos perguntar: na série de medidas e contramedidas que afetam a ordem escolar, nos relatórios oficiais que estabelecem os diagnósticos da crise, na opinião dos administradores e dos governantes, não haveria determinada ideia de escola, um novo modelo de educação que, conscientemente ou não, os atuais promotores da reforma tendem a traduzir em fatos, fazendo certa ideologia parecer fatalidade e transformando certa concepção em uma realidade que para eles é “inescapável”? O que temos aqui é que uma das principais transformações que atingiram o campo da educação nas últimas décadas – mas encontramos essa mudança também em outros campos sociais – é a

monopolização progressiva do discurso e da dinâmica reformadora pela ideologia neoliberal (LAVAL, 2019, pp. 15-16).

Segundo o autor, embora estas reformas expressem a monopolização progressiva do discurso e da ideologia liberal, torna-se difícil a clareza e a responsabilização em relação a esse processo de instauração de uma “nova ordem escolar” dada a multiplicidade das instâncias nacionais e internacionais (OMC, OCDE, Banco Mundial, FMI) ligadas a esse projeto que se apresenta cada vez mais hegemonicamente e com aparência de neutralidade, corroborada pelos instrumentos avaliativos de “mensuração” dos resultados educacionais² a nível não só nacional, mas sobretudo global, a exemplo do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Neste sentido, um dos objetivos mais centrais do autor no referido livro é “trazer à luz a nova ordem escolar que tende a impor-se com as reformas sucessivas e os discursos dominantes para revelar a lógica subentendida nas profundas mudanças que têm ocorrido no ensino” (LAVAL, 2019, p. 16).

Este diagnóstico acerca da crescente monopolização da ideologia liberal, de certa forma, já estava presente também em Foucault em seus cursos sobre neoliberalismo, ministrados no *Collège de France* entre as décadas de 1970 e 1980, que posteriormente reunidos resultaram no livro *Nascimento da biopolítica* (citado por Laval no prefácio à segunda edição brasileira do seu referido livro *A escola não é uma empresa*). Na aula de *21 de março de 1979*, Foucault reflete sobre como o liberalismo nos EUA não é apenas uma alternativa política ao poder, mas se apresenta como “uma espécie de reivindicação global (...) com ancoragem à direita e à esquerda”. Ou seja, se comporta como uma espécie de “ideologia única” dominante, que diz respeito a “toda uma maneira de ser e pensar” (FOUCAULT, 2008, p. 301). Sabe-se que um dos principais meios de consolidação de ideologias é através da educação, daí o porquê dos investimentos educacionais mobilizarem tantos setores da sociedade, a nível nacional e internacional, destacadamente o empresariado, ao qual interessa, sobretudo, como aponta Foucault, a formação de *capital humano* alinhado aos interesses do mercado de trabalho.

Para Christian Laval, a monopolização do discurso neoliberal impõe uma espécie de “lógica normativa” que faz da *racionalidade do capital*, regra; ou seja, transforma a racionalidade do capital em lei social geral³ (LAVAL, 2019, p. 9). Para o autor, entender este

² Para esta discussão, cf.: BIESTA, Gert. *Boa educação na era da mensuração*. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.808-825 set./dez. 2012.

³ Isto nos remete à concepção de ideologia na perspectiva marxista, entendida como o conjunto de ideias que expressam os valores e interesses da classe dominante que domina, concretamente, os demais grupos a ela subjugadas através de elementos como naturalização e universalização de certo discurso tido como único, falseamento e inversão da realidade, ocultamento, etc. Assim, a ideologia cumpre o papel de apaziguamento social

fenômeno é fundamental para compreender a transformação mundial das sociedades e suas instituições e, sobretudo, o fenômeno da transformação da educação em mercadoria, não obstante, conforme defende o autor, esta devesse ser um bem gratuito e público.

Especificamente em relação à realidade do sistema educacional brasileiro, Laval aponta que nosso sistema já é muito mais “neoliberalizado” do que o francês e outros sistemas europeus, ao nível escolar e universitário, citando as principais *holdings* de educação, como Kroton, Estácio, Anhanguera, etc., e apela à necessidade do intercâmbio entre pesquisadores e professores do Brasil e do mundo para que se amplie a consciência crítica dos mecanismos de consolidação da lógica neoliberal entendendo que esta lógica só poderá ser combatida no terreno mundial.

O neoliberalismo escolar resultou, na verdade, numa verdadeira guerra entre classes para entrar nas “boas escolas” de um sistema escolar e universitário cada vez mais hierarquizado e desigualitário. É por esse motivo que a análise não pode se restringir ao fenômeno econômico de mercantilização da escola, mas estender-se à lógica social de “mercadorização” da escola pública, que está ligada à luta generalizada das classes sociais dentro do mercado escolar e universitário. Portanto, não basta “defender” o setor público, pois este último foi profundamente transformado pela construção de um sistema hierarquizado do qual ele é apenas uma parte. É preciso lutar contra as dinâmicas desigualitárias que destroem as bases mesmas da escola pública. E, por outro lado, não se deve esquecer que esse sistema hierarquizado não é nacional, mas mundial. Resistência local e contramedidas são necessárias, especialmente as que visam igualdade entre estudantes, mas o que aparece cada vez mais claramente é que a lógica de conjunto do neoliberalismo só pode ser combatida em um terreno mundial (LAVAL, 2019, pp. 13-14).

Neste sentido, o autor reforça que “a educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um *input* em uma função de produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica”.

levando à pacificação dos grupos subjugados. Conforme nos esclarece Maria Carolina Pires de Andrade, em sua dissertação de mestrado intitulada “*Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro*” – importante contribuição para o pensar crítico das reformas educacionais no Brasil – lemos: “a força da ideologia não é imanente; é, antes uma força que deriva das próprias relações materiais de dominação. Devemos atentar que, nessa lógica, a universalização das ideias dominantes ocorre porque elas expressam idealmente relações materialmente dominantes, ainda que o conteúdo real desta seja transmutado. Noutros termos, que as ideias particulares se tornam universalmente dominantes porque derivam da dominação real e concreta de uma classe sobre outra, e não o contrário; não foi a universalização das ideias, ou porque as ideias se tornaram dominantes, que ocorreu a dominação de uma classe sobre a outra. É nesse sentido que essa aparência que a realidade assume perante os homens, além de não configurar de um erro intelectual de apreensão do concreto, expressa uma necessidade. Afinal, como se sustentaria uma realidade tão hostil aos homens se eles soubessem que ela é produto de sua própria ação? Como sintetiza Zizek (1998, p. 303), “a efetividade social do processo de troca é um tipo de realidade (...) cuja própria consistência ontológica implica um certo não-conhecimento de seus participantes”, isto é, trata-se de uma “efetividade social cuja própria reprodução implica que os indivíduos ‘não sabem o que fazem’”; justamente por isso, é essa própria realidade, e não só sua expressão ideal, que deve ser concebida como ideológica (ANDRADE, 2020, p. 56).

Logo, a educação “é uma atividade com custo e retorno cujo produto se assemelha a uma mercadoria” (LAVAL, 2019, p. 30). À medida que, na sociedade capitalista, a tendência é submeter tudo à lógica de mercado, a *mercadorização/mercantilização* da educação se apresenta como parte da dimensão estrutural do bloco histórico neoliberal que vivemos.

Seguindo o artigo de Vânia Motta e Maria Carolina Andrade⁴, “*Empresariamento de novo tipo e suas dimensões*”, por *mercantilização da educação* entende-se o “processo pelo qual a educação escolar é subsumida à forma e à lógica da mercadoria”, e por *mercadorização* entende-se o “processo pelo qual a educação escolar é transformada em nicho de mercado” (MOTTA e ANDRADE, 2020, p. 4). Segundo alertam as autoras,

[é] de suma importância destacar que a mercantilização e a mercadorização da educação, no tempo presente, imputam um controle sem precedentes, por parte da classe dominante, sobre o conteúdo e a forma da educação escolar. Nesse sentido, a produção em larga escala de produtos para consumo nas escolas, o gerenciamento das redes públicas por parte de empresas privadas e os vários mecanismos de controle direto e indireto não apenas ampliam a circulação de capital na educação. Mais que isso, deixam sob controle do empresariado, e de sua respectiva concepção de educação, tanto o currículo quanto a organização do trabalho docente, já que, na prática, em vez de aquele servir de suporte a esse, o professor acaba trabalhando o conteúdo previsto nos materiais e cobrado nas avaliações (MOTTA e ANDRADE, 2020, p. 7).

Tal como também analisa Luiz Carlos de Freitas, no seu texto “*Os reformadores empresariais da educação*”, este processo de mercantilização/mercadorização da educação pode ser evidenciado com a atuação dos chamados “reformadores empresariais da educação”, conhecidos por CEOs (chefes executivos empresariais). Os CEOs da educação são investidores que atuam no sentido de transformar a educação em mercadoria aliando-a aos interesses do mercado, numa perspectiva capitalista e tecnicista, ou seja, pensando a educação como instrumento para o aprimoramento de dadas habilidades e desenvolvimento de certas competências que, em tese, permitiriam melhor inserção no mercado de trabalho. Tais habilidades e competências não se restringem, contudo, aos aspectos técnicos e cognitivos; tem-se advogado cada vez mais em favor de uma educação que desenvolva certas competências socioemocionais as quais também estão alinhadas, como veremos mais adiante, às necessidades do mercado de trabalho do século XXI (a exemplo da ênfase que se tem dado no ensino básico

⁴ Cf. MOTTA, Vânia; ANDRADE, Maria Caroline Pires de. *Empresariamento de novo tipo e suas dimensões*. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e224423, 2020.

a habilidades relacionadas ao empreendedorismo, liderança, inovação, trabalho em equipe, etc.).

Segundo o relatório do Banco Mundial *Competências e Empregos: uma Agenda para a Juventude* (2018), há uma relação direta entre o desenvolvimento de certas competências (cognitivas, técnicas e socioemocionais) durante a educação básica e a empregabilidade dos jovens, desde que estas competências estejam alinhadas às demandas dos empregadores.

Se a educação básica e o sistema de desenvolvimento de competências estiverem preparados para atender às demandas dos empregadores, os jovens terão maior chance de acompanhar as mudanças e atendê-las. Assim como o envelhecimento da população, isso transfere o peso da urgência da agenda jovem do objetivo de inclusão social para o da produtividade e do crescimento econômico. Essa importante transformação do mercado de trabalho, que está moldando o futuro do trabalho no país, lança novos desafios à educação e ao sistema de desenvolvimento de competências do Brasil; define novas prioridades para esses sistemas, que devem estar centrados em novas competências, bem como em competências digitais, para dar maior apoio à empregabilidade e à produtividade do trabalho por meio de maior adoção e uso de tecnologia digital. (...) O Brasil avançou significativamente na universalização do ensino fundamental e na promoção do acesso ao ensino médio, mas ainda persistem muitas preocupações com a qualidade da educação e a relevância das competências que os estudantes estão adquirindo (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9).

