


A CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA NO CONTEXTO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO: O ENCONTRO DA PSICOLOGIA POSITIVA COM A CULTURA CORPORATIVA

Douglas Tadeu da Silva Facci ¹

Resumo

A autonomia é uma questão perene, como princípio, sentido e propósito da educação democrática. Neste trabalho, pretende-se demonstrar que o conceito passa por um processo de ressignificação no contexto da reforma educacional em curso, marcada, sobretudo, pela convergência entre a psicologia positiva e a cultura empresarial. O exame desse contexto e dos pressupostos econômicos, sociais, teóricos e pedagógicos do conceito de autonomia que nele se propaga possibilitam esclarecer seu sentido e significado para além de falso consenso, contribuindo para sua definição programática no âmbito da reforma educacional. Com esse propósito, adota-se como referencial teórico uma perspectiva crítica, destacando-se autores como Bauman, Illouz e Cabañas, Adorno etc. Conclui-se que a atual concepção de autonomia se afasta de sua acepção original, marcada pela tensão dialética entre indivíduo e sociedade, entre adaptação e resistência, com o predomínio da positividade, da cultura unidimensional, esvaziada dos elementos críticos (negativos), reforçando o momento da adaptação social e a manutenção do *status quo* da burguesia capitalista.

Palavras-Chave: Reforma educacional; Fundamentos da Educação; Sociologia da Educação; Projeto de Vida.

THE CONCEPTION OF AUTONOMY IN THE CONTEXT OF EDUCATION REFORM: THE ENCOUNTER OF POSITIVE PSYCHOLOGY WITH CORPORATE CULTURE

Abstract

Autonomy is a perennial issue, as a principle, meaning and purpose of democratic education. In this work, it is intended to demonstrate that the concept goes through a process of resignification in the context of the ongoing educational reform, marked, above all, by the convergence between positive psychology and business culture. The examination of this context and of the economic, social, theoretical and pedagogical assumptions of the concept of autonomy that is propagated in it make it possible to clarify its meaning and significance beyond false consensus, contributing to its programmatic definition

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: douglasfacci@hotmail.com



in the scope of educational reform. For this purpose, a critical perspective is adopted as a theoretical framework, highlighting authors such as Bauman, Illouz and Cabañas, Adorno etc. It is concluded that the current conception of autonomy departs from its original meaning, marked by the dialectical tension between individual and society, between adaptation and resistance, with the predominance of one-dimensional positivity, emptied of critical (negative) elements, reinforcing the moment of social adaptation and the maintenance of the status quo of the capitalist bourgeoisie.

Keywords: Educational reform; Fundamentals of Education; Sociology of Education; Purpose.

1. Introdução

A autonomia é uma questão perene, como princípio, sentido e propósito da educação democrática. Em sua acepção original, o conceito se refere à autodeterminação do sujeito, à liberdade da vontade, determinada pelo princípio ativo que lhe é próprio, a saber, a razão prática ou a lei moral. Desde que introduzida por Immanuel Kant em seu opúsculo *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* (2004), como condição de emancipação humana, a autonomia da vontade se tornou um dos princípios estruturantes das sociedades modernas, presente em suas diretrizes políticas e educacionais. No âmbito da educação, a questão da autonomia está incorporada às diversas teorias pedagógicas que concorrem e se sucedem no decurso da modernidade, conforme o contexto político e social. Na educação brasileira, o tema assume particular relevância em alguns momentos históricos, a partir de diferentes concepções e pressupostos pedagógicos, dos quais podemos destacar o movimento escolanovista, a educação popular ou libertária, e o movimento de redemocratização na educação.

Atualmente, começa a se delinear um novo momento no âmbito da educação, que torna a colocar a questão da autonomia na ordem do dia e, ao que parece, em nova perspectiva, com as reformas educacionais em curso, a partir do estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre as dez principais competências gerais que ela aponta como metas da aprendizagem escolar correspondentes às demandas sociais de nosso tempo, destaca-se o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica. A sexta competência, intitulada "Trabalho e Projeto de Vida" está condicionada à "liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade". De modo semelhante, a décima competência, "Responsabilidade e cidadania", requer o exercício da "autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação" (Brasil, 2018). De acordo com o documento, essas competências e habilidades estão associadas à constituição da identidade, à formação integral dos educandos, ao seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, consoante as diretrizes educacionais definidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, recentemente alterada pela Lei 13.415, de 2017, a Lei do Novo Ensino Médio.

O sentido das mudanças em curso talvez possa ser apreendido e evidenciado em torno da introdução da disciplina Projeto de Vida, no currículo do Ensino Médio. Conforme a BNCC (2018, p. 480), a “construção de projetos de vida envolve reflexões/definições” de um “amplo conjunto de aspectos [...] que possibilitam fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas”. Conforme Carneiro (2020, p. 89, grifo do autor),

Este contexto perceptivo requer, da escola, em relação aos alunos, o estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política, por meio do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida (BNCC, 2018, p. 465).

A concepção de autonomia assumida nesse “contexto perceptivo” parece ser evidente quanto ao seu sentido, transparente quanto ao seu propósito e inquestionável quanto ao seu conteúdo moral e relevância social. Sobretudo, porque assimilada à cultura e à linguagem vigente na sociedade. Não obstante, é possível que precisamente esse excesso de clareza possa ofuscar a compreensão de sua reatualização e reintrodução no processo educacional, ao dispensar a problematização de seus pressupostos sociais, econômicos e filosóficos (antropológicos, epistemológicos e éticos). O que se propõe aqui é levantar algumas indagações nesse sentido, como por exemplo, qual concepção de ser humano, de sociedade e de constituição da identidade essa concepção de autonomia pressupõe? Em qual teoria pedagógica ou perspectiva das ciências da educação ela se fundamenta e sustenta? Examinar esses pressupostos nos permite compreender em que sentido essa concepção de autonomia representa uma continuidade ou uma ruptura, um avanço ou um retrocesso em relação às concepções anteriores, e como ela condiciona a educação formal enquanto processo de reprodução e transformação social.

