



O “PROJETO DE VIDA” NAS OBRAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA¹

Márcia Elisa Teté Ramos²
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

RESUMO

Discute dois livros correspondentes à formação continuada de professores/as de História: 1) “Moderna em formação: história: livro do professor” de Felipe de Paula Góis Vieira, Isabela Backx e Marcelo Abreu (2021) da editora Moderna e 2) “Tempo, sociedade e cultura: um diálogo interdisciplinar” de Alberto Luiz Schneider, Denise Mendes e Márcia Juliana Santos (2021) publicado pela editora FTD. Esses livros foram aprovados conforme o Edital de Convocação nº 03/2019 – Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI) para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático, PNLD 2021. O referido Edital previa a inscrição de Livro de Formação Continuada a ser empregado pela equipe gestora e pelos professores dos diferentes componentes disciplinares como referência para a construção de práticas de ensino e aprendizagem correspondentes ao Novo Ensino Médio, e por conseguinte, à Base Nacional Comum Curricular (2018). A análise se concentra especialmente na interpretação do que é recomendado em relação ao Projeto de Vida nesses livros, enfatizando criticamente o léxico empresarial prevalente que prescreve expertise técnica e habilidades socioemocionais, com o intuito de equipar os educadores com as competências consideradas necessárias na reestruturação do capital. O estudo mobiliza discussões teóricas sobre currículo (Goodson, 1995, 1997), neoliberalismo e educação (Laval, 2019; Ball, 2020) e a regulação subjetiva do trabalho docente por meio da gestão emocional (Cabanas; Illouz, 2022), problematizando os desdobramentos dessa perspectiva na formação de professores e professoras.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Formação continuada de professores/as; Ensino de História; Neoliberalismo; Competências socioemocionais.

THE “LIFE PROJECT” IN CONTINUING EDUCATION WORKS FOR HISTORY TEACHERS

ABSTRACT

Discuss two books corresponding to the continuing education of History teachers: 1) “Modern in Training: History: Teacher's Book” by Felipe de Paula Góis Vieira, Isabela Backx, and Marcelo Abreu (2021), published by Moderna, and 2) “Time, Society, and Culture: An Interdisciplinary Dialogue” by Alberto Luiz Schneider, Denise Mendes, and Márcia Juliana Santos (2021), published by FTD. These books were approved according to Call for Proposals No. 03/2019 – General Coordination of the Book Programs (CGPLI) for the registration and evaluation process of didactic, literary, and digital resources for the National Program of Textbooks and Didactic Materials, PNLD 2021. The Call for Proposals provided for the registration of Continuing Education Books to be used by the management team and teachers of different disciplinary components as a reference for the construction of teaching and learning practices

¹ Pesquisa associada à “A formação de professores no contexto das políticas educacionais: a implementação e as relações entre o Novo Ensino Médio, a BNCC e a BNC-FP” (2023/2026)” – financiamento CNPq.

² Doutorado em História da Educação (UFPR). Docente do departamento de História e do ProfHistória da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil. Rua Prof. Samuel Moura, 328, ap. 803, Londrina, Paraná, Brasil, CEP 86.061-060. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5299-2935> E-mail: metramos@uem.br

corresponding to the New High School, and consequently, to the National Common Curricular Base (2018). The analysis focuses especially on the interpretation of what is recommended regarding the Life Project in these books, critically emphasizing the prevalent corporate lexicon that prescribes technical expertise and socioemotional skills, aiming to equip educators with the competencies considered necessary in the restructuring of capital. The study mobilizes theoretical discussions on curriculum (Goodson, 1995, 1997), neoliberalism and education (Laval, 2019; Ball, 2020), and the subjective regulation of teaching work through emotional management (Cabanas; Illouz, 2022), problematizing the implications of this perspective in teacher training.

Keywords: Life Project; Continuing Teacher Education; History Teaching; Neoliberalism; Socio-emotional Competencies.

El “PROYECTO DE VIDA” EN LAS OBRAS DE FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESORES/AS DE HISTORIA

RESUMEN

Discutir dos libros correspondientes a la formación continua de profesores de Historia: 1) “Moderno en formación: Historia: Libro del profesor” de Felipe de Paula Góis Vieira, Isabela Backx y Marcelo Abreu (2021), publicado por Moderna, y 2) “Tiempo, sociedad y cultura: Un diálogo interdisciplinario” de Alberto Luiz Schneider, Denise Mendes y Márcia Juliana Santos (2021), publicado por FTD. Estos libros fueron aprobados según la Convocatoria N° 03/2019 – Coordinación General de los Programas del Libro (CGPLI) para el proceso de inscripción y evaluación de obras didácticas, literarias y recursos digitales para el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico, PNLD 2021. Dicha Convocatoria preveía la inscripción de Libros de Formación Continua para ser utilizados por el equipo directivo y los profesores de los componentes disciplinares como referencia para la construcción de prácticas de enseñanza y aprendizaje correspondientes al Nuevo Bachillerato, y, en consecuencia, a la Base Nacional Común Curricular (2018). El análisis se centra especialmente en la interpretación de lo que se recomienda en relación con el Proyecto de Vida en estos libros, enfatizando críticamente el léxico empresarial predominante que prescribe experticia técnica y habilidades socioemocionales, con el objetivo de equipar a los educadores con las competencias consideradas necesarias en la reestructuración del capital. El estudio moviliza discusiones sobre el currículo (Goodson, 1995, 1997), el neoliberalismo y la educación (Laval, 2019; Ball, 2020), y la regulación subjetiva del trabajo docente a través de la gestión emocional (Cabanas; Illouz, 2022), problematizando las implicaciones de esta perspectiva en la formación de profesores.

Palabras clave: Proyecto de Vida; Formación continua de profesores/as; Enseñanza de Historia; Neoliberalismo; Competencias socioemocionales.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio brasileiro, em meio a uma profunda reestruturação, consolidou-se com a implementação da Lei nº 13.415/2017, derivada da Medida Provisória n. 746/2016, durante o governo Temer. Nesse contexto, surge no currículo escolar uma disciplina disruptiva: o Projeto de Vida. Este estudo propõe-se a analisar as camadas que compõem essa inovação curricular, investigando como essa disciplina se materializa em prescrições presentes em obras ou livros de formação continuada para

professores de História³. Duas obras foram aprovadas pelo Edital de Convocação nº 03/2019, que regulamentou o processo de inscrição e avaliação de materiais didáticos, literários e digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 2021. A análise centra-se na forma como esses materiais articulam a convergência entre competências técnicas e socioemocionais, inserindo-se em uma rede de (re)conceitualização e implementação do ideário neoliberal, alinhado aos interesses do capital.

Convém recordar que o referido Edital, ao estar alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à estrutura do Novo Ensino Médio, não demandava a produção de um livro didático específico para cada disciplina, mas sim para as áreas de conhecimento. No caso da História, esta se insere como componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, reafirmando a organização interdisciplinar proposta pela política educacional atual. No entanto, o *Projeto de Vida* distingue-se ao ser instituído como uma disciplina autônoma, não apenas por contar com um livro didático destinado ao estudante, mas também por sua prescrição como parte integrante das obras de formação continuada para os professores – um marco inédito nas diretrizes educacionais até então vigentes⁴.

Consoante ao tratamento conceitual adotado em relação ao currículo (Goodson, 1995; 1997) compreende-se que sua produção resulta de negociações, propostas e reivindicações promovidas por grupos sociais com projetos diversos de sociedade, sendo assim, a elaboração do currículo não se submete a um processo equitativo no qual todos os grupos possuam a mesma influência para impor seus interesses. Esses interesses podem abranger, de maneira interdependente, esferas políticas, pedagógicas, econômicas – e as questões historiográficas (dado que o foco no presente texto recai sobre a disciplina de História). Essa concepção de currículo é retomada ao se considerar que o livro didático pode ser compreendido como uma

³ No decorrer do texto utilizamos o termo "professor" de forma genérica – assim como “os estudantes”, entre outros. Embora seja necessário compreender a importância da igualdade de gênero e da linguagem inclusiva, a opção pelo termo genérico é uma tentativa de tornar o texto mais conciso e fluente.

⁴ Tais obras consistem em manuais de formação para a Equipe gestora (diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, chefes de secretaria etc.); Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física, Música, Teatro, Dança, Artes Visuais (Linguagens e suas tecnologias); Matemática (Matemática e suas Tecnologias, com enfoque em pensamento computacional); Biologia, Física e Química (Ciências da Natureza e suas Tecnologias) e Filosofia, Geografia, História, Sociologia (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

forma de "currículo editado" (Escolano Benito, 2006), uma vez que opera como uma seleção e organização de saberes legitimados. Nessa mesma perspectiva, as obras de formação docente

também se configuram como um processo de edição e negociação, determinando quais conhecimentos são reconhecidos como essenciais para a qualificação do professor, orientando, assim, sua prática pedagógica dentro da base epistemológica e política que regem a educação.

Entende-se que no processo de elaboração “negociada” das políticas educacionais em vigor, ocorre uma ressignificação de ideias, palavras, reivindicações e concepções, muitas vezes reavivando ou reelaborando propostas anteriormente defendidas. Exemplos disso são as demandas por protagonismo juvenil, flexibilização das disciplinas escolares e o próprio Projeto de Vida que são acomodadas às prioridades econômicas, em detrimento de posicionamentos mais humanistas e progressistas, como, por exemplo, aqueles pautados sob o direito ao acesso à ciência por meio das disciplinas específicas e a promoção da formação de cidadãos engajados na construção e manutenção de uma sociedade democrática. O enfoque aqui não se limita à mera identificação e denúncia das distorções e problemas presentes no pensamento e discurso neoliberal, embora essa análise seja de suma importância. Propõe-se, antes, elucidar o funcionamento desse discurso, destacando o processo pelo qual ele vem se redefinindo e buscando a cooptação, muitas vezes de maneira sutil, como se percebe no Projeto de Vida disposto nas obras de formação de professores de História que, por ora, constituem o objeto de análise.

Este arranjo que culmina na proposição do Projeto de Vida revela uma organização de afinidades entre competências técnicas e socioemocionais, entrelaçadas de forma a produzir uma nova configuração de sujeitos, pois a convergência entre a esfera econômica e a esfera emocional/interpessoal, longe de representar uma contradição, opera como uma articulação do capital com os afetos desvelando interdependências entre ambos. Daí que, segundo Ball (2020, p. 26), tanto as análises neomarxistas sobre a coisificação da vida social, quanto a foucaultiana sobre o governo das populações para que estejam dispostas a se auto empreenderem,

terminam se apresentando como confluentes, pois o “neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes”, e, assumindo a oportunidade aberta por Ball, mais à frente outros autores e correntes teóricas são chamados para a discussão sobre a complexidade do Projeto de Vida.

Já na década de 1990, surgiam críticas em relação à instrumentalização da educação sob fins econômicos coadunado ao controle da psiquê e/ou à gestão dos afetos, denominando-se pejorativamente esse modelo de pedagogias “psi” (Gentili, 1994). Nesse modelo, a reflexão crítica, o debate público e a capacidade de transformação da realidade, essenciais para a promoção de uma educação humanizadora, são relegadas em prol de um discurso que busca fazer com que os sujeitos internalizem a ideia de que são os únicos responsáveis pela sua empregabilidade, êxito e felicidade. E assim, é possível afirmar que o poder não se exerce apenas por mecanismos coercitivos externos, mas também pela autoexploração e autovigilância voluntária, em uma nova forma de luta de classes em que o sujeito-trabalhador é explorado e pressionado pelo patrão que internalizou (Byung-Chul Han, 2018).

A formação ancorada nas pedagogias “psi”, hoje representando pelas competências socioemocionais, são transpostas para as obras de formação continuada destinadas aos professores, sendo que nas duas obras aprovadas de História, o primeiro capítulo refere-se ao “Projeto de Vida”. São elas: OBRA 1, “Moderna em formação: história: livro do professor” de Felipe de Paula Góis Vieira, Isabela Backx e Marcelo Abreu (2021) da editora Moderna (204 páginas com download para impressão) e OBRA 2, “Tempo, sociedade e cultura: um diálogo interdisciplinar” de Alberto Luiz Schneider, Denise Mendes e Márcia Juliana Santos (2021) publicada pela editora FTD (196 páginas sem download para impressão).

Realiza-se no presente texto uma incursão nos princípios neoliberais, delineando sua influência e permeabilidade nos discursos e práticas educacionais contemporâneos. A partir desse fundamento, adentra-se na introdução do Projeto de Vida nas obras destinadas à formação continuada dos professores de história, pretendendo discernir

as modalidades de expressão dessas denominadas pedagogias "psi", provenientes de concepções psicopolíticas e/ou antropotécnicas.

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS CONSIDERADAS NECESSÁRIAS PARA A REPRODUTIBILIDADE DO CAPITAL

A origem do Novo Ensino Médio não está exclusivamente ligada à Medida Provisória nº 746/2016, pois a proposta de reforma desse segmento de ensino surgiu faz aproximadamente 16 anos em correspondência às já existentes políticas neoliberais e mudanças do mundo do trabalho, bem como do consumo e da cibercultura. Segundo Frigotto (1996), os elementos que compõem a reestruturação do Ensino Médio podem ser vistos em 1990 nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEN) publicados no ano 2000 no governo de Fernando Henrique Cardoso. Esse documento curricular preanunciava a necessidade de áreas de conhecimento, o que será mais patente em documento de 2009, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Também já se tinha a ideia de Projeto de Vida, na medida em que o denominado Ensino Médio Inovador visava possibilitar aos jovens "construir e percorrer itinerários formativos de seu maior interesse" respondendo assim “mais proximamente a [seus] anseios, condições e projetos de vida" (Brasil, 2009, p. 12).

Tiago Barreiros de Freitas (2023) compara o Projeto de Lei 6.840/2013 sobre implementação da jornada em tempo integral no Ensino Médio, bem como a organização dos currículos desse segmento de ensino em áreas do conhecimento e outras disposições com a Lei n.13.415/2017 que regulamenta o Novo Ensino Médio de hoje. Essa iniciativa surge da apropriação estratégica de pautas anteriormente associadas a perspectivas progressistas, ancoradas no imperativo de desconstruir estereótipos historicamente atribuídos à juventude e de reconhecê-la como sujeito de direitos, merecedora de políticas educacionais específicas. Freitas (2023) recupera da época os referenciais cujo argumento seria de que o modelo do Ensino Médio com suas 13 disciplinas não atenderia satisfatoriamente as necessidades dos estudantes nem da sociedade em geral. De fato, o Ensino Médio tem sido um espaço limitado, não apenas em relação ao modo como as disciplinas isoladas são trabalhadas, que terminam não

proporcionando condições para que os estudantes deem sentido ao que é apreendido e/ou compreendam o conhecimento como um processo dinâmico de construção, revisão e reflexão, mas também quanto ao não reconhecimento da voz dos jovens, de suas angústias, experiências e ideias. Segundo Cesar (2008), os estudantes não são consultados sobre seus pleitos, e assim, são excluídos do processo decisório sobre seu destino, além disso são estigmatizados como rebeldes, apolíticos, desinteressados ou desajustados, sem que se considere o processo histórico que (também) constroem e que, ao mesmo tempo, constrói suas realidades e identidades. Mas quando se trata de formar esses jovens como produtivos da sociedade, como trabalhadores, consumidores e usuários, eles são repentinamente colocados no centro das políticas públicas.

Muitas vezes visto como uma continuação ou reforço do Ensino Fundamental ou como uma preparação restrita ao nível técnico profissionalizante, o Ensino Médio parece não efetivar nem mesmo essas funções de forma satisfatória (Sanchis, 1997). Também a ênfase no “treinamento” para o vestibular, por exemplo, expressa um sistema de avaliação que tende a priorizar a memorização de conteúdos e ao beneficiar os economicamente privilegiados, esse sistema atua como um filtro excludente, reservando as melhores oportunidades de ingresso em instituições renomadas, principalmente públicas, a estudantes de famílias mais abastadas. Porém, o recém-implementado Novo Ensino Médio abre (mais ainda) o caminho para a terceirização e a privatização intensificando as demandas do capital, resultando em uma readequação do referencial conceitual da proposta de inovação, incluindo a curricularização da disciplina de Projeto de Vida. Nesse contexto, o papel do professor é visto como central na formação do novo perfil humano e ele próprio é pressionado para incorporar essa nova configuração.