Embora o documento acima citado corresponda a um estudo específico acerca do progresso econômico brasileiro associado à educação, apontando para a necessidade de uma “reforma escolar”, pode-se dizer, como vimos outrora, que o Brasil participa, junto com demais países ocidentais, de uma “nova ordem educacional mundial”, tal como nomeou Christian Laval, que vem ganhando corpo com o aprofundamento da onda neoliberal, nomeadamente com o Consenso de Washington (1989)⁵. Neste sentido, segundo Laval, temos assistido ao processo de “mutação” da escola republicana à escola neoliberal, em que se antes “a escola tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber (...), hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de

⁵ “Uma das principais críticas às políticas do Consenso de Washington é que essas políticas fizeram aumentar sistematicamente a vulnerabilidade—quer aumentando os choques a que indivíduos e sociedades ficaram expostos, quer reduzindo os mecanismos de resposta aos mesmos. Políticas como a liberalização dos mercados de capitais (associada a grandes flutuações dos fluxos monetários para dentro e para fora dos países) fizeram aumentar a exposição dos países em desenvolvimento a choques provenientes do exterior. A liberalização e desregulamentação dos mercados financeiros originaram maiores choques internos—bolhas de crédito e de ativos que rebentaram inevitavelmente. O enfraquecimento dos sistemas de proteção social enfraqueceu simultaneamente os estabilizadores automáticos, e algumas políticas financeiras originaram desestabilizadores automáticos—amplificando assim os efeitos de qualquer choque. Ao mesmo tempo, as políticas enfraqueceram a capacidade de largas camadas da população para lidar com os choques que atingiram essas economias. As políticas do Consenso de Washington foram frequentemente acompanhadas por um enfraquecimento dos sistemas de proteção social; o seu efeito negativo na vulnerabilidade deveria ser óbvio”. PNUD, *Relatório do desenvolvimento humano*, 2014, p. 84.

competitividade prevalecentes na economia globalizada” (LAVAL, 2019, p. 18). Entretanto, esclarece o autor,

[e]ssa mutação da escola não é fruto de uma espécie de complô, mas de uma construção muito eficaz, na medida em que não é possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis por ela, o processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções “éticas”. As organizações internacionais (OMC, OCDE, Banco Mundial, FMI, Comissão Europeia) contribuem para essa construção, transformando “constatações”, “avaliações” e “comparações” em oportunidade para produzir um discurso global que tira sua força justamente de sua dimensão planetária. Nesse plano, as organizações internacionais, além de sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica. Ainda que trocas entre sistemas escolares não sejam novidade, nunca esteve tão claro que um modelo hegemônico pode tornar-se o horizonte comum dos sistemas de ensino nacionais, e sua força impositiva vem justamente de seu caráter globalizado (LAVAL, 2019, p. 19).

O referido relatório do Banco Mundial (2018), especificamente em relação às reformas educacionais no Brasil, manifesta satisfação com o governo brasileiro por este estar comprometido com a agenda de reformas, nomeadamente a Reforma do Ensino Médio, que, segundo a entidade internacional, melhorariam a qualidade da educação dos jovens brasileiros.

A boa notícia é que o Governo e as partes interessadas estão empenhados em adotar soluções para esses problemas de desempenho do sistema educacional (...). Em 2017, as autoridades implementaram muito ativamente uma importante reforma do Ensino Médio destinada a modernizar o currículo e estender a jornada escolar, manter os adolescentes na escola até a conclusão do curso e criar pessoas que aprendam pelo resto da vida, tornando-se assim mais *resilientes* às mudanças na tecnologia e nas exigências do mercado de trabalho. O [documento em seu capítulo quatro] analisa evidências internacionais e propõe políticas concretas para ajudar a maximizar os impactos educacionais dessa reforma. Mas esses esforços não são suficientes. O Brasil pode e deve fazer mais, especialmente para que o país em breve possa ter uma força de trabalho plenamente equipada com competências do século XXI (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 21).

Portanto, podemos afirmar que as reformas educacionais não são pensadas a despeito do cenário econômico mundial, ao contrário, são produto deste, e a maneira como estas reformas se materializam em cada país relaciona-se também à posição que ele ocupa no cenário econômico global, tanto no que tange o seu “capital humano”⁶, quanto no que tange a sua

⁶ “Um determinante crítico do potencial de produtividade do trabalho de qualquer país e, em última instância, de seu desenvolvimento econômico, é o seu capital humano – a força de trabalho e suas competências. Muitos economistas estão chamando o capital humano de Nova Riqueza das Nações, parafraseando o título do relatório global do Banco Mundial (World Bank, 2018a) sobre o assunto” (BANCO MUNDIAL, *Competências e Empregos: uma Agenda para a Juventude*, 2018, p. 6).

posição na divisão internacional do trabalho⁷. É neste contexto que as reformas educacionais no Brasil, nomeadamente, a BNCC e o Novo Ensino Médio, se deram. E como parte desta reforma temos a implementação, em caráter obrigatório, do componente curricular *Projeto de Vida* que expressa, ao nosso ver, de maneira emblemática, o *corpus* ideológico neoliberal na Educação. Neste sentido, a hipótese central deste trabalho é que o *Projeto de Vida* é o “espaço” privilegiado para trabalhar certas competências socioemocionais que estão a serviço da influência do neoliberalismo na Educação, educando mentes e corpos para atender certa realidade do mercado de trabalho no século XXI, marcada pela precarização. Contudo, a despeito dessas reformas em curso, é importante lembrar que a escola neoliberal é uma tendência nos países ocidentais, mas não uma realidade consumada e inânime. E é justo no sentido contrário e crítico a essas reformas que este trabalho se posiciona.

⁷ Para uma análise das reformas educacionais no Brasil e sua relação com a ideia de capitalismo dependente, cf.: CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. “A ideologia do empreendedorismo na reforma do Ensino Médio Brasileiro” in *Trabalho necessário*, v.20, nº 42, 2022 (maio-agosto).

§ 2. AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: BNCC e Novo Ensino Médio – aspectos histórico-políticos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que sejam desenvolvidos por todos os estudantes ao longo da educação básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Sua primeira versão data de setembro de 2015 e a versão final foi aprovada em dezembro de 2017, pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, mesmo ano em que foi sancionada a Lei (13.415/2017) que põe em vigor o Novo Ensino Médio. A BNCC e o Novo Ensino Médio fazem parte, portanto, de uma mesma conjuntura histórico-política de reformas educacionais no Brasil. Dito resumidamente, a BNCC é responsável pelas alterações no currículo do Ensino Médio que, juntamente com a reforma da carga horária e os itinerários formativos, constitui o chamado “Novo Ensino Médio”. Veremos que estas reformas não são demandas apenas nacionais, mas, sim, articulam-se diretamente com as orientações de organismos internacionais, tais como Banco Mundial, OCDE, Unesco, etc., que interferem nas diretrizes educacionais de diversos países, preocupados com a dinâmica e as transformações do mercado de trabalho no século XXI. Neste sentido, pode-se dizer que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio são faces da mesma reforma – de uma reforma no sentido amplo que tem como projeto político-ideológico-pedagógico o fortalecimento dos valores neoliberais.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em seu Artigo 26, já regulamente uma base nacional comum para a Educação Básica, de acordo com as informações disponibilizadas no portal do MEC, as duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), de 2010 e 2014, foram marcos importantes no sentido de reforçar a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular. Após a primeira Conferência (abril de 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram fixadas e o documento foi lançado em dezembro 2010. Em dezembro do ano seguinte, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e, em janeiro de 2012, o mesmo ocorre com o segmento do Ensino Médio.

Em 2013, o *Movimento pela Base* (MPB) se articula no sentido de liderar o apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular. Embora se definam como uma rede não-governamental e apartidária⁸, tratam-se de grandes nomes e instituições do empresariado

⁸ Cf.: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acessado em: 19/03/2022.

brasileiro, dentre os quais destacamos *Fundação Lemann*, *Fundação Roberto Marinho*, *Instituto Unibanco*, *Instituto Itaú Educação e Trabalho*, *Todos pela Educação*, dentre outros, os quais se articulam politicamente em torno de interesses específicos no campo da relação entre economia e educação, em síntese, defendendo que o modelo de gestão empresarial se aplique aos sistemas públicos de ensino, baseado na cultura de metas, de resultados, na produtividade, eficiência, meritocracia, etc., defendendo também a articulação entre a gestão da escola pública e as organizações sociais do terceiro setor.

Em novembro de 2014, foi realizada a segunda Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), tendo como resultado a elaboração de um documento com propostas para a Educação Brasileira, sendo considerado um importante referencial para o processo de mobilização efetiva para a Base. No ano seguinte, após a Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, em que foi instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, deu-se a primeira versão da BNCC, divulgada em setembro de 2015.

Poucos meses após a primeira versão, em maio de 2016, a segunda versão foi disponibilizada. Paralelamente, neste mesmo ano, há uma mobilização por parte do então Ministro da Educação Mendonça Filho e integrantes do *Todos pela Educação* no sentido de pressionar para a votação do Projeto de Lei (PL 6.840/2013) que previa a Reforma do Ensino Médio. Segundo declaração do Ministro à época, em comentário aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2015, que julgou “absolutamente negativo”, caso a proposta de lei não fosse votada pelo Congresso, ele pediria ao então Presidente Michel Temer que expedisse uma medida provisória neste sentido. Segundo o Ministro, em reportagem publicada pelo *Jornal Globo* em setembro de 2016, “não podemos ficar aguardando uma janela de oportunidade do Parlamento quando já temos o consenso sobre a mudança no Ensino Médio. Queremos começar 2017 com esse novo desenho — disse o ministro”⁹.

Na mesma direção posicionaram alguns integrantes do *Todos pela Educação*, como lemos na mesma reportagem acima citada:

Priscila Cruz, presidente-executiva do movimento *Todos pela Educação*, pede celeridade na reformulação do ensino médio. Na sua opinião, a atual arquitetura é insustentável. “Prova disso (...) é que, ao contrário do esperado, melhorias nos primeiros anos do ensino básico não têm reflexo no fim do ciclo. O aumento do Ideb nos anos iniciais é uma boa notícia, que devemos celebrar. (...) Em 2007, a gente

⁹ Reportagem de Renata Mariz e Sérgio Matsuura, disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/ensino-medio-no-pais-avancou-3-ponto-em-dez-anos-de-ideb-20076273>>. Acessado em: 22/03/2022.

acreditava que essa onda de melhorias chegaria ao ensino médio, mas isso não está acontecendo. Nem vai acontecer se mantivermos este modelo arcaico de educação”.

Ricardo Henriques, superintendente do Instituto Unibanco: “O Ideb deixou o alerta de que não estamos prestando atenção nas nossas escolas privadas, que também não entregam o resultado esperado. Não existe uma bala de prata, mas pontuo três condições necessárias para alavancar a melhoria: a flexibilização do conteúdo, investimento na formação dos professores e gestão voltada para a pedagogia”.

Para *Eduardo Deschamps*, presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a queda nos indicadores da rede privada de ensino médio, embora responda por apenas cerca de 12% das matrículas nessa etapa escolar no país, é “sintomática”. “Prova que chegamos no limite do ensino médio, até na rede privada. É um modelo estrutural incompatível com século XXI. Há muito o que melhorar, mas sem as mudanças legislativas, ficaremos muito limitados no que podemos fazer” — diz Deschamps, defendendo a aprovação do projeto de lei de reforma do ensino médio (MARIZ; MATSUURA, 2016, s./p.).

A medida provisória (MP nº 746/2016) então requerida por Mendonça Filho foi aprovada pouco tempo depois da sua fala em coletiva de imprensa causando diversas reações contrárias, desde moções de repúdio de diversas instituições e profissionais da educação, até a mobilização dos próprios estudantes com ocupações nas escolas por todo o país, culminando no movimento que ficou conhecido como “primavera secundarista”, que começou com reivindicações relativas ao cenário próprio de cada escola, mas ganhou projeção ao envolver-se diretamente com pautas nacionais, como protestos contra a PEC 241/2016 (“PEC do teto de gastos” para educação), a medida provisória 746/2016 relativa à Reforma do Ensino Médio e, ainda, contra o PL 867/2015, conhecido como “Escola sem Partido”. Acrescenta-se a isso o fato de que a consulta pública referente à MP nº 746/2016 foi amplamente rejeitada, com 73.554 votos contrários contra 4.551 votos a favor, segundo portal do Senado Federal¹⁰.

Em suma, de acordo com a referida MP, a Reforma do Ensino Médio:

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos

¹⁰ Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Resultado apurado em 2022-03-27 às 11:02.

sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC¹¹.

