



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

FERNANDA ALVES CAVALCANTE

**“O IMPORTANTE É VOCÊ CRER NA JUVENTUDE QUE EXISTE DENTRO DE
VOCÊ”: O PROTAGONISMO JUVENIL COMO ESTRATÉGIA DE
GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE
PROJETO DE VIDA DO NOVO ENSINO MÉDIO**

MOSSORÓ – RN

2024

FERNANDA ALVES CAVALCANTE

**“O IMPORTANTE É VOCÊ CRER NA JUVENTUDE QUE EXISTE DENTRO DE
VOCÊ”: O PROTAGONISMO JUVENIL COMO ESTRATÉGIA DE
GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE
PROJETO DE VIDA DO NOVO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO - associação entre Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa 1: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva

MOSSORÓ – RN

Ai Alves Cavalcante, Fernanda.

O IMPORTANTE É VOCÊ CRER NA JUVENTUDE QUE
EXISTE DENTRO DE VOCÊ : O PROTAGONISMO JUVENIL
COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL
EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE PROJETO DE VIDA DO NOVO
ENSINO MÉDIO / Fernanda Alves Cavalcante. - 2024.

113 f. : il.

Orientador: Francisco Vieira da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
Ensino (POSENSINO), 2024.

1. Protagonismo Juvenil. 2.
Governamentalidade. 3. Neoliberalismo. 4. Novo
Ensino Médio. 5. Projeto de Vida. I. Vieira da
Silva, Francisco, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência
Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva

CRB: 15/120

FERNANDA ALVES CAVALCANTE

**“O IMPORTANTE É VOCÊ CRER NA JUVENTUDE QUE EXISTE DENTRO DE
VOCÊ”: O PROTAGONISMO JUVENIL COMO ESTRATÉGIA DE
GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE
PROJETO DE VIDA DO NOVO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO - associação entre Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Apresentada e aprovada em: 11/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Francisco Vieira da Silva, Dr. - Presidente
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Marcos Paulo Azevedo, Dr. - Examinador Externo
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Simone Maria da Rocha, Dra. - Examinadora Interna
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Samilo Takara, Dr. - Suplente Externo
Universidade Federal de Rondônia

Emerson Augusto de Medeiros, Dr. - Suplente Interno
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

*À minha mãe, Maria de Fátima Alves, razão
maior de minha existência.*

AGRADECIMENTOS

Recordo-me que logo ao ingressar no mestrado, alertaram-me que era um processo muito solitário. Senti medo. Estar sozinha em uma etapa tão importante da minha vida, seria, sem dúvidas, desesperador. Mas, hoje, na escrita desses agradecimentos, percebo que sou resultado de um conjunto de pessoas que me ampararam, ajudaram, não me deixaram desistir e, acima de tudo, tornaram isso possível. O que sou hoje e o que essa pesquisa representa é um emaranhado de muitas vozes.

A Deus, pois o desejo do meu coração foi concretizado por ele. A força que me destes, o refrigério e o amparo foram imprescindíveis para que o processo se tornasse mais leve.

À minha mãe, Maria de Fátima Alves, que foi e continua sendo a minha maior inspiração enquanto mulher, profissional e ser humano. Obrigada por ter sido a minha melhor amiga e incentivadora. Obrigada, também, pelo abraço lar e por sempre acreditar no meu potencial. Esse título é fruto do amor e dedicação prestado a mim. Amo-te infinitamente.

Ao meu pai, José Fernandes Cavalcante, por, mesmo sem ter tido a oportunidade de estudar, ser um dos meus maiores incentivadores. Obrigada pelo amor em forma de ações e por segurar a minha mão nesse processo. Amo-te e sou grata por todo cuidado.

Aos meus irmãos, Allef Arthur e Ricardo Junior, toda a minha gratidão pelo riso fácil, pelo apoio, pelo abraço e por confiarem na profissional que estou me tornando. Eu amo dividir a vida com vocês.

Ao meu orientador, Francisco Vieira da Silva, por acreditar em mim quando eu desacreditei, por me apoiar, pelos ensinamentos e por tornar-se um amigo tão querido. A sua vida é uma inspiração.

Ao meu amigo e orientador da graduação, Vicente de Lima Neto, por me incentivar a embarcar nessa jornada e por me mostrar, incontáveis vezes, o quanto sou capaz.

Aos companheiros de jornada, Élica Karla e Wyllamy Samuel, por afirmarem que a jornada não é solitária e que pode sim ser mais leve se tivermos amigos tão especiais para compartilhá-la. Obrigada por todos os dias em que, naquele grupo de WhatsApp, uníamos forças para vencer essa jornada.

Aos amigos mais do que queridos, Mailson Cavalcante e Maria Alice, por compartilharem a vida comigo desde a graduação e por serem meu pilar de sustentação ao longo do mestrado. Obrigada por partilharem comigo o ônibus, o almoço e a amizade sincera.

À família que o mestrado me apresentou, Lyanka Leonara, Matheus Klismman e Elton Souza. Obrigada por semearem, junto a mim, uma amizade tão linda que extrapolará a vida acadêmica.

Ao amigo, Afonso Jampierry, pelo apoio e incentivo constantes. A sua amizade é um presente.

À minha prima, Maria Clara, pelo apoio incondicional e pela torcida genuína. Desejo que os sonhos que semeamos quando crianças, possam ser vivenciados, por nós duas, nessa etapa de nossas vidas.

À minha equipe de trabalho, em especial Neurenice Samia, Eilson Carlos, Erick Gurgel e Kalisson Fernandes, por tornarem possível a concretização desse sonho. Obrigada por todas as vezes que, sem questionar, assumiram a minha sala de aula para que eu pudesse assistir as aulas do mestrado. Essa realização tem muito de vocês.

À banca examinadora, por aceitar participar desse momento ímpar e por contribuir tão significativamente com a concretização de nossa pesquisa.

Por fim, ao programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, pela excelência com a qual ofertam um programa de mestrado no interior do Rio Grande do Norte. Sou realizada em ser resultado do zelo e competência dos profissionais que integram essas instituições.

*Eu acho tão bonito quando
a gente segue um sonho e não quer mais voltar.*

(Atitude 67)

RESUMO

A concepção de educação neoliberal, cujo princípio incide na individualização do sujeito com o propósito de tornar rentável todas as esferas de sua vida, penetra os discursos reformistas para o novo ensino médio. Sob essa ótica de rentabilização do eu, o discurso de protagonismo juvenil no interior dos materiais didáticos de projeto de vida figura estratégia de biorregulação que subjetiva o educando a fim de atender às necessidades mercadológicas. Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo principal analisar as implicações neoliberais em discursos acerca do protagonismo juvenil presentes em livros didáticos de Projeto de Vida. Como aparato teórico, mobiliza-se os estudos discursivos sob a inspiração de Michel Foucault, a partir de conceitos como discurso, enunciado, formação discursiva, verdade e poder em interlocução com autores como Dardot e Laval (2016) que discutem a racionalidade neoliberal e com autores como Goulart (2018); Souza (2008); Daniel e Silva (2023) e Ramos (2020) que fazem uma reflexão sobre o novo ensino médio e o protagonismo juvenil. Em relação à metodologia, o estudo se alinha a uma perspectiva descritivo-interpretativa e documental, de base qualitativa. O *corpus* compreende enunciados extraídos de nove livros didáticos de Projeto de Vida aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), edição de 2021. O trajeto de leitura compreende a tríade que organiza as discussões nos livros didáticos – eu, a intervenção no mundo e o mundo do trabalho. Em relação ao eixo 1, foi possível identificar as relações de saber e poder que colocam o jovem numa esteira de empresariamento de si, evocando a necessidade do estabelecimento de metas, a curto e longo prazo, para concretização de seu projeto de vida. Em relação ao eixo 2, flagramos nos discursos uma vontade de verdade pela qual a relação com o outro e com o mundo constituem-se elementos imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, logo, compreendemos que, embora penetrado por diferentes relações sociais, o ‘eu’ ainda constitui questão central para governamentalidade neoliberal. O eixo 3, por seu turno, faz um mapeamento do mercado de trabalho ao assegurar as competências necessárias para tornar-se o sujeito de sucesso, reafirmando o discurso meritocrático de que o sucesso do projeto de vida depende, essencialmente, do engajamento do educando. As análises possibilitam pontuar que esses materiais didáticos tomam o protagonismo juvenil como uma estratégia de governo nos moldes neoliberais e isso incide na construção de subjetividades flexíveis, adaptáveis. Com isso, busca-se padronizar as subjetividades, amainando possíveis insurgências, revoltas e contracondutas em relação à norma instituída, o que produz inevitavelmente sujeitos conformados, passivos e obedientes aos mecanismos de controle do neoliberalismo. Por fim, importam que outros estudos sejam realizados, com vistas a comprovar ou refutar os apontamentos defendidos no presente trabalho.

Palavras-chave: Protagonismo Juvenil; Governamentalidade; Neoliberalismo; Novo Ensino Médio; Projeto de Vida.

ABSTRACT

The concept of neoliberal education, whose principle focuses on the individualization of the subject in order to make all spheres of their life profitable, permeates the reformist discourses for the new high school. From this point of view of making the self profitable, the discourse on youth protagonism within didactic materials of the life project is a bioregulation strategy that subjectifies the student in order to meet market needs. Given this scenario, the main objective of this research is to analyze the neoliberal implications of discourses on youth protagonism in life project textbooks. As a theoretical framework, discursive studies are mobilized under the inspiration of Michel Foucault, based on concepts such as discourse, enunciation, discursive formation, truth and power in interlocution with authors such as Dardot; Laval (2016) who discuss neoliberal rationality and with authors such as Goulart (2018); Souza (2008); Daniel;Silva (2023) and Ramos (2020) who reflect on the new high school and youth protagonism. In terms of methodology, the paper is aligned with a descriptive-interpretative and qualitative documentary perspective. The corpus comprises statements taken from nine Life Project textbooks approved by the National Textbook and Teaching Material Program, 2021 edition. The reading path comprises the triad that organizes the discussions in the textbooks - self, intervention in the world and the world of work. In relation to axis 1, it was possible to identify the relationships of knowledge and power that place young people on a treadmill of self-entrepreneurship, evoking the need to set short and long-term goals to achieve their life project. In relation to axis two, we see in the speeches a desire for truth that the relationship with the other and with the world are essential elements for personal development, so we understand that, although penetrated by different social relationships, the 'self' is still a central issue for neoliberal governmentality. Axis three, for its part, maps out the job market by ensuring the skills needed to become a successful individual, reaffirming the meritocratic discourse that the success of a life project depends essentially on the commitment of the student. The analysis makes it possible to point out that these teaching materials take youth protagonism as a government strategy along neoliberal lines and this has an impact on the construction of flexible, adaptable subjectivities. With this, they seek to standardize subjectivities, dampening possible insurgencies, revolts and counter-conduct in relation to the established norm, which inevitably produces conformed, passive and obedient subjects to the control mechanisms of neoliberalism. Finally, it is important that other studies are carried out to prove or disprove the points made in this paper.

Keywords: Youth Protagonism; Governmentality; Neoliberalism; New High School; Life Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Comercial Novo Ensino Médio MEC 2017	28
Figura 2: Novo Ensino Médio sob a ótica de <i>Greg News</i>	30
Figura 3: Protestos contra a reforma do Novo Ensino Médio	43
Figura 4: Protagonista Mater	52
Figura 5: Protagonismo que movimenta	53
Figura 6: Printscreen da coleção #MeuFuturo - LDPV10	74
Figura 7: Printscreen da coleção Tecer o futuro – você, os outros e o mundo - LDPV0577	
Figura 8: Printscreen da coleção Projeto de Vida: Construindo o futuro - LDPV01	83
Figura 9: Printscreen da coleção Caminhar e construir - LDPV06	85
Figura 10: Printscreen da coleção Caminhar e construir - LDPV06	87
Figura 11: Printscreen da obra Eu posso - LDPV07	90
Figura 13: Printscreen da obra Projeto de vida: construindo o futuro - LDPV01	95
Figura 14: Printscreen da obra #Vivências - LDPV02	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Coleções didáticas de Projeto de Vida.....	23
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

NEM – Novo Ensino Médio

ONU – Organização das Nações Unidas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

EM – Exposição de Motivos

MEC – Ministério da Educação

DCEM – Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio

CONSEDE – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONJUVE – Conselho Nacional da Juventude

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SINAJUVE – Sistema Nacional da Juventude

GPS – *Global Positioning System*

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2 DA ARQUEOLOGIA DO SABER À GENEALOGIA DO PODER: RETOMANDO ALGUNS CONCEITOS	25
2.1. PENSANDO O DISCURSO E NOÇÕES ADJACENTES SOB O PRISMA DA ARQUEOLOGIA.....	25
2.2 PODER, VERDADE E GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: UM OLHAR PARA GENEALOGIA.....	35
2.2.1 Inflexões do neoliberalismo no campo educacional	45
3 APONTAMENTOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO	55
3.1 REFLEXÕES SOBRE O <i>PROTAGONISMO JUVENIL</i> E O <i>PROJETO DE VIDA</i> EM FOCO.....	64
4 O DISCURSO ