


Educação e “Projeto de vida” sob o neoliberalismo: entre História, Sociologia e Psicanálise

*Education and "Life Project" under Neoliberalism:
Between History, Sociology, and Psychoanalysis*

*Educación y "Proyecto de vida" bajo el
neoliberalismo: entre historia, sociología y
psicoanálisis*

Lia Fuhrmann Urbini¹

 [0009-0001-0949-6597](https://orcid.org/0009-0001-0949-6597)

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão interdisciplinar entre Sociologia, História e Psicanálise sobre os impasses na implementação da disciplina “Projeto de Vida” em uma escola integral de Ensino Médio. Ao articular bibliografia das três áreas com um estudo de caso, analisa-se como o ideário meritocrático e o empreendedorismo neoliberal ocultam o racismo estrutural, precarizam o trabalho docente e não colaboram para uma efetiva orientação vocacional para os estudantes.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Neoliberalismo. Empreendedorismo. Meritocracia. Educação Integral.

Abstract: This article proposes an interdisciplinary reflection between Sociology, History, and Psychoanalysis on the impasses in implementing the "Life Project" subject in a full-time high school. By articulating bibliography from these three fields with a case study, it analyzes how meritocratic ideology and neoliberal entrepreneurship conceal structural racism, precarious teaching conditions, and fail to contribute to effective vocational guidance for students.

Keywords: Life Project. Neoliberalism. Entrepreneurship. Meritocracy. Integral Education.

Resumen: Este artículo propone una reflexión interdisciplinaria entre Sociología, Historia y Psicoanálisis sobre los impasses en la implementación de la asignatura "Proyecto de Vida" en una escuela secundaria de tiempo completo. Al articular la bibliografía de las tres áreas con un estudio de caso, se analiza cómo el ideario meritocrático y el emprendedurismo neoliberal ocultan el racismo estructural, precarizan el trabajo docente y no colaboran para una orientación vocacional efectiva para los estudiantes.

Palabras clave: Proyecto de Vida. Neoliberalismo. Emprendedurismo. Meritocracia. Educación Integral.

¹ Doutoranda em Sociologia pela Universidade de São Paulo - USP, com bolsa de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. *Lattes:* [7975569431100580](https://lattes.cnpq.br/7975569431100580) - *E-mail:* liaf.urbini@gmail.com.

Do particular ao geral, da subjetividade para a estrutura, e vice-versa: questões introdutórias

Ao iniciar os estudos de Psicanálise, algo que me chamou muito a atenção enquanto cientista social é ver como a noção de sujeito partido, cindido – do clássico “o eu não é mais senhor em sua própria casa” (Freud, 2014, p. 251) –, avança tão profundamente com a criação dos conceitos de *Eu*, *Isso* e *Supereu*, que curiosamente se estruturam pela percepção freudiana de que qualquer sujeito – ou parte dele – só se constitui a partir de – e em relação com as – marcas do outro. O alerta constante da Psicanálise para que não se descuide da singularidade é um desafio a mais para quem se habituou a investigar estruturas e padrões sociais, e por isso proponho uma reflexão que justamente se situe nesse limiar – entre História, Psicanálise e Sociologia –, a partir de uma situação vivida, como professora, dentro do ambiente escolar de um Ensino Médio estadual na cidade de São Paulo. Tendo como base o episódio narrado, articulo pesquisas e dados que conectam o episódio a um panorama mais amplo, de modo a evidenciar o que o caso pode representar de paradigmático de uma época.

O contexto brasileiro do trabalho explorado no neoliberalismo de herança escravista² e a leitura de *Tornar-se negro*, de Neusa Santos Souza (2021), me ajudaram especialmente a pensar essas divisões do sujeito a partir de sua inscrição neste específico mundo do trabalho – que é por extensão sinônimo de inscrição em nossa vida coletiva em geral, posto que é o elemento por excelência que permite ou não o reconhecimento social de um ser no mundo dentro do capitalismo. Interessada nas reminiscências históricas e estruturais por trás das subjetividades presentes, parti para a análise de uma situação anterior a esse universo do

² Natalie Morningstar – em seu verbete *Neoliberalism*, para a *The Open Encyclopedia of Anthropology* – resume de maneira precisa a definição que o geógrafo David Harvey elabora para o termo em sua obra de referência *A brief history of neoliberalism* (Harvey, 2007): “[...] o neoliberalismo é um projeto político globalmente dominante, concebido para intensificar a acumulação de riqueza na classe alta. Caracteriza-se principalmente pela ‘desregulamentação, privatização e retirada do Estado de muitas áreas da proteção social’ (Harvey, 2007, p. 3). Esse projeto político se baseia em diversos discursos e valores que ecoam temas centrais para os arquitetos e engenheiros neoliberais, por exemplo, a “[...] pressuposição de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado” (Harvey, 2007, p. 7). Contudo, em sua essência, é mais bem compreendido como uma ferramenta política prática para a acumulação de riqueza. Como observa Harvey, o “aumento da desigualdade social” é observável na distribuição da renda nacional. Após a reforma neoliberal nos EUA, por exemplo, “[...] a proporção entre a remuneração média dos trabalhadores e os salários dos CEOs aumentou de pouco mais de 30 para 1, em 1970, para quase 500 para 1, em 2000” (Harvey, 2007, p. 16 *Apud*. Morningstar, 2020, s.p., tradução minha). Tomo essa definição como base para a presente reflexão, e me inspiro nas considerações de marxistas brasileiros que complementam a análise do neoliberalismo em geral com as especificidades do legado sócio-histórico do capitalismo dependente em nosso país, principalmente Paulo Arantes (2014), Francisco de Oliveira (2003), Leda Paulani (2008) e Ruy Braga (2013).

trabalho “meritocrático” irreal, sem meritocracia possível, estudado pela autora:³ selecionei como objeto o problemático processo vivido por jovens no Ensino Médio de “orientação vocacional” e planejamento de futuro e operado pelas escolas públicas de tempo integral por meio da disciplina *Projeto de Vida*. Apesar da tucanhice da qualidade da disciplina em questão, acredito que ela seja um bom indício da estreiteza das concepções de sujeito e de futuro do sujeito elaboradas pelos agentes do capital financeiro que se embrenham no planejamento de políticas públicas, bem como das internalizações dessas diretrizes pelos professores acudados por esses materiais e essas visões de mundo.

Antes de partir para o estudo de caso, no entanto, são necessárias algumas considerações iniciais sobre o próprio conceito de *juventude* aqui adotado, uma vez que se trata de uma construção cultural e histórica com lastros materiais variáveis. Embora as três áreas do conhecimento aqui mobilizadas possam em geral compartilhar da divisão clássica entre infância, juventude e maturidade, elas convergem ao rejeitar uma compreensão da juventude estritamente biológica, o que significa dizer que “[...] nem todas as pessoas de uma mesma idade percorrem esse período vital da mesma forma, nem atingem tal meta ao mesmo tempo” (Unesco, 2004).