Embora as manifestações contrárias à referida medida provisória não tenham tido força política suficiente para impedir sua aprovação, a manutenção das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, então ameaçadas de serem retiradas e/ou tornadas optativas do currículo¹², foram mantidas, o que representou uma conquista dessas mobilizações. A partir de então, em 16 de fevereiro de 2017, a MP 746/2016 torna-se lei (nº 13.415) e acrescenta ao artigo 35-A da LDB mais alguns parágrafos, dentre os quais destacamos o § 7º que determina que “*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*”¹³.

Em síntese, à revelia das mobilizações e reações contrárias à proposta do Novo Ensino Médio, a elaboração da BNCC seguiu normalmente a tramitação e, pouco tempo após sancionada a lei que institui o Novo Ensino Médio (nº 13.415/2017), a BNCC, na sua versão final, constando todos os segmentos da educação básica, foi homologada pelo então ministro Educação, Rossieli Soares. A partir disso, todas as escolas da rede pública e privada do Brasil têm – por ora – a obrigatoriedade de implementar a referida proposta. De acordo com o MEC,

a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva¹⁴.

Segundo Maria Carolina Pires de Andrade, em seu trabalho *Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro*, de forma resumida, as duas primeiras versões da Base foram organizadas em “objetos de conhecimento” e “objetos de aprendizagem” os quais norteariam toda a educação básica. Já “as versões finais foram organizadas em *competências e*

¹¹ BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 2016. Publicação: 23 de setembro de 2016. *Diário Oficial da União*, edição extra nº 184-A (*grifo nosso*).

¹² Cf.: TOKARNIA, Mariana. *Ensino médio: português e matemática serão únicas obrigatórias; veja o que muda*. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/ensino-medio-portugues-e-matematica-serao-unicas-obrigatorias-veja-o-que>. Acessado em: 02/04/2022.

¹³ BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996 (*grifo nosso*).

¹⁴ Definição presente no portal do MEC. Cf.: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 26/02/2022.

habilidades, retomando a pedagogia das competências imputada pelo MEC do governo FHC. Além disso, inserem claramente no currículo da educação básica as *competências socioemocionais*” (ANDRADE, 2019, p. 118, *grifo nosso*).

Neste sentido, foram estabelecidas dez competências gerais, dentre as quais identificamos, dispersamente, as competências socioemocionais, não obstante a importância que elas assumirão na reestruturação do currículo, sobretudo, com a implementação da disciplina “Projeto de Vida”, que abordaremos mais adiante. Tais competências gerais devem balizar o processo pedagógico durante toda a Educação Básica, levando em consideração as diferentes fases de aprendizado. Nos termos do referido documento, *competência* é definida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). O documento afirma ainda que essas competências estão alinhadas à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) no sentido de “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p. 10).

De maneira resumida, tais competências se referem **1.** à valorização e utilização dos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade nos diferentes campos do saber; **2.** ao exercício da curiosidade, imaginação, criatividade e análise crítica; **3.** à valorização e fruição das manifestações artísticas e culturais existentes no mundo; **4.** à utilização de diferentes linguagens (corporal, visual, sonora e digital), sejam elas verbais (oral ou visual-motora e escrita) ou outras, como a linguagem artística, matemática, científica; **5.** à compreensão e utilização das tecnologias digitais de informação com ênfase na resolução de problemas e no exercício do protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; **6.** ao exercício da cidadania e à capacidade de desenvolver seu próprio projeto de vida; **7.** à valorização de argumentos alinhados aos direitos humanos, à consciência socioambiental e ao consumo responsável, bem como ao cuidado consigo mesmo e com o outro; **8.** ao desenvolvimento da capacidade do autocuidado, físico e emocional, bem como à capacidade de gestão das emoções de si mesmo e dos outros; **9.** ao exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação; **10.** e, por fim, ao saber agir com flexibilidade, resiliência e determinação.

A justificativa para o foco no desenvolvimento de competências, segundo a *Base*, está alinhada ao enfoque adotado nas avaliações internacionais da OCDE e da UNESCO, a qual instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a

América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Se o enfoque da BNCC é o desenvolvimento das competências, logo, as decisões pedagógicas devem estar orientadas para este fim. Neste sentido, a BNCC indica o que os estudantes devem *saber* (ou seja, “conhecimentos, habilidade, atitudes e valores”) e como devem *saber fazer* (isto é, considerar “a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”) (BRASIL, 2018, p. 13).

Além do desenvolvimento de competências, a BNCC também sustenta que outro compromisso fundamental é com a *educação integral* que, nos termos do referido documento, significa “assumir uma visão plural, singular e integral [dos estudantes] – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14), estimulando que os estudantes sejam capazes de aplicar na prática e de acordo com suas realidades, os conhecimentos aprendidos, permitindo-os desenvolverem o *protagonismo em relação aos seus projetos de vida*. Neste sentido, destacamos o seguinte trecho:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para *aprender a aprender*, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, *conviver* e aprender com as diferenças e as diversidades (...).

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu **projeto de vida** (BRASIL, 2018, pp. 14-15, *grifo nosso*);

Ao identificar os fundamentos sobre os quais se constrói a BNCC, a saber, a **educação integral** voltada ao **desenvolvimento de competências** nos termos que acima apresentamos, é possível claramente identificar o alinhamento político-ideológico ao relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, coordenado por Jaques Delors (1998), segundo o qual os paradigmas de desenvolvimento do novo milênio exigem o desenvolvimento de competências voltadas para a realização integral do ser humano, tal como enuncia:

“Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas” (UNESCO, 1998, p. 102).

Portanto, de acordo com este documento, em seu capítulo quatro, a prática pedagógica deve orientar-se no sentido de desenvolver o que Delors chamou de “os quatro pilares da educação”, quais sejam: **1. *aprender a conhecer***, ou seja, “adquirir os instrumentos da compreensão”; **2. *aprender a fazer***, isto é, “poder agir sobre o meio envolvente”; **3. *aprender a conviver***, que significa “aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas”; **4. e *aprender a ser***, “via essencial que integra as três precedentes” (UNESCO, 1998, p. 90).

O documento faz uma crítica ao ensino formal que, segundo Delors, prioriza o *aprender a conhecer* e, em menor escala, o *aprender a fazer* em detrimento das outras aprendizagens que, segundo o relatório, se valorizadas de igual forma, cumpririam o papel da “experiência global”, nos termos do referido documento – por “experiência global” entende-se também a ideia de “educação integral” nos termos da Base. A ideia de “experiência global” é justificada pela Comissão Internacional sobre a Educação em razão dos novos desafios pelos quais o mundo passará no século XXI, desafios esses que exigirão “assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da sua utilidade” (UNESCO, 1998, p. 90).

Dado que oferecerá meios, nunca antes disponíveis, para a circulação e armazenamento de informações e para a comunicação, o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para ***projetos de desenvolvimento individuais*** e coletivos (...).

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (UNESCO, 1998, p. 89, *griso nosso*).

Aprender a conhecer está associada à ***competência cognitiva***, em que o domínio dos instrumentos do conhecimento pelos estudantes é o meio fundamental para compreender o

mundo e a realidade na qual estão inscritos, “pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar”, por isso mesmo, o gosto e o interesse por conhecer, descobrir, construir, etc., devem ser estimulados. Por outro lado, o relatório aponta que, dada a multiplicidade e a infinitude do conhecimento, “torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo” (UNESCO, 1998, p. 91). Neste sentido, aponta como recomendação “a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias” (UNESCO, 1998, p. 101). Observa-se que, de certo modo, esta recomendação é posta em curso pela BNCC e pela proposta do Novo Ensino Médio na medida em que o conhecimento está organizado em grandes áreas do saber.

Na versão final da *Base*, para a **Educação Infantil**, foram definidos cinco campos de experiência, a saber, 1. “O eu, o outro e nós”; 2. “Corpo, gestos e movimento”; 3. “Traços, sons, cores e formas”; 4. “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; 5. “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, os quais devem permitir o desenvolvimento de certas habilidades de acordo com a faixa etária da criança, dividida em “Bebês” (zero a 1 ano e 6 meses); “Crianças bem pequenas” (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e “Crianças pequenas” (4 anos a 5 anos e 11 meses). Para o **Ensino Fundamental**, anos iniciais e finais, foram estabelecidas cinco áreas de conhecimento, a saber, 1. Linguagens; 2. Matemática; 3. Ciências da Natureza; 4. Ciências Humanas e 5. Ensino Religioso, para os quais também foram definidas competências específicas de acordo com cada componente curricular. Por fim, para o **Ensino Médio**, foram estabelecidas quatro grandes áreas do conhecimento, a saber, 1. “Linguagens e suas tecnologias”; 2. “Matemática e suas tecnologias”; 3. “Ciências da Natureza e suas tecnologias”; 4. “Ciências Humanas e Sociais aplicadas”. Especificamente em relação à BNCC-EM (Ensino Médio), homologada em 2018, um ano após a aprovação da BNCC-EI/EF (Ed. Infantil e Ens. Fundamental), cumpre destacar que sua homologação se deu no contexto da aprovação da Reforma do Ensino Médio e, portanto, sua base curricular é mais flexível considerando as mudanças propostas na referida lei, as quais incluem modificação da carga horária, oferta de itinerários formativos com liberdade de escolha pelo estudante e obrigatoriedade do “Projeto de Vida” no Ensino Médio¹⁵ - que será aqui o objeto principal da nossa análise.

¹⁵ De acordo como o Art. 35-A da lei nº 13.415/2017, “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (...), dentre os quais, lemos, no § 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

Se, por um lado, como apontou a Comissão para Educação da UNESCO, é uma constatação óbvia que o conhecimento é múltiplo e infinito e, portanto, conhecer tudo não é – na verdade, nunca foi – uma possibilidade real, por outro lado, a organização da escola não em disciplinas, mas em áreas do conhecimento, no contexto atual do Brasil, também é um engodo. Isso porque a formação de professores atualmente no país não se dá por áreas do conhecimento, mas, sim, por disciplinas. Tomando as Ciências Humanas como exemplo, os professores são habilitados para darem aula de História, Geografia, Filosofia, Sociologia. A imposição de que estes professores ministrem conteúdos distantes da especificidade das suas formações também é enganoso. Sem fazer a defesa da disciplinarização, Silvio Gallo, em entrevista à revista Educação (maio de 2022) critica a BNCC e o Novo Ensino Médio e denuncia, especificamente, a falácia das “áreas do saber” e afirma que esta lógica “será muito ruim para a formação dos nossos jovens justamente por esses problemas de formação dos professores. Não me parece modelo adequado”. Contudo, continua, “se [se] considerar coletivamente que é o modelo adequado, a implantação dele deveria se dar primeiro com uma mudança nas licenciaturas (...) para que a gente tivesse professores efetivamente formados de acordo com essa lógica. Mas fizemos o movimento contrário (GALLO, 2022, s/p)¹⁶.

Portanto, quando as reformas educacionais no Brasil se pautam pela orientação da Comissão no sentido da defesa da transdisciplinaridade e interdisciplinaridade e, ao mesmo tempo, da necessidade de “enxugar” a quantidade de disciplinas, esbarram numa dificuldade estrutural – a de que professores formados em áreas específicas do saber sejam capazes de ministrar conteúdos específicos de campos epistemológicos diversos aos da sua formação. Isto, porém, não significa necessariamente uma crítica às ideias *em si* de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, mas sim apontar os impasses inerentes a essas reformas que, apressadamente, flexibilizam a organização curricular. Segundo a BNCC,

[p]ara que a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011). Para tanto, é fundamental a adoção de tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes, como também que: evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando

físicos, cognitivos e socioemocionais”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acessado em: 03/03/2022.

¹⁶ Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2022/05/16/silvio-gallo-bncc/>>. Acessado em: 20/05/2022.

vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, § 2º) (BRASIL, 2018, p. 479).