O neoliberalismo como um arcabouço econômico e político exerce sua influência no cenário global com argumentos a favor da eliminação de restrições governamentais que possam obstruir o funcionamento do livre mercado. Isso implica na concepção de que as forças de mercado devem atuar como principal mecanismo para a alocação de recursos e determinação de preços, bem como na ideia de redução

do papel do Estado na economia, ou seja, na diminuição de subsídios, na eliminação de barreiras comerciais e no afrouxamento do controle governamental sobre as atividades industriais. Assim, setores anteriormente sob controle estatal são transferidos para a esfera privada, o que é justificado com a ideia de que a gestão privada é mais eficiente e eficaz do que a administração pública. Ideia que reverbera na educação de formas diversas, com a diminuição de subsídios públicos, promoção de privatizações, incentivos à competição entre instituições educacionais, o entendimento de que escolas e universidades devem funcionar sob a lógica do mercado priorizando eficiência e competitividade (Laval, 2019).

Dardot e Laval (2016) destacam o neoliberalismo como uma rede complexa de relações, marcada por uma diversidade de ideias e práticas que, por vezes, parecem contraditórias, pois enquanto defendem o contrato social em prol do bem comum, também exaltam a liberdade individual como um ideal absoluto. Essa dualidade gera desafios para a implementação do liberalismo, especialmente em sociedades caracterizadas por profundas desigualdades de classe. As estratégias do capital frente às crises exigem intervenção estatal na economia e na sociedade, uma vez que o mercado livre, por si só, não atende plenamente aos interesses de empresários, financistas e políticos. Para conciliar essa contradição entre prática e doutrina, desenvolveu-se no discurso político e midiático uma apropriação ambivalente, na qual prevalece uma visão darwinista de seleção natural aplicada a todos os níveis da atividade humana, reforçando a concorrência como princípio organizador, naturalizando as desigualdades e corroborando a lógica neoliberal.

O neoliberalismo se alinha com as transformações no mundo do trabalho, relacionadas à produção pós-taylorista, cuja principal característica é a flexibilidade. Nessa linha de pensamento, os trabalhadores deveriam realizar diversas tarefas se adaptando rapidamente a diferentes funções, ao mesmo tempo em que deveriam maximizar sua eficiência. As empresas ou as instituições pensadas conforme a lógica empresarial, deveriam então sincronizar a produção com a demanda do cliente, reduzir o desperdício de materiais e recursos, além de melhorar a utilização dos recursos humanos disponíveis o que por vezes implica em enxugamento de mão-de-obra. Como

considera Ricardo Antunes (2004), a transição para o receituário neoliberal no Brasil pode ser situada nos anos 90, quando houve uma descentralização produtiva em curso, acompanhada de desindustrialização, que intensificou a subcontratação e terceirização, a contratação por tarefas ou em tempo parcial, resultando em superexploração ou desemprego. Nesse movimento, o desenvolvimento informacional potencializou os preceitos de eficiência e qualidade, mas também reduziu a estrutura administrativa e os quadros funcionais das instituições públicas e privadas. Segundo Barbosa e Alves (2023), com o discurso de modernização ou de progresso com a adoção de tecnologias avançadas e inovações no processo de produção, incluindo automação, robótica e sistemas de informação integrados, desdobra-se na educação a plataformização do ensino (inserção das plataformas digitais nas diversas atividades escolares e acadêmica). Tanto na empresa como na educação, gera-se a necessidade de uma mão-de-obra preparada para lidar com tais tecnologias, que seja polivalente e multifuncional, sob salários baixos e condições de trabalho precarizadas. Esse movimento, alinhado a ações pragmáticas e utilitárias dentro de uma perspectiva neotecnicista, atribui ao aparato tecnológico a responsabilidade pela melhoria dos processos educacionais, adotando de forma acrítica instrumentos digitais que operam por meio do controle e da padronização, sem uma avaliação adequada do substrato político e ideológico subjacente (Barbosa; Alves, 2023, p. 9). A plataformização da educação como se vê em alguns Estados brasileiros ilustram essa crítica, pois é vista como “progresso em si”, na verdade não têm promovido uma educação inclusiva, nem avançado o conteúdo histórico para assegurar a formação humana própria da democracia de fato (Pasini; Silva, 2024).

Em um ambiente altamente competitivo, as pessoas enfrentam uma constante batalha para superar os outros e alcançar o sucesso, o que gera ansiedade, sentimentos de inadequação e insegurança no emprego. Byung-Chul Han (2018) explica que as formas de exploração e exclusão presentes no sistema são encobertas pelo discurso psicopolítico de positividade e otimismo. Quando o sujeito não alcança a felicidade prometida, apesar de seu esforço e auto exploração, pode ocorrer o esgotamento (*burnout*), resultando em uma sociedade marcada pela depressão,

ansiedade, desconexão e isolamento. Edgar Cabanas e Eva Illouz (2022, p. 14) destacam que o discurso do sujeito como empresário de si mesmo, carrega a noção de que tudo – sucesso, riqueza e felicidade – depende da força de vontade do indivíduo, fiel a si mesmo, motivado, otimista e “com alto grau de inteligência emocional.” Há uma crescente tendência de enxergar a situação individual como uma questão de merecimento, desconsiderando fatores estruturais, como se o esforço e a perseverança sempre fossem recompensados, independentemente da classe social. Essa pressão social por desempenho e sucesso, aliada à insegurança econômica, falha em alcançar o ideal de felicidade e aprimoramento pessoal, gerando insatisfação e problemas psicológicos. Nesse ciclo opressivo, os indivíduos são levados a manter altos níveis de desempenho, resultando em jornadas longas e extenuantes, o que contribui para o estresse crônico, esgotamento profissional e outros transtornos de saúde mental, o que os professores tão bem conhecem.

Em sintonia com as diretrizes do neoliberalismo, a instituição escolar como parte da esfera pública, é alvo de críticas que a retratam como um espaço de ineficiência, desperdício e disfuncionalidade. Os professores são vistos como incapazes e ultrapassados. Porém, tudo que é relacionado à livre concorrência, à regulamentação do mercado e ao setor privado é exaltado como exemplo de qualidade, desembocando no fato de que os problemas enfrentados pela escola e seus agentes – como falta de infraestrutura, recursos, incentivos, materiais didáticos (especialmente em regiões do Brasil que os recebem com atraso), violência e salários injustos – não são atribuídos ao Estado Mínimo, mas vistos como resultado de má gestão, desperdício de recursos, falta de produtividade e compromisso por parte dos professores e administradores.

Mesmo a escola sendo concebida dentro da lógica neoliberal de redução de investimento nas coisas públicas, ela é superdimensionada em sua tarefa de transmitir ideias que promovem a realização do “melhor dos mundos”, aquele sedimentado nos preceitos neoliberais. É nesse ambiente escolar que se identifica o ponto de cooptação neoliberal por excelência, na medida em que não são apenas as dimensões política e econômica que estão sob escrutínio, mas também as formas de representação e significado social, bem como a regulação/controle do psiquismo. Conceitos como

igualdade e justiça social são silenciados no debate público, cedendo espaço para noções como produtividade, eficiência e "qualidade", bem como resiliência, polivalência e versatilidade. Laval (2019, p. 9) destacou como a "racionalidade do capital foi transformada em lei social geral", com o objetivo de influenciar até mesmo a subjetividade humana. Se aceita a intervenção do Estado apenas quando harmonizada às necessidades econômico-empresariais, ou seja, quando voltada também para a educação de um sujeito adaptado e competente, sendo que "o neoliberalismo visa à eliminação de toda 'rigidez', inclusive a psíquica, em nome de uma adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo se depara no trabalho e na vida" (LAVAL, 2019, p. 39).

Da década de 1990 para cá, empresários vem interceptando a escola com vários programas, investimentos, prêmios, subsídios e materiais didáticos, conforme seu projeto de reestruturação do capital sustentado por três eixos (trabalho, consumo e mundo digital), o que pode ser designado como "filantropia empresarial". Para alcançar tal propósito é solicitado que as instituições educacionais tenham "alta qualidade" e ao mesmo tempo que o Estado reduza os gastos relacionados a essas instituições mediante à "parceria" com o setor privado (Laval, 2019, p. 37). Algumas entidades⁵ constituem uma forma de "filantropia de risco", contribuindo com recursos sob propósitos econômicos e articulando a racionalidade e a sensibilidade que serão incorporadas nas políticas educacionais e curriculares voltadas para a formação do novo sujeito: "Os novos filantropos desejam observar impactos e resultados claros e mensuráveis em seus 'investimentos' de tempo e dinheiro" (Laval, 2019, p. 122).

