

COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA”: PEDAGOGIA-COACH PARA RECONVERSÃO PSICOFÍSICA DO TRABALHADOR DE NOVO TIPO¹

Renato Anacleto Franco²

Carlos Soares Barbosa³

Resumo

O artigo analisa a pedagogia-coach como categoria central para compreender o novo processo em curso de reconversão do nexó psicofísico promovido pela adoção da aprendizagem socioemocional na educação básica para formação do indivíduo de novo tipo – flexível, resiliente e gestor de sua própria precarização. Trata-se de resultado de pesquisa documental e qualitativa, fundamentada no método materialismo histórico-dialético e nas categorias de essência e aparência. Os resultados indicam que, sob a aparência de inovação humanista e de uma pretensa formação integral, opera-se um processo de psicologização das contradições sociais.

Palavras-Chave: Trabalho; Reforma do ensino médio; Projeto de Vida, Pedagogia-coach; habilidades socioemocionais.

COMPONENTE CURRICULAR PROYECTO DE VIDA: PEDAGOGÍA-COACH PARA LA RECONVERSIÓN PSICOFÍSICA DEL TRABAJADOR DE NUEVO TIPO

Resumen

El artículo analiza la pedagogía-coach como categoría central para comprender el nuevo proceso en curso de reconversión del nexó psicofísico promovido por la adopción del aprendizaje socioemocional en la educación básica para la formación de un nuevo tipo de individuo: flexible, resiliente y gestor de su propia precariedad. Se trata del resultado de una investigación documental y cualitativa, basada en el método del materialismo histórico-dialéctico y en las categorías de esencia y apariencia. Los resultados indican que, bajo la apariencia de innovación humanista y de una supuesta formación integral, se está llevando a cabo un proceso de psicologización de las contradicciones sociales.

Palabras clave: Trabajo; Reforma de la enseñanza secundaria; Proyecto de Vida; Pedagogía-coach; Habilidades socioemocionales.

CURRICULUM COMPONENT LIFE PROJECT: PEDAGOGY-COACHING FOR THE PSYCHOPHYSICAL RECONVERSION OF THE NEW TYPE OF WORKER

Abstract

The article analyzes pedagogy-coaching as a central category for understanding the new process underway to reconvert the psychophysical nexus promoted by the adoption of social-emotional learning in basic education to train a new type of individual one who is flexible, resilient, and capable of managing their own precariousness. This is the result of documentary and qualitative research, based on the historical-dialectical materialism method and the categories of essence and appearance. The results indicate that, under the guise of humanistic innovation and supposed comprehensive education, a process of psychologization of social contradictions is taking place.

Keywords: Work; Secondary education reform; Life Project; Coaching pedagogy; Social-emotional skills.

¹ Artigo recebido em 12/03/2026. Aprovado em 17/07/2026. Publicado em 28/07/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.71009>

² Mestre e doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH / UERJ). Email: nato.anacleto@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6059471155325405>.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9939-8473>.

³Pós-doutor em Educação (Universidade de Lisboa) e Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Email: profcarlossoares@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2894699059794517>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4519-5174>.

Introdução

As transformações recentes no campo educacional não podem ser compreendidas isoladamente das mudanças estruturais ocorridas no mundo do trabalho e das novas formas de gerenciamento do trabalhador. A crise do modelo de produção taylorista-fordista, desencadeada a partir da década de 1970, acarretou um amplo processo de reestruturação produtiva que culminou na consolidação de um novo regime, denominado de acumulação flexível (Harvey, 1992). Esse processo implicou profundas alterações objetivas e subjetivas na organização e gestão da força de trabalho com o intuito de adequá-la às exigências da reprodução do capital. Além disso, deu origem a uma nova racionalidade – neoliberal – que ultrapassa o âmbito econômico e orienta as diferentes esferas da vida social (Dardot; Laval, 2016).

O regime de acumulação flexível alterou profundamente a forma de ser da classe trabalhadora (Antunes, 1996; 2018). Flexibilidade, polivalência e autonomia tornaram-se aspectos centrais da organização do trabalho e deslocaram, no campo da formação profissional, o foco da qualificação estritamente técnica para dimensões subjetivas e comportamentais do trabalhador. Isto porque a alteração das bases materiais da produção exigiu a formação do trabalhador de novo tipo: flexível, polivalente e facilmente adaptável às exigências de um novo modelo de produção cada vez mais dinâmico e fragmentado. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo de adaptação da força de trabalho às novas dinâmicas sociais do capitalismo.

No Brasil, tais transformações repercutiram de maneira significativa nas reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais consolidaram a centralidade da pedagogia das competências como matriz orientadora das políticas curriculares.

Naquele momento, as competências organizacionais, comunicativas e comportamentais eram exigidas dos trabalhadores. Mas, com o avanço do neoliberalismo e o aumento da precariedade, começou a ser gestada pelos organismos multilaterais uma agenda educacional global pautada por habilidades não cognitivas, como autogestão, autoconhecimento, resiliência, empatia e senso empreendedor.

De acordo com esse projeto, e seguindo as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é dever da educação do século XXI desenvolver nos indivíduos não só as habilidades cognitivas, mas também as socioemocionais, tornando a educação uma ferramenta para a reconversão do nexo psicofísico do trabalhador. Em diálogo com Gramsci, a noção de reconversão do nexo psicofísico permite compreender como as capacidades físicas, cognitivas e emocionais dos trabalhadores são reorganizadas em diferentes etapas do desenvolvimento capitalista, conforme as exigências do setor produtivo.