Além da proposta de flexibilização das disciplinas, a Comissão instaura dicotomias entre quais conhecimentos são úteis e quais são inúteis, quais são inovadores ou atrasados, etc. Sabendo que a consideração acerca da utilidade ou inutilidade de um conhecimento – ou disciplina – é também política, é patente observar que a lógica defendida pelo referido documento sustenta não só a redução do número de matérias, como também a hierarquização de saberes que, por sua vez, se dá a partir das demandas da economia no contexto do século XXI. Objetivamente no que tange as recentes reformas educacionais no Brasil, isto pôde ser observado quando da ameaça das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física tornarem-se optativas ou retiradas do currículo, bem como o surgimento de outros componentes curriculares obrigatórios, a exemplo do *Projeto de Vida*, e daqueles que comporão, no caso do Ensino Médio, os itinerários formativos à escolha do estudante. Neste cenário em que a educação é pensada cada vez mais numa perspectiva utilitarista e pragmática, algumas disciplinas vão sendo escanteadas – a exemplo da Filosofia¹⁷, como denuncia Silvio Gallo:

o grande problema que temos no Brasil é a nossa estrutura escolar disciplinar; por que a filosofia não funcionou lá nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo? Porque temas filosóficos apareciam de forma transversal e nossos professores das disciplinas específicas não eram formados para trabalhar esses temas transversais e muitos desses temas eram filosóficos, como a ética, por exemplo. Um professor de

¹⁷ Tomando ainda a Filosofia como exemplo, Christian Lindberg, em artigo publicado no portal da ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia), assim sintetiza o problema da incompatibilidade entre a nova proposta das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM), que enfatiza a inter/transdisciplinaridade, organizando os conteúdos por áreas do conhecimento, e a estrutura curricular de até então, organizada por disciplina: “A formação básica geral, mais conhecida como BNCC/EM, terá um arranjo curricular mínimo, muito provavelmente para atender as demandas das avaliações, particularmente o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Serão destinados 60% da carga horária total do ensino médio para estes componentes, sendo que Matemática e Português devem constar nas três séries do ensino médio. A distribuição dos demais componentes ficará a cargo das necessidades e possibilidades de cada rede de ensino ou unidade escolar. Vale ressaltar que, por causa da lei nº 13.415/2017, a BNCC/EM caracteriza a Filosofia como estudos e práticas, algo distinto da perspectiva disciplinar. Uma atividade de protagonismo juvenil, por exemplo, pode ser considerada uma atividade prática de caráter filosófico [...]. [Além disso,] as competências para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estabelecem um paradigma diferente do atual para o ensino da Filosofia. Atualmente, o ensino é baseado na História da Filosofia e/ou em temas filosóficos (Epistemologia, Estética, Metafísica, Lógica e Ética), conteúdos distribuídos nos três anos do ensino médio. A nova configuração, além de diluir o caráter peculiar da Filosofia na área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, contempla apenas duas áreas da Filosofia: Epistemologia e Ética e Filosofia Política, e mesmo assim de forma sumária”. Disponível em: < <https://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/2052-o-ensino-de-filosofia-e-a-reforma-educacional-o-que-fazer>>. Acessado em: 10.06.2022.

matemática, português não é formado para trabalhar com ética. E os Parâmetros diziam que a ética é um tema tão importante que ela não pode ser uma disciplina, tem que estar em todas (...). Mas na prática ela simplesmente não aparece na escola porque cada professor vai trabalhar o seu tema, assunto, conteúdo. Lutamos muito para incluir a filosofia como disciplina na educação básica porque a lógica das nossas escolas é lógica disciplinar. Se você não tem uma disciplina de filosofia não tem como contratar professor de filosofia. Com isso tivemos que lutar para que a filosofia aparecesse como disciplina. No entanto, com a BNCC, quando a gente joga para as questões das áreas isso se dilui, [perde-se] o que havíamos alcançado com a lei de 2008 da obrigatoriedade da filosofia como disciplina. Do meu ponto de vista, [a BNCC] precariza a presença da filosofia na escola (GALLO, 2022, s/p).

Aprender a fazer está associada à *competência produtiva* e embora esteja indissociavelmente ligada à competência anterior, *aprender a fazer* está mais diretamente relacionada à questão da formação profissional, como afirma o relatório. Neste ponto, a preocupação central da Comissão é “como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (UNESCO, 1998, p. 93). Percorrendo a resposta a esta pergunta, o relatório distingue as economias dos países centrais, que se desenvolveram bem industrialmente, onde predomina o trabalho formal assalariado, das economias periféricas, onde predomina a informalidade. Segundo o relatório, nos países que se desenvolveram ao longo do século XX a partir do modelo industrial assiste-se a crescente substituição do trabalho humano pelas máquinas, tornando-o cada vez mais imaterial e acentuando o caráter cognitivo das tarefas.

O futuro destas economias depende (...) da sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos. Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar (UNESCO, 1998, p.94).

Por outro lado, o relatório aponta para duas situações em que não apenas as habilidades técnicas e cognitivas serão exigidas, mas também as relacionais e comportamentais: **1.** no desenvolvimento dos serviços, que exige “qualidades humanas” relacionadas ao bom convívio, à capacidade de resolução e gerenciamento de conflitos, ao trabalho em equipe, etc.; **2.** nas organizações ultratecnicistas do futuro, as quais terão como consequência déficits relacionais que possivelmente criarão graves disfunções, de tal modo que as “qualificações de novo tipo, com base mais comportamental do que intelectual” serão critério de distinção. E isto, nos

termos do relatório, “pode ser uma oportunidade para os não diplomados, ou com deficiente preparação em nível superior” (UNESCO, 1998, p. 95).

Contudo, aquilo que o referido relatório apresenta como “oportunidade” é visto, numa perspectiva crítica, como um processo gradativo de “decomposição do vínculo entre diploma e emprego”, nas palavras de Christian Laval, em razão da precarização do valor escolar e profissional dos indivíduos. A valorização das competências fragiliza o valor dos diplomas no mercado de trabalho na medida em que ao empregador não basta apenas a qualificação profissional *strictu sensu*, passa-se a exigir também que o empregado tenha habilidades de relacionamento, gestão de conflitos, autocontrole, disposição ao risco e à inovação, criatividade e resiliência diante das dificuldades, etc. Nesta perspectiva, a escola, que vem antes do trabalho, deverá “produzir” trabalhadores adaptáveis ao cenário de incertezas que encontrarão ao concluir os estudos. Por isso, a (re)introdução da pedagogia das competências nas escolas é estratégico e serve aos interesses econômicos do neoliberalismo que avança fortemente desde os anos 1990. Se outrora o valor profissional do indivíduo era medido pelas instituições sociais que lhes dão reconhecimento (como Estado, sindicatos, conselhos profissionais, etc.) e pela própria sociedade, agora, “a competência não é validada por um título que faça valer de maneira segura e estável o valor pessoal; ao contrário, ela justifica uma avaliação permanente no âmbito da relação desigual entre empregador e empregado”. Por consequência, o julgamento sobre o valor profissional de uma pessoa passa a submeter-se ao jogo do mercado de trabalho. “O mercado toma o lugar do Estado e se torna a instância mediadora que estabelece o valor profissional do indivíduo” (LAVAL, 2019, p. 78).

O período neoliberal do capitalismo tende a mudar o vínculo entre diploma e valor pessoal reconhecido socialmente, tornando-o mais frouxo e impreciso. Numa época em que se declara que o saber é um “produto perecível” e as competências, objeto de uma “destruição criativa” permanente, o título escolar e universitário tende a perder força simbólica (...). O enfraquecimento do valor simbólico dos diplomas, a implantação de práticas de avaliação das competências mais próximas das situações profissionais e a influência das empresas sobre a determinação dos conteúdos da formação participam desse processo quase ontológico de instauração da insegurança nos trabalhadores (...). Em resumo, o valor social dos indivíduos corre o risco de depender cada vez mais das competências pessoais que o mercado de trabalho sancionará da forma menos institucional, menos “formal” possível. O trabalho se iguala cada vez mais a uma mercadoria como qualquer outra, perdendo ao mesmo tempo sua dimensão coletiva e suas formas jurídicas. A tendência atual à desinstitucionalização da relação entre diploma, qualificação e profissão está ligada a esse enfraquecimento das posições dos assalariados, que encontram cada vez menos *segurança* nas instituições e referências estáveis em relação ao que eles valem e ao que eles são e que, por isso, são responsabilizados por sua má sorte (LAVAL, 2019, p. 43).

Em relação aos países periféricos, como em muitos países da África subsaariana e em alguns países da América Latina e Ásia, onde as taxas de informalidade são bastante altas, o relatório de Delors aponta que “a aprendizagem não se destina, apenas, a um só trabalho, mas tem como objetivo mais amplo preparar para uma participação formal ou informal no desenvolvimento. Trata-se, frequentemente, mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional” (UNESCO, 1998, p. 96). Neste contexto de informalidade e desemprego, o estímulo ao empreendedorismo¹⁸ aparece como uma suposta solução – individualizante – para enfrentar problemas estruturais. Não por acaso, o estímulo à capacidade empreendedora e às habilidades necessárias a ela é flagrante nas reformas educacionais no Brasil. Na BNCC, numa seção intitulada “As finalidades do Ensino Médio na Contemporaneidade”, vê-se reproduzir o discurso da escola enquanto preparação para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento do *projeto de vida* dos estudantes “diante da dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico” (BRASIL, 2018, p. 464). Neste cenário, sobretudo em países periféricos, o empreendedorismo¹⁹ aparece como alternativa ao desemprego e informalidade e constitui um dos quatro itinerários formativos centrais, são eles: I. Investigação científica; II. Processos criativos; III. Mediação e intervenção sociocultural; IV. Empreendedorismo.

[A] oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil.

[O] empreendedorismo supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º) (BRASIL, 2018, p. 478).

Nesse contexto, cabe lembrar ainda o que o relatório do Banco Mundial *Competências e Empregos: uma agenda para a juventude* (2018), outrora citado, além de defender as reformas

¹⁸ Para uma análise crítica da relação entre empreendedorismo e as recentes reformas na Educação Brasileira, cf.: CASTRO, Matheus Rufino; GAWRSYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. “Ideologia do empreendedorismo na Reforma do Ensino Médio Brasileiro” in *Trabalho Necessário*, vol. 20, nº 42, 2022 (maio-agosto).

¹⁹ Cf. O desenvolvimento da capacidade de empreender aparece na habilidade EM13CHS501 da BNCC.

educacionais no Brasil, também reforça a importância do incentivo ao empreendedorismo – “é preciso dar mais atenção a políticas complementares relativas a empreendedorismo, tanto em aspectos de capacitação quanto de financiamento” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 35) –, incentivo este que, dadas as reformas educacionais, começa na escola.

A título de exemplo, podemos citar o material didático de *Projeto de Vida*, intitulado *Meu Futuro*, que faz parte do PNL D 2021, o qual melhor abordaremos no último tópico deste trabalho. Neste material, no capítulo seis da terceira unidade, é possível identificar o discurso que faz a associação entre as mudanças socioeconômicas da passagem do século XX para o XXI e a situação de instabilidade no mercado de trabalho nos tempos atuais com a necessidade de saber empreender no mundo contemporâneo como uma estratégia de construção dos projetos de vida dos estudantes. Para tanto, segundo o material, deve-se evitar a procrastinação e encorajar a criatividade e autonomia. Na seção dedicada ao professor, lemos a justificativa ancorada na *Base*:

(...) a preparação para o mercado de trabalho e para a cidadania alude ao empreendedorismo, competindo à escola: “[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral”. A escola deve possibilitar aos jovens que definam seu Projeto de Vida tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho quanto no que concerne à escolha de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. De acordo com a BNCC, “[...] a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (SASSI e SASSI, 2020, p. 212).