Pretende-se, portanto, buscar respostas a esses questionamentos, problematizar os pressupostos do conceito de autonomia e de capacidade crítica presente nas transformações educacionais em curso, e compreender suas implicações, para além do óbvio, movidos pela hipótese de que, por trás do consenso aparente pode se ocultar, precisamente, o que há de mais relevante a se considerar nesse processo, a saber, a ausência da negatividade dialética necessária para o desenvolvimento efetivo da autonomia e da capacidade crítica. Para dizer de outra forma, a proposta é problematizar a incorporação da positividade científica e econômica nas reformas educacionais, e suas possíveis implicações, a partir do exame da concepção de autonomia presente em seu plano discursivo.

Como adverte Carvalho (2017, p. 78), “sob a superfície da unanimidade” que marca os “discursos políticos e pedagógicos contemporâneos”, pode se ocultar “as profundas divergências teóricas e programáticas presentes em cada uma dessas formas de se conceber a noção de liberdade e seu papel na educação escolar”. Sem a explicitação de seus pressupostos, “os discursos educacionais

correm o risco de malograr tanto em seu potencial elucidativo como em suas ambições práticas” (Carvalho, 2017, p. 79). Não se trata, portanto, apenas de uma elucidação terminológica ou conceitual, mas da clarificação de uma definição programática, uma conceituação persuasiva capaz de legitimar ou não um determinado plano discursivo e um conjunto de práticas, tendo em mente que a pedagogia procura não apenas compreender a realidade educacional, mas tem também um caráter programático e normativo, formulando princípios e diretrizes que a projeta no futuro.

O objetivo geral proposto gravita e se orienta, portanto, em torno da compreensão do conceito de autonomia e de suas implicações programáticas no âmbito educacional, a partir da qual se pretende, como objetivos específicos, examinar o sentido, os pressupostos e as implicações do conceito em sua apropriação pela psicologia positiva e sua inserção nas reformas educacionais em curso; recuperar a acepção original do conceito, no pensamento de Immanuel Kant, como processo de emancipação humana (*Aufklärung*), destacando a tensão interna e a dialética inerente à autonomia; apresentar e problematizar os desdobramentos de sua acepção na psicologia positiva, a partir de suas diferentes apropriações e conotações no âmbito educacional.

Com esse propósito, empreende-se aqui um trabalho de revisão bibliográfica que, conforme definido pela ABNT, parte de uma publicação que resume, analisa e discute informações já publicadas. Como uma produção de revisão bibliográfica, busca-se apresentar e ponderar o problema de pesquisa a partir da análise de referenciais teóricos e fontes bibliográficas, de modo a apresentar um “estado da arte” sobre o tema, a partir de autores que se debruçaram a fundo sobre o conceito de autonomia, estabelecendo uma interface com a educação. Conforme a ABNT, a função dessa modalidade de pesquisa é ampliar o entendimento sobre o tema, a partir da síntese e da estruturação conceitual a respeito do assunto tratado no texto.

Sem a pretensão de se ater a uma determinada concepção teórico-metodológica, assume-se, contudo, uma perspectiva crítica. As teorias críticas são marcadas, quase sempre, pela abordagem interdisciplinar (filosofia, sociologia, psicologia etc.), tomando o seu objeto a partir de uma perspectiva ampla, em seu contexto social abrangente, de modo a compreender, por um lado, os seus condicionamentos externos, e, por outro, as suas tensões e contradições internas. As teorias críticas se caracterizam, doravante, pela busca de compreensão de seu objeto de investigação a partir da elucidação de suas mediações ou múltiplas determinações, ao mesmo tempo trazendo-as à luz e as questionando. Entre os expoentes da Teoria Crítica da Sociedade está o sociólogo e filósofo Theodor Adorno, inclusive, com importante contribuição para o pensamento educacional, em sua obra *Educação e Emancipação* (2020) no qual aborda, entre outros, o conceito de autonomia. Outro autor relevante é o sociólogo Zygmunt Bauman que, em sua obra *Modernidade Líquida* (2001), situa e problematiza o conceito de autonomia no estágio contemporâneo da modernidade.

Entre as principais referências aqui adotadas, porém, destacam-se a obra *Happycracia* (2022) em que os autores, Eva Illouz e Edgar Cabanas, fazem uma investigação crítica sobre ascensão da psicologia positiva e sua influência nas reformas educacionais contemporâneas. A associação desse processo com a cultura empresarial e com o credo neoliberal, em torno da chamada “reforma empresarial da educação” no Brasil é examinada a partir de artigos acadêmicos publicados recentemente, por diversos autores que pensam a educação de uma perspectiva crítica. Esse referencial teórico é mobilizado para uma compreensão crítica do conceito de autonomia reintroduzido na educação por intermédio da *psicologia positiva*, que tem como expoente o psicólogo estadunidense Martin Seligman, em suas obras *Aprendendo a ser otimista* (2019) e *Florescer: uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar* (2012).

2. Autonomia e educação: do pensamento crítico à psicologia positiva

A autonomia, concebida como liberdade individual, está intrinsecamente associada à sociedade moderna, na qual assume um caráter ambíguo, sendo uma conquista e, ao mesmo tempo, uma fatalidade que se impõe aos indivíduos em decorrência das transformações sociais postas em curso (Bauman, 2001). Deve ser compreendida no contexto da revolução permanente das forças produtivas, da transformação incessante das relações sociais, e da necessidade de encararmos a realidade com nossos próprios recursos, sem instituições duradouras às quais possamos nos ancorar. Esses fatores que, conforme Marx e Engels (2008, p. 13), caracterizam a sociedade moderna, permanecem tão ou mais atuais do que em sua época, em meados do século XIX. Zygmunt Bauman (2001) cunha o termo “modernidade líquida” para ressaltar o caráter fluido dessa sociedade em que “tudo o que era sólido se desmancha no ar”. Ele destaca duas características dessa nova fase, a saber, o colapso da crença moderna no progresso providencial e o declínio da coletividade social perante o domínio do individual. “O que costumava ser considerado uma tarefa para a razão humana, vista como dotação e propriedade coletiva, foi fragmentado (individualizado), atribuído às vísceras e energias individuais e deixado à administração dos indivíduos e seus recursos” (Bauman, 2001, p. 41). De acordo com Bauman (2001, p. 44), no atual estágio do processo de individualização, está a necessidade de transformar a identidade humana em um “projeto” e “encarregar os atores de realizar essa tarefa e das consequências de sua realização”.

Esse processo de individualização é impulsionado e se consuma, sobretudo, no sistema produtivo, nas relações de trabalho, com a passagem do modelo da fábrica fordista, no qual a profissão conferia alguma estabilidade e identidade social, para o modelo de produção flexível ou toyotista, que requer do trabalhador o constante aprimoramento e a versatilidade necessária para a adaptação ininterrupta às mudanças, como esperança de empregabilidade. Nesse contexto, flexibilidade torna-se a palavra-chave. De acordo com Santana e Ramalho (2004, p. 10), “a atividade produtiva passa exigir trabalhadores polivalentes/flexíveis que, de posse de ferramentas flexíveis, teriam como resultado de seu trabalho um produto flexível”. Cada vez mais se espera do trabalhador que tenha autonomia, isto é, “se exige do

trabalhador a capacidade de pensar, ter iniciativa e definir” (Santana e Ramalho, 2004, p. 24).

Essas competências e habilidades tornaram-se os novos valores da cultura empresarial ou corporativa a ser incorporada pelos seus “colaboradores”. A cultura corporativa é uma tendência cultural dentro do capitalismo, caracterizada por “estimular seus participantes a atuarem como sujeitos autônomos e independentes” e a “buscar por oportunidades, desafios comerciais, autodesenvolvimento e sucesso” (Barbosa, 2002, p. 39). Pertence a ela “valores que apresentam qualidade ou características empresariais do tipo: iniciativa, autonomia, proatividade, empreendedorismo, energia, ousadia, autoconfiança, disponibilidade para correr riscos e aceitar a responsabilidade pelas consequências das próprias ações e vários outros” (Barbosa, 2002, p. 41). O empreendedor se torna o modelo a ser formado, consoante as demandas da sociedade contemporânea. “Concebidos como pessoas resilientes, persistentes, autônomas, otimistas e automotivadas, os empreendedores são apresentados como motores da mudança social e do progresso econômico” (Cabañas; Illouz, 2022, p. 164). Considerados “indivíduos inovadores que aplicam ideias criativas para gerar atividades econômicas graças a concretização de seus objetivos, sonhos e projetos de vida por sua própria conta e risco” (Cabañas; Illouz, 2022, p. 164).

De acordo com Cabañas e Illouz (2022, p. 152), nesse processo se inserem as mudanças que caracterizam uma nova ética do trabalho, marcada pela “passagem cada vez mais intensa do controle externo para o autocontrole” e que pode ser percebida pela substituição de “planos de carreira” por “projetos de trabalho”, compreendidos como um conjunto de empreendimentos, percursos e objetivos não estruturados ou conectados, “que exigem que os indivíduos ‘aprendam a aprender’, isto é, que sejam flexíveis, autônomos e criativos” (Cabañas; Illouz, 2022, p. 140).

Essa cultura corporativa e empreendedora vem ampliando cada vez mais seu escopo de atuação, sendo incorporada aos valores e virtudes “nacionais” em quase todas as sociedades do mundo ocidental. “Ela representou o extravasamento de uma lógica de mercado empresarial para outras esferas da sociedade que até então não haviam sido avaliadas pelos parâmetros de eficiência, eficácia, rentabilidade e qualidade, entre outros” (Barbosa, 2002, p. 40). Associada ao credo neoliberal e à sua ideologia meritocrática, passa a disseminar toda uma concepção de mundo, o que tem suscitado acalorados debates em torno de temas importantes como liberdade e felicidade, indivíduo e sociedade. Nas palavras de Barbosa (2002, p. 35),

A cultura empresarial passou a identificar um determinado sistema de valores associados ao credo liberal, à discussão do tamanho do Estado e suas respectivas funções e áreas de atuação, à natureza da liberdade individual e o lugar e o significado do mercado nas sociedades contemporâneas. O termo tornou-se muito popular entre cientistas políticos e economistas e está relacionado histórica e politicamente aos governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos.

Bauman (2001) lembra, a esse respeito, a frase de Thatcher [inspirada em Friedrich Hayek] de que “não existe essa coisa de sociedade, [mas apenas indivíduos]”. Nessa concepção de mundo subjaz uma pressuposição antropológica fundamental, a de que “somos todos agentes independentes e autônomos que se encontram no mercado, construindo o próprio destino e, nesse processo, a sociedade” (Aschoff *apud* Cabañas; Illouz, 2022, p. 81). Dentro dessa perspectiva, os problemas estruturais da sociedade se tornam atributos psicológicos e responsabilidade individuais. Ou, como diz Manuel Castells (*apud* Bauman, 2001), passa-se a buscar soluções biográficas para os problemas estruturais globais. Desse modo,

Aspectos como o trabalho passaram a ser cada vez mais entendidos como assuntos da ordem de projetos pessoais, criatividade e empreendedorismo; a educação, como área ligada a competências e habilidades individuais; a saúde, como questão de hábitos e estilo de vida; [...] a identidade, como escolha e personalidade; o progresso social, como crescimento e desenvolvimentos individuais, e assim por diante (Cabañas; Illouz, 2022, p. 82).

Nos últimos anos, essa nova “concepção de mundo”, moldada pela cultura corporativa, tem se fortalecido ainda mais ao adquirir um *status* de cientificidade, sendo corroborada pelas pesquisas acadêmicas da psicologia positiva, que, em seu rápido crescimento e ampla disseminação, têm facilitado a sua expansão para todas as áreas da sociedade, incluindo os esportes e as forças armadas, a saúde e a educação, por meio de diversos profissionais e influenciadores, como psicólogos e *coachs*, pastores e professores, todos destacando a relevância das emoções positivas na superação das adversidades, e recomendando o otimismo como a melhor maneira de lidar com as crises globais, desde a economia à pandemia. Apesar de tudo, devemos ser felizes, só depende de nós próprios, isto é, da capacidade que cada um tem de assumir o controle da própria mente, das próprias emoções, da própria vida. É apenas uma questão de racionalização e autocontrole, eis o sentido da autonomia para a psicologia positiva (Seligman; Csikszentmihalyi *apud* Cabañas; Illouz, 2022, p. 32).