As narrativas neoliberais criticam a suposta ineficácia da escola em preparar indivíduos competitivos e meritocráticos para o mercado de trabalho, conciliando-se com a teoria do capital humano, convocando a escola a formar estudantes e gerenciar seus funcionários/trabalhadores – agora chamados de colaboradores – por meio da manipulação da esfera afetiva. Conforme apontado por Frigotto (1996), a redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador estão em consonância com um novo

⁵ Como Fundação Lemann Fundação Roberto Marinho e Maria Cecília Souto Vidigal; os institutos Ayrton Senna, Península (da família Abílio Diniz), Unibanco, Natura e Inspirare/PORVIR; o movimento empresarial Todos Pela Educação; Banco Itaú; REDUCA parceria do Banco Interamericano de Desenvolvimento; o Consed (Conselho Nacional dos Secretários da Educação) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

padrão de acumulação diante da crise de organização e regulação fordista e nunca houve como projeção a negação da forma capitalista das relações humanas.

As pressões geradas pelo neoliberalismo impactam a psique dos indivíduos, tornando-se necessário, dentro dessa lógica, combinar o emocional com o econômico por meio das chamadas "competências socioemocionais". Daí o Projeto de Vida, entendido como uma ferramenta para construir um perfil equilibrado, capaz de lidar com adversidades, representando o sujeito educacional – seja estudante ou professor – como um empreendedor de si mesmo, que busca equilibrar-se na “corda bamba” de uma sociedade em constante transformação. Além da crise psíquica provocada por esse contexto, exige-se continuamente novas habilidades para o mundo do trabalho, que abrangem não apenas aspectos técnicos e tecnológicos, mas também a interdependência com as competências socioemocionais. Essas competências servem a um duplo propósito: equipar trabalhadores e futuros trabalhadores para enfrentar essa realidade e “qualificá-los” para o trabalho que se conforma em uma sociedade informatizada e automatizada.

Esse trabalho não depende mais apenas do esforço físico ou manual, como ocorria desde a Primeira Revolução Industrial, mas do pensamento, das ideias, das informações e das experiências – algo que apenas o ser humano, dotado de capacidade criativa, pode realizar (Wolf, 2004). Para que essa aptidão atinja seu máximo potencial produtivo, alimentando e aprimorando as funções computacionais e mantendo as empresas competitivas, é necessário mitigar os conflitos decorrentes do desemprego em massa e da superexploração. Além disso, busca-se obscurecer o fato de que o capital explora os conhecimentos, habilidades cognitivas e criativas dos trabalhadores, algo que nem mesmo as Inteligências Artificiais conseguem replicar. É nesse contexto que as tecnologias da subjetividade – as pedagogias “psi” – assumem uma proporção monumental, atuando como mecanismos de controle e adaptação dos indivíduos às demandas do sistema neoliberal.

O Projeto de Vida, alinhado à racionalidade neoliberal, é apresentado como instrumento de promoção do protagonismo, da resiliência e da adaptação dos sujeitos a um futuro incerto. No entanto, funciona sob uma lógica meritocrática que prepara

estudantes e professores para um mundo do trabalho precarizado, para o consumo limitado e para usos instrumentais das tecnologias digitais, esvaziando a reflexão sobre sentidos, valores e finalidades da vida em favor de competências funcionais e adaptativas.

Pode-se recorrer a Koselleck (2006) para argumentar que essas políticas prejudicam determinados grupos ao criar um horizonte de expectativas limitado para suas projeções futuras, pois se negligencia um espaço de experiência repleto de situações extremas. O modelo de formação que emergiu como "vencedor" nas disputas sobre quais racionalidades e sensibilidades devem ser formadas pela escola e pelas universidades reduz esse horizonte à mera sobrevivência física e emocional. Em contrapartida, para os segmentos economicamente dominantes, o futuro se apresenta promissor, aberto e confortável.

A PROPOSTA DE UM “PROJETO DE VIDA” PARA O PROFESSOR NAS OBRAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No Guia Digital⁶, considera-se que essas obras ou livros de formação continuada devem: propor a mediação necessária entre a teoria e a prática; apoiar a valorização da profissão docente; contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula, fornecendo elementos para a prática docente; indicar metodologias que possam auxiliar professores e estudantes favorecendo o ensino e a aprendizagem; fomentar um intercâmbio de ideias que contribua para a promoção do miniprojeto de vida; problematizar o “isolamento” disciplinar justificando a interdisciplinaridade; mapear novos processos de avaliação e mobilizar o engajamento dos membros da equipe gestora e entre essa equipe e a comunidade.

Como dito, foram aprovadas duas obras de formação destinados aos professores de História. Na Obra 1 (Editora Moderna), o primeiro capítulo aborda o "Projeto de vida do professor de História e o Novo Ensino Médio", subdividido em três seções: "Ser professor de História através do tempo", "A cultura digital e os desafios de

⁶ O Guia Digital é um documento oficial que disponibiliza a resenha dos livros aprovados pelo Edital do PNLD, para que os professores, as escolas decidam quais utilizarão. Sobre as obras de formação continuada: Disponível em https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_formacao_continuada/inicio Acesso em 07 de fev. de 2025.

identificação profissional" e "A História e os desafios da interdisciplinaridade"⁷. No que diz respeito aos autores da Obra 1, temos: Felipe de Paula Góis Vieira (professor do Instituto Federal de São Paulo - Campus Capivari) e Isabela Backx (pesquisadora colaboradora do Laboratório de Pesquisa em Comunicação Museológica - LAPECOMUS/MAE/USP) são doutores e mestres em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), enquanto Marcelo Abreu (professor da Universidade Federal de Ouro Preto) é mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutor em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Com exceção de Marcelo Abreu, os demais autores não possuem vínculo ou experiência no campo do ensino e aprendizagem histórica, educação ou áreas correlatas.

Na Obra 2 de História (FTD), após uma seção preliminar de mais de 30 páginas, intitulada "Prelúdio", na qual são apresentados: Carta ao professor, Orientação teórico-metodológica, Desafios do ensino-aprendizagem, Atividades e vivências, Bibliografia consultada comentada, Bibliografia complementar comentada, Sugestões complementares para pesquisa em consulta e Para consultar: BNCC, segue-se a Unidade 1: "Autoconhecimento e Projeto de Vida", que aborda o papel do professor e o planejamento de metas para o futuro⁸. Quanto aos autores da Obra 2, Alberto Luiz Schneider é doutor pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professor de História na Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com foco em história intelectual. Denise Mendes é mestre em História pela Universidade de São Paulo (USP) e Márcia Juliana Santos é mestre em História pela Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ambas professoras da rede particular de ensino em São Paulo, o que indica um envolvimento tanto com o ensino e aprendizagem histórica quanto com os princípios empresariais de escolas privadas.

Como pontuado, as políticas governamentais delineiam estratégias de adaptação e sobrevivência neste mundo, fundamentadas em habilidades específicas

⁷ Além disso, inclui "Caracterização do Novo Ensino Médio e da BNCC" (capítulo 2). A segunda parte da Obra versa sobre a discussão de conceitos históricos, como "Tempo e espaço" (capítulo 3); "Território e Fronteira" (capítulo 4), "Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética" (capítulo 5) e "Política e trabalho" (capítulo 6).

⁸ A Unidade 2, "História, um gênero do presente", apresenta uma discussão consistente sobre a História como disciplina acadêmica e escolar. Posteriormente, na Unidade 3, "A construção do conhecimento e interdisciplinaridade", há uma defesa da área das Ciências Humanas, e, por fim, na Unidade 4, "Considerações sobre a avaliação na escola".

consideradas essenciais para o perfil humano almejado, o que é disposto na BNCC e por sua vez reproduzido no Edital nº 003/2019. Ao analisar o Edital, podemos identificar a prescrição de que o Projeto de Vida abarque:

Autoconhecimento (descoberta de aspirações, interesses, potenciais e desafios pessoais): o encontro consigo, com ênfase na dimensão pessoal; Expansão e exploração (reflexão sobre relações sociais e ampliação de horizontes e possibilidades): o encontro com o outro e o mundo, com ênfase na dimensão cidadã; Planejamento (construção de caminhos para a vida pessoal, profissional e a ação cidadã): o encontro com o futuro e o nós, com ênfase na dimensão profissional (Brasil, Edital, 2019, p. 66).