Dando continuidade à análise dos quatro pilares da educação segundo o relatório da UNESCO (1998), assinado por Jacques Delors, *aprender a conviver* associa-se à *competência social*, isto é, aprender a conviver em sociedade, respeitando as diferenças, comunicando-se de forma não violenta, aprendendo a intermediar conflitos e a ser flexível, seja na escola, na família, no trabalho ou na sociedade de maneira geral, desenvolvendo a empatia e valorizando o trabalho em equipe. No referido relatório, este pilar da educação está diretamente relacionado à preocupação com a possibilidade de acirramento de conflitos tendo em vista as experiências históricas do século XX. Valendo-se do argumento da democracia no sentido da importância de

respeitar e valorizar as diferenças, o referido relatório aponta a educação como um dos principais “instrumentos” apaziguadores dos conflitos.

Se a Segunda Grande Guerra fez cinquenta milhões de vítimas, como não recordar aqui que, desde 1945, houve cerca de 150 guerras que provocaram vinte milhões de mortos, antes e após a queda do muro de Berlim? Novos riscos ou riscos já antigos? Pouco importa, as tensões permanecem latentes e explodem, tanto entre nações como entre grupos étnicos, ou a propósito de injustiças acumuladas no plano econômico e social. É dever de todos os responsáveis, num contexto marcado pela crescente interdependência dos povos e pela globalização dos problemas, avaliar os riscos apontados e organizar-se de modo a afastá-los [...].

Mas como aprender a viver juntos nesta “aldeia global”, se não somos capazes de viver nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança? A questão central da democracia é saber se queremos, se podemos participar na vida em comunidade (...). As políticas educativas não podiam deixar de se sentir questionadas por estes (...) grandes desafios [...].

Trata-se [portanto] de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação (UNESCO, 1998, pp. 13-19).

No contexto das reformas educacionais no Brasil, a necessidade de apaziguamento através da educação se materializa não só no sentido acadêmico, ao valorizar a temática da diversidade nos conteúdos a serem estudados/aprendidos, mas também na centralidade que é dada às competências socioemocionais, como se verifica na BNCC – direcionamento que já se podia ver delineado no relatório de 1998:

A educação deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (...). Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica (UNESCO, 1998, p. 16).

Na sequência desta passagem acima citada, o relatório se apresenta como a possibilidade de sugerir “outra saída” através da educação para os problemas do século XXI que se avizinham – esta “saída” aponta para a valorização de múltiplos talentos de tal modo que, conseqüentemente, haveria a diminuição do insucesso e do sentimento de exclusão e ausência de possibilidades de futuro entre os jovens (UNESCO, 1998, p. 23). Contudo, cumpre

salientar que se trata de uma “saída” individualizante para um problema que é notoriamente estrutural. Pressupor a superação das desigualdades sociais históricas, quer dentro dos próprios países, quer entre países, a partir do fomento de um projeto educacional que estimula os múltiplos talentos e transfere a cada indivíduo a responsabilidade pela realização do seu projeto pessoal e superação do seu estado de pobreza, vulnerabilidade social, etc., e, ao mesmo tempo, um projeto que estimula o apaziguamento das emoções para evitar conflitos rumo a um ideal utópico (no contexto do capitalismo) de unidade é, no mínimo, para utilizar as mesmas palavras de Delors, compactuar com o *cinismo* do qual o relatório diz afastar-se.

Neste sentido, Rodrigo Ratier, em seu artigo “Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta”, publicado no livro *Educação contra barbárie*, é preciso em analisar criticamente essa espécie de gestão positiva e apaziguadora dos afetos pressuposta nos referenciais teóricos que serviram de base para a construção da BNCC no que diz respeito às competências socioemocionais, quais sejam, *O Líder em mim*, programa oferecido pela *Somos Educação*, pertencente à Kroton Educacional, desde 2018; *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes*, best-seller do norte-americano Stephen Covey, que conjuga administração e autoajuda; a *Escola da Inteligência*, de Augusto Cury, médico psiquiatra e psicoterapeuta, ficcionista e conhecido autor de autoajuda; Daniel Goleman, psicólogo, jornalista e escritor, preconizador da chamada “alfabetização emocional”, etc. A esses referenciais, acrescenta-se também a CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), nomeadamente citada no portal do MEC como uma das principais referências na construção da perspectiva socioemocional da *Base*, da qual falaremos detidamente mais adiante.

Em suma, Ratier chama-nos a atenção para o fato de que as emoções consideradas “difíceis”, como “raiva”, “cólera”, “indignação”, “revolta”, etc., não são mencionadas na BNCC justo porque o objetivo é a sua supressão, dando lugar à habilidade de *autogerenciamento*, que pressupõe a redução do estresse, da raiva e de outros sentimentos tidos por não saudáveis em nome da disciplina e autogerenciamento eficiente, e à *habilidade de relacionamento*, que pressupõe o saber bem relacionar-se com o outro, gerenciando conflitos, sendo empático, colaborativo, etc. Segundo o autor, contudo, é preciso dar vazão também aos sentimentos não apaziguadores, como a raiva e a revolta, que são, aliás, em certos contextos, não só justificáveis, como necessários. Na atualidade da realidade da educação brasileira, como esperar docilidade, compreensão, empatia, etc., de professores(as) e estudantes num cenário marcado por profunda precariedade, desigualdade social, violência, desvalorização profissional?

Ao propor o desenvolvimento de um sujeito inatacável, sem considerar as etapas que levam a ele e sem propor e sem propor caminhos para sua (auto)construção, a BNCC presta um desserviço a alunos e educadores, responsabilizando-os previamente pelos maus resultados que surgirão. Como exigir de um estudante negro e da periferia que faça escolhas “livres e com autonomia” para seu “projeto de vida” numa comunidade miserável e embrutecida pela violência? De que maneira sugerir “resiliência” à estudante que enfrenta o assédio no transporte público a caminho da escola sem infraestrutura e sem professor? Como cobrar que educadores e educadoras “promovam direitos humanos” quando seu direito constitucional à greve é duramente reprimido pelas forças do Estado? (RATIER, 2019, p. 156).

A partir do reconhecimento de que vivemos num país profundamente desigual e que há uma parcela significativa de crianças e adolescentes que vivem sob condição de precariedade e vulnerabilidade social, a rebeldia, tal como pensou Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*, pode ser um caminho de tomada de consciência da situação de opressão e dominação a que vivem submetidos em direção a uma educação que seja, de fato, ferramenta para libertação – justo o contrário do que demonstra, ao nosso ver, a atual proposta da educação socioemocional presente na *Base* na medida em que as mentes e corpos são educados no sentido da docilização e da autodisciplinarização (denúncia que, noutro contexto, sabidamente Foucault já fizera ao pensar a escola como uma instituição social de controle ao invés de emancipação).

E, por fim, *aprender a ser* relaciona-se à *competência pessoal*. No relatório da UNESCO (1998), esta diretriz aparece, de certa forma, como a mais importante. Sua referência remonta ao relatório da UNESCO de 1972, de Edgar Faure, em que a preocupação fundamental era com os riscos da desumanização do mundo frente aos avanços tecnológicos, riscos estes que assumiriam uma dupla feição: risco de alienação da personalidade diante das “formas obsessivas de propaganda e publicidade (...) em detrimento das necessidades autênticas e da identidade intelectual e afetiva de cada um” e risco de substituição pelas máquinas no mundo do trabalho (UNESCO, 1998, p. 99). Essencialmente, porém, no relatório de 1998, esta diretriz aponta para a necessidade do desenvolvimento das habilidades e talentos individuais como um dos caminhos promissores para o autoconhecimento, a felicidade e o sucesso individual para, a partir de então, possibilitar a abertura ao outro. Nos termos do relatório:

Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa (UNESCO, 1998, p. 101).

Desde essa perspectiva, a escola deverá então proporcionar meios para que o/a estudante se conheça, descubra seus talentos e desenvolva-os, assim desenvolvendo seu projeto de vida, preparando-o/a para o convívio em sociedade e, sobretudo, para se tornar responsável e protagonista de sua própria trajetória. Ou seja, a escola assumiria o papel de “preparo” do/a estudante para a vida a partir dos quatro pilares defendidos pela UNESCO tal como analisamos até aqui: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Preparo este que, todavia, se dá na injunção do contexto histórico de ascensão do neoliberalismo que encontra, sobretudo a partir dos anos 1990, também na educação um espaço de disputa política para fazer valer seus valores ideológicos e interesses econômicos, forjando, com amparo de diversos organismos internacionais, certa racionalidade discursiva – que buscamos aqui demonstrar – que visa convencer que, diante do cenário de instabilidade política e econômica do mundo pós-Guerra Fria, pós-revolução tecnológica e dos desafios que se avizinham com a chegada do século XXI, etc., convém que cada um tome as rédeas de sua própria vida, ou seja, saiba bem construir seu projeto de vida, planejar suas ações, gerenciar os riscos, desenvolver constantemente habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, saiba controlar as emoções diante no cenário de incertezas e volatilidade da economia, etc. – e neste cenário, a escola aparece como o lugar privilegiado para se inculcar tais valores, forjando uma moralidade neoliberal que referencia, por um lado, as propostas político-pedagógicas e as reformas no campo da educação e, por outro, o olhar que os sujeitos têm sobre si próprios.

André Bocchetti e Belmira Oliveira Bueno, no artigo intitulado *Figurações do Preparo: da ética grega à formatividade contemporânea*, pensam criticamente a constituição da noção contemporânea de preparação de si mesmo atrelada ao discurso neoliberal que fortalece certa noção laboral de existência, sempre em *déficit* com as demandas mercadológicas e consigo mesmo, denunciando a infinitude da formação contemporânea que, por sua vez, deve mostrar-se cada vez mais flexível e aberta à dinâmica dos novos tempos.

Produzida como exigência de mercado ou das novas gerações, essa moralidade flexível termina frequentemente por apontar para uma parametrização curricular de toda a existência que, no limite, converte cada momento da vida em uma etapa de preparo rumo a um ideal particularmente produtivo, justamente, por sua inalcançabilidade. (...) Sob os discursos do preparo contemporâneos, é constantemente em favor da viabilidade mercadológica que a atenção ao outro e aos aspectos da vida que se desenvolve terão lugar e investimento.

A moralidade laboral constituída nas políticas de preparo mais evidentes nos dias de hoje se alimenta de estratégias formativas ditas continuadas que constituem, entre a longa duração dos processos associados à escolarização básica ou superior e a brevidade dos acontecimentos cotidianos, um tempo suficientemente amplo para garantir a sensação de formação e suficientemente reduzido para evitar a sensação de completude (BOCCHETTI; BUENO, 2019, p. 7).

Abordaremos, por fim, como a ideologia neoliberal se materializa na educação de base no contexto das reformas educacionais a partir do novo componente curricular obrigatório *Projeto de Vida*, analisando, a título de exemplo, o livro *Meu futuro*, de Erlei Sassi Jr. e Fernanda Martins Sassi, que compõe o PNLD 2021, e estabeleceremos relações com o estudo da OCDE *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* (2015) que, dentre outros documentos, fundamenta a BNCC e o Novo Ensino Médio.

§ 3. PROJETO DE VIDA: a ideologia neoliberal na Educação

Projeto de vida é o novo componente curricular que integra a educação básica brasileira desde os Anos Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, tornando-se obrigatório nesta última etapa da educação básica (incluído na LDB pela Lei nº 13.415, de 2017). A criação deste novo componente curricular se dá no contexto das recentes reformas educacionais no Brasil, como viemos abordando até aqui, nomeadamente, a BNCC e o Novo Ensino Médio. Na BNCC, ser capaz de desenvolver seu *projeto de vida* está presente na competência geral de número seis em associação às ideias de autonomia, liberdade, responsabilidade e consciência crítica e, sobretudo, à capacidade de apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem ao estudante compreender as relações do mundo do trabalho e tomar decisões sobre seu futuro profissional (BRASIL, 2018, p. 9). Neste sentido, a ideia de *projeto de vida* também está presente nas competências específicas das demais áreas do conhecimento e, embora se torne obrigatório apenas no Ensino Médio, a recomendação da *Base* é que pelo menos desde os Anos finais do Ensino Fundamental haja uma preocupação e direcionamento da escola para o *projeto de vida*. Segundo a BNCC,

(...) no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2018, p. 62).

Portanto, para a BNCC, ao longo do Ensino Fundamental, o protagonismo e a autoria são estimulados de forma que sirvam, no Ensino Médio, “como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (BRASIL, 2018, p. 472). No Ensino Médio, o *projeto de vida* passa a ser obrigatório²⁰, porém, a documentação oficial a este respeito é escassa, assim como não há orientações teórico-metodológicas claras acerca da sua implementação e materialização nas escolas, o que inclui pensar o perfil/formação do profissional/professor que deve estar à frente do projeto – sob pena de abrir margem para a problemática instituição de profissionais de

²⁰ Cabe mencionar, entretanto, que pelo menos nas escolas municipais do Rio de Janeiro, o projeto de vida já está em curso em caráter curricular formal quando da implementação do projeto *Ginásio Carioca*, durante a primeira gestão de Eduardo Paes na prefeitura do RJ. Mais recentemente, o programa *Espaço de Ser* está em fase de implementação nas escolas da rede municipal do RJ para o segmento Ensino Fundamental – Anos iniciais e Finais.

“notório saber” nas escolas. A título de exemplo, a seção dedicada exclusivamente ao *projeto de vida* na BNCC é composta apenas de três parágrafos. Não obstante, a ideia de *projeto de vida* é mencionada diversas vezes ao longo da BNCC de forma dispersa, normalmente articulada à ideia de protagonismo e a preparação para o mundo do trabalho.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463).

Apesar da sua imprecisa delimitação, é possível identificar que o *projeto de vida* aparece numa perspectiva mais ampla, como uma *ideia* que diz respeito à própria dimensão existencial ligada à integralidade do sujeito. Nos termos na BNCC, lemos:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de *educação integral* com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas *formas de existir*. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu *projeto de vida*” (BRASIL 2018, p. 15, *grifos nossos*).

Neste sentido, o *projeto de vida* incide sobre três dimensões fundamentais da vida dos sujeitos: **1. a dimensão pessoal**, no sentido do *autoconhecimento e autogestão*, o que inclui conhecer suas habilidades e dificuldades, respeitar seus limites, compreender e saber lidar com as próprias emoções; **2. a dimensão social**, no sentido de saber conviver com o outro, com respeito e empatia, bem como saber identificar e lidar com as emoções do outro; **3. e a dimensão profissional** que engloba, por um lado, o autoconhecimento e, por outro, a escolha dos itinerários formativos alinhados às vocações e às opções de carreiras futuras. E, para bem administrar essas dimensões existenciais, a *Base* reivindica a importância da formação socioemocional dos estudantes. Portanto, o *projeto de vida* e o desenvolvimento das competências socioemocionais estão intrinsecamente relacionados. Não obstante, informações

mais claras e precisas acerca das competências socioemocionais também não são encontradas na *Base*. Entretanto, no portal do MEC/BNCC, afirma-se que a *Base* referencia-se pela CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*)²¹, que se apresenta como uma organização sem fins lucrativos, surgida nos anos 1994, nos EUA, reunindo pesquisadores, professores e outros profissionais com objetivo de tornar a aprendizagem socioemocional (*Social emotional learning* - SEL) parte integrante da educação. Desde então, a organização vem ganhando projeção dentro e fora dos EUA e hoje atua como um dos líderes do movimento global no sentido da promoção das competências socioemocionais na educação. É, portanto, sobretudo, deste referencial teórico que a BNCC parte (além das entidades internacionais aqui já mencionadas).

Segundo CASEL, a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável. Para que isso ocorra, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola, pelo desenvolvimento das cinco competências apresentadas a seguir: **1. Autoconsciência:** envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento. **2. Autogestão:** Relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas. **3. Consciência social:** necessita do exercício da empatia, do colocar-se “no lugar dos outros”, respeitando a diversidade. **4. Habilidades de relacionamento:** relacionam-se com as habilidades de ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao bullying, por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso. **5. Tomada de decisão responsável:** preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade [...].

[A] CASEL (2015) aponta que investir em competências socioemocionais beneficia o aluno não apenas no desenvolvimento dessas competências, mas também no desempenho escolar de modo geral e na manutenção de uma sociedade pró-social. Portanto, para que as competências socioemocionais sejam trabalhadas no contexto escolar do aluno do século XXI, elas devem ser o foco de qualquer proposta curricular que venha a ser delineada a partir da BNCC²²²³.

É neste contexto de retomada da pedagogia das competências e, especificamente, de valorização das competências socioemocionais que se insere o *projeto de vida* e, para viabilizá-

²¹ Para mais informações sobre a CASEL, cf.: <<https://casel.org/fundamentals-of-sel/>> Acessado em: 26/07/2022: “A aprendizagem socioemocional (SEL) é parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. SEL é o processo através do qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e fazer decisões responsáveis e cuidadosas”.

²² Cf.: “Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao *bullying*”. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>>. Acessado em: 26/07/2022.

lo, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), oferece um conjunto de livros direcionados ao Ensino Médio que podem ser adotados pela rede pública de ensino como material de apoio para auxiliar os professores nas atividades referentes a este componente curricular. O livro que selecionamos como exemplar para nossa análise intitula-se *Meu futuro*²⁴ e faz parte do PNLD 2021. Escrito por dois médicos psiquiatras, o que é digno de nota e acende o alerta para certa psicologização da prática docente, os autores, Erlei Sassi Jr. e Fernanda Celeste de Oliveira Martins Sassi, logo na carta de apresentação do material, sintetizam o *corpus ideológico* neoliberal “aplicado” à educação. Os autores partem da mitologia grega, relembrando o papel de Zeus, pai de todos os deuses do Olimpo, e das moiras, as três irmãs que tinham o poder de interferir na Roda da Fortuna e, portanto, manipular o destino dos seres humanos, para posteriormente contrapor este mundo ao mundo moderno atual, no qual, segundo a ideologia neoliberal, não haveria espaço para responsabilização de outrem pelos infortúnios ou insucessos individuais, cabendo aos indivíduos a responsabilização sobre sua própria vida mediante suas escolhas. Simbolicamente, as figuras mitológicas reivindicadas representariam o tempo passado, uma mentalidade atrasada que estaria em dissonância com o tempo presente e que, portanto, é preciso superar. Ou seja, o que está implícito é a ideia de que é preciso superar o discurso de que existem forças estruturais coercitivas – nomeadamente, as questões sociais, políticas, econômicas, históricas, etc. – que agem sobre os indivíduos influenciando seus destinos ou os ditos *projetos de vida*. Desta perspectiva, os indivíduos são perfeitamente capazes de se tornarem “pilotos e navegadores da própria vida” (SASSI e SASSI, 2020, p.3). Para os autores, para ser protagonista da própria vida bastaria duas coisas: **1.** compreender as três dimensões fundamentais sobre si mesmo: *você consigo mesmo*, o autoconhecimento; *você e o encontro com o outro e o mundo*; *você e o encontro com o futuro e o nós*; **2.** e planejamento: “Quem planeja e escolhe tem mais chances de conseguir realizar o que sonha. (...) e você será o principal responsável por isso” (SASSI e SASSI, 2020, p.3).

Identificar o *ponto de partida ideológico* do material é importante para frisar que há sim uma ideologia em operação nestes materiais didáticos e, claro, nas reformas educacionais como um todo, muito embora as ideologias dominantes, como o neoliberalismo, tendem a travestir-se de neutralidade²⁵, como já denunciava Marx, e a serem também reproduzidas justo por quem se

²⁴ Agradeço a sugestão do meu coorientador André Bocchetti para análise deste material que, na verdade, já havia sido previamente feita por ele, o que me ajudou a melhor compreendê-lo a partir do recorte que se propõe este trabalho.

²⁵ Importante lembrar o papel da mídia na construção desta aparência de neutralidade que confere hegemonia e pacificação ao discurso das recentes reformas na educação, cf.: ANDRADE e MOTTA, “A mídia e a produção do consenso em torno das políticas educacionais: o caso do Novo Ensino Médio”, 2022.

torna a principal vítima das suas consequências. Neste sentido, se se quer tratar os estudantes como realmente autônomos e se a educação se pretende realmente libertadora, como aprendemos com Paulo Freire, é preciso que os estudantes sejam honestamente instrumentalizados acerca da realidade histórica e atual na qual vivemos de tal forma que construam um olhar crítico sobre ela. Neste sentido, o referido material didático apresenta uma ausência notória dos debates básicos sobre as questões socioeconômicas que estruturam a realidade dos jovens brasileiros, sobretudo, aqueles pertencentes à escola pública e inseridos numa realidade periférica.

O material divide-se em três unidades: a primeira é voltada para o autoconhecimento, a segunda para a relação entre o indivíduo e a sociedade e a última é destinada às questões relativas ao mundo do trabalho e ao futuro profissional. Embora a ênfase na questão do trabalho esteja na terceira unidade, pode-se identificar que ao longo de todo o material, as questões relativas ao autoconhecimento e a relação com o outro estão atreladas ao preparo para a vida profissional futura, que é o cerne do *projeto de vida*. Para tanto, o material se apresenta como uma espécie de guia que auxiliaria os estudantes a saber *bem administrar* suas vidas. A ideia de “vida administrável” está intrinsecamente atrelada à ideia de “controle das emoções” e “controle do futuro”. O material tem uma preocupação central com a identificação, o gerenciamento e o controle das emoções de si e o saber lidar com as emoções do outro. Para tanto, diversas atividades são sugeridas no sentido de identificar, classificar e metrificar as emoções sob o argumento, em síntese, de que isto é fundamental para a construção de um *projeto de vida* bem sucedido, na medida em que o mercado de trabalho hoje exige profissionais não só polivalentes, mas também hábeis socioemocionalmente e resilientes. Neste sentido, os autores assim sintetizam:

(...) você aprendeu que os problemas são, assim como as emoções, inevitáveis e que as resoluções para eles são possíveis e trazem satisfação. Assim, você aprendeu que é possível lidar com os obstáculos que surgem enxergando soluções, pensando em alternativas, minimizando prejuízos e aceitando ajuda externa, tudo com muita responsabilidade e persistência. Esses pontos são fundamentais na construção de um Projeto de Vida (...) (SASSI e SASSI, 2020, p. 53).

Ironicamente, a despeito das investidas na capacidade de controle e planejamento da própria vida, o contexto sociopolítico e econômico mundial do século XXI aponta, contrariamente, para as incertezas, volatilidade, flexibilidade. Nas palavras de Christian Laval, “o neoliberalismo visa a eliminação de toda ‘rigidez’, inclusive a psíquica, em nome da

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

Ademais, mesmo os temas de ordem mais social, presentes, sobretudo, na segunda unidade, onde haveria maior possibilidade de aprofundamento político crítico, são abordados numa perspectiva individualizante e despolitizada. Essa centralidade no “eu” e despolitização ignora que problemas estruturais não são resolvidos simplesmente com ações individuais – ou, justo por posicionamento ideológico, advogam contrariamente a esta tese. A título de exemplo, podemos citar o capítulo nove da unidade dois, que trata justamente dos *Direitos e Deveres* – tema central quando se debate sociedade e democracia. Neste capítulo, o debate sobre cidadania é bastante esvaziado do ponto de vista político e a discussão acerca dos direitos e deveres circunscreve-se ao saber conviver em sociedade de forma equilibrada, respeitando o espaço do outro. Neste sentido, exemplos como “não furar a fila no trânsito” ou “respeitar as regras do condomínio sem incomodar os vizinhos” são as situações problematizadas pelos autores.