Para Cabañas e Illouz (2022, p. 85), a psicologia positiva sustenta “um discurso que concebe a vida das pessoas separada da comunidade e enxerga o eu como causa e origem de todos os comportamentos” e, portanto, o único responsável por seu próprio sucesso ou fracasso, em plena consonância com o individualismo do credo neoliberal. A felicidade só depende de como cada um escolhe conduzir a própria vida, da autodeterminação, considerando os fatores sociais pouco significativos nesse sentido. Em suas palavras, “[...] a psicologia positiva é a disciplina que relacionou a felicidade ao individualismo de modo mais estreito”, fazendo do individualismo uma condição da felicidade, e a felicidade, a justificativa do individualismo (Cabañas; Illouz, 2002, p. 87). Para Martin Seligman, considerado seu principal fundador e idealizador, a psicologia positiva se apresenta como “uma oportunidade histórica [...] uma ciência que assume

como tarefa principal a compreensão daquilo que faz a vida valer a pena” (Seligman; Csikszentmihalyi *apud* Cabañas; Illouz, 2022, p. 32).

A psicologia positiva, que tem início na década de 1990, quando Martin Seligman assume a presidência da Associação Estadunidense de Psicologia (APA), tem atraído vultosos investimentos de instituições interessadas na promessa do controle dos indivíduos sobre suas próprias mentes, de modo que possam superar suas adversidades e moldar o mundo consoante sua vontade. Em 2001, por intermédio de uma doação da Fundação John Templeton, foi criado o Centro de Psicologia Positiva na Universidade da Pensilvânia. Desde então “diversas instituições, públicas e privadas, de maior ou menor porte, incluindo as Organizações Gallup, a Fundação Mayerson, a Fundação Annenberg e a Atlantic Philantropies, ofereceram financiamento considerável e uma série de aportes, prêmios e bolsas de estudos aos psicólogos positivos” (Cabañas; Illouz, 2022, p. 37). Outras áreas passaram a fomentar estudos “encomendados”.

Em 2008, a Fundação Robert Wood Johnson fez uma doação considerável para a exploração do conceito de saúde positiva. “Empresas como a Coca-Cola também colaboraram, com a esperança de descobrir métodos mais baratos e eficientes para aumentar a produtividade, reduzir o estresse e a ansiedade no trabalho, e incentivar o engajamento dos empregados na cultura corporativa” (Cabañas; Illouz, 2022, p. 37). Um dos investimentos mais vultosos (145 milhões de dólares), e que chamou mais a atenção do público, veio do Exército dos Estados Unidos, para estabelecer o *Comprehensive Soldier Fitness*, um programa psicológico para treinar soldados e o pessoal militar para emoções positivas. Nas palavras de Seligman (*apud* Cabañas; Illouz, 2022, p. 39), o propósito é criar “uma força cujo preparo psicológico é tão pronunciado quanto o físico”, de modo formar “um exército indomável”.

Como se percebe, a psicologia positiva encerra um potencial inestimável, capaz de trazer contribuições nas mais diversas áreas. Sua ideia principal e revolucionária pode ser compreendida a partir do “manual de sanidades” publicado por Seligman e Peterson, em 2004. Com o título *Virtudes e pontos fortes: um guia e uma classificação*, a obra apresenta um contraponto positivo ao *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*, uma das principais referências para psiquiatras, psicólogos e terapeutas em todo o mundo. No *insight* de Seligman e Peterson, o problema ou a limitação da psicologia tradicional é o seu foco naquilo que vai mal nas pessoas, destacando os seus pontos fracos. A guinada da psicologia positiva consiste, precisamente, em inverter o foco, em “ver o lado bom das pessoas”, em identificar, classificar e aprimorar os seus pontos fortes. Na nova terminologia que ela cria, trata-se de estimular o florescimento, isto é, o autodesenvolvimento que conduz à autenticidade e, por meio desta, à conquista da felicidade própria.

3. A educação positiva: entre a psicologia positiva e a cultura empresarial

A educação não tardou a ser “assaltada” por essa onda irresistível, decorrente da sinergia entre a economia e a psicologia positiva; a “ciência da felicidade”, a cultura empresarial e as políticas públicas. De acordo com Cabañas e Illouz (2022, p. 40),

Em menos de uma década, a dimensão, o alcance e o impacto da pesquisa acadêmica sobre a felicidade e os tópicos a ela relacionados, como bem-estar subjetivo, pontos fortes e virtudes, emoções positivas, autenticidade, florescimento, otimismo e resiliência, decuplicaram. Esses temas não se limitaram à psicologia, infiltrando-se em disciplinas como a economia, educação, terapias em geral, saúde, política, criminologia, ciências do esporte, bem-estar animal, design, neurociências, ciências humanas, negócios e administração de empresas.

Recebendo forte apoio político e vultosos financiamentos “em países como os Estados Unidos, o Reino Unido e o Canadá, a educação positiva se estabeleceu entre 2008 e 2017 com um amplo leque de programas dirigidos a escolas primárias e secundárias, faculdades e universidades” (Cabañas; Illouz, 2022, p. 32). Em 2014 é criada a *Rede Internacional de Educação Positiva*, que passa a firmar “parcerias com fundações privadas para acelerar a disseminação e a implementação da educação positiva ao redor do mundo” (Cabañas; Illouz, 2022, p. 118). Rapidamente, a educação positiva é introduzida e passa a orientar reformas educacionais em milhares de escolas, faculdades e universidades em diversos países, incluindo àqueles relativamente avessos à cultura ocidental, como a China, os Emirados Árabes Unidos e a Índia.

Esse rápido crescimento também pode ser explicado em decorrência de sua convergência com o “movimento da reforma empresarial da educação” (Freitas, 2018), que há algumas décadas vinha “revolvendo o terreno” em escala mundial. Sahlberg (*apud* Freitas, 2018, p. 38) se refere a esse processo em curso como Movimento Global da Reforma Educacional, elencando diversas de suas características, entre as quais a padronização por meio de sistemas de avaliação nacionais (determinado por critérios internacionais), ênfase no ensino de competências e habilidades básicas etc., tendo, como principal fonte de mudança, “a transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional”. De acordo com Freitas (2018, p. 41), essas reformas educacionais visam, por um lado, desenvolver as competências e habilidades básicas para a atividade econômica conforme as novas tecnologias e processos de trabalho, e, por outro, assegurar que essas transformações se contenham dentro de uma visão de mundo que se traduz no *status quo* modernizado. Para esse autor (Freitas, 2018, p. 42), o objetivo final desse movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, em consonância com sua concepção de sociedade e de Estado. Ainda de acordo com ele, no Brasil essas ideias se agrupam de várias formas, como o movimento pretensamente “apolítico” chamado “Todos pela educação”.