O Edital recorre à oitava competência geral da Educação Básica, conforme delineada na BNCC, que aborda a mesma temática: Autoconhecimento e autocuidado - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para analisar fenômenos e construir conhecimentos aplicáveis a situações diversas. Isso transposto para a Obra 2 significaria um “novo paradigma educacional, a alfabetização emocional” cujo referencial seria a neurociência que auxiliaria a desenvolver características como: “autoconhecimento, controle emocional, automotivação, empatia e habilidades sociais” (Schneider; Santos, 2021, p. 10). Para os professores em exercício e para a formação do professor competente, o Edital recomenda enfatizar o "Conhecimento de si, do outro e do nós (miniprojeto de vida para os professores)" (BRASIL, Edital 2019, p. 89). Além disso, o professor deveria:

Conhecer-se, compreendendo as próprias emoções e como lidar com elas; Reconhecer as próprias forças e apoiar-se nelas, reconhecendo também a importância do convívio com o outro; Identificar caminhos e estratégias para superar as dificuldades e alicerçar a busca da realização dos sonhos e Olhar para o futuro sem medo” (Brasil, Edital, 2019, p. 90).

Certamente, o futuro nos assusta, pois é um grande desafio diante do que foi dito até aqui, o que é retomado pela Obra 2 sob utilização da mesma expressão do Edital, qual seja, de que é necessário “olhar o futuro sem medo” e, para que isso ocorra, o professor deveria ter em mente de que em sua profissão “o fazer e o ser estão interligados” requerendo dele a habilidade de “gerir a própria vida, não somente no âmbito privado, mas também na dimensão pública como educador” (Schneider; Santos,

2021, p. 11). Na introdução da Obra 2, uma crítica inicial sugere que o professor é subestimado pela sociedade e logo em seguida, apesar de o texto continuar defendendo a formação para uma sociedade democrática e inclusiva, considera que “O compromisso com o sucessivo aperfeiçoamento é uma tarefa que o professor deve assumir por iniciativa própria” (Schneider; Santos, 2021, p.10). Não são os cursos de formação inicial ou continuada, nem as políticas governamentais, tampouco a reflexão e ação coletiva e muito menos são os salários decentes que permitiriam ao professor buscar atualização profissional. Em outros termos, esse modelo de formação proposto, coloca a responsabilidade pelo aperfeiçoamento exclusivamente sobre os ombros dos professores, silenciando fatores estruturais e sistêmicos.

No capítulo "Projeto de vida do professor de História e o Novo Ensino Médio" da Obra 1 (Moderna), existem três eixos de discussão: a importância de fazer com que o professor reflita sobre sua história de vida, sua trajetória profissional e seu papel social, a fim de tomar decisões adequadas para o seu futuro; a questão da implementação da interdisciplinaridade e a adoção das novas tecnologias digitais. A Obra 1 oferece uma revisão histórica da História como disciplina escolar, sublinhando que na atualidade a função do professor de história seria “traduzir os conteúdos da pesquisa histórica e o próprio método nas situações de aula” (Vieira; Backx; Abreu, 2021, p. 18). Ao trazer à tona o passado da disciplina da história, tanto no âmbito acadêmico quanto escolar, assim como a construção histórica da identidade do professor, possibilita-se – mas não se garante, dependendo da leitura que o professor empreende– uma abertura para o esperar, ampliando o horizonte de expectativas do professor, pois se o passado se constitui como processo que inclui mudanças e permanências, a realidade presente, tanto pessoal como coletiva, pode ser transformada segundo um futuro antecipado. Embora essa reconstrução histórica possa inspirar a reflexão do professor, ela não aborda criticamente as políticas econômicas neoliberais e não inclui a precarização do emprego docente. Não há de forma alguma o questionamento dirigido às políticas educacionais, mas sim a afirmação de uma autocrítica que busque a adequação e obediência ao sistema vigente.

A Obra 1, ao falar da função do professor de história na atualidade, adiciona a utilização de fontes históricas em sala de aula sob um referencial pouco convencional no campo, pautado no dialogismo textual, conforme proposto pelo filósofo e teórico literário russo Mikhail Bakhtin (1895-1975). Assim, a interpretação das evidências proposta assume componentes como: as intenções do autor; a vida do autor; contexto social; cultura; a obra do autor e a estrutura do discurso. De certo é uma proposta interessante, embora destoe da discussão e pesquisa acumulada sobre o uso escolar das evidências históricas referenciado na ciência histórica. Bakhtin enfatiza a natureza interativa e aberta da linguagem, compreendendo que todo discurso é caracterizado por um diálogo contínuo com outras vozes e textos, o que é interpretado pela Obra 1 como fundamento da interdisciplinaridade, positivando-se o currículo dividido por áreas, como a área de Ciências Humanas e, conseqüentemente, em detrimento das disciplinas específicas. Esses preceitos oriundos da teoria bakhtiniana, acabam se transformando na defesa das Ciências Humanas, na ideia de multifuncionalidade, polivalência e policognição exigida pela reestruturação produtiva, o que envolve o "engajamento docente", a alteração de atitude por parte do professor para impulsionar a interdisciplinaridade e não os fundamentos do dialogismo das disciplinas. Ainda que essa mudança seja retratada como uma "tarefa extenuante, para não dizer traumática ou quase impossível", diz a Obra 1 sobre a necessidade de romper com o ensino de história "tradicional" envolvendo a interdisciplinaridade:

Essa nova proposta de articulação e construção do conhecimento escolar, prevista na BNCC, exige um deslocamento e, em muitos casos, um rompimento abrupto com formas mais tradicionais de se trabalharem os conteúdos escolares de história. Isso, certamente, não é uma tarefa fácil. Por esse motivo, muitos especialistas do tema da interdisciplinaridade educacional destacam a importância do engajamento docente. Sem uma mudança de postura do(a) professor(a) ante o conhecimento escolar, um trabalho interdisciplinar efetivo nas escolas se torna uma tarefa extenuante, para não dizer traumática ou quase impossível (Vieira; Backx; Abreu, 2021, p. 20).

A Obra 2, ao contrário da Obra 1, opta por concentrar sua análise em diversas pesquisas relacionadas ao fenômeno do desinteresse pela carreira docente⁹, em vez de

⁹ São: *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) de 2018 e relatório de 2020 "Emprego dos sonhos?" lançado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) durante o Fórum Econômico Mundial, em ambas o Brasil participa junto com outros países. Uma pesquisa de 2009 da Fundação Carlos Chagas

oferecer um retrospecto histórico sobre a identidade, formação do professor e papel da disciplina de História na educação. Essas pesquisas são valiosas para enriquecer investigações adicionais sobre a formação de professores ou compor uma compreensão das suas percepções em relação a sua profissão. Os resultados apresentados tendem a ser mais motivadores do que desanimadores, embora os dados apresentados mostrem a realidade problemática do professor. Mas o que se questiona é a solução simples que a Obra 2 preconiza para a situação do profissional da educação na atualidade.

Na Obra 2, alguns temas que poderiam ser comprometidos com um enfoque mais crítico, são superficializados, como: Diálogos com estudantes e com a comunidade na busca de um futuro melhor; O professor, o cidadão: exigências, desafios e transformações do mundo atual; A força da ação coletiva e A importância do combate às desigualdades. No caso específico de A força da ação coletiva, as imagens retratam professores planejando aulas coletivamente, buscando implementar a interdisciplinaridade, mas com uma direção explícita: o engajamento e o protagonismo são limitados à experiência imediata da escola e à formação como resultado da própria aspiração do professor. Essa perspectiva é evidenciada em trechos da obra analisada, como: "Dessa maneira, o professor passou a ser agente da própria formação, e a escola, o local de seu crescimento profissional, lugar privilegiado de sua prática docente" (Schneider; Santos, 2021, p. 48). Essa abordagem reforça que o protagonismo é individualizado, alinhando-se ao conceito de meritocracia (Souza, 2008), restrito ao esforço pessoal do professor e à sua experiência no ambiente escolar, sem considerar fatores estruturais ou coletivos que influenciam a prática docente.