A vida em sociedade é regida pela busca do equilíbrio entre direitos e deveres. Esse é um movimento que envolve conceitos como limite, respeito e confiança. Isso vale tanto no macrocosmo, com as leis e os estatutos internacionais, federais, estaduais e municipais, como no microcosmo, com os estatutos de condomínio e associações de bairro, por exemplo (SASSI e SASSI, 2020, p. 128).

Ou seja, num capítulo que se propõe debater os direitos e deveres do cidadão e a pensar de que forma este tema relaciona-se ao *projeto de vida*, nada é problematizado acerca das desigualdades sociais que, justamente, põem em cheque a ideia de democracia e são limitadoras do desenvolvimento desses *projetos de vida*. Ao contrário, o tom é legalista e moralizante em relação aos cidadãos e, ao final, as habilidades socioemocionais reivindicadas são a *tolerância*, o *respeito*, a *confiança*, o que revela o interesse na pacificação dos cidadãos mesmo diante das adversidades e injustiças sociais, como já denunciara Rodrigo Ratier, outrora citado.

Relativamente à unidade três, que trata mais especificamente do futuro profissional, também se observa a despolitização em relação às questões estruturais acerca do mercado de trabalho. No capítulo intitulado *Trabalhar ou estudar*, a questão do trabalho na juventude é tratada como uma opção, quando, na verdade, sabe-se que muitos jovens, sobretudo os oriundos da escola pública, trabalhar durante os estudos, ou mesmo abrir mão dos estudos para trabalhar, é uma questão de sobrevivência. Neste capítulo, segundo os autores, o estudante se depara “com uma das decisões mais difíceis do Ensino Médio: trabalhar *ou* estudar. Pode ser,

inclusive, que você já tenha decidido e esteja trabalhando e estudando, porém, esta é a *oportunidade de rever sua decisão* e fazer os ajustes necessários de acordo com seu *projeto de Vida*” (SASSI e SASSI, 2020, p. 163, *grifos nossos*). As crises/ dificuldades são tratadas como oportunidades e as limitações são atribuídas às “crenças limitantes”²⁶ dos indivíduos que precisariam, portanto, desenvolver a resiliência, a perseverança, a expectativa e a esperança por dias melhores. De imediato, identificamos dois problemas: por um lado, há certa naturalização do trabalho na adolescência, por outro lado, conjugar trabalho e estudo é visto como opção.

Os capítulos subsequentes apresentam problemas semelhantes no que diz respeito a não problematização crítica das questões sociais estruturantes e que, todavia, têm implicações no mercado de trabalho. No capítulo *Que curso escolher*, por exemplo, que trata da escolha dos cursos universitários ou técnicos, não há nenhum debate crítico sobre desigualdade na educação básica e, conseqüentemente, no acesso a certos cursos, sobretudo, os de nível superior; já no capítulo *Profissão tem moda*, que aborda a flexibilidade das profissões e o empreendedorismo, também não há nenhum debate crítico sobre desemprego, sobre não autonomia para escolher com o que se quer trabalhar, sobre o empreendedorismo como alternativa ao desemprego, etc.; no capítulo a *Relação com dinheiro*, o tema da educação financeira é abordado de tal forma a desconsiderar que muitas vezes não se trata da dificuldade em administrar o próprio dinheiro, mas sim de empregos/ocupações precários(as) que não garantem o mínimo para se viver com dignidade; e, por fim, o capítulo *Projeto de vida profissional* enfatiza os aspectos subjetivos e individuais, como sonhos, aptidões, habilidades, expectativas de vida, etc., a despeito das questões estruturantes que subjazem qualquer *projeto de vida*.

Neste sentido, deixamos aqui ecoar alguns questionamentos fundamentais à ideia de *projeto de vida*:

o Projeto de vida instiga o reconhecimento do jovem como sujeito de direitos, criativo e participativo? reconhece as desigualdades na sociedade brasileira e o modo como elas podem emergir, facilitar ou dificultar a escrita do projeto? Leva-se em conta a necessidade de autorrealização e de bem-estar na instituição escolar como elementos importantes para a elaboração do projeto de vida? reconhece-se que o projeto de vida se confronta a imperativos de uma autorrealização, muitas vezes difícil de se satisfazer, notadamente, quando os jovens enfrentam situações de risco e de vulnerabilidade social? Em síntese, qual o sentido do Projeto de vida no Ensino Médio? (CUNHA e PASSEGI, 2020, p. 1043).

²⁶ Este termo aparece em alguns momentos ao longo do material didático e reforçam a ideia de que se o indivíduo não consegue algum objetivo, isto se relaciona apenas às crenças que o limitam e não a problemas de outras ordens, como viemos debatendo aqui.

A partir da análise do material didático acima, é possível, portanto, observar que a preocupação com o futuro profissional e a preparação para o mercado de trabalho são enfatizadas como os principais propósitos do *projeto de vida* de tal forma que grande parte das competências socioemocionais reivindicadas pela *Base* e que aparecem de forma “diluída” nas competências gerais – como, por exemplo, criatividade para resolução de problemas e criação soluções, protagonismo, resiliência, autoconhecimento e autogestão emocional, habilidades de relacionamento, como empatia, respeito, capacidade de diálogo, cooperação, trabalho em equipe, etc. – relacionam-se direta ou indiretamente com a questão do preparo profissional. Segundo a *Base*, o desenvolvimento dessas competências favorece “a preparação básica para o trabalho e a cidadania” possibilitando aos estudantes

inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para *viabilizar seu projeto de vida* e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 465, *grifo nosso*).

Como aponta o estudo da OCDE (2015), *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*, o desenvolvimento destas competências é uma demanda crescente do mercado de trabalho no século XXI, marcado pela imprevisibilidade e crescente informalidade²⁷:

(...) por meio da perseverança e do trabalho duro os jovens com uma sólida base socioemocional podem progredir muito mais em um mercado de trabalho altamente dinâmico e focado nas competências. Eles têm maior probabilidade de evitar doenças físicas e mentais controlando seus impulsos, adotando um estilo de vida saudável e mantendo fortes relacionamentos interpessoais. São mais capazes de proporcionar apoio social e de ser ativamente engajados na sociedade e nas ações que protegem o meio ambiente, cultivando a empatia, o altruísmo e o afeto (OCDE, 2015, p. 27).

Por competências socioemocionais, a OCDE entende como “capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e

²⁷ Segundo a OIT, “A economia informal tem continuado a crescer em todo o mundo. Em 2002, a OIT estimou que a economia informal constituía aproximadamente 72% do emprego não agrícola na África Subsaariana, 71% na Ásia, 51% na América Latina e 47% no Médio Oriente e no Norte de África. Se incluirmos o emprego agrícola nestas estimativas, os resultados são ainda mais impressionantes” (OIT, 2012, pp. 26-27). Cf.: OIT, *A economia informal e o trabalho digno: guia de recursos sobre as políticas; apoiar a transição para a formalidade*, 2012. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms_709431.pdf>. Acessado em 26/07/2022.

comportamentos (...); e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo” e as subdivide, basicamente, em três categorias: aquelas relacionadas à obtenção dos **objetivos pessoais** (“perseverança, autocontrole, paixão pelos objetivos”), as relacionadas ao **trabalho em grupo** (“sociabilidade, respeito e atenção”) e aquelas que dizem respeito ao **controle emocional** (“autoestima, otimismo, confiança”). Além disso, o referido estudo ainda cita o *Modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF)*, que “é um sistema de classificação de personalidade que distingue cinco dimensões básicas: extroversão, amabilidade, conscientização, estabilidade emocional e abertura a experiências” (OCDE, 2015, pp. 34-35). E, em síntese, propõe uma associação direta entre o desenvolvimento socioeconômico dos indivíduos e as competências cognitivas e socioemocionais, transferindo, sobremaneira, a responsabilidade para o indivíduo do sucesso ou fracasso do seu projeto de vida, independente ou apesar das realidades socioeconômicas de cada um.

As competências são fundamentais para entender desigualdades socioeconômicas. Em países da OCDE e parceiros econômicos em todo o mundo, as disparidades de escolaridade entre grupos étnicos e com diferentes rendas têm mais relação com déficits de competências do que com capacidades financeiras familiares durante a escolarização. Uma melhoria das capacidades cognitivas eleva a probabilidade de resultados positivos, como a conclusão do ensino superior, a conquista de um emprego e de um bom salário. Embora essas competências sejam preditivas de sucesso em alguns aspectos da vida, as socioemocionais mostram um poder preditivo maior para uma gama mais ampla de resultados sociais (OCDE, 2015, p. 34).

De forma semelhante, assim também conclui a BNCC, que afirma ser necessário, “em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2018, p. 465). Contudo, este pressuposto de que todos os estudantes podem alcançar seus objetivos independente de fatores coercitivos, sobretudo os de ordem socioeconômica, é facilmente contestável pelas diversas pesquisas que mostram as discrepâncias ao nível da inserção igualitária no mercado de trabalho quando consideramos indicadores sociais de gênero, raça, idade, deficiência, etc. Para citarmos apenas um exemplo, a OIT, no estudo *A economia informal e o trabalho digno* (2012), revelou que a informalidade é maior em grupos socialmente mais vulneráveis e, em geral, vítimas de preconceitos, como indígenas, pessoas com deficiência, pessoas com HIV, mulheres, negros e, *inclusive*, os jovens (OIT, 2012, pp. 26-27). Ademais, este pressuposto é, contraditoriamente, contestado pelo próprio portal do MEC/BNCC em seção dedicada a pensar o *projeto de vida*, que afirma:

[u]m dos impasses que circundam a vida dos adolescentes e jovens é o de conciliar os estudos com o trabalho. Muitas vezes a inserção precoce no mundo do trabalho, devido às necessidades de sobrevivência, impede que o projeto de vida seja direcionado, qualificado e consciente. Antes disso, já acontece o abandono escolar e o direito de aprender e de fazer escolhas é tolhido²⁸.

Portanto, como sustentar que a construção do *projeto de vida* independe das “características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2018, p. 465)? Como sustentar que elementos subjetivos como “perseverança”, “resiliência” e “sólida base socioemocional” têm papel decisivo na melhoria da condição socioeconômica dos indivíduos quando os indicadores sociais apontam, pragmaticamente, os reais motivos que mantêm certos grupos em situação de desigualdade e vulnerabilidade social?

Pensar o *projeto de vida* requer, portanto, que reflitamos criticamente e evidenciemos sobre quais bases estruturais e superestruturais se erguem os princípios e valores que norteiam as reformas educacionais no Brasil e no mundo e, mais detidamente, requer que investiguemos as razões do investimento no discurso das competências socioemocionais. A este respeito, Ramon Magalhães e Amanda Rodrigues, no artigo intitulado BNCC, *Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho: projetos educacionais para o Ensino Médio a partir da ótica das competências*, sintetizam, de maneira precisa, o que está em jogo na ênfase de certa racionalidade discursiva em prol da pedagogia das competências.

(...) [Há] uma psicologização das questões sociais, cuja função, é “forjar a coesão social, formando subjetividades adaptáveis, não só pela submissão ao projeto do capital, mas pela construção de uma mentalidade que o legitime. O que se espera com as competências, tanto cognitivas, quanto socioemocionais é “disciplinar a classe trabalhadora sob o padrão de sociabilidade do capital e impulsionar a integração desigual das forças produtivas (ACCIOLY, 2018, p.185)²⁹.

²⁸ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>. Acessado em 26/07/2022.