No Brasil, temos atualmente alguns marcos para estabelecer qual faixa etária entra em consideração quando se fala em juventude. O Estatuto da Juventude considera jovem os sujeitos entre 15 e 29 anos (Brasil, 2013). Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) define como criança quem tem até 12 anos incompletos e como adolescentes quem tem entre 12 e 18 anos, o que nos faz depreender do Estatuto que a juventude abrange também anos posteriores à adolescência (os jovens adultos). Nosso Ministério da Saúde adota os marcos da Organização Mundial da Saúde (OMS) e delimita a juventude à população situada

³ Também parece importante precisar o que estou chamando de meritocracia, uma vez que o termo é extensamente utilizado nos discursos de senso comum. Para a presente discussão, me apoio nas reflexões de Gonçalves; Lima Filho & Santos (2024), especificamente em relação ao universo escolar; Simim (2024), dedicado à conexão entre meritocracia e mundo do trabalho; Souza (2023), que articula os elementos trabalho, identificação e reconhecimento para pensar a meritocracia a partir de Axel Honneth; e Valle (2002), que parte da obra de Bourdieu e Passeron para refletir sobre a atualidade e pertinência do debate sobre meritocracia escolar no Brasil. Em comum, todos esses autores partilham da premissa de que, historicamente, o mérito, entendido como esforço próprio do indivíduo, foi sendo progressivamente mais valorizado em oposição à conquista de posições pela força ou por “direito” de sangue ou tradição. Ainda assim, uma vez que na grande maioria das sociedades contemporâneas, em função das desigualdades sociais, o ponto de partida e a condição de concorrência dos sujeitos dependem da sua posição de classe – atravessada por questões de gênero, sexualidade e raça –, não se pode dizer que de fato todos competem de igual para igual; políticas de equidade e reparação têm sido implementadas em alguns contextos para tentar diminuir esse lapso, mas estão longe de instaurar algo que possa receber o nome de governo do mérito.

entre 15 e 24 anos (Brasil, 2010); e nossa maioridade penal, definida pela Constituição de 1988 e pelo Código Penal, é alcançada aos 18 anos. Esses e outros parâmetros nacionais e internacionais são estipulados principalmente para fundamentar leis e políticas públicas, e por eles já podemos perceber que diferenciações e variações internas contam em contextos distintos: o mesmo corpo é visto por vários ângulos e será cobrado, cuidado ou reconhecido como adulto após completar ciclos diferentes em termo de desenvolvimento cognitivo, corporal, emocional ou até mesmo educacional ou laboral, se pensarmos nas leis de estágio e políticas de empregabilidade. Essa multiplicidade de critérios demonstra que a juventude não é uma categoria estática, mas uma construção social que exige uma compreensão mais profunda de suas dinâmicas internas. Isso requer a observação dos pilares que sustentam a vivência desses sujeitos em sua transição para a vida adulta dentro de nosso contexto atual.

De acordo com o documento da Unesco *Políticas Públicas, de/para/com Juventudes* (Unesco, 2004), cinco elementos cruciais aparecem na definição de condição juvenil na transição do século XX para o XXI: 1) ter, como meta, a obtenção da condição adulta; 2) ter, como trajetória, a emancipação e a autonomia; 3) ter, como questão central, a construção de uma identidade própria; 4) considerar as relações entre gerações como marco básico para atingir tais propósitos; e 5) ter a interação entre pares (ou seja, entre jovens) como parte essencial do processo de socialização. Tal síntese tem o mérito de delinear alguns padrões dessa população tão diversa internamente. No entanto, como argumenta a socióloga mexicana Rossana Reguillo Cruz (2000), pensar a juventude prioritariamente como uma categoria de trânsito – concepção presente nos dois primeiros tópicos do diagnóstico anterior, e em muitas ações e discursos da escola, da família e do Estado – é trazer a ênfase para a preparação para o futuro, uma perspectiva que pode se chocar com a dos próprios sujeitos jovens que muitas vezes sentem falta da valorização do momento presente para não se definirem apenas como promessa, como sujeito (potencial) que cumpre (ou não) com as expectativas de seu entorno.

Outro aspecto importante para aumentar a precisão do debate – e para o qual a Sociologia e a História podem colaborar bastante – é a reflexão de que mesmo esses marcos estipulados para a universalização de direitos e deveres ou as expectativas coletivas de uma geração em relação a outra também estão atrelados aos valores e às necessidades dominantes de cada época. Reguillo Cruz argumenta:

A juventude como hoje a conhecemos é propriamente uma ‘invenção’ do pós-guerra, no sentido do surgimento de uma nova ordem internacional que

conformava uma geografia política na qual os vencedores acediam a padrões de vida inéditos e impunham seus estilos e valores. A sociedade reivindicou a existência das crianças e dos jovens como sujeitos de direitos e, especialmente no caso dos jovens, como *sujeitos de consumo* (Reguillo Cruz, 2000, p. 23, *tradução e grifos meus*).⁴

Especialmente interessada por essa associação entre sujeitos de direito e sujeitos de consumo dentro do presente debate, termino esta introdução com um brevíssimo panorama demográfico dos jovens brasileiros para viabilizar a contextualização do estudo de caso.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira era de 213,4 milhões de habitantes em julho de 2025. A região sudeste concentra a maior parte da população (88,8 milhões), seguida pela nordeste (57,2 milhões), sul (31,3 milhões), norte (18,8 milhões) e centro-oeste (17,2 milhões). A região metropolitana de São Paulo continua sendo a mais populosa do país, com 21,6 milhões de habitantes; somente a capital concentra 11,9 milhões de habitantes (IBGE, 2025a, s.p.). Com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua, a população entre 5 e 17 anos de idade no Brasil em 2024 é composta por 37,9 milhões de pessoas, o que representa 17,7% do total. Desse contingente, 1,9 milhão trabalha – incluindo atividades econômicas e produção para o próprio consumo –, 1,6 milhão destes em situação de trabalho infantil⁵ (IBGE, 2025c, s.p.)

Já considerando os brasileiros entre 14 e 29 anos, uma vez que a presente pesquisa foca no processo do Ensino Médio e suas consequências na década imediatamente posterior, temos que o nível de ocupação deles é de 53,8% em 2024, o que os coloca como o grupo etário com a maior taxa de desocupação, 11,9% (IBGE, 2025b, p. 30), muitos deles enquadrados no que ficou conhecido como jovens “nem nem”, que não estudam nem trabalham. No âmbito educacional, a taxa ajustada de frequência escolar líquida para o Ensino Médio (15 a 17 anos) – usada para monitorar se os estudantes estão progredindo corretamente sem episódios de atraso ou abandono escolar – atingiu 76,8% em 2024, enquanto o ingresso no Ensino Superior para a faixa de 18 a 24 anos abrangeu 27,3% dos

⁴ Original: “La juventud como hoy la conocemos es propiamente una ‘invención’ de la posguerra, en el sentido del surgimiento de un nuevo orden internacional que conformaba una geografia política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes, como sujetos de derechos y, especialmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo.”

⁵ De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), “[...] trabalho infantil é aquele considerado perigoso e prejudicial para a saúde e o desenvolvimento mental, físico, social ou moral das crianças, além de interferir na sua escolarização”. Para a legislação brasileira, dos 14 aos 15 anos o trabalho é permitido na condição de aprendiz. Dos 16 aos 17, são legais apenas trabalhos com carteira assinada e que não se enquadrem como atividade insalubre, perigosa ou noturna (IBGE, 2025 c, s.p.).

jovens (IBGE, 2025b, p. 81). A conclusão do Ensino Médio entre jovens de 20 a 22 anos cresceu para 75,1%, mas, ainda que tenha sido o maior percentual de uma série histórica de crescimento, apenas um a cada cinco brasileiros concluiu uma faculdade (20,5%). O cenário de desigualdade se completa quando consideramos também que aproximadamente 8,5 milhões de indivíduos entre 15 e 29 anos ainda seguem sem completar a Educação Básica (IBGE, 2025b, p. 82).

Para contemplar a questão dos rendimentos e contextualizar os dados em relação aos elementos classe e raça, é útil considerar que em 2024, um total de 12,3 milhões de jovens brasileiros estava em situação de pobreza,⁶ sendo que o percentual de jovens negros nesta situação é consideravelmente mais elevado do que o de brancos, chegando a uma diferença de 18,1 pontos percentuais no âmbito do grupo de 15 a 17 anos. No caso dos jovens-adultos, de 25 a 29 anos, observa-se uma diferença de 13,8 pontos percentuais a mais para jovens negros do segmento de 25 a 29 anos em 2024 (IJSN, 2025, p. 11-12). Para o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), os dados expressam uma condição resultante de uma histórica discriminação e exclusão racial, que tem consequências profundas principalmente no que se refere à inserção no mercado de trabalho.

Por fim, o homicídio segue como a principal causa de morte de jovens no país, respondendo por 34% das mortes dentro desta população (entre 15 e 29 anos), vitimando sobretudo homens (94%), dos quais a maioria é negra. “Jovens negros e indígenas possuem o maior risco de morrer por violências e acidentes (227,5/100 mil habitantes e 177,9/100 mil habitantes respectivamente), praticamente o dobro das taxas dos jovens brancos e amarelos” (Agenda Jovem Fiocruz, 2025, p. 4). Ainda que seja esperado que jovens tenham causas de morte distintas de outras faixas etárias, principalmente em relação a adoecimentos, o fato de os homicídios se destacarem é algo que varia de país para país, ganhando mais espaço em sociedades desiguais e com maior dificuldade em trabalhar a questão da violência em outras esferas, como a educação, o trabalho e a assistência social. Para além das mortes, importa demarcar que os homens jovens são os que mais morrem, mas são as mulheres jovens as principais vítimas de agressões, de acordo com conclusão do *Informe epidemiológico sobre a situação de saúde da juventude brasileira: violências e acidentes* (Agência Jovem Fiocruz, 2025). No que se refere à saúde mental, os índices de suicídio também refletem o caráter

⁶ Valor de R\$ 692,54 *per capita* mensal (em valores de 2024) (IJSN, 2025, p. 11).

urgente e heterogêneo da situação. Considerando os dados do Ministério da Saúde para o intervalo entre os anos 2012 e 2021, Araujo (2025, s.p.) sintetiza:

[...] a taxa de suicídio entre adolescentes e jovens negros no Brasil cresceu mais de 60%, enquanto entre os não-negros houve uma redução de 17%. Em números absolutos, só em 2021, 1.258 jovens negros entre 10 e 29 anos morreram por suicídio no país. A incidência é maior especialmente em estados como Bahia, Pernambuco, São Paulo e Minas Gerais – territórios com forte presença negra, mas onde a desigualdade racial ainda estrutura a vida social (Araujo, 2025, s.p.).

Dados como estes – rapidamente interpretados, ainda de alguma forma sem comparativo com o restante do mundo e sem vinculação com séries históricas maiores – têm suas limitações. No entanto, trata-se de um convite inicial de contextualização para o caso a seguir.

Um estudo de caso: Wellington e seu projeto de vida

No ano de 2011, em uma tentativa de conciliar realização pessoal e um salário suficiente, fui professora de Sociologia de quase mil alunos de Ensino Médio (contando as cinco turmas do colégio do Estado, a turma do cursinho pré-universitário popular e os alunos de 4 unidades de um colégio particular). A estrutura da rede estadual já operava com a estratégia de quase metade dos professores em contratos temporários – o que na prática desarticula qualquer tentativa de greve significativa ou de envolvimento dos professores na gestão escolar e com a comunidade – e iniciava um projeto-piloto de “escola de tempo integral” sob inspiração da Fundação Itaú em parceria com o governo do Estado. “Escola integral” é uma demanda popular antiga, uma necessidade concreta e legítima, mas este programa em específico foi e continua sendo um grande exemplo de cooptação e subversão de demandas populares e de precarização do trabalho.⁷

A escola estadual em que eu lecionava foi escolhida, ao lado de outras 12 escolas do Estado de São Paulo, para abrigar o projeto. Dentre as diversas irregularidades nessa implementação, uma me afetou e impactou sobremaneira: a substituição de algumas aulas de Sociologia pela disciplina “Projeto de Vida”. Ela incluía uma cartilha própria a ser seguida pelos professores que misturava um pouco de autoajuda com alguns clichês do empreendedorismo e umas dinâmicas coletivas de Recursos Humanos de qualidade duvidosa.

⁷ A análise da implantação dessa política pública foi o tema da minha dissertação de mestrado (Urbini, 2015). À época, no Estado de São Paulo havia apenas 12 escolas aderindo. Já para o ano de 2023, eram 2.311 escolas inscritas, correspondendo a 44% da rede estadual - dados da SEDUC (2022). Para mais análises sobre o programa, ver: Urbini (2015); Castro & Lopes (2011); Santos & Lins (2021); e Cavalieri (2014).

E para garantir que não haveria rebeldia por parte dos professores, o desempenho nessa disciplina era medido por uma prova periódica específica, e a bonificação no salário de cada professor estava vinculada aos acertos dos estudantes em relação às perguntas da cartilha.

Depois de uma votação fortemente enviesada e irregular para a adesão ao projeto, eu e outros professores que nos posicionávamos de maneira contrária tivemos que abandonar as nossas turmas. Fui obrigada a me deslocar para o Ensino de Jovens e Adultos do período noturno e completar carga horária em uma segunda escola, interrompendo abruptamente o acompanhamento de muitas trajetórias que, mesmo estando entre quase mil, significavam bastante para mim. A de Wellington [nome fictício] era uma delas, e gostaria de compartilhar essa história pela metade à luz da interdisciplinaridade das Ciências Humanas.