Nesses termos, ganham relevância dois relatórios dos referidos organismos supranacionais: Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI (Unesco, 2015) e Estudo sobre competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais (OCDE, 2015). O relatório da Unesco afirma a necessidade de os sistemas educacionais avançarem para além das competências cognitivas tradicionais e passarem a promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. De forma semelhante, os teóricos da OCDE argumentam que o sucesso individual e o progresso social dependem da combinação entre competências cognitivas e socioemocionais, como perseverança, sociabilidade, autoestima e autocontrole.

Na concepção dos intelectuais orgânicos do capital, a educação para o século XXI deve enfatizar a aprendizagem centrada no aluno, no desenvolvimento integral, na aprendizagem ao longo da vida e nas competências socioemocionais. No contexto brasileiro, essa orientação foi incorporada de forma mais explícita na reforma do ensino médio, instituída pela Lei n. 13.415/2017. Entre as mudanças introduzidas, destaca-se a criação do Componente Curricular Projeto de Vida (CCPV), inserido na parte diversificada do currículo com a finalidade de desenvolver nos jovens o autoconhecimento, o planejamento de metas pessoais, o estímulo ao empreendedorismo, as habilidades socioemocionais e o protagonismo juvenil. Nele, o sucesso escolar e profissional é apresentado como resultado da capacidade individual de planejamento, motivação e gestão das próprias emoções.

É nesse contexto que emerge o que aqui denominamos de pedagogia-coach, isto é, um modelo pedagógico que incorpora princípios oriundos da cultura empresarial e das práticas de *coaching* motivacional, orientando o processo educativo

para o desenvolvimento de competências voltadas à autogestão da vida, à adaptabilidade e à performance individual. Assim, consideramos que a pedagogia-*coach* constitui uma nova etapa do processo histórico de reconversão do nexo psicofísico do trabalhador, no qual a gestão da subjetividade é o elemento estratégico para a reprodução no capitalismo flexível.

Se no fordismo essa reconversão incidia predominantemente sobre o corpo disciplinado, na acumulação flexível e neoliberal deslocou-se para a polivalência cognitiva e para a subjetividade dos indivíduos. As emoções, os comportamentos e as disposições psicológicas passaram a ser objeto de mensuração, monitoramento e intervenção pedagógica, especialmente por meio da difusão do discurso das competências socioemocionais. Nesse sentido, a pedagogia-*coach* pode ser compreendida como uma mediação concreta por meio da qual a racionalidade neoliberal opera no interior da escola, contribuindo para a formação do trabalhador flexível, resiliente e emocionalmente treinado para enfrentar os desafios do século XXI.

As reflexões aqui construídas são oriundas da pesquisa de mestrado concluída em 2025 e que teve o objetivo de identificar a fundamentação pedagógico-ideológica do componente curricular Projeto de Vida, por meio da análise de quatro livros didáticos que integraram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2021–2025)⁴. O presente texto, portanto, apresenta um recorte da referida pesquisa e visa analisar criticamente como o discurso das habilidades cognitivas e socioemocionais, presente em documentos institucionais e materiais didáticos do componente curricular Projeto de Vida, contribui para a constituição da pedagogia-*coach* enquanto mediação pedagógica para a reconversão do nexo psicofísico do trabalhador de novo tipo.

Trata-se de pesquisa documental, de abordagem qualitativa, fundamentada no método do materialismo histórico-dialético e nas categorias de essência e aparência. Compreendendo a educação como prática social historicamente determinada e inserida na totalidade das relações sociais, a análise busca evidenciar, a partir da crítica ao mundo da pseudoconcreticidade (Kosik, 1985), como o discurso pedagógico

⁴ No ciclo do PNLD de 2021 a 2024 constam 24 (vinte e quatro) obras que foram selecionadas pelo MEC e disponibilizadas para as redes estaduais de ensino pelo Brasil. Escolhemos essas quatro obras, primeiro porque constam como obras escolhidas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro e, por último, porque são disponibilizadas como livro eletrônico nos sites de suas respectivas editoras, o que facilita o acesso a elas.

dominante tende a apresentar fenômenos socialmente determinados como se fossem expressões naturais da realidade (aparência). O que contribui para ocultar as mediações históricas e estruturais que os produzem (essência).

Para os propósitos deste texto, foram analisados quatro documentos, a saber: o relatório Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais (OCDE, 2015), o documento Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral (Instituto Ayrton Senna, 2021) e os livros didáticos GPS: Guia de Protagonismo no Século XXI (Amendola, 2020) e Educação para a vida: Projeto de Vida (Severiano *et al.*, 2020).

Embora o referencial teórico central desta pesquisa esteja ancorado no método marxista, recorre-se também às contribuições de autores contemporâneos como Dardot e Laval (2016), Safatle (2021) e Han (2015). Ainda que não se situem estritamente no campo marxista, suas análises, que incidem sobre o neoliberalismo e a gestão das subjetividades, oferecem elementos interpretativos relevantes para compreender os processos atuais de reconversão do nexos psicofísico dos indivíduos frente às exigências da atual sociedade do século XXI.

O presente artigo se estrutura em três momentos analíticos articulados. Inicialmente, discutem-se as transformações no mundo do trabalho e suas implicações para a formação do trabalhador contemporâneo, abrangendo as duas fases de reconversão do nexos psicofísico do trabalhador, o taylorismo/fordismo e o regime de acumulação flexível. Em seguida, a partir da análise documental, busca-se evidenciar a pedagogia-coach como expressão da racionalidade neoliberal no campo educacional. A última parte do texto ressalta a necessidade de uma educação que promova a formação *omnilateral*, possibilitando a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar sua realidade econômica, política e social.