A exigência de “engajamento social” aparece como mera expressão, sustentada pela ideologia economicista que hoje depende do manejo do afeto para sua performance. Sob o conceito de Qualidade Total, inspirado no toyotismo japonês, os trabalhadores são responsabilizados pela qualidade de seu próprio trabalho e incentivados a buscar constantemente a excelência por meio de técnicas de

(FCC) entrevistou estudantes do Ensino Médio para saber qual profissão escolheria, sendo que apenas 2% escolheu ser professor. Já em “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam o que almejam...” foi adaptado de outros países para a realidade brasileira em 2002.

engajamento, sugerindo e resolvendo problemas em equipe (Wolf, 2004). Do professor, se busca retirar toda sua força política, pois não se problematiza o contexto de sua atuação, nem o cenário educacional problemático cuja solução deveria emergir do debate coletivo sobre a formulação de políticas públicas adequadas. A desdisciplinarização, que subtrai a base científica dos conteúdos escolares, contribui para um processo contínuo de desprofissionalização do docente. Privado dessas capacidades, o professor, em vez de desenvolver plenamente suas aptidões, conforme sugerem as pedagogias "psi", encontra-se isolado tanto do mundo quanto de si mesmo, e tende a se transformar em um executor passivo, ainda mais quando o ensino é plataformizado.

Para a Obra 2, as questões seriam outras, individuais: “Por que escolhi atuar na educação? O que o espaço da sala de aula me permite vivenciar? Há outras perspectivas de atuação para a formação que tenho?” (Schneider; Santos, 2021, p. 67). Novamente, é preciso ressaltar: não se menospreza essas indagações, mas se questiona a limitação do Projeto de Vida, que pressupõe perspectivas de futuro viáveis apenas mediante o investimento em si mesmo, a autodeterminação do professor, as estratégias de resiliência e foco que necessariamente implicam na regulação dos afetos em favor do empreendedorismo individual a fim de se obter a capacidade de enfrentar a realidade e conformar-se e conformar o estudante sob o perfil humano almejado pelo capital.

Tanto a Obra 1 quanto a Obra 2 enfatizam a importância de os professores se adaptarem às novas tecnologias, que é equiparada às metodologias ativas e aprendizagem ativa. Ainda que a cibercultura deva adentrar no ambiente escolar, é essencial considerar que seu impacto na educação não depende apenas do acesso à internet, mas também da qualidade do material acessado e da perspectiva pedagógica e historiográfica do professor. Nas obras mencionadas, a tecnologia muitas vezes é apresentada de forma idealizada, como algo que pode resolver todos os problemas educacionais. A Obra 1 questiona se a tecnologia pode ser apenas positiva ou se também possui elementos negativos, utilizando uma imagem da "involução" humana em relação à utilização de ferramentas (Vieira; Backx; Abreu, 2021, p. 10-11). Mas adiante, na página 19, a obra inclui uma tirinha de Jeff Stahler de 2017 com a legenda

destacando que "A cultura digital é uma característica contemporânea que está presente desde o nascimento de alguns estudantes, de modo que não é difícil para que eles assimilem que a tecnologia está intimamente associada à produção do conhecimento". (Vieira; Backx; Abreu, 2021, p. 19). Não há uma discussão sobre o problema do acesso digital limitado a apenas uma parcela da sociedade e a afirmação de que esse acesso “está presente desde o nascimento de alguns estudantes” é no mínimo desatualizado. Da mesma forma, a Obra 2 generaliza o acesso e uso da internet pela “chamada geração Z, ou seja, os nascidos entre a segunda metade dos anos 1990 até o início do ano de 2010”, entendendo que esses adolescentes “concebem o mundo a partir da tecnologia” (Schneider; Santos, 2021, p. 59). Também os designa como “nativos digitais”, um termo já superado na bibliografia especializada, pois tende a obscurecer as desigualdades socioeconômicas ao pressupor um acesso homogêneo a dispositivos, conexão de qualidade e letramento digital. A noção de que a simples condição geracional garantiria familiaridade ou domínio das tecnologias desconsidera as assimetrias de classe que moldam essa relação. Afinal, quando o acesso é favorecido pela posição socioeconômica, a idade torna-se secundária, pois independente do momento de nascimento, o indivíduo pode se tornar um “sábio digital”, sem necessariamente ter crescido imerso no mundo digital consolidado (Prensky, 2012).

A Obra 1 no capítulo destinado a discutir Projeto de Vida, faz uso de autores como Christian Laville, Antonio Nóvoa, Kenneth Zeichner, LaCapra e inclui apenas Circe Bittencourt como representante de três décadas de pesquisa acumulada no campo do ensino e aprendizagem histórica. A Obra 2 considera um grupo maior de autores, inclusive citando expoentes da história como Marc Bloch ou Koselleck, ou da educação como (também) Antonio Nóvoa, assim como Paulo Freire, Isabel Alarcão, Peter McLaren e ainda clássicos como Marx, Harvey, Bobbio, Milton Santos, Edgar Morin e Stuart Hall entre outros. Na Obra 2 em particular, reflexões originadas de pesquisadores no campo do ensino e aprendizagem histórica são pouco utilizadas como fundamentos para validar a proposta do Projeto de Vida e a preferência é pela BNCC ou pelo relatório da UNESCO de 2004, intitulado "Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos". Percebe-se também que alguns autores são nivelados

ao senso comum para defender uma premissa, como quando cita Koselleck: "Vivemos o presente com os pés no passado (nossa história de vida) e outro no futuro (nosso projeto de vida)" (Schneider; Santos, 2021, p. 87).

É necessário fazer uma ressalva: em um outro capítulo intitulado "A História, um gênero do presente", que não é o foco de análise no momento, é introduzida uma discussão mais elaborada envolvendo Koselleck, Rüsen, além de renomados especialistas no campo do ensino e aprendizagem histórica, como Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Circe Bittencourt e Marlene Cainelli. Aliás, o capítulo dedicado à exploração do Projeto de Vida nas duas obras parece exibir uma incoerência em relação ao conteúdo dos demais capítulos, esses, mais consistentes em sua argumentação, o que indica a possibilidade de diferentes autorias, mas pode sugerir também a submissão ao Edital para a inserção do Projeto de Vida nas obras de formação continuada destinadas aos professores. Além disso, a produção acadêmica consolidada no campo do ensino de História não legitima a abordagem do Projeto de Vida tal como prescrita no Edital e que as obras de formação docente são obrigadas a seguir.

A Obra 2 demonstra estar mais atenta com as pedagogias "psi", agregando objetivos de natureza econômica e socioemocional quando tem como foco o Projeto de Vida. Um exemplo disso é a utilização da matriz F.O.F.A. (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) em cinco momentos ao longo do texto, cujo objetivo seria uma "reflexão individual sobre o projeto de vida e organização dos múltiplos aspectos a ele relacionados" (Schneider; Santos, 2021, p. 17). Essa matriz seria então, conforme a Obra 2, uma ferramenta para fazer um levantamento dos aspectos internos e externos, dos pontos fortes e fracos de modo a "alcançar o sucesso de um projeto, em qualquer âmbito da vida" (Schneider; Santos, 2021, p. 17) e não há reservas em mostrar um quadro da F.O.F.A. vinculado a uma empresa para produzir o Projeto de Vida do professor, considerando: o estudante como cliente que consome; vantagens e dificuldades frente à concorrência; a escola como negócio e mercado; o futuro como risco e a vida como desempenho.¹⁰

¹⁰ Em quadro que expõe a Matriz F.O.F.A (SCHNEIDER; SANTOS, 2021, p. 94), temos então: Fatores Internos: Forças: O que a empresa faz de melhor; Vantagens frente à concorrência e Disponibilidade de capital, clientes, canais de distribuição, patentes registradas, entre outros. Fraquezas: Questões internas que estão prejudicando a competição;

Além da F.O.F.A., a Obra 2 também indica que para realizar sonhos, é preciso “identificar as estratégias necessárias à superação das dificuldades, pois certamente haverá obstáculos”. A palavra “sonhar” é repetida 19 vezes na Obra 2 e mesmo que seja fundamental que todas as pessoas tenham a intenção de um futuro melhor, na Obra em questão, essas intenções se reduzem a concretizar metas pessoais – distantes das metas ligadas à profissão – em vez de metas maiores e coletivas: “Das aspirações mais corriqueiras – como perder peso, iniciar uma rotina de exercícios físicos, economizar dinheiro – às mais impactantes, casar-se, comprar um imóvel, viajar para o exterior” (Schneider; Santos, 2021, p. 82).¹¹