²⁹ Do mesmo artigo, lemos: “Segundo Accioly (2020), o setor das indústrias no país exigiria para seus postos de trabalho, trabalhadores com uma formação de baixa complexidade, o que nos ajuda a compreender essa baixa preocupação pelas competências cognitivas, por outro lado, esses postos, provavelmente, necessitam de trabalhadores que se comprometam com o trabalho e persistam neles, mesmo submetidos a condições precárias e de superexploração da sua força de trabalho, dando materialidade ao desenvolvimento das competências socioemocionais, que se encontrariam em escassez. Já o setor de serviços, que em geral, contribui para a reprodução da força de trabalho e manutenção da ordem burguesa, via consumo de mercadorias para a grande massa da classe trabalhadora, demandaria, segundo Accioly (2020), competências sociais e de comunicação. A autora chega à conclusão de que essas reformulações das competências nas políticas educacionais cumprem “a função de conter o excesso de escolarização e limitar o acesso dos filhos dos trabalhadores aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos por meio da escola (ACCIOLY, 2020, p.30)”, bem como, para evitar a sobrequalificação da força de trabalho da classe trabalhadora, que gera demandas por mais empregos e maiores salários, o que poderia vir a contribuir para irrupções sociais, devido ao descontentamento com o desemprego crescente (...) (MAGALHÃES; RODRIGUES, 2022, pp. 8 e 9).

Busca-se também desresponsabilizar o Estado por garantir os direitos sociais à população, transferindo para o plano individual, a resolução dos problemas sociais, que afetam individualmente e coletivamente os trabalhadores na sociedade, que são produtos do próprio modo de produção capitalista da vida.

Essas competências atuam no sentido da conformação dos indivíduos as condições de vida condicionadas pelo modo de produção capitalista e pela ideologia neoliberal vigente, no qual cada indivíduo deve produzir e estabelecer para si um projeto de vida para alcançar uma suposta realização pessoal e profissional, centralizando nos sujeitos a responsabilidade por seus êxitos ou fracassos (MAGALHÃES; RODRIGUES, 2022, pp. 8 e 9).

Da perspectiva neoliberal, a superação dessas “adversidades” – que, todavia, sabemos tratar-se não de simples adversidades, mas, sim, de *condições estruturais* – encontra “saída” no empreendedorismo – num certo “empresariamento de si”, como nos adverte Foucault, em *Nascimento da Biopolítica*, a partir da ideia de *homo oeconomicus*:

O *homo oeconomicus* é um empresário, e, um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (FOUCAULT, 2008, p. 311).

Tanto no material didático que analisamos como na BNCC e nos documentos das entidades internacionais que aqui estudamos fazem a associação entre as mudanças socioeconômicas da passagem do século XX para o XXI e a situação de instabilidade no mercado de trabalho nos tempos atuais com a necessidade de saber empreender no mundo contemporâneo como uma estratégia de construção dos projetos de vida dos jovens estudantes.

O discurso do *self-made man*, o sujeito empreendedor, que só depende de si, torna-se bastante sedutor em um contexto de total desemprego, ausência de direitos e esgarçamento dos mecanismos de solidariedade de classe. Essa situação se agrava em um país de capitalismo dependente, que sofre de forma ainda mais intensa as consequências da crise do capital, o que torna a investida ideológica da burguesia por meio da “ideologia do empreendedorismo” ainda mais necessária (CASTRO, DIAS, GAWRYSZEWSKI, 2022, p. 24).

Neste sentido, o discurso do empreendedorismo busca harmonizar os interesses dos trabalhadores, sobretudo, dos jovens e a precariedade do mundo do trabalho atualmente. Assim, mais do que saber empreender, trata-se também de incutir nos jovens o *desejo* por empreender e de *educá-los* de tal forma que os valores neoliberais pareçam “naturais”, eis uma das facetas

da ideologia importante de ressaltar. Entretanto, como não se pode ignorar a possibilidade de o trabalhador não assimilar pacificamente esse discurso, por isso, premeditadamente, ou seja, como *projeto*, “a própria sociabilidade do capital impõe a ele que se eduque para, enfim, integra-se à precariedade. Nessa conjuntura é que se forjam fartos projetos formativos, colocados em prática na educação escolar (...) com intuito de formar jovens dotados de competências empreendedoras que procriem valor” (CASTRO, DIAS, GAWRYSZEWSKI, 2022, p. 2). Neste cenário, a escola aparece como o lugar privilegiado para se inculcar tais valores, forjando uma moralidade neoliberal que referencia, por um lado, as propostas político-pedagógicas e as reformas no campo da educação e, por outro, o olhar que os sujeitos têm sobre si próprios e as expectativas que lançam sobre seus projetos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalhamos, buscamos discutir criticamente as reformas educacionais no Brasil nos últimos anos, nomeadamente, a BNCC e o Novo Ensino Médio, analisando como estas medidas fazem parte de um amplo projeto político-ideológico neoliberal, em curso, sobretudo, a partir dos anos 1990. Argumentamos que o aprofundamento do neoliberalismo em escala internacional se expressa não apenas na economia, mas também nas políticas educacionais de diversos países, dentre eles o Brasil, o que resulta em consequências como a precarização da educação básica, o aprofundamento do processo de mercantilização e mercadorização da educação e fragilização de algumas disciplinas, dentre elas, a Filosofia. Importante lembrar que, segundo a Lei nº 13.415/2017, apenas Matemática e Língua Portuguesa devem estar presentes obrigatoriamente durante todo o Ensino Médio (além do *Projeto de Vida*). Os demais componentes curriculares da Formação Geral Básica podem estar presentes em apenas um ano letivo e podem se apresentar de forma “diluída” nos itinerários formativos que, por sua vez, “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, a saber, as grandes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2018, p. 468).

No contexto de ascensão do neoliberalismo em escala global, buscamos evidenciar também que uma das principais estratégias de dominação ideológica para impor ou fazer valer um conjunto de valores, normas, crenças, modos de pensar e existir no mundo, etc., é através da educação. Isto pôde ser evidenciado ao longo deste trabalho de diversas maneiras: através da análise dos principais documentos das entidades internacionais que estabelecem a relação entre educação e as mudanças econômicas do século XXI, tais como UNESCO, OCDE, Banco Mundial, OIT; através da análise da conjuntura política nacional e internacional no contexto das reformas educacionais no Brasil, sobretudo, a partir de 2015; através da análise de um exemplar de material didático específico de *Projeto de Vida* (PNLD 2021), que está disponível para ser utilizado nas escolas públicas do nosso país, partindo da compreensão de que o *projeto de vida* é o “espaço” privilegiado para trabalhar certas competências socioemocionais que estão a serviço da ideologia neoliberal na Educação, educando mentes e corpos para atender certa realidade do mercado de trabalho no século XXI marcada pela precarização; através da

investigação das bases teóricas que subjazem a ideia de competência socioemocional presente na BNCC, nomeadamente, a ideia de Educação Socioemocional tal como defende a CASEL.

Neste sentido, partindo do pressuposto de que o papel do professor é essencialmente político e não simplesmente “bancário”, como já denunciava Freire (obviamente, não no sentido de usar a sala de aula como palanque para seus posicionamentos políticos, mas, sim, no sentido do comprometimento com a construção de um mundo mais justo e igualitário, e com a formação verdadeiramente “libertadora” dos seus estudantes), pensamos que não só os filósofos ou a Filosofia de maneira geral, mas, sobretudo, os professores de Filosofia em formação no século XXI, devem estar atentos a estes movimentos que acontecem na Educação, global e nacionalmente – e esta foi uma das principais razões que mobilizaram a escrita deste trabalho. Se a Filosofia foi, e ainda é, criticada pelo seu “encastelamento academicista”, urge pensarmos a sala de aula, seja no espaço universitário ou na educação básica, como o lugar para transgredirmos esse suposto muro entre teoria e prática, entre educação superior e educação básica, entre professor universitário e professor da educação básica. Como nos inspira bell hooks...

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidade temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteira, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (HOOKS, 2020, p. 273).

Referências Bibliográficas:

BIBLIOGRAFIA:

ANDRADE, Maria Carolina Pires de. *Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro*. Dissertação de Mestrado, PPGE, UFRJ, 2020.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; MOTTA, Vânia. A MÍDIA E A PRODUÇÃO DO CONSENSO EM TORNO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: o caso do Novo Ensino Médio. *Revista De Políticas Públicas*, 26(1), 46–61, 2022.

_____. *Empresariamento de novo tipo e suas dimensões*. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e224423, 2020.

BIESTA, Gert. *Boa educação na era da mensuração*. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.808-825 set./dez. 2012.

_____. *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BOCCHETTI, André; BUENO, Belmira Oliveira. “Figurações do Preparo: da ética grega à formatividade contemporânea” in *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e80961, 2019.

BOURDIER, Pierre. *Escritos de Educação*. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira et alters. Petrópolis: Vozes, 2010, 11ª edição.

CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. “A ideologia do empreendedorismo na reforma do Ensino Médio Brasileiro” in *Trabalho necessário*, v.20, nº 42, 2022 (maio-agosto).

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

_____. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ENGUIA, Mariano Fernández. *A Face Oculta da Escola*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Luiz Carlos. “Os reformadores empresariais da educação” in Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

JAEGER, Werner. *A formação do Homem Grego*. Trad.: Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2013, pp. 1-18.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAGALHÃES, Ramon Mendes da Costa; RODRIGUES, Amanda. “BNCC, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho: projetos educacionais para o Ensino Médio a partir da ótica das competências” in *Trabalho necessário*, v.20, nº 42, 2022 (maio-agosto).

PASSEGGI, Maria da Conceição; CUNHA, Luciana Medeiros da. “Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no Novo Ensino Médio” in *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 15, p. 1039-1058, set./dez. 2020.

RATIER, Rodrigo. “Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta” in *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. MARINHO, Alessandro [et al]; CÁSSIO, Fernando (Org.), 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SASSI JR., Erlei e SASSI, Fernanda Martins. *Meu Futuro* (PNLD 2021), 1ª ed. São Paulo: FTD, 2020.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2015.

Documentos:

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio), 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 2016. Publicação: 23 de setembro de 2016. *Diário Oficial da União*, edição extra nº 184-A.

BANCO MUNDIAL. *Mente, sociedade e comportamento*. Brasília: Grupo Banco Mundial, 2015. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Publications/WDR/WDR%202015/Overview-Portuguese.pdf>>.

BANCO MUNDIAL. *Competências e empregos: uma agenda para a juventude*. Brasília: Grupo Banco Mundial, 2018. Disponível em: <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>>

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Futuro do Trabalho no Brasil: perspectivas e diálogos tripartites*. Genebra, 2018. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms_626908.pdf>.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Trabalho Decente e Juventude*. Série: Transição da escola para o trabalho. Genebra, 2014. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms_526223.pdf>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt#page1>.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. PNUD; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. Relatório do desenvolvimento humano 2014. *Sustentar o progresso humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência*. Nova York: ONU, 2014. Disponível em: <https://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf>.

UNESCO. Relatório - *Educação: Um Tesouro a Descobrir da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, 1996. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>.

Entrevistas/Sites:

BRASIL, Ministério da Educação. “Projeto de vida: Ser ou existir?”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>. Acesso em: 28/07/2022.

GALLO, Silvio. *Revista Educação*. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2022/05/16/silvio-gallo-bncc/>>. Acessado em: 20/05/2022.

MOVIMENTO PELA BASE. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/>>. Acessado em: 14/02/2022.

ORGANIZAÇÃO CASEL. Entenda como surgiu e sua principal finalidade. Programa Pleno, 2022. Disponível em: <https://programapleno.com.br/blog/casel/>. Acesso em: 28/07/2022.

TENENTE, Luiza. “Entenda o que é projeto de vida, componente obrigatório do novo ensino médio a partir deste ano”. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/12/o-que-e-projeto-de-vida-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 28/07/2022.

TOKARNIA, Mariana. *Ensino médio: português e matemática serão únicas obrigatórias; veja o que muda*. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/ensino-medio-portugues-e-matematica-serao-unicas-obrigatorias-veja-o-que>. Acessado em: 02/04/2022.