As transformações no mundo do trabalho e a reconversão psicofísica do trabalhador

A necessidade de adaptação do trabalhador ao desenvolvimento das forças produtivas é uma prática recorrente do capital, sobretudo porque, como afirmam Marx e Engels (2012, p. 47), “a burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção – ou seja, as relações de produção – isto é, o conjunto das relações sociais”.

No texto *Americanismo e Fordismo*, Gramsci demonstra o processo de adaptação do trabalhador à racionalidade taylorista/fordista, o que ocasionou a quebra da “velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia e da iniciativa do trabalhador” (Gramsci, 2010, p. 243-248). A adaptação psicofísica ao novo modo de produção demandou não apenas operações produtivas ao aspecto físico maquinal, mas também a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo.

Nesta primeira fase, portanto, a reconversão do nexos psicofísico do trabalhador focalizou o disciplinamento dentro e fora do ambiente fabril, ou seja, na mecanização do corpo para atender à produção em massa (forjar o que Gramsci denominou de gorila amestrado), por um lado, e na tentativa, por outro, de controlar o lazer e a conduta moral e sexual do trabalhador a fim de assegurar sua integridade física e evitar impactos na linha de produção (Gramsci, 2010; Antunes; Pinto, 2018).

Com a consolidação do regime de acumulação flexível, ocorre uma nova fase de reconversão psicofísica do trabalhador. Ao contrário do fordismo, que gerenciava suas capacidades físicas e demandava tarefas repetitivas, no novo regime a exigência é por multifuncionalidade e adaptação rápida às constantes mudanças do processo produtivo. Polivalência, adaptabilidade e flexibilidade passaram a forjar a formação do trabalhador, que deixa de ser mecânico-braçal para focar nas competências requeridas na organização flexível (Ramos, 2006).

Em outras palavras, como afirmam Antunes e Pinto (2018), uma formação pautada na desespecialização multifuncional; a transição da especialização rígida para a polivalência. Assim, além da transmissão de conteúdos formais, cabe à educação desenvolver nos educandos as competências requisitadas pelo novo regime de produção, já que não são mais as profissões que determinam a estrutura e a organização do trabalho, e sim as competências.

Para Ramos (2006, p. 198), “esse quadro permite adaptar os requisitos do emprego às exigências novas em termos de profissionalização, sempre com vistas à adaptabilidade do trabalhador”, seja internamente, em sua relação na organização, ou quando dela for desligado. O objetivo, segundo a autora, é promover no trabalhador um princípio de adaptabilidade e uma personalidade responsável e comprometida frente às incertezas e às indeterminações próprias da era do capitalismo flexível.

A pedagogia das competências passou a ser a abordagem essencial para a formação do novo tipo de trabalhador. Inspirada em formulações difundidas internacionalmente por autores como Perrenoud (1999), essa pedagogia buscou deslocar o foco no saber para o saber fazer. Isso porque, além do acúmulo de informações, passa a ser mais valorizado o saber agir e a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em situações complexas (Ramos, 2006). Trata-se, segundo Antunes e Pinto (2018), de um ideário e uma pragmática burguesa que visam compatibilizar a educação aos valores do mercado e de sua filosofia utilitarista, conformando-a na lógica da racionalidade neoliberal.

Competências socioemocionais e a pedagogia-coach: uma nova fase da reconversão do nexó psicofísico do trabalhador

Se o regime de acumulação flexível ocasionou uma nova fase de reconversão psicofísica do trabalhador, o avanço do neoliberalismo e, com ele, a perda de determinados direitos trabalhistas, a redução de postos de trabalho regulados e o aumento da informalidade e da precariedade trouxeram a necessidade de promover ajustes na educação, visando conformar os trabalhadores aos novos tempos marcados por tamanha incerteza. Assim, as emoções, os comportamentos e as disposições psicológicas tornaram-se objeto de intervenção pedagógica, cabendo à escola desenvolver nos seus alunos um conjunto de competências socioemocionais.

O modelo de ensino-aprendizagem mediado por habilidades cognitivas e socioemocionais começou a ser desenvolvido pelo *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), no início dos anos 1990, nos Estados Unidos da América. Essa organização é a principal formuladora de uma proposta educacional que busca o desenvolvimento de cinco domínios nos estudantes: autoconhecimento, autogerenciamento, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsável (Casel, 2020). Esse modelo de ensino-aprendizagem é intitulado por essa organização como Aprendizagem Social Emocional (ASE).

Ainda de acordo com a organização, a competência socioemocional pode ser aprimorada por meio de uma variedade de abordagens em sala de aula: (1) instrução explícita, por meio da qual habilidades e atitudes socioemocionais são ensinadas e praticadas de maneira que correspondam ao desenvolvimento integral do aluno; (2) práticas de ensino, como aprendizagem cooperativa e aprendizagem baseada em

projetos; e (3) a integração do ASE nos currículos das disciplinas, como linguagens e ciências humanas e sociais aplicadas. Essa ideologia pedagógica passa a compor uma agenda para a educação, principalmente em relatórios da OCDE e, no Brasil, em instituições como o Instituto Ayrton Senna (IAS).

No estudo denominado Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais (OCDE, 2015), a organização multilateral reconhece que, na dimensão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem na educação básica, é necessário um deslocamento explícito, enquanto formação humano-social, para uma abordagem de aprendizagem fundamentada em competências e habilidades cognitivas e socioemocionais. Isso é essencial para que os novos indivíduos em formação consigam enfrentar os desafios contemporâneos do século XXI (OCDE, 2015, p. 18).