Wellington veio do interior de Alagoas com os pais, camponeses, aos 7 anos. Eles vieram para São Paulo em busca de tratamento médico para o pai, que faleceu dois anos depois da chegada. O menino seguiu sendo criado pela mãe em um cômodo dos fundos de uma pequena casa de uma senhora idosa até seus 12 anos, quando a mãe faleceu. Três anos depois, quando me tornei sua professora, era esta senhora, com 92 anos, quem vinha retirar religiosamente o boletim nas reuniões da escola, assinando com a digital, pois era analfabeta. Demorei um pouco para entender que ela não tinha vínculo biológico algum com o menino, e que não entrava em muitos detalhes por não ter a guarda oficializada: a Assistência Social àquela época procurava por algum parente que pudesse se responsabilizar por ele, e enquanto isso o garoto vivia com a vizinha, que o adotou extraoficialmente.

Wellington estudava de manhã, trabalhava de tarde lavando cachorros numa *pet shop* e animando festa infantil em um *buffet* ali do bairro aos finais de semana. Ele gostava de *rap*, eu usava algumas letras nas minhas aulas e talvez por isso começamos a estreitar uma conexão.⁸ Me lembro de um dia em que ele trouxe para mim, de presente, uma escultura de cera no formato da mão dele, fazendo o gesto de *hang loose* dos surfistas. Ele explicou que fazia esculturas nas festas e que teve vontade de trazer uma em troca das “mãozinhas” que eu dava para ele nos estudos. Em outra conversa, Wellington me contou que tinha planos de seguir trabalhando na *pet shop* por gostar muito de animais (ele lembrava da época em que vivia no sítio com os pais), e que estava procurando onde fazer curso técnico de veterinária.

⁸ Indico, a título de expansão do assunto, outros dois artigos que, cada um a sua maneira, abordam o papel da música como canal de conexão e campo de elaboração e sublimação do racismo: o de Priscila L. Santos (2024), que resgata o papel da sambista Ivone Lara na saúde mental e na cultura brasileira; e o de Kamila D. Silva (2023), sobre o movimento *black* e sua contribuição para a articulação política da juventude negra.

O novo modelo de escola faria com que ele tivesse que procurar outro colégio para estudar, único jeito de não perder o trabalho na *pet shop*. Foi uma peneira entre os alunos que já trabalhavam, e que por isso tiveram que ir para outro local, e os que podiam passar mais horas na escola. Em uma reunião de professores, para justificar o programa, uma professora se valeu justo do caso de Wellington para exemplificar, não se dando conta de que ele mesmo não poderia seguir estudando ali. Ela dizia: “Uma das vantagens dessa nova escola é dar propósito para esses alunos. Imagina o Wellington. O máximo que esse menino consegue imaginar é seguir lavando cachorro. Tem que pensar grande. Ele quer curso técnico. Que curso técnico o quê? Tem que cogitar Harvard, tem que expandir esse horizonte”.

Como professora na escola particular, eu vivia exatamente nesse universo, uma escola voltada para os vestibulares mais concorridos do Brasil e dos Estados Unidos... Mas Wellington não era um medalhista das exatas, não tinha recebido desde cedo o apoio material de alguma instituição para se dedicar integralmente aos estudos e, o que talvez revoltasse muitos professores, não se via como um coitado que precisasse de salvação. Valorizava a rede que o amparava, fazia planos concretos e estava muito triste por ser obrigado a mudar de escola. Pensava grande, mas não o grande daqueles professores. Um grande mais dele.

Não faço ideia do seu paradeiro desde que os nossos caminhos tiveram que se separar. E apesar das dificuldades de aprendizado que ele tinha, não duvido que ele tenha canalizado todo o esforço e a disciplina que ele mostrava para ter feito um curso técnico e alguma faculdade na sequência. Minha preocupação maior não era com o Wellington nesse sentido, era com os seus professores, não me deixando de fora, obviamente, ainda que não compartilhasse com os ideais de futuro hegemônicos de muitos dos meus colegas. O ponto que me interessa, e que conecta essa história a tantos outros itinerários de jovens brasileiros, é o debate em torno do *Eu ideal* e o *ideal de Eu* em subjetividades como a dessa professora, que não valorizava os planos daquele estudante, o que em alguma medida significava não reconhecer um *ideal de Eu* diferente dos seus referenciais.

Organizo, portanto, estas reflexões em torno das seguintes questões: como a ideologia da meritocracia mascara o preconceito racial, e como essa dinâmica marca as diversas subjetividades? Como foram criados e disseminados os discursos sobre empreendedorismo sob o viés dessa ideologia, e como educadores podem estar renovando a discriminação por outras vias ao defenderem essa “fé na igualdade” da agência individual, desconsiderando

contextos e projetando os seus próprios ideais de *Eu* e de futuro (brancos) nas gerações de estudantes que por eles passam? Como pensar as relações de projeção, identificação e idealização entre educadores e estudantes neste recorte específico de orientação para “projetos de vida” que seguem a cartilha do sistema financeiro, ainda mais em uma sociedade como a nossa, desigual, massivamente empobrecida e racista? Acredito que refletir sobre essas questões de maneira interdisciplinar possa colaborar para trazer ao consciente desses educadores os elementos da branquitude e do classismo ocultados no discurso do empreendedorismo, para que seja possível realizar alguma “orientação” em “projetos de vida” que não seja uma imposição de cartilha, mas uma real contribuição a partir da escuta dos desejos e necessidades desses estudantes, sem desconsiderar que também esses desejos e necessidades são intensamente construídos com base no chão em que pisamos, ou seja, tão frutos de nossa época quanto as próprias projeções e ideais dos professores.

Racismo e meritocracia

Historicamente, a transição para o trabalho livre no Brasil não significou a integração plena da população negra; pelo contrário, inaugurou a criação de novos mecanismos de exclusão que, no entanto, preservaram muito da lógica de desumanização do período colonial. Como aponta a historiografia crítica clássica sobre o assunto (Fernandes, 2007; Fernandes, 2025; Costa, 1998; Moura, 2021; Nascimento, 2016), a despeito das divergências em outros pontos, é consenso que a elite brasileira optou por políticas de branqueamento e pelo incentivo à imigração europeia, relegando os ex-escravizados à informalidade e à marginalidade econômica. Esse processo consolidou o que se convencionou chamar de “racismo estrutural”, em que a cor da pele passou a ser um marcador de posição social e de (não) cidadania, fundamentando a “herança escravista” que ainda organiza as atuais relações de trabalho (Almeida, 2019).

Nesse sentido, impressiona ver quanto impacto ainda causa uma ideologia tão contrafactual como a da meritocracia, que inclusive se fortaleceu contemporaneamente dentro de consideráveis círculos sociais ao mesmo tempo que as políticas de cotas começaram a ser implantadas – essa expansão pode ser considerada uma espécie de reação a tais iniciativas de justiça social. No recorte realizado neste artigo, a crença na meritocracia observada no discurso docente ecoa o desenvolvimento histórico do “mito da democracia racial” que,

principalmente ao longo das décadas de 1930 e 1940, era propagado com base na ideia de que a ausência de leis segregacionistas oficiais no Brasil garantia uma determinada harmonia entre as “raças” – Freyre (2006) sendo um dos maiores expoentes. Ainda que Gilberto Freyre estivesse buscando um avanço em relação a explicações biologizantes sobre raça, seu culturalismo foi apropriado pelas elites que aprofundaram o caráter ideológico das suas interpretações. Suas ideias foram utilizadas para despolitizar a questão racial e, por consequência, responsabilizar o sujeito pelo seu próprio fracasso ou sucesso, ignorando que o acesso ao “mérito” é historicamente mediado pela posse de capital cultural e econômico pautado pelas referências europeias, mantendo o topo social como uma exclusividade do branco enriquecido.

Dentro da psicanálise brasileira, Virgínia Bicudo e Lélia Gonzalez foram precursoras dos estudos sobre esse tema, sendo fundamentais para articular raça e classe sobre novas bases. Bicudo, por exemplo, com base em suas pesquisas sobre o racismo, avaliava que “[...] o contexto social brasileiro peculiar dificultava a mobilização política dos afrodescendentes, como exemplificado com a Frente Negra Brasileira” (Bicudo *apud* Andrade; Perez & Queiroz, 2024, p. 563). Em *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo* (Bicudo, 2010), sua dissertação de mestrado defendida em 1945, a autora mostra como – por conta do não reconhecimento do racismo no Brasil, já que ele não se apresentava na lógica de *apartheid* de outros países – chegávamos à situação em que, “[...] com frequência, os negros buscavam se ajustar aos valores e visões de mundo do grupo hegemônico, ou seja, a população branca, em busca de ascensão e integração social, muitas vezes sem sucesso” (Bicudo *apud* Andrade; Perez & Queiroz, 2024, p. 563).

Em *Tornar-se negro*, Neusa Santos Souza (2021) dá mais alguns passos nesse sentido. Escrito em 1983, abordando outro momento na história brasileira, já às vésperas do “retorno democrático”, percebemos como as trajetórias das pessoas negras em ascensão social ali descritas ainda eram marcadas por valores brancos, universalizados e assumidos como norma geral. Em linhas gerais, a investigação de Souza foca nos custos emocionais cobrados pela adequação desses sujeitos negros ao itinerário branco de sucesso, com base em diferentes conflitos interpéssicos que aparecem como sintomas. Se, acompanhando Freud, a formação da estrutura psíquica dos sujeitos demanda um modelo ideal a partir do qual eles se constituem, por identificação e posteriores desidentificações, e esse modelo ideal vem dos

adultos cuidadores e de ideais coletivos, a autora pontua que um imaginário racista acaba viabilizando a formação de ideais de *Eu* mergulhados nos pressupostos da branquitude, e que traz como consequência, para sujeitos não brancos, uma tensão profunda entre o *Eu* e o *ideal de Eu*, uma vez que esse ideal, na prática, é insustentável, inalcançável. Nas palavras de Souza (2021, p. 73), “[...] é que o ideal do ego do negro, que é em grande parte constituído pelos ideais dominantes, é branco. E ser branco lhe é impossível”.

No caso mencionado, a professora e a maior parte dos docentes eram brancos, e Wellington era pardo. A questão do ideal branco de alguma maneira ecoa ali também no discurso docente, ainda que oculta pela repaginada do discurso da meritocracia. De certo modo, botar fé na meritocracia seria provar que eles já não têm preconceitos, e que acreditam que os estudantes têm o mesmo potencial, independentemente da história e da cor da pele: fornecendo as mesmas condições para todos, eles realmente estariam sob a condição de concorrência igual. Esse posicionamento em primeiro lugar ignora a diferença mais básica entre igualdade e equidade, no sentido de que a história das injustiças contra sujeitos não brancos no Brasil não se resolveu com a Constituição de 1988, e de que a discriminação se renova e se transforma ao longo dos tempos, sendo impossível dizer que ela está em vias de extinção e que, portanto, todos estão concorrendo por trabalhos e oportunidades sob as mesmas condições. Em segundo lugar, exige tais docentes de se implicar em um processo continuado de trabalho com o legado da desigualdade racial e de classe, como se essa tarefa já não fosse mais necessária. Em terceiro lugar, tendo em vista a situação do professorado das escolas públicas, é também uma ideologia que não corresponde nem à própria vida que eles levam, em algum sentido, uma vez que, mesmo sendo um ideal branco, é um ideal branco específico, o do branco enriquecido. O branco que acumulou recursos com histórico de privilégio e que, ao chegar no topo, conta a sua história sob a fantasia da meritocracia e, ao propagá-la como ideal do mundo moderno, “chuta a escada” dos demais, impedindo que estes subam, para que ele siga figurando na exclusividade de seu pódio, sem que a inviabilidade e a exploração oculta do seu caminho se tornem aparentes (Chang, 2004).

No fundo, nem os próprios docentes brancos da escola pública são os reais favorecidos pelo ideal da meritocracia, uma vez que estão precarizados e explorados, sem condições de se qualificarem e se destacarem pela via do suposto mérito individual. Do que pude perceber como colega, a impressão é de que muitas vezes lhes sobra se escorar nas

ruínas do que foi um dia a estabilidade do magistério público quando comparada com as condições ainda mais precarizadas de trabalho de tantos dos familiares de seus estudantes, em uma posição parecida com a “melhora da morte”, antes da constatação de que não estão, afinal, tão distantes quanto imaginam de uma precarização estruturante e exponencial. Como talvez uma alternativa ao “abraço do afogado” que adviria, na fantasia, da solidariedade com as demais trajetórias de exploração, esses docentes compartilham o reforço ilusório de que a condição em que vivem é melhor, ainda é desejável e invejada, e só está passando por um abalo provisório de não reconhecimento em virtude de uma crise de valores.

Se essas suposições podem ser confirmadas por outras observações e escutas, elas também não podem, no entanto, ser separadas do próprio processo social do qual fazem parte. “Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo”, diz Souza (2021, p. 45). Mas em um contexto em que muitos professores não conseguem enxergar nas mobilizações coletivas uma possibilidade de melhoria das suas condições de trabalho e vida (por dificuldades tanto deles próprios como das organizações coletivas, ambos premiados pela ofensiva privatista dentro da estrutura estatal), quais as reais condições de possibilidade de elaboração desse discurso sobre si mesmo? Sob quanta pressão é forjada essa sistemática negação da vulnerabilidade? Elisabeth Tenreiro, professora de 71 anos assassinada por um estudante em um ataque armado à escola, recebeu postumamente uma homenagem ao ter seu nome inscrito na estação Vila Sônia do metrô (Stabile, 2023, s.p.); no entanto, a vocação de mártir é, no senso comum, o melhor e mais comum dos adjetivos para se referirem à condição de trabalho geral dos professores da rede. Reproduzir o discurso da meritocracia, nesse contexto, talvez possa ser explicado mais como um entoar de uma profecia que se deseja autorrealizável, com sentido de autoproteção, um mecanismo de defesa, do que como uma não compreensão no plano consciente dos falseamentos que essa ideologia traz.

Empreendedorismo em tempos de automatismo

Nessa direção, a relação complementar entre autonomia e soberania trabalhada em texto de Nelson da Silva Jr. (Safatle; Silva Jr. & Dunker, 2020) pode nos ajudar a pensar essa dificuldade de elaboração do discurso sobre si diante da força de uma ideologia como essa. Refletindo sobre os impactos deletérios do neoliberalismo nas subjetividades, o autor menciona a alteração de sentido que a palavra autonomia recebe ao adentrar o século XXI,

momento em que a humanidade despenca sob a lógica do capital sem os anteriores amortecedores do Estado de Bem-Estar Social que se ensaiaram em alguns poucos territórios. Isolada de sua companheira, a soberania, a autonomia se transforma quase que em seu negativo: de encontrar a sua própria regulação em vista do contexto, torna-se sinônimo do “faz o que tu queres, pois é tudo da lei”, em uma espécie de sociedade alternativa em que “A lei do forte (Viva) Esta é a nossa lei e a alegria do mundo” (Sociedade Alternativa, 1974). Isso porque o direito e a capacidade de autorregulação precisam estar em consonância com o mesmo direito e capacidade do seu coletivo de fazer o mesmo. Destituída do seu contexto mais amplo, a autonomia por si só não se sustenta; antes, se transforma e se torna seu próprio avesso. Por consequência, retomamos: sem a autonomia nessa acepção mais ampla, como construir esse discurso sobre si mesmo?

Assim podemos chegar à segunda questão, que envolve o debate do empreendedorismo a partir dessa tarefa de orientar estudantes para os seus “projetos de vida”, o que, do modo como tem sido conduzido, leva os professores a desconsiderar contextos e projetar os seus próprios ideais de Eu e de futuro (brancos) nos estudantes.⁹ Uma das lições da cartilha visava desenvolver com os estudantes os conceitos de metas e estratégias. Como exemplo, utilizavam a meta de se posicionar entre os 25 empresários mais ricos de São Paulo. Como estratégias, um conjunto de ações que em teoria levaria os estudantes a atingir essa meta. Evidentemente, há sempre uma resistência onde existe poder, e muitos professores podem ter dado um jeito de subverter ou questionar esse exemplo. De todo modo, que exista esse material didático e que ele embase, ainda que a contragosto em alguns casos, os encontros dessa “disciplina” nova nos currículos de Ensino Médio, por si já diz muito. Uma vez que as próprias bonificações salariais estão atreladas ao desempenho dos estudantes em provas conteudistas e que abarcam esse tipo de conteúdo, qual é a chance de que os professores massivamente se contraponham a tal abordagem? Da perspectiva dos estudantes, que também são bombardeados com esse tipo de pensamento nas demais interações sociais, do *funk* ostentação às propagandas de *junk food*, das mensagens motivacionais à teologia da

⁹ Luana Motta & Aline Pires (2024) se debruçam com bastante atenção ao tema dos efeitos deletérios da projeção de um discurso único em uma juventude múltipla em *Experiências juvenis de millenials e jovens vulneráveis: o discurso do protagonismo juvenil e seus efeitos desiguais*.

prosperidade, qual é a chance de massivamente se contraporem ao fatalismo do “fim da história”, do “não há alternativas” do capitalismo atual?¹⁰

Que professores coordenem uma disciplina cujo foco seja um passo a passo para “empreender”, no sentido mais estrito de colocar em prática uma tarefa complexa ou trabalhosa, essa poderia ser uma tarefa bastante alinhada com uma real conexão entre a escola e os aprendizados mais abstratos, por um lado, e sua aplicabilidade em situações concretas, por outro. No entanto, o próprio sufixo - “ismo” presente no nome da disciplina, considerando a forma como é implementada, está mais de acordo com o direcionamento neoliberal que entende o empreender como prática sistemática, como ideologia, ou até mesmo como vício. Empreender por empreender, para não ter chefe e dar conta da sua própria sorte, sem depender de previdência social ou qualquer estrutura solidária de proteção. Pois estas seriam resquícios de um pensamento paternalista e emperrariam a real virtude humana: se desafiar constantemente, ousar sempre, sem depender dos demais. Ecos grosseiros do *self-made man*, que não à toa jamais teve uma *self-made woman* ao seu redor para compor, de maneira menos explicitamente machista, seu mito de origem. Ecos inclusive especistas, que não conseguem conceber a espécie humana dentro de um conjunto interdependente de relações com o seu entorno. Partilhar desse tipo de “empresa”, portanto, é partilhar de uma lógica hierárquica, com receita de bolo e chave para o sucesso, medida pelo desempenho em *rankings* e cifras. Que vidas, no plural, podem caber em uma modalidade tão prescritiva e peculiar de “projeto”?

A terceira questão que levanto se refere às relações de projeção, identificação e idealização entre educadores e estudantes neste recorte específico de orientação para “projetos de vida” que seguem a cartilha do sistema financeiro.

Se, no senso comum, um professor projetar seu projeto de vida em um estudante seria de alguma maneira ele sugerir que o que faz sentido para ele deveria também fazer sentido para o estudante, para a psicanálise existem algumas camadas a mais. Laplanche & Pontalis (1988, p. 480) mencionam que Freud, nos estudos sobre paranoia, descreve a projeção como uma “[...] defesa primária que é um mau uso de um mecanismo normal que consiste em procurar no exterior a origem de um desprazer”. Mais adiante, considerando as reflexões sobre animismo, os autores perceberiam que “[...] a projeção aparece sempre como uma

¹⁰ Outro estudo de fôlego que pode complementar esta argumentação é a dissertação de mestrado de Ana Augusta Maia (2007), *Ninguém pode ficar parado: juventude, trabalho e projetos de vida*.

defesa, como a atribuição ao outro – pessoa ou coisa – de qualidades, de sentimentos, de desejos que o indivíduo desconhece ou recusa em si”. Já quando Freud teoriza sobre as pulsões, Laplanche & Pontalis (1988, p. 480-481) identificam que “[...] a projeção aparece então como o meio de defesa originário contra as excitações internas cuja intensidade as torna demasiadamente desagradáveis”. Existiria uma “[...] inclinação para as tratar como se elas não agissem a partir do interior, mas sim do exterior, para poder utilizar contra elas o meio de defesa das pára-excitações” (Freud, 1920, *apud* Laplanche & Pontalis, 1988, p. 482). Nesse sentido, seria interessante investigar justamente o elemento inconsciente e desconhecido/indesejado que o professor pode projetar, lançar para fora, e encontrar no estudante: de alguma maneira, talvez seja possível dizer que quem estaria “pensando pequeno”, “subaproveitado”, seria a própria professora, mas sua autoimagem talvez rechace esse sentimento com o intuito de evitar conflitos, reconhecer sua distorção, e o que é desejo dela passa a ser o que deveria ser o desejo dele.

Arrisco essa interpretação não com o intuito de evidenciar as vulnerabilidades da professora em questão, mas como um exercício de compreender a cilada por trás da proposta de implementação dessa disciplina dadas todas essas questões de contexto. No fim das contas, muitas vezes esse próprio mecanismo já pode ser antecipado apenas tendo em vista a dificuldade de os sujeitos envolvidos na tarefa poderem se cuidar, olhar para si e realmente se entenderem melhor em seus discursos sobre si, o que me parece uma premissa bastante importante para executar tal tipo de tarefa sem barateá-la e sem se transformar em aconselhamento sem base.

Por fim, os conceitos de *idealização* e *identificação* talvez nos ajudem a completar essa reflexão sobre o tema. De acordo com Laplanche & Pontalis (1988, p. 291), idealização seria o “[...] processo psíquico pelo qual as qualidades e o valor do objeto são levados à perfeição”. Ela está conectada ao narcisismo, acontecendo principalmente, mas não apenas, em relação aos cuidadores, e faz parte da constituição das instâncias ideais (*Eu ideal* e *Ideal de Eu*). Embora seja parte do processo formativo do sujeito nas suas relações com os outros, é importante que as idealizações sejam possíveis de se desfazer à medida que as relações se aprofundem, momento em que o sujeito tem acesso a mais camadas do outro e de si mesmo em relação ao outro, e pode se conectar com seus elementos e atitudes “imperfeitas”, se

vinculando com a totalidade dessa outra existência, e não apenas aos elementos desejáveis dela.

No limite, é quando o sujeito deixa de se relacionar com uma imagem do outro, que em geral ele gosta ou busca em si mesmo, para se relacionar com o outro de carne e osso. Quando penso nos personagens da história relatada, acredito que haja uma idealização em relação ao ser do futuro imaginado para o aluno, sem que seja possível perceber os engodos, impossibilidades, problemas e artificialidades desse ser que “pensa grande”, vai para Harvard e volta como um dos empresários mais ricos de São Paulo. Não há nem a compreensão da miséria humana que pode habitar uma pessoa como essa e nem a compreensão da violência por trás de se inculcar esse ser como modelo, como uma existência a ser replicável.

Já a identificação possui muitas significações e aparece em diversos momentos ao longo dos textos de Freud. Em *Psicologia das massas e análise do eu*, escrito em 1921, haveria a identificação primária, que cumpre uma função nos primórdios do complexo edipiano, onde a criança toma os cuidadores como seu ideal. Haveria também a identificação como sintoma: Freud (2021, p. 180) menciona o exemplo de uma menina que desenvolve o mesmo sintoma que a mãe, uma tosse insistente, existindo ali a identificação com apenas um traço do objeto invejado: “[...] a identificação surgiu no lugar da escolha de objeto; a escolha de objeto regrediu para a identificação”.

Não se trata de fazer uma compilação e explicação das várias formas de identificação; aqui nos interessa perceber que a identificação pode ser “[...] a mais antiga manifestação de uma ligação afetiva com uma outra pessoa” (Freud, 2021, p. 178), um modo a partir do qual traços ou qualidades dos outros são assimilados pelo sujeito em sua formação e constante transformação e conexão com o mundo exterior.

Sobre a identificação em meio a essa constante interação entre interior e exterior, sujeito e sociedade, o psicanalista Renato Mezan (1998, p. 83) comenta:

[...] talvez o ponto de intersecção entre o social e o psíquico não passe necessariamente pelo superego, ou *apenas* pelo superego; ele pode residir também nas identificações que organizam o ego; caso em que o social não apareceria somente como instância repressora de uma suposta espontaneidade pulsional, mas sobretudo como organizador da própria subjetividade, através da oferta de modelos identificatórios tanto para o ego como para o ideal do ego.

Isso viabiliza, em última instância, que o sujeito saia de um circuito mais fechado das suas pulsões e se lance para o mundo.

Concluir/subverter

Considerando o universo escolar do Ensino Médio, em geral os processos identificatórios mais iniciais e fusionais já teriam sido superados, restando na maior parte das vezes processos de identificação mais pontuais nas relações interpessoais estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem e nas relações profissionais, entre os colegas. Me lembro de um caso em específico em que um professor de literatura sentia falta de um colega que mudara de escola: ele dizia que tomava café com açúcar em dias em que vinha uma saudade maior, pois era o modo como o colega gostava; de alguma forma, ele convertia a presença daquela ausência em um tipo de brinde para seguir com o seu dia. Também é recorrente o processo que muitos alunos têm de associar sua perspectiva de profissão primeiramente à sua matéria escolar preferida, que muitas vezes passa pela afinidade que foi desenvolvida na relação entre professor e aluno.

No entanto, no exemplo da professora de Wellington, o que parece ocorrer é uma identificação como sintoma, no sentido de uma aderência a uma visão de mundo e a um ideal de sujeito dominantes que dificulta uma elaboração de um discurso de si mais arejado e autônomo, além de uma relação com o outro em sua efetiva alteridade.

A síntese de um objetivo de análise, de acordo com Freud, já pôde ser resumida na capacidade de um sujeito para amar e trabalhar. E compreendo que esse amar esteja tanto ligado ao amor romântico quanto ao amor nas demais relações humanas, o que não significa uma imposição *hippie* que negue os tantos outros afetos que envolvem as interações, mas uma abertura *a priori* para que as relações com os outros sejam mais do que projeções de Eu para fora, relações narcísicas. Uma abertura ao mundo e às diversidades que o compõem. Ao mesmo tempo, as condições sociais atuais em que vivemos fazem com que a capacidade de amar (a si mesmo e aos outros) acabe se prejudicando estruturalmente em função do nível de exploração, alienação, ensimesmamento e assujeitamento presente no mundo do trabalho tal como se organiza para a grande maioria das pessoas.

Sem romantizar a instituição escolar, entendendo que muito da educação foi e é organizada como ferramenta de controle, convém expandir a análise para uma perspectiva de longa duração, em que a implementação de currículos com viés financista no Ensino Médio se revela expressão de uma atualização das reformas educacionais tecnocráticas que



remontam ao nosso período ditatorial (Romanelli, 2006; Shiroma, 2000; Saviani, 2007). Se naquela época o objetivo era formar mão de obra técnica para o chamado “milagre econômico”, hoje o neoliberalismo busca converter o estudante em um “empresário de si mesmo”, despojado de direitos (Raasch, 2006). Essa “fé na igualdade” de agência individual ignora que a escola pública brasileira foi historicamente pensada predominantemente como um espaço de contenção, e não de emancipação, para as classes populares e não brancas (Saviani, 2024; Schwarcz, 1993; Fernandes, 2007).

No entanto, em busca de novos horizontes, em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (1984, p. 102) comenta:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui.

Procuro entender o ponto de vista dessa professora, que talvez não tenha podido se desidentificar de modelos mais autoritários e pouco plurais, reproduzindo um conjunto de expectativas sobre si e sobre os outros que de algum modo limitam a sua escuta pedagógica. E concluo que uma contribuição interessante das Ciências Humanas nesse contexto, e que encontra ecos nos modelos da Pedagogia Crítica, possa vir no sentido de colaborar com o processo de desalienação dos sujeitos em relação aos seus próprios desejos, medos e dinâmicas intersubjetivas. Sem isso, e sem uma melhoria estrutural e substantiva das condições de trabalho, fica difícil enxergar possibilidades de sair da lógica religiosa das cartilhas, dos conselhos e do disciplinamento do mercado.¹¹

Referências

Agenda Jovem Fiocruz. **Ciclo de informes sobre a situação de saúde da juventude brasileira**. Informe I. Violências e acidentes. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2025.

Andrade, Ian R.; Perez, Thaís M. & Queiroz, Thayná H. M. Desmantelando mitos: harmonia e democracia racial por Lélia Gonzalez e Virgínia Bicudo. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 15, n. 1, p. 559-569, 2024.

Almeida, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

¹¹ Recomendo como referência complementar o artigo *Entre Pedagogia do Oprimido e Quarto de Despejo: um lugar para denúncia social e ação libertadora* (Lopes & Santos, 2024), que apresenta paralelos férteis sobre os assuntos tratados neste artigo, articulando Paulo Freire e Carolina Maria de Jesus.

Arantes, Paulo. **O novo tempo do mundo e outros estudos sobre a era da emergência**. São Paulo: Boitempo, 2014.

Araújo, Juvenal. Quando a dor grita em silêncio: o alerta sobre suicídio entre jovens negros no Brasil. **O Fator**, 05/08/2025. Disponível em: <https://ofator.com.br>. Acesso em: 05/03/2026.

Bicudo, Virgínia L. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. São Paulo, Sociologia e Política, 2010.

Braga, Ruy. **A pulsão plebeia: trabalho, precariedade e rebeliões sociais**. São Paulo: Alameda, 2013.

Castro, Adriana de & Lopes, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas e Educação**. v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011.

Cavaleri, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**. v. 35, n. 129, 2014.

Chang, Ha-Joon. **Chutando a escada: A estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

Costa, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

Fernandes, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Contracorrente, 2025.

Fernandes, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Global, 2007.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

Freud, Sigmund. **O eu e o id, “autobiografia” e outros textos (1923-1925)**. Vol. 16. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Freud, Sigmund. **O mal estar na cultura e outros escritos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

Freud, Sigmund. **Conferências introdutórias de psicanálise**. São Paulo: Cia das Letras, 2014.

Freyre, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global, 2006.

Gonçalves, Danyelle; Lima Filho, Irapuan & Santos, Harlon R. R. Escola pública e discurso meritocrático: propostas da reforma do ensino médio e expectativas dos estudantes. **Educação & Pesquisa** v. 50, 2024.

Harvey, David. **A brief history of neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). “População estimada passa dos 213 milhões”. **IBGE Educa: Jovens**, 24/11/2025. 2025(a). Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 mar. 2026.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2025**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025(b).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). “Em 2024, 1 milhão e 650 mil crianças e adolescentes de 5 a 17 anos estavam em situação de trabalho infantil”. **IBGE Educa: Jovens**, 24/11/2025. 2025(c). Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 mar. 2026.

Instituto Jones dos Santos Neves. **Boletim Juventudes**. Vitória: IJSN, ago. 2025. Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br>. Acesso em: 5 mar. 2026.

Laplanche, Jean & Pontalis, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Lopes, Anelise G. H & Santos, Simone C. M. Entre Pedagogia do Oprimido e Quarto de Despejo: um lugar para denúncia social e ação libertadora. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 15, n. 01, p. 384-411, 2024.

Maia, Ana Augusta R. M. **Ninguém pode ficar parado: juventude, trabalho e projetos de vida**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

Mezan, Renato. **Tempo de muda: ensaios de psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Morningstar, Natalie. Neoliberalism. **The Open Encyclopedia of Anthropology**. 2020. Disponível em: <https://www.anthroencyclopedia.com/entry/neoliberalism>. Acesso em: 05/03/2026.

Motta, Experiências juvenis de millenials e jovens vulneráveis: o discurso do protagonismo juvenil e seus efeitos desiguais. **Sociologias**, v. 26, p. 1-28, 2024.

Moura, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2021.

Nascimento, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

Oliveira, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

Paulani, Leda. **Brasil delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo, 2008.



Raasch, Patricia; Filisbino, Fabrício; Braatz, Ketlin. **O neoliberalismo na educação: o sujeito como empreendedor de si.** In: VII Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: **Anais VII CONEDU**, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 19/01/2026

Reguillo Cruz, Rossana. **Emergencia de culturas juveniles.** Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2000.

Romanelli, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2006.

Safatle, Vladimir; Silva Júnior, Nelson da; Dunker, Christian (Orgs.) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Santos, Samanta G. A. dos & Lins, Carla P. A. Educação integral e escola em tempo integral: aproximações e distanciamentos. **Ensino Em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-8, 2021.

Santos, Priscila Lourenço Soares. Trajetória de Dona Ivone Lara: entre a saúde mental e o samba. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 15, n. 1, p. 196-216, 2024.

Saviani, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2024.

Saviani, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

Stabile, Arthur. Estação Vila Sônia, da Linha 4 – Amarela, é rebatizada para homenagear professora morta em ataque à escola na Zona Sul de São Paulo. **G1**, 17/05/2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia>. Acesso em: 18/03/2026.

Schwarcz, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Seduc. Educação de SP anuncia 261 novas escolas de tempo integral e entrega de ônibus aos estudantes. **Portal SEDUC**, 16 nov. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2026.

Shiroma, Eneida. Educação profissional e profissionalização de educadores. **Perspectiva**, v. 18, n. 33, p. 7-91, 2000

Silva, Kamila Dinucci C. Quando os passos movimentam a diáspora: o movimento black e o legado político-cultural do black soul (1970-1980). **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 14, n. 1, p. 108-126, 2023.

Simim, Thiago Aguiar. Meritocracia, seus sentidos e crítica a partir da estrutura do trabalho. **Lua Nova**, n. 121, 2024.

Sociedade Alternativa. Intérprete: Raul Seixas. Compositor: Raul Seixas e Paulo Coelho. *In: GITA*. Intérprete: Raul Seixas. Rio de Janeiro: Philips, 1974. LP (2:55).

Souza, Luiz G. C. Trabalho, identificação e reconhecimento: uma reflexão e duas questões sobre meritocracia e normatividade. **Cad. CRH** 36, 2023.

Souza, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

Unesco. **Políticas Públicas, de/para/com Juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

Urbini, Lia Fuhrmann. **Educação integral e capital financeiro**: A participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

Valle, Ione Ribeiro. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação & Pesquisa**, n. 48, 2022.

Submetido em: 23 de janeiro de 2026

Avaliado em: 14 de fevereiro de 2026

Aceito em: 12 de março de 2026