Movimento que, deveras, vem exercendo considerável influência na reforma educacional em curso no país.

Antes de mais nada, é preciso mencionar que a participação do empresariado na política educacional brasileira não é nova. Ao contrário, como escrevem Moreira e Krawczyk (2018, p. 5), “a educação pública, desde sua gênese, desenvolveu-se principalmente no bojo dos embates de diferentes projetos de sociedade das elites locais que, junto com a omissão do poder político, fez com que esse desenvolvimento se desse de forma descentralizada, desigual e, durante várias décadas, através da educação profissional”. Nas décadas de 1930 e 1940, durante o período de industrialização tardia do país, teve início a criação do chamado “Sistema S”, constituído por onze instituições, por meio do qual o empresariado passa a compartilhar com o governo federal o “compromisso social” pela formação da mão-de-obra qualificada demandada pela nova burguesia industrial. A partir da década de 1990, com a reforma do Estado na maioria dos países latino-americanos, emerge o *slogam* “responsabilidade social” para caracterizar o processo de descentralização das atribuições do Estado e para reconfigurar o papel da sociedade e do mercado na governabilidade, em especial, da educação pública. “É assim que, durante as gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/ 1999-2002), o executivo nacional e os organismos internacionais incentivam o empresariado a ter um maior envolvimento na responsabilidade pelo bem-estar das pessoas, sobretudo pela sua educação” (Moreira; Krawczyk, 2018, p. 6). Atualmente, a participação do empresariado na gestão pública da educação se encontra consolidado. De acordo com Moreira e Krawczyk (2018, p. 6),

Existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que, coletivamente e/ou individualmente, se entrelaçam com os quadros políticos, no Executivo nacional, estadual e municipal, como também no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão.

As autoras ressaltam que não se trata, apenas, de conceber a educação pública como um importante nicho de mercado, na produção e venda de material didático, cursos de formação, consultoria etc. A atuação do setor privado não se resume à realização de negócios com o governo, “mas também (e cada vez mais) se centra em transmitir a ideologia empresarial nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores)” Ou seja, em inocular na escola pública a visão do mundo do empresariado” (Moreira; Krawczyk, 2018, p. 6).

Entre as principais organizações de origem empresarial que hoje atuam na educação pública em parceria com os governos destacam-se a Parceiros da Educação, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Lemann etc. De entre essas organizações, o Movimento ‘Todos Pela Educação’ (TPE) apresenta-se como um grupo de grande visibilidade, representando o projeto de um segmento dominante da sociedade que busca promover profundas reformas na educação pública brasileira, a partir de determinados pressupostos

educacionais, consoante seu “projeto de nação para a educação brasileira”. Considerando a importante participação desse movimento nas reformas educacionais em curso no Brasil, o conhecimento de suas origens, seus pressupostos e “concepção de mundo” podem explicitar os conceitos e definições programáticas pretendidos pela BNCC e pela Lei 13.415/2017.

O Movimento “Todos pela Educação” foi criado em 2006, por iniciativa de um grupo de empresários de diversos setores, sobretudo os setores financeiro e industrial, que, no seu conjunto, representam a elite empresarial brasileira. Entre as empresas participantes do Movimento estão o Grupo Itaú, o Gerdau, o Pão de Açúcar, Organizações Globo, além de institutos e fundações ligadas ao mundo empresarial, como o Instituto Ayrton Senna, o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), a Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ethos e o Grupo Abril. Apresentando-se com um movimento apartidário, o Todos Pela Educação representa a convergência de interesses dos principais acionistas de empresas, diretores de organizações do terceiro setor e dos líderes dos governos na área da educação, contando, ainda, com consideráveis doações (e orientações) de importantes grupos empresariais e de organizações internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

O Movimento “Todos pela Educação” (TPE) estabelece sua plataforma de ação a partir de um diagnóstico alarmante (e alarmista) empreendido sobre a realidade educacional brasileira, sintetizados na expressão “a escola não ensina, a criança não aprende, e o Brasil não se desenvolve” (Todos Pela Educação, 2016, p. 9). Conforme esse diagnóstico, a educação pública atravessa uma forte crise que se manifesta em três dimensões: crise de qualidade, de responsabilidade e de gerenciamento. A crise de qualidade é atribuída à incapacidade gerencial do Estado em administrar a educação pública e à falta de responsabilização da sociedade em pressionar/fiscalizar os governos. Doravante, O Movimento se propõe a assumir a corresponsabilidade pela educação pública, priorizando a sua qualidade, por meio de sua reorganização em torno de um projeto nacional. Após estabelecer suas metas educacionais, passa a sistematizar e divulgar dados sobre a educação pública e a promover suas ideias nos principais meios de comunicação do país, visando incidir sobre políticas educativas públicas junto aos governos e à sociedade, alcançando uma dimensão nacional. Com efeito, essa rápida e ampla projeção possibilitou ao movimento a inserção do debate político e a difusão de suas ideias em escolas, entidades, governos e sociedade em geral, consolidando um status de “especialista em educação” e produzindo um consenso ou discurso único sobre a questão (Moreira; Krawczyk, 2018, p. 13).

Embora o movimento tenha se empenhado em envolver um número cada vez maior dos seguimentos da sociedade em suas propostas, os cargos de decisão dentro de sua estrutura organizativa são ocupados, predominantemente, por empresários, em sua maioria ligados aos sócios fundadores. Ademais, apesar de destacar a importância dos sujeitos da educação, como os educadores, professores e alunos, estes ocupam um lugar subalterno na formulação de suas propostas, quase sempre de natureza

prescritiva. Para Moreira e Krawczyk (2018, p. 13-14), o mais importante, contudo, “é destacar o alinhamento entre as metas do TPE e as do governo, sobretudo as que foram estabelecidas pelo Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, durante o segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva”, no âmbito de um conjunto de programas de desenvolvimento prioritários para o país. Para regulamentar seus objetivos e metas, o Ministério da Educação promulgou o decreto 6.094/2007, intitulado “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Evidentemente, não se trata de mera coincidência, considerando que as metas do governo foram engendradas por pessoas que fazem ou faziam parte da comissão técnica do TPE.

A partir de 2016, no decurso da formulação e aprovação da BNCC e da Lei de Reforma do Ensino Médio, que tramitaram em ritmo acelerado no Congresso, durante o governo de Michel Temer, a atuação do Movimento “Todos pela Educação” exerce uma influência ainda mais marcante, caracterizando o “espírito” e a “letra” da reforma educacional. Para Quadros e Krawczyk (2019, p. 42), isso pode ser facilmente constatado a partir do exame do documento “Educação em Debate: Por um salto de qualidade na Educação Básica” (2013), organizado pelo TPE em parceria com o Instituto Unibanco, no qual constam propostas para o ensino médio que foram implementadas quase que *ipsis litteris* na MP746, que serviu de base para a Lei 13.415/2017:

Se destacam as orientações referentes à flexibilização, com a manutenção de um núcleo comum que garanta apenas português e matemática e aplicado às áreas do trabalho, no caso da formação profissional; expansão da formação profissional com diminuição do núcleo propedêutico; aumento da carga horária com investimento em infraestruturas para que se possa diminuir a oferta no período noturno (Quadros; Krawczyk, 2019, p. 42).

Quadros e Krawczyk (2019, p. 43) ressaltam ainda a presença massiva de representantes de grupos empresariais ou do terceiro setor ligado a instituições privadas nas audiências públicas para formulação da MP746.¹ Suas falas apresentaram um consenso em torno da flexibilização, entre outros motivos, por atender às “novas demandas da sociedade” e estar em consonância com os discursos do “aprender a aprender” e da “empregabilidade”. Para Ferreti (2018), o teor dessas propostas educacionais, incorporadas na Lei do Novo Ensino Médio, não obstante a pretensão de enfrentar os problemas educacionais – visando reduzir os índices de evasão e repetência por meio de uma educação mais eficiente e atrativa para os alunos – são imbuídas de uma concepção questionável de “qualidade da educação”, ao incorporar o *modus operandi* e a ideologia empresarial, inclusive retomando ideias que se mostraram ineficientes em governos anteriores, e em outros países. Ademais, suas propostas enfatizam

¹ São eles: Ronaldo Mota - Reitor da Universidade Estácio de Sá; Wilson de Matos Silva - Reitor da UNICESUMAR; Maria Alice Setúbal - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); Ricardo Henriques - Instituto Unibanco; Danival Roberto Alves - Diretor do colégio Cinesista; Olavo Nogueira Filho - gerente de projetos do Todos Pela Educação (TPE); João Batista Araújo e Oliveira - Presidente do Instituto Alfa e Beto; Simon Schwartzman - Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade.

a relevância da vontade racional e das condutas individuais, a despeito dos condicionamentos psicossociais que atuam sobre os indivíduos em processo de formação.

Quer se concorde ou não com a percepção desses autores, fato é que a cultura empresarial e a psicologia positiva são determinantes na reforma educacional em curso, incorporadas aos seus pressupostos, princípios e objetivos, como se pode perceber por meio de um exame da terminologia e da normatividade de suas leis e documentos orientadores. O “espírito da coisa” pode ser evidenciado, sobretudo, na Lei 13.415/2017, em que as mudanças confluem em torno da introdução do Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio. Essa disciplina está associada diretamente à sexta dentre as dez competências gerais estabelecidas pela BNCC, intitulada “Trabalho e Projeto de Vida” que, segundo o documento, busca “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitam ao educandos entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BNCC, 2018). Em outras palavras, o Projeto de Vida tem por finalidade preparar o educando para “uma cidadania participativa e produtiva”. Conforme explica a BNCC (2018), “O fundamental é o estímulo ao protagonismo do aluno, de tal sorte que ele vai ganhando autonomia intelectual e capacidade laboral”.

A BNCC, porém, não explicita os conceitos e pressupostos teóricos, pedagógicos e metodológicos que fundamentam o Projeto de Vida. A Lei 13.415/2017 tampouco parece fazê-lo. Ademais, essa lei, ao estabelecer os parâmetros para a reforma do Ensino Médio, bem como introduzir a disciplina Projeto de Vida no currículo, parece comportar uma contradição, à medida que desvaloriza as áreas disciplinares diretamente relacionadas à sua proposta, além de descurar da qualificação do(a) professor(a) a quem ela deve ser atribuída, por não requerer uma formação específica. A esse respeito, convém indagar sobre quais disciplinas seriam mais aptas a contribuir para a compreensão das relações do mundo do trabalho e a desenvolver a capacidade crítica e a autonomia dos educandos do que a Sociologia e a Filosofia. Quais, senão essas disciplinas, se afinam mais à proposta dessa e das outras competências e habilidades estabelecidas pela BNCC? O que explica, portanto, o esvaziamento e diluição de seus conteúdos no currículo do Ensino Médio? Para avançar nesses questionamentos é preciso compreender qual a concepção de Projeto de Vida – e, subjacente a essa, o conceito de autonomia – está sendo pretendida no âmbito da reforma positiva e empresarial da educação.

4. O projeto de vida

Em seu livro *Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*, os autores, Araújo, Arantes e Pinheiro (2022, p. 20) destacam a centralidade do Projeto de Vida nos trabalhos de Martin Seligman (em especial em *Florescer: uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar*), como caminho fundamental para conquista da felicidade eudemônica e do bem-estar.

Seguindo a esteira de Seligman, Ryff e Singer destacam a necessidade de “manter uma opinião positiva sobre si mesmo (autoaceitação)”, o cultivo de “relações interpessoais positivas” (confiança), o desenvolvimento contínuo do próprio potencial (crescimento pessoal), o engajamento social e, sobretudo, manter sempre uma disposição ativa, que consiste em “ser determinado e independente (autonomia)” (Ryff; Singer apud Araújo; Arantes; Pinheiro, 2022, p. 23).

Araújo, Arantes e Pinheiro são professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e se apresentam “como pedagogos e psicólogos que atuam há décadas na educação” e se propõem a contribuir, a partir da psicologia positiva, para a fundamentação do constructo “projeto de vida” e sua inserção nas escolas. Em sua concepção (2022, p. 23), “um projeto de vida é um dos aspectos fundamentais não apenas para garantir resiliência no enfrentamento dos problemas do cotidiano e para manter a saúde mental, mas também para prosperar e ser bem-sucedido em todos os aspectos da vida”. No livro citado, cujo objetivo é compartilhar seus trabalhos e orientar a disciplina, os autores ressaltam a influência do professor estadunidense William Damon, “considerado hoje o autor mais importante nessa temática”, com quem realizaram pesquisas na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, a partir de 2008. Assim como Damon, eles entendem que “construir um projeto de vida requer que os estudantes *conheçam a si mesmos e ao universo que os rodeia para que consigam identificar as necessidades, os problemas e os conflitos presentes em seu contexto*” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2022, p. 13, grifo nosso).

Partindo dessa perspectiva, Araújo, Arantes e Pinheiro reproduzem no Brasil as pesquisas empreendidas por Damon e seus colaboradores em seu país, por meio de análise de questionários e entrevistas aprofundadas, a partir da qual classificaram os jovens abordados em quatro grupos, em relação ao projeto de vida. Os **desengajados** são aqueles que não têm nenhum projeto de vida, tampouco estão em busca de quaisquer objetivos, “sendo apáticos ou desinteressados ou voltados exclusivamente para buscas hedonistas ou egocêntricas”. Os **sonhadores** são aqueles que exprimem ideias sobre projeto de vida, por vezes, bastante pretensiosos, mas destituídos de “planos factíveis”, de modo que suas “aspirações se mostram idealistas e difíceis de ser concretizadas”. Por sua vez, os **superficiais** engajam-se em diferentes atividades, mas com pouco comprometimento, destituídos, portanto, de consistência e coerência em seu projeto de vida. Por fim, os **nobres** são aqueles capazes de mobilizar planos e metas concretos de longo prazo em torno de algo significativo, tanto do ponto de vista pessoal como social (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2022, p. 26).

Esse esquema de classificação parece bastante elucidativo sobre o ideal de jovem que se pretende formar e sobre os pressupostos da psicologia positiva subjacentes a esse ideal. O que se apresenta como mais problemático a esse respeito, além do recorrente equívoco da incorporação acrítica de modelos estrangeiros, produzidos em contextos muito diferentes, é o modo de uma determinada valoração das condutas dos jovens, agravada pela desconsideração de seus condicionamentos sociais, e mesmo psicológicos. O que se evidencia é

a concepção do sujeito racional, como pressuposto da psicologia positiva, que reduz a conduta humana a um ato de vontade consciente, a despeito da constituição social e das implicações psicológicas inconscientes dessa vontade, fazendo tábula rasa da vasta literatura produzida durante décadas a esse respeito, no âmbito das ciências sociais, da psicologia social e da psicanálise, além das próprias ciências da educação.

Ademais, a concepção do sujeito racional, profundamente enraizada na teoria do livre mercado, como fundamento da ideologia meritocrática, torna-se critério de valoração moral, fazendo da escola um *lócus* de reprodução e legitimação (e mesmo agravamento) das desigualdades sociais. Aqueles que não têm projetos de vida, talvez porque nunca tiveram perspectivas de futuro, tendo sua vida reduzida à permanente luta pela sobrevivência, são tidos por desinteressados ou egocêntricos e, assim, responsáveis por seus fracassos na vida. Aqueles que ambicionam projetos de vida para além seus condicionamentos sociais são, por sua vez, considerados idealistas ou sonhadores, devendo reconhecer, ao contrário da ideologia apregoada, que suas vidas não se reduzem a um puro ato de vontade. Aqueles que pretendem experimentar a vida, explorar o mundo e conhecer suas possibilidades – como convém a essa fase da vida, onde se busca construir uma identidade autônoma – antes de tomar uma decisão séria sobre seu futuro, são considerados superficiais, talvez na contramão do que seja “uma cidadania participativa e produtiva”.

Por fim, são considerados nobres – um conceito, diga-se, controverso em uma sociedade democrática – aqueles que são determinados, participativos, comprometidos, que fazem planos e sustentam metas de longo prazo, características geralmente associadas e respaldadas apenas nas condições socioeconômicas da classe burguesa, então justificada e legitimada. Mesmo nessa classe, porém, não deixa de ser problemática a ideia de construir projetos de vida individuais sólidos e de longo prazo, no contexto de uma sociedade marcada pela instabilidade, pela aceleração e pela incerteza – em que “tudo o que era sólido se desmancha no ar” – sem quaisquer garantias sobre o futuro sequer mesmo a curto e médio prazo. Além disso, a positividade social exaltada em torno de termos como participação e engajamento não deve ser afirmada de maneira acrítica, na medida em que reforça o *status quo* e a ordem social vigente, reprodutora de injustiças e desigualdades sociais, e que sustenta uma cultura plasmada de elementos nazifascistas, com a possibilidade de uma recaída na barbárie.

5. Considerações finais

O que se pode concluir é que a despeito do que promete a educação positiva em torno da construção de um projeto de vida (que “requer que os estudantes conheçam a si mesmos e ao universo que os rodeia para que consigam identificar as necessidades, os problemas e os conflitos presentes”), ela não possibilita o desenvolvimento de uma “consciência verdadeira”, da capacidade crítica sobre a sociedade em que se vive e de uma autonomia efetiva

na escolha de um modo de vida para além daqueles legitimados pela sociedade de mercado, porquanto procura expurgar todos os elementos negativos que tornariam isso possível. Em sua positividade unidimensional, a reforma educacional empresarial se coloca a favor da reprodução da ordem estabelecida, e qualquer negatividade, qualquer conduta de resistência, de crítica e não adesão social, de rebeldia e contestação, é considerada um sintoma patológico a ser superado no e pelo processo educacional.

Por isso, coloca-se a necessidade de problematizar a concepção de autonomia e de capacidade crítica incrustadas e propagadas nessa concepção de educação plasmada pela positividade, que parecem ocultar sob a forte luz do consenso e da unanimidade a sua “castração” dialética e o seu potencial emancipador, à medida que são destituídas de sua negatividade constituinte. O conceito de autonomia, desde sua aceção original, traz em seu cerne uma tensão imanente no indivíduo, e entre o indivíduo e a sociedade, constituindo-se, gradualmente, em uma superação dialética de suas contradições. Sem o momento de negatividade constituinte dessa tensão, o discurso da autonomia se torna mera ideologia.

De acordo com Theodor Adorno (2020), a autonomia está intrinsecamente associada à finalidade da educação, a partir da “produção de uma consciência verdadeira”. Trata-se de uma exigência política, como condição *sine qua non* da emancipação humana, como pressupõe uma sociedade democrática que opera conforme seu conceito e, que, portanto, “precisa ser inserida no pensamento e na prática educacional” (Adorno, 2020, p.154). Educar para autonomia, em sua concepção, consiste, precisamente, em educar *na* tensão entre adaptação social e resistência. Conforme suas palavras, “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Por outro lado, “ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior” (Adorno, 2020, p.156). Adorno considera, não obstante, que a realidade social se tornou tão poderosa, e o processo de adaptação constante tão automático por meio de várias instâncias de pressão social, que uma das tarefas primordiais da educação deve se voltar para a crítica desse realismo supervalorizado, à ideia de que, apesar de tudo, vivemos no “melhor dos mundos possíveis”. O autor atribui a esse hiper-realismo, mais real do que a própria realidade, uma das principais características da consciência *coisificada*.

Nesse mesmo sentido, Marcuse (1997) destaca a necessidade da crítica de que “o real é o racional, e o racional o que é real”, que leva ao conformismo com a ordem estabelecida e ao fechamento do horizonte de possibilidades, da perda de perspectiva de outra realidade, de outra ordem social, verdadeiramente emancipada. De acordo com ele, a cilada dessa “racionalidade” não está somente no fato de que o indivíduo deva buscar sua felicidade individual em uma realidade má, sem contestá-la, sem buscar transformá-la, mas que sua individualidade atomizada, moldada e adaptada por e para essa realidade, torna-se incapaz de imaginar algo diferente do que é dado. É nessa perspectiva que ele coloca o desafio da autonomia (emancipação) em uma sociedade que

sustenta, em boa medida, sua promessa de bem-estar material, enquanto entrega as mercadorias.

Perante esse desafio é que Adorno preconiza o momento da *resistência* na educação. Em sua conferência *Educação após Auschwitz*, ele diz que “a educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação” (Adorno, 2020, p. 157). O autor adverte ainda para a falsidade do conceito de vínculos de compromisso social, e de participação na coletividade (engajamento), por mais bem intencionados que possam ser, quando não são acompanhados da produção de uma consciência verdadeira, caracterizando-os como uma forma de heteronomia. A esse respeito, menciona a adesão da juventude alemã ao nacional-socialismo (nazismo). Destaca, também, a tendência da cultura contemporânea em expurgar toda a negatividade, esvaziando-se de seu elemento crítico, de seu momento de reflexão, de indignação diante do horror. “O perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem a menciona” (Adorno, 2020, p. 136). De acordo com Adorno, “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a *autonomia*, para usar a expressão kantiana; *o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação*” (Adorno, 2020, p. 135, grifo nosso).

Na concepção de Kant, o sujeito autônomo é aquele que orienta sua ação, deliberadamente, por princípios universais. Daí decorre o imperativo categórico: “Aja de tal maneira que o princípio de sua ação possa se tornar uma máxima universal” (Kant, 2004). A educação para autonomia é, antes de tudo, uma educação política. A autonomia se refere menos à autorrealização do indivíduo isolado que ao exercício de uma cidadania plena e da autodeterminação por meio de uma consciência emancipada (ou em processo de emancipação). Constitui-se na tensão entre indivíduo e sociedade, entre a razão subjetiva (individual) e a razão objetiva (coletiva), entre as aspirações pessoais e a lei moral, como diante de um tribunal da razão. De acordo com Kant (2004) não consiste somente na autodeterminação na esfera da vida privada ou da consciência, mas, sobretudo, no uso público da razão.

Em outras palavras, a autonomia caracteriza-se como liberdade prática ou *práxis* política, numa atuação na esfera pública, de modo a contribuir para o progresso da sociedade e para a liberdade individual. A emancipação do indivíduo está condicionada à emancipação da sociedade (e vice-versa) sobre quaisquer autoridades irracionais, sobre qualquer moralidade que não se fundamenta na necessidade e na universalidade. A autonomia é produto de um processo social dialético, de constante superação das contradições entre indivíduo e sociedade, movida pela própria dialética da razão (*Aufklärung*), orientada pela busca da emancipação humana (maioridade).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolf Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.

BARBOSA, Livia. **Cultura e empresas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentizien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, MEC, 2018.

CABAÑAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happycracia: fabricando cidadãos felizes**. Tradução de Humberto Amaral. São Paulo: UBU, 2022.

CARNEIRO, Moaci A. **BNCC fácil: decifra-me ou te devoro: 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CARVALHO, José S. F. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: FAPESP: 2017.

FERRETTI, Celso João. *A reforma do Ensino Médio e a sua questionável concepção de qualidade da educação*. **Revista Ensino de Humanidades**, n.32, maio/ago.2018. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade. Volume 1**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora. *Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'*. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 31, núm. 1,

2018, pp. 4-20 Universidade do Minho Portugal DOI:
<https://doi.org/10.21814/rpe.12674>.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

QUADROS, Sérgio Feldemann; KRAWCZYK, Nora. *O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado*. **Revista Políticas Educativas**, v.12, n.2, p.36-47. ISSN 1982-3207. Paraná, 2019.

SANTANA, Marco A.; RAMALHO, José R. **Sociologia do trabalho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2004.

SELIGMAN, Martin. **Aprenda a ser otimista. Como mudar sua mente e sua vida**. Tradução de Débora Landsberg. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica**. Editora Moderna: São Paulo, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota do Todos Pela Educação sobre a MP do Ensino Médio**. São Paulo: TPE, 2016.

Recebido em: 20 de setembro de 2023.
Aceito em: 27 de novembro de 2023.
Publicado em: 03 de janeiro de 2024.