A OCDE (2015) destaca, ainda, que o progresso social e o sucesso individual dependem da integração entre competências cognitivas e habilidades socioemocionais, como perseverança e autoconfiança. O texto argumenta que investir nessas capacidades ajuda a combater o desemprego juvenil, a desigualdade econômica e problemas de saúde mental agravados por crises globais. Por meio de uma estrutura fundamentada no modelo dos Cinco Grandes Fatores, a organização demonstra como a escola, a família e a comunidade moldam o desenvolvimento humano ao longo da vida.

Ademais, como afirma a OCDE:

A educação pode contribuir para criar cidadãos **motivados, engajados e responsáveis**, melhorando as competências importantes. Capacidades cognitivas, tais como o letramento e a resolução de problemas, são essenciais. Entretanto, por meio da **perseverança e do trabalho duro, os jovens com uma sólida base socioemocional** podem progredir muito mais em um mercado de trabalho altamente dinâmico e focado nas competências (OCDE, 2015, p. 27, grifos nossos).

No Brasil, o principal incentivador desse modelo de ensino-aprendizagem é o Instituto Ayrton Senna (IAS), que, assim como a OCDE, adota o modelo dos cinco grandes fatores (*Big Five*) para organizar e medir as competências cognitivas e socioemocionais dos estudantes. No estudo publicado em 2021, intitulado Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral, o IAS argumenta que esse modelo de ensino-aprendizagem

visa agrupar as características humanas em cinco grandes macrocompetências: autogestão (determinação, organização, foco, responsabilidade e persistência); engajamento com os outros (iniciativa social, assertividade e empatia); amabilidade (respeito, autoconfiança e tolerância ao estresse); resiliência emocional (confiança, tolerância à frustração e entusiasmo); e abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico).

Com base nesse modelo, ainda segundo o IAS (2021, p. 61), é possível mensurar 17 competências específicas de forma válida e fidedigna. Segundo o Instituto, esses dados que serão gerados não terão o objetivo de rotular os estudantes, “mas sim oferecer uma fotografia” do seu desenvolvimento para subsidiar intervenções pedagógicas baseadas em evidências. O que inclui testes padronizados e avaliação integral, utilizando recursos práticos para registrar o progresso do aluno.

Alguns instrumentos pedagógicos possibilitam a mensuração dessas competências, a exemplo de portfólios: coletâneas físicas ou digitais que demonstram a produtividade e a evolução das habilidades individuais e coletivas; mapas mentais: ferramentas que ajudam a organizar o fluxo de ideias e representam visualmente a compreensão de sistemas complexos e a resolução de problemas; relatórios e atas: documentos de sistematização científica e registro de decisões que desenvolvem a autoria e a argumentação (IAS, 2021).

Como estratégia de implementação da aprendizagem socioemocional, o IAS adota o modelo SAFE (acrônimo para Sequencial, Ativo, Focado e Explícito). O Instituto defende que a educação básica siga esse planejamento como requisito para programas de aprendizagem socioemocional eficazes, com o objetivo de promover nos estudantes o que denominam como “formação integral” (IAS, 2021, p. 09; OCDE, 2015). Esse projeto pedagógico já se faz presente em alguns livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida, como o GPS: guia do protagonismo juvenil e o Educação para vida: projeto de vida, conforme destacado no Quadro 1.

Quadro 1 – Competências cognitivas e socioemocionais nas obras analisadas.

Obras	Competências socioemocionais	Resultados esperados:
Educação para a vida: projeto de vida GPS: guia de protagonismo no século XXI	Autocontrole Autoconsciência Autoconhecimento Autogerenciamento Resiliência Empatia Adaptabilidade Praticar a flexibilidade Mentalidade positiva	Adaptar às mudanças. Enfrentar os desafios. Aumento da produtividade. Identificar forças e fraquezas. Lidar com os desafios. Reconhecer emoções. Regulação emocional.

Fonte: Elaboração dos autores.

Tendo em vista a aprendizagem baseada em competências cognitivas e socioemocionais, compreendemos o CCPV a partir de três níveis interligados: (i) fundamentação legal e curricular (Brasil, 2017; 2018; 2024); (ii) princípios da aprendizagem socioemocional e empreendedora (Magalhães, 2022; Dolabela, 2003) e (iii) estrutura metodológica em ciclos de ação, metodologia ativa e psicologia do sucesso (Dweck, 2017; Moran, 2018; Amendola *et al.*, 2020; Severiano *et al.*, 2020).

Em termos de fundamentação legal e curricular (nível 1), o Projeto de Vida opera de modo transversal no intuito de mobilizar determinadas competências gerais previstas na BNCC, como: autoconhecimento – situar-se como sujeito histórico e social (competência 1); empatia e cooperação – valorizar a diversidade (competência 9); responsabilidade e cidadania – agir com autonomia (competência 10); autoconhecimento e autocuidado – gerir emoções e motivações (competência 12). De acordo com a BNCC, essas competências são desenvolvidas por meio de atividades que visem o autoconhecimento, a definição de metas e o planejamento de vida (Brasil, 2018).