Em certas ocasiões, a maneira como esses temas são tratados pode oferecer aos professores *insights* para sua prática de ensino de história. Por exemplo, ao definir a empatia, destacou-se que esta “exige reciprocidade, pois demanda troca de papéis ao propor o exercício de perceber a realidade não a partir de si mesmo, mas com os olhos do outro; é, portanto, um exercício de alteridade” (Schneider; Santos, 2021, p. 67). Nesse caso, pode haver uma promessa de *link* para o professor compreender o pensamento de seus estudantes ou utilizar essa abordagem como fundamento para discutir os princípios da democracia, destacando a importância do debate e do diálogo em conformidade com o respeito à dignidade humana. Não obstante, devido à distância dessas obras do campo de pesquisa do ensino e aprendizagem histórica, não se contempla plenamente o significado do conceito metahistórico de empatia. Ou seja, como capacidade de se compreender e se conectar com as pessoas do passado, com suas experiências, pensamentos e emoções, o que envolve imaginar-se no contexto histórico específico, considerando as circunstâncias sociais, culturais e subjetivas da época, a fim de entender as ações e decisões das pessoas do passado dentro de seus próprios contextos. A empatia histórica integra a metodologia da história, pois

Áreas com dificuldades e fracos desempenhos; Tecnologias obsoletas na produção e Recursos limitados. Fatores Externos: Oportunidades: Percepção extensa do negócio e Mudanças na concorrência e no mercado como um todo. Ameaças: Antecipação de riscos externos futuros; Comportamento do consumidor; Questões político-econômicas e Novidades no mercado.

¹¹ Esses critérios que pesam nas escolhas individuais refletem o conceito SMART, um acrônimo também emprestado da linguagem empresarial e presente no Edital PNLD de 2019, significando *specific* (especificidade nas metas e sonhos), *measurable* (ter uma meta possível de mensurar para saber sobre sua evolução), *achievable* (exequibilidade, ou seja, se é uma meta viável conforme as capacidades e recurso que se possui), *relevant* (fazer sentido para a pessoa) e *time* (estabelecer prazo para realizar).

possibilita a interpretação das evidências históricas de forma mais completa e contextualizada, evitando julgamentos anacrônicos e promovendo uma compreensão mais profunda das experiências humanas ao longo do tempo (Lee, 2001). Em outros termos, essa obra esvazia a força inerente ao conceito de empatia, tanto no âmbito da ciência histórica quanto em sua relação com o mundo da vida.

O vocabulário psicológico é integrado ao empresarial no texto da Obra 2 em relação ao Projeto de Vida, evidenciando uma preocupação com as emoções, particularmente no subtítulo "Autoconhecimento: como lidar com as próprias emoções?", referenciado no livro de Goldman de 1995, "Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente". Assim, através da "neurociência afetiva", é recomendado o "gerenciamento das emoções destrutivas" (Schneider; Santos, 2021, p. 67): "Também os adultos, incluindo os professores, necessitam cada vez mais entrar em contato com suas próprias emoções, identificando-as e refletindo sobre como lidar com elas de maneira adequada, em um processo que traga benefícios no lugar de reações destrutivas" (Schneider; Santos, 2021, p. 68). Contudo, ao restringir os conflitos ao âmbito do controle emocional, essa diretriz tende a minimizar a complexidade das tensões reais, inclusive aquelas que emergem no espaço escolar. Tal abordagem desconsidera que os conflitos são inerentes às relações sociais e sua resolução não deve se limitar à autorregulação emocional, mas sim articular-se a práticas democráticas pautadas no respeito mútuo e no diálogo aberto entre diferentes visões. Dessa forma, distancia-se de uma concepção que valoriza o debate de ideias como instrumento formativo para a cidadania, substituindo-o por uma lógica de adaptação individual às adversidades.

Se, como se argumenta, os professores precisam gerenciar suas emoções de forma cada vez mais intensa, a Obra 2 avança nessa direção ao apresentar, com minúcia, a meditação como estratégia para “deixar fluir pensamentos, emoções, sensações e memórias” (Schneider; Santos, 2021, p. 71). Os autores descrevem diferentes modalidades meditativas – Zazen (zen-budista), Yoga, Transcendental, Vipassana, Qigong – destacando, entre elas, a *mindfulness* (ou consciência plena) como a mais recomendada. Essa prática, principalmente adotada na terapia cognitivo-

comportamental, é associada à redução do estresse, ao equilíbrio emocional, ao cultivo da compaixão e ao aprimoramento da concentração. A questão central não reside na meditação em si, mas na sua inclusão como um dos dispositivos que compõem a gestão emocional do professor. Esse posicionamento, mais uma vez, desloca a ênfase da transformação das condições estruturais do trabalho docente para uma lógica de adaptação individual, em que o enfrentamento das adversidades recai sobre a esfera pessoal, diluindo as dimensões coletivas e institucionais do problema.

Especialmente a Obra 2 parece ter um caráter de "autoajuda" para os professores que perderam a esperança no futuro e deveriam "sonhar" com tempos melhores. Um livro de autoajuda é um tipo de obra literária que busca fornecer orientação e conselhos práticos para os leitores lidarem com problemas pessoais, emocionais, profissionais ou de relacionamento. Geralmente abordam temas como autoestima, desenvolvimento pessoal, superação de desafios, administração do estresse, melhorias nos relacionamentos, entre outros. Mas nunca um livro desse tipo orientará o sujeito, por exemplo, para a promoção da democracia, da justiça social ou da igualdade, sendo que no máximo, acrescenta-se a necessidade de comportamentos que possam construir a convivência harmoniosa para que se resguarde o Eu. Alguns excertos das duas obras aqui analisadas ameaçam revelar uma concepção mais progressista, mas essa termina se misturando com o senso comum da autoajuda. Na Obra 2, a escola demandaria do professor as competências socioemocionais, “os processos de conhecer a nós mesmos e nos reconhecemos no mundo”, englobando: “engajamento social, assertividade, tolerância à frustração, respeito, autoconfiança, empatia, resiliência, criatividade, entusiasmo e curiosidade pelo saber”. Seria uma “proposta de educação plena, que busca o aprimoramento do educando como pessoa humana”, o que em outras palavras implica no desenvolvimento “da integralidade de suas potencialidades” (Schneider; Santos, 2021, p. 88), mas sem que essa “pessoa humana” com suas “potencialidades” seja entendida como sujeito crítico, mobilizado e participativo.

Talvez esse seja o ponto de manifestar novamente que não há problemas em ser feliz, ter empatia, procurar se aprimorar, ter boas relações interpessoais, meditar etc. O

problema é quando tudo isso é convertido em moeda, em técnica, em performance. Rüsen também fala de uma “necessidade urgente” de autoconhecimento subentendendo a alteridade, como modo “de encontrar o seu próprio lugar na diversidade de visões do mundo e formas de vida, de encontrar a estabilidade da sua própria perspectiva de vida face a uma ruidosa multiplicidade de possibilidades” (Rüsen, 2012, p. 521). Porém, o tom é outro, pois Rüsen advoga o novo humanismo como busca de superação daquele humanismo tradicional, baseado no eurocentrismo, propondo uma visão mais integrada e coletiva da humanidade, atualizado conforme “as experiências históricas dos séculos XIX e XX e às exigências especiais de interculturalidade” (Rüsen, 2012, p. 525). Embora o conceito de interculturalidade não dê conta plenamente das desigualdades sociais, especialmente no contexto brasileiro, Rüsen destaca a complexidade das experiências humanas em um mundo globalizado e conflitivo, defendendo valores como solidariedade, responsabilidade coletiva, diálogo e dignidade humana como fundamentos para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e orientada à paz.

Logo, Rüsen possibilitaria subsidiar um debate mais coerente sobre o Projeto de Vida a partir do ponto de vista da Didática da História, mas sua ótica vai na contramão das demandas econômicas exemplificadas pelas obras de formação, pois presta atenção nas necessidades de humanização fundamentadas na defesa da dignidade humana tanto própria quanto alheia. Para ele, os estudantes devem sim “aprender a dominar as suas vidas futuras como cidadãos adultos”, o que seria possível ao incluir “o trabalho cognitivo dos estudos históricos”, de modo a refletir sobre as “atitudes da vida quotidiana no sentido de uma compreensão do passado e da conceptualização histórica da própria identidade” (Rüsen, 2012, p. 523). As considerações de Rüsen também remetem à psique, às emoções, à preocupação com o conhecimento de si, englobando a “subjetividade humana como um processo de autocultivo, de acordo com a dignidade inerente a todos os seres humanos no espaço e no tempo”, mas também, à intersubjetividade, no sentido de comunicação/diálogo como base de ação, bem como o entendimento sobre o sofrimento do Outro (Rüsen, 2012, p. 524). Mas tais considerações, em nenhum momento, se equiparam às pedagogias “psi” que

restringem os sujeitos segundo as expectativas de futuro da classe dominante economicamente, o destituindo de sua humanidade.

A questão do novo humanismo emerge ocasionalmente em elementos periféricos nas obras de formação continuada analisadas, em *box* isolados, como por exemplo, no "Dica!" presente na Obra 2, quando menciona que "ser professor seria muito mais do que transmitir saberes formais e curriculares", considerando que a "tomada coletiva de consciência" poderia promover a autonomia, protagonismo e responsabilidade nos indivíduos, permitindo a transformação da realidade de acordo com "valores éticos e humanistas tão valorizados e incentivados pela BNCC" (Schneider; Santos, 2021, p. 58). No entanto, essas referências são meramente acessórias, pois não estão integradas ao texto principal dessas obras de formação continuada para o professor de História.

Aníbal e Dalla Torre (2019), ao analisarem periódicos acadêmicos brasileiros de alto impacto entre 2010 e 2014, identificam três eixos centrais na discussão sobre formação docente: cultura e identidade, instrumentalização do saber e influências políticas. O estudo revela uma tensão estrutural entre perspectivas emancipatórias de formação e uma racionalidade tecnicista e instrumental, fortalecida por políticas neoliberais, currículos fragmentados e expansão do EaD, o que também pode ser observado nas obras de formação aqui tratadas, indicando que essa racionalidade extrapola as políticas públicas e se difunde amplamente nos discursos sobre a formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos documentos que fundamentam o Novo Ensino Médio, bem como aqueles ligados à formação do professor, a linguagem que entrelaça o econômico com as emoções reflete um reposicionamento dos objetivos educacionais. Tais objetivos são identificados no Edital para o PNLD 2021, que prevê livro didático de Projeto de Vida para o estudante, bem como obras de formação continuada para os professores incorporando as mesmas orientações voltadas para essa nova disciplina.

Um relativo hibridismo nas obras de formação avaliadas resulta de negociações entre grupos sociais de diferentes, ofuscando a discrepância entre dois posicionamentos: um mais ligado às políticas educacionais tecnicistas, envolvendo o treinamento da instância socioemocional e técnica, e outro mais afeito à crítica, mas que só raramente estrutura a argumentação de forma consistente. O que mais se observa, principalmente na Obra 2, são as práticas baseadas nas chamadas pedagogias "psi" que enfatizam a necessidade de professores flexíveis, adaptáveis e equilibrados emocionalmente para darem conta da “nova” formação humana apregoada pelo capital. Isso pode levar a uma desvalorização de habilidades críticas e criativas em favor da conformidade e da obediência, perpetuando um sistema que prioriza a produtividade e que na verdade, ignora o bem-estar coletivo e individual.

A disciplina Projeto de Vida é desviada de possibilidade de papel emancipador e crítico, tornando-se uma ferramenta de conformação e ajuste, tanto para estudantes quanto para professores. Este processo, ao alinhar-se com as estruturas neoliberais, reforça a despolitização e a desprofissionalização dos professores, buscando mantê-los sob o controle de uma racionalidade econômica. O professor é convocado a tomar para si a responsabilidade de controlar, organizar e implementar práticas que supostamente poderiam resolver a desestabilização do sistema, quando na verdade as raízes do problema residem nas estruturas e dinâmicas do próprio sistema.

Essa visão pode levar a uma sobrecarga dos professores, que já enfrentam uma série de desafios em seu cotidiano. Sem que se discuta; salários inadequados, excesso de carga horária, falta de recursos e apoio, desvalorização da profissão e a falta de investimento em educação, entre outros fatores, qualquer planejamento individual estará fadado ao fracasso. Somado a isso, a desprofissionalização do professor se dá também pela desdisciplinarização em prol das Ciências Humanas sob pretexto de uma interdisciplinaridade que só se explica pelo planejamento conjunto, mas sem subsídio teórico, produzindo o apagamento da autonomia, da criatividade e dos saberes científicos do professor. A insistência na interdisciplinaridade sem uma discussão sobre a importância das metodologias, terminologias e teorias de cada disciplina compromete a construção de um conhecimento embasado, colocando o professor

como implementador de estratégias para o tratamento de superficialidades em conformidade com as expectativas do capital.

E em respaldo nas reflexões e debates travados pelos pesquisadores da área nas últimas três décadas sobre a formação humana, a defesa da adoção de tecnologias torna-se uma pauta mítica por não reconhecer que, por si só, as tecnologias não incrementam a construção do conhecimento histórico. A introdução de ferramentas tecnológicas não assegura o enriquecimento da análise histórica, de modo a permitir aos estudantes desenvolverem habilidades de pensamento crítico, análise de fontes e compreensão conceitual e contextual.

O Projeto de Vida, da forma como disposto nas obras de formação continuada aqui estudadas, constitui-se em um enfoque simplista para problemas complexos ao implicar em uma substituição de demandas anteriormente erguidas pelo discurso crítico/progressista/humanista, por um discurso balizado na despolitização da formação humana, comprometendo a construção da ciência e de determinados “valores” vinculados à construção do empoderamento individual e coletivo para uma sociedade democrática, justa, igualitária, solidária e sim, emocionalmente equilibrada.

REFERÊNCIAS:

ANIBAL, Sérgio Fabiano; DALLA TORRE, Patrícia. Tendências acerca da formação docente em periódicos acadêmicos brasileiros. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 42, p. 208–231, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1109>. Acesso em: 23 dez. 2025.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A. Moraes. **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 13-28.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BARBOSA, Peres; ALVES, Natália. Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023.

BRASIL. **Edital de convocação nº 03/2019** – CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa

nacional do livro e do material didático PNLD 2021. Disponível em https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf Acesso em 03 de mar. de 2025.

BRASIL. MEC/SEB. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf Acesso em 03 de mar. de 2025.

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happycracia**. Fabricando cidadãos felizes. Trad. Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CESAR, Maria Rita de Assis. **A Invenção da “Adolescência” no Discurso Psicopedagógico**. São Paulo; UNESP, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.), **Currículum editado y sociedad del conocimiento**. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela, Valencia, Tirant lo Blanch, 2006.

FREITAS, Tiago Barreiros de Freitas. **Ensino Médio *personalité***. Prestidigitações do capital na educação pública. Rio de Janeiro: Consequência, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões Críticas. 4 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p. 31-92.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões Críticas. 4 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 111-177.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Ayiné, 2018.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC-Rio, 2006.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Bointempo, 2019.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos estudantes em História. In: ACTAS DAS PRIMEIRAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, Universidade do Minho, 2001.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio; SILVA, Ivanir Gomes da. Plataformização da Educação no Estado do Paraná: Caminhos para a Padronização do Trabalho Pedagógico. **Revista Pleiade**, Centro Universitário Descomplica UniAmérica. v. 18, n. 43, p. 18-29, abr./jun., 2024.

PRENSKY, M. **Before Bringing in New Tools, you must First Bring in New Thinking**. Amplify, 2012.

RÜSEN, Jörn. Towards a New Idea of Humankind: Unity and Difference of Cultures at the Crossroads of our Time. In.: LONGXI, Z. (Org.). **The Concept of Humanity in an Age of Globalization**. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2012.

SANCHIS, Enric. **Da escola ao desemprego**. Trad. Martha Alkimin Vieira e Mônica Corbuci. Rio de Janeiro: AGIR, 1997.

SCHNEIDER, Alberto Luiz; MENDES Denise; SANTOS, Márcia Juliana. **Tempo, sociedade e cultura: um diálogo interdisciplinar**. SP: FTD: 2021.

SOUZA, Regina Magalhães. **O Discurso do Protagonismo Juvenil**. São Paulo: Paulus. 2008.

VIEIRA, Felipe de Paula Góis; BACKX, Isabela; ABREU, Marcelo. **Moderna em formação: história: livro do professor**. SP: Moderna: 2021.

WOLF, Simoni. Qualidade Total e informática: a constituição do novo “homem-máquina”. In ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A. Moraes. **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 355-408.

HISTÓRICO

Submetido: 25 de Fev. de 2025.

Aprovado: 03 de Dez. de 2025.

Publicado: 26 de Jan. De 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

RAMOS, M. E. T. O “Projeto de Vida” Nas obras de formação continuada para professores/as de história. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449.