Quanto aos princípios da aprendizagem socioemocional e empreendedora (nível 2), o CCPV se baseia nos estudos da Casel, nos relatórios da OCDE, da Unesco e divulgados pelo Instituto Ayrton Senna. A estrutura metodológica em ciclos de ação (nível 3) se inspira em metodologias ativas, como a pesquisa-ação, o *Design Thinking* e Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)⁵, com vistas a promover o

⁵ A ABP configura-se como uma “metodologia ativa” centrada na resolução de problemas reais por meio da elaboração de projetos colaborativos e interdisciplinares. Essa abordagem, de acordo com Moran (2018), pretende romper com a “lógica tradicional da transmissão unidirecional de conteúdos”, promovendo uma aprendizagem centrada no estudante. Dentre os objetivos da ABP estão: desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais por meio de situações reais e complexas; promover o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a capacidade de resolução de

autoconhecimento e autogestão por meio do exercício da reflexão, do planejamento de metas e da avaliação participativa e contínua.

Para os teóricos que defendem esse formato pedagógico, essas dimensões, ao serem articuladas com as competências gerais da BNCC, possibilitam a formação integral dos estudantes, especialmente a competência 6 (autoconhecimento e autocuidado), a competência 8 (autogestão) e a competência 9 (empatia e cooperação), conforme apontado no nível 1.

Além disso, nos dois livros didáticos examinados, há uma tentativa de realinhar a prática docente aos instrumentos pedagógicos pós-modernos associados à lógica do mundo corporativo. Em ambas as obras, o papel do professor consiste em ser um motivador e incentivador de projetos pessoais, exercendo puramente a função de um *coach* educacional. O *coach* (neste caso, o professor-mediador), mais do que ensinar conteúdo científico, deve guiar o indivíduo a um processo de autodescoberta e planejamento (Amendola, 2020).

Nota-se, então, que o professor assume uma dupla tarefa. Primeiro, como orientador e mediador de caminhos, tornando-se um “guia na trajetória que os alunos percorrerão para elaborar o Projeto de Vida deles”. Com isso, a função do professor consiste em orientar e mediar o processo de aprendizagem e “contribuir para limpar lentes, por vezes, embaçadas pelas tensões da adolescência, por problemas emocionais ou por condições sociais de vulnerabilidade” (Severiano *et al.*, 2020, p. 189). Segundo, deve focar no autoconhecimento e no desenvolvimento pessoal dos seus alunos, ou melhor, “ajudar o estudante do século XXI a desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais, criatividade, colaboração, curiosidade e investigação”. São esses os “objetivos da aprendizagem criativa, metodologia que questiona os sistemas de educação atuais e propõe outros sistemas de aprendizado” (Severiano *et al.*, 2020, p. 51).

Cabe, também, ao professor a função de ajudar no planejamento pessoal, entendido como a chave para mobilidade social e sucesso de seus alunos, pois “os jovens precisam ser orientados a se prepararem para se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível” (Amendola, 2020, p. 125).

problemas; integrar diferentes áreas do conhecimento a partir de um projeto comum e engajar os alunos por meio de temas relevantes e contextualizados à sua realidade.

Os documentos analisados entendem que a educação para o século XXI deve ser estruturada na indissociabilidade entre desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Essas duas dimensões formam o que os teóricos do capital chamam de educação integral que, segundo Amendola (2020, p. 25), se constitui a partir do “aprender a ser: eu comigo”; “aprender a conviver: eu com o mundo”; “aprender a conhecer: eu com o conhecimento” e “aprender a fazer: eu com o trabalho”, inspirado no Relatório Jacques Delors. De acordo com a autora, essa formação integral vai além dos conteúdos disciplinares e promove “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BNCC, 2018, p. 14).

É importante destacar que esse modelo de educação integral contrasta significativamente com o defendido por Gramsci (2010), Saviani (2008), Frigotto e Ramos (2023). Para esses autores, a educação integral está fundamentada na *omnilateralidade*, ou seja, em uma formação humana integral que proporcione os fundamentos necessários para entender as ciências, as artes e as mediações concretas que constroem as sociedades.

A pedagogia-coach como instrumento de reconversão psicofísica para formação do indivíduo de novo tipo

A centralidade das competências socioemocionais não pode ser entendida como simples inovação pedagógica, mas como parte de uma reconfiguração mais ampla das relações entre educação, trabalho e formação humana. No Brasil, o ajuste mais recente da educação e o deslocamento da centralidade do conhecimento científico para o desenvolvimento de disposições subjetivas adaptativas se deram com a reforma do ensino médio, em 2017, que reorganizou o currículo em torno da lógica das competências e introduziu novos componentes curriculares com este propósito, como o Projeto de Vida.

É nesse cenário que emerge a pedagogia-coach, que traduz para o campo educacional a racionalidade gerencial do capitalismo neoliberal ao incorporar tecnologias de gestão subjetiva oriundas do *coaching* e do *management* corporativo. Além de promover a reestruturação do processo educativo em torno da autogestão do estudante, do desenvolvimento de competências socioemocionais e da responsabilização individual pela trajetória escolar e profissional, com a pedagogia-

coach ocorre, também, o reposicionamento do papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne ao professor, em vez de se constituir como um mediador do conhecimento histórico-social, deve, ao contrário, agir como um mentor, orientador e motivador. Assumindo um papel análogo ao de um *coach*, deve promover a escuta ativa, incentivar a autoconfiança, estimular a definição de metas e o monitoramento de resultados. Em contrapartida, o aluno deve ser compreendido como um empreendedor de si, responsável por planejar seu projeto de vida e gerir continuamente seu capital humano.

Do ponto de vista discursivo, a pedagogia-*coach* se utiliza de um léxico originário do mundo corporativo e que invade progressivamente o campo educacional, conforme se observa no Quadro 2. Termos como protagonismo, *mindset*, resiliência, autogestão, autoconhecimento, projeto de vida, metas e empreendedorismo passam a estruturar documentos curriculares, materiais didáticos e práticas pedagógicas, como tem sido demonstrado ao longo deste texto.

Quadro 2 – Conceitos estruturantes da pedagogia-*coach*

Tipo de discurso	Características:	Função:
Motivacional	Ênfase em atitude positiva e superação.	Responsabilização individual.
Empreendedor	Iniciativa, inovação e autogestão.	Formação do estudante-empREENDEDOR.
Psicofísico	Centralidade das emoções e autoconhecimento.	Psicologização de problemas sociais.
Gerencial	Metas, desempenho e eficiência.	Introdução da lógica produtivista.
Meritocrático	Ênfase no esforço individual.	Legitimação das contradições sociais.

Fonte: Elaboração dos autores.

O conjunto desses conceitos revela que a pedagogia-*coach* promove o deslocamento do processo de ensino-aprendizagem em três dimensões: epistemológica, pois o conhecimento científico-escolar compete com o

desenvolvimento de competências socioemocionais; formativa, pois a formação deixa de ser centrada na produção do conhecimento objetivo; e pedagógica, pois reconfigura o papel do professor, de mediador do conhecimento historicamente acumulado para o de motivador e gestor emocional, um mentor ou facilitador de metas pessoais e gerenciador de projetos de vida.

Nesse processo de *coachificação* da sala de aula, o professor é visto como um *designer* de caminhos, conceito que o autor do livro didático “Educação para vida: projeto de vida” toma emprestado de José Moran. Assim, a missão do professor é ajudar seus alunos a planejarem metas de modo a terem projetos de vida consistentes. Ou ainda, como aduz Amendola (2020), um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, trabalhando o emocional de seus alunos para o alcance de suas realizações pessoais. Em sua aparência, este discurso não é simplesmente ilusório, é uma forma mistificada da realidade que encobre sua verdadeira essência.

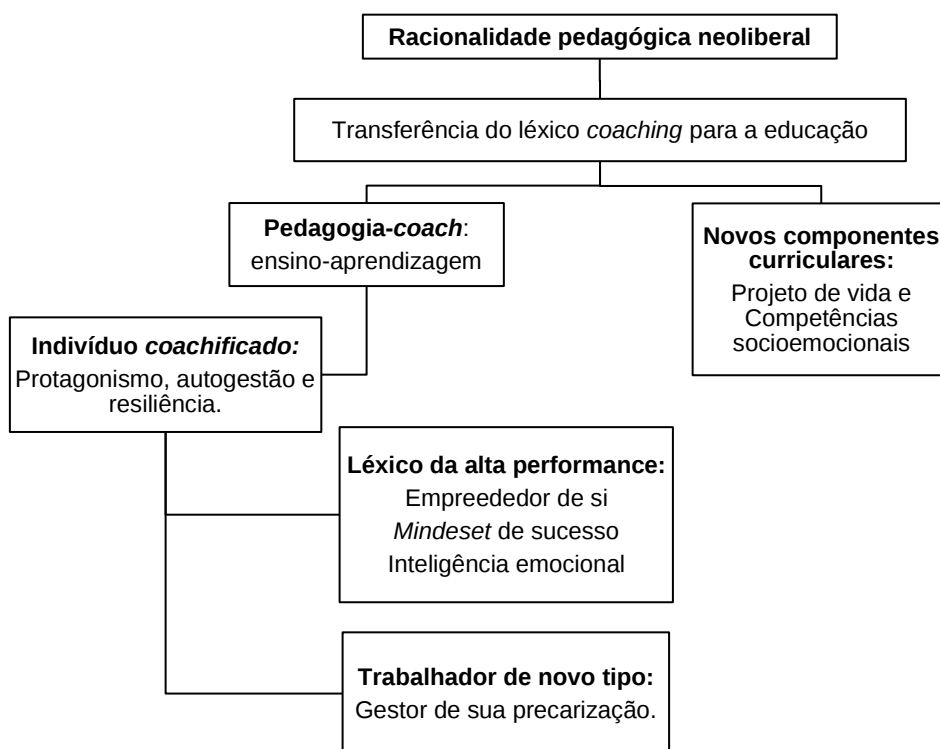
Essa inversão manifesta uma lógica fetichizada da educação, em que as formas sociais aparecem como naturais e desprovidas de historicidade. Assim, por meio da pedagogia-*coach*, a educação adquire uma aparência humanista, inovadora e integradora, mas, em essência, atua para formação de indivíduos autogeridos, flexíveis, resilientes e adaptados à racionalidade neoliberal. Ou seja, indivíduos automotivados, capazes de controlar suas emoções e de reagirem positivamente e com flexibilidade aos imprevistos da vida, tanto na esfera social quanto econômica. Gestores de sua própria precarização.

A Figura 1 ilustra como a racionalidade pedagógica neoliberal é transferida para a educação por meio da pedagogia-*coach*, juntamente com o CCPV e as competências socioemocionais. Ao deslocar o léxico do discurso *coaching* motivacional para o campo educacional, esta pedagogia objetiva configurar a chamada educação do século XXI.

Como pode ser visto, está em curso um processo pelo qual a racionalidade pedagógica neoliberal busca reconfigurar o campo educacional, transferindo o léxico do *coaching* para a educação. Nesse movimento, categorias oriundas do mundo corporativo e da gestão empresarial passam a moldar o discurso pedagógico. Tal racionalidade, como apontado, se materializa em novos componentes curriculares

(Projeto de Vida e competências socioemocionais), que funcionam como mediadores institucionais dessa transposição discursiva.

Figura 1 – Pedagogia-coach para formação do trabalhador de novo tipo



Fonte: elaboração dos autores a partir das análises nos documentos OCDE (2015); IAS (2021); Severiano *et al.* (2020) e Amendola (2020).

Em decorrência, a formação educacional, baseada nesse modelo pedagógico ressaltado na Figura 1, contribui para formar nos indivíduos uma visão pseudoconcreta (Kosik, 1985), em que tudo é quantificável e calculável na sociedade. Ainda de acordo com Kosik (1985), isso leva os indivíduos a conceberem a realidade como um conjunto de fatos isolados e naturais (mundo fetichizado). Neste caso, ao absorver esses discursos, passam a ter uma visão atomizada e reificada sobre o mundo. Com isso, as relações sociais e o produto da atividade humana são mediados por uma lógica fetichizada e independente. Parecendo obedecer a leis puramente naturais e imutáveis.

Isso ocorre porque, na visão pseudoconcreta do mundo (aparência), o indivíduo não consegue compreender a natureza dinâmica da mudança histórica, nem o papel ativo que desempenha na criação da realidade concreta. Em vez disso, ele se vê inserido em uma cadeia causal ou em um sistema de leis externas que determinam

os acontecimentos, sem levar em conta a interação entre os elementos da totalidade, concreticidade e historicidade (Lukács, 2003).

A pedagogia-*coach* atua exatamente nesse nível pseudoconcreto ao reduzir a compreensão da realidade concreta (essência) às dimensões imediatas da experiência individual (aparência). Portanto, essa pedagogia não pode ser compreendida descolada da razão neoliberal e, de maneira ampla, das narrativas pós-modernas que têm resultado na atomização dos indivíduos, na fragmentação dos projetos coletivos (Jameson, 1997) e na aceleração social (Rosa, 2019). Dinâmica que se intensifica no que Han (2015) denomina como sociedade do cansaço e do sujeito do desempenho.

É nesse horizonte de individualização das contradições sociais, próprio do contexto social anteriormente mencionado, que a violência neuronal se manifesta não apenas nas ameaças externas, mas também na pressão interna para que se produza incansavelmente (Han, 2015). Em suma, esse indivíduo do desempenho precisa performar o tempo todo; o insucesso não lhe cabe e, caso isso ocorra, é sinal de que não se esforçou o suficiente.

Portanto, na terceira e atual fase da reconversão do nexos psicofísico, o foco é no indivíduo socioemocionalmente treinado, apto a suportar a sociedade do cansaço (Han, 2015) e o peso do fracasso (Sennet, 2018), de modo a se adequar ao neoliberalismo enquanto gestor do sofrimento psíquico (Safatle, 2021), daí a necessidade de um maior gerenciamento do capital sobre a subjetividade dos trabalhadores.

As contribuições teóricas desses autores ajudam a cimentar o argumento central que buscamos aqui desenvolver, de que a pedagogia-*coach* opera como mediação educacional desse processo, funcionando como um instrumento de formação de subjetividades alinhadas às exigências da racionalidade neoliberal. A fim de uma melhor compreensão sobre as mudanças na subjetividade sob a racionalidade neoliberal, o Quadro 3 sintetiza esses aportes conceituais e explicita de que maneira eles contribuem para a emergência da pedagogia-*coach* como mediação educacional da terceira fase de reconversão do nexos psicofísico, deslocando o foco da formação humana para o treinamento socioemocional.

Quadro 3 – A reconversão psicofísica e a mediação da pedagogia-coach

Autor	Conceito-chave	Contribuições para a crítica da pedagogia-coach:
Dardot e Laval (2016)	A nova razão do mundo e o Sujeito-empresa	O neoliberalismo produz indivíduos que devem gerir a si mesmos como empresas, internalizando a lógica da competição, da performance, da autogestão e do empreendedorismo. A pedagogia-coach aparece como instrumento educacional dessa racionalidade, preparando sujeitos para se perceberem como gestores de si.
Han (2015)	Sociedade do desempenho	A exploração assume a forma de autoexploração, na qual o indivíduo se torna responsável por maximizar seu desempenho e produtividade. A pedagogia-coach reforça essa lógica ao incentivar a autogestão, a resiliência e a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso.
Safatle (2021)	Neoliberalismo como gestor do sofrimento psíquico	O regime neoliberal reorganiza a vida social por meio da gestão das emoções e da adaptação subjetiva às incertezas e precariedades do capitalismo contemporâneo. A pedagogia-coach atua como ideologia pedagógica de gerenciamento socioemocional, orientando os indivíduos a administrar frustrações, riscos e a precarização do mundo do trabalho.

Fonte: Elaboração dos autores.

Entretanto, essa pedagogia-coach, que se faz presente nos livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida analisados, não é uma proposta educativa casual; ao contrário, segue à risca as orientações de organismos multilaterais e de institutos e fundações empresariais brasileiros, muitos dos quais reunidos no movimento Todos Pela Educação. Ao abarcar o projeto político-pedagógico delineado por essas instituições burguesas, o Estado brasileiro atende à demanda global pela formação de capital humano flexível e adaptável.

Com efeito, a crítica a essa ideologia pedagógica não se baseia em um discurso simplista, que vê isso como um projeto de formação de indivíduos predestinados a se conformarem com as mudanças impostas pelo capitalismo. Em vez disso, envolve o reconhecimento da formação de um sujeito histórico em constante conflito com a classe exploradora – a burguesia. Isso está presente na própria história da humanidade, que Marx descreveu como a história da luta de classes. Em outras palavras, não existe dominação ideológica sem resistência, nem alienação sem possibilidade de superação por meio da luta de classes.

Embora as ideias da classe dominante sejam, em cada época, as ideias dominantes (Marx; Engels, 2007), não ocorre um processo de dominação passiva, mas sim o domínio material da classe dominante sobre os meios de produção econômicos e intelectuais, como visto na criação da agenda educacional neoliberal promovida pela OCDE e pelo IAS. A incorporação das competências cognitivas e socioemocionais na educação é, portanto, parte concisa da luta de classes, em que a classe dominante tenta estabelecer uma agenda educacional que reflete a disputa pelo sentido da formação da classe trabalhadora. Em resumo, as transformações que estão sendo introduzidas na educação básica têm como objetivo sua colonização à racionalidade neoliberal. Mas há resistência e produz contradições.

No confronto a essa ideologia utilitarista, Saviani (2008) enfatiza que a educação escolar não deve se limitar a preparar mão de obra, mas sim permitir que os trabalhadores tenham acesso ao conhecimento organizado e acumulado historicamente pela humanidade. Trata-se, portanto, de reafirmar a escola enquanto um local de resistência contra hegemônica, voltada a auxiliar a emancipação da classe trabalhadora e promover uma formação verdadeiramente integral.

Considerações finais

O percurso analítico desenvolvido ao longo deste artigo permitiu demonstrar que a incorporação das habilidades cognitivas e socioemocionais à educação básica brasileira não constitui um fenômeno neutro ou meramente pedagógico. Configura-se em um movimento articulado aos interesses do capital que, ao redefinir o sentido social da escola, promove uma nova etapa de reconversão do nexos psicofísico com vista à formação do trabalhador de novo tipo: flexível, resiliente e gestor de sua própria precarização.

A análise dos documentos da OCDE, Unesco, Instituto Ayrton Senna e dos livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida evidenciou que, sob a aparência de inovação humanista e de uma pretensa formação integral, opera-se um processo de psicologização das contradições sociais. As práticas pedagógicas propostas deslocam o eixo da formação do conhecimento historicamente elaborado para o treinamento socioemocional, convertendo problemas estruturais em desafios individuais de autogestão e performance.

À luz do materialismo histórico-dialético, especialmente das categorias de essência e aparência, foi possível desvelar as mediações que conectam tais discursos às transformações do capitalismo contemporâneo, de modo a explicitar como a pedagogia-coach emerge e torna o processo de ensino-aprendizagem alinhado às demandas e à racionalidade neoliberal.

Conjuntamente, a centralidade atribuída ao componente curricular Projeto de Vida e às metodologias que visam desenvolver as competências socioemocionais expressa uma opção político-ideológica de Estado, seja por meio das reformas educacionais implementadas, seja por meio do PLND. Tal orientação aprofunda o afastamento dos filhos da classe trabalhadora da formação crítica e restringe a educação a um mero instrumento de adaptação à ordem vigente.

Para contrapor esse modelo de ensino-aprendizagem, defendemos uma educação que priorize a formação de sujeitos autônomos, críticos, conscientes de sua realidade. Além disso, é fundamental que essa educação desperte nos filhos das classes trabalhadoras a necessidade de transformação da realidade por meio da luta coletiva organizada e não por um discurso de conformação, como evidenciado nas fontes analisadas. Portanto, reafirma-se a necessidade de uma perspectiva contra-hegemônica, que estabeleça a escola como espaço para apropriação do saber científico, artístico, filosófico e humanístico. Somente uma educação vinculada aos interesses históricos da classe trabalhadora poderá enfrentar, *pari passu*, a educação alinhada aos valores neoliberais.

Referências

AMENDOLA, Roberta. **GPS** - Guia de protagonismo no século XXI: manual do professor. 1ª ed., São Paulo: Editora Moderna, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre a centralidade no mundo do trabalho. 15.ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Ed. Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Ed. Cortes. 2018.

BRASIL. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, Brasília, DF: 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

CASEL. **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning**. Disponível em <https://www.casel.org>. Acesso em 12 de fevereiro de 2026.

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

DWECK, Carol S. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. Tradução: Sônia Augusto. São Paulo: Objetiva, 2017.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise N. A contrarreforma do ensino médio: dupla traição aos jovens da escola pública. In: **O ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais**. Gaudêncio Frigotto (org.) – Rio de Janeiro: UERJ/LPP; São Paulo: Ed. Expressão Popular.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do cárcere**, v. 2, Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. – 5.^a ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2010.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis / RJ: Ed. Vozes, 2015.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral**. [livro eletrônico]: Catarina Possenti Sette, Gisele Alves (Orgs.) – São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1985.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. **Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia? Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente**. 2022. 558f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - UERJ, Rio de Janeiro.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do Partido Comunista**. Tradução: Sergio Tellaroli; posfácio: Marshall Berman; revisão técnica: Ricardo Musse – 1.^a ed. – São Paulo: Ed. Penguin Classics / Companhia das Letras, 2012.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. [Livro eletrônico] / Lilian Bacich, José Moran (Orgs.) – Porto Alegre: Penso, 2018.

LUKÁCS. György. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999.

OCDE. **O poder das competências para o progresso social**: a utilização das competências no mundo. Paris: OECD Publishing, 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/skills/power-of-skills-pt.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2026.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

ROSA, Hartmut. **Alienação e Aceleração**: por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2022.

SAFATLE, Vladimir et al. (Orgs.). **O neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10^a ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 8.^a ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, (2004).

SEVERIANO, Ana Paula et al. (Orgs.). **Educação para a vida**: projeto de vida. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC; 1.^a ed., São Paulo: Ed. Moderna, 2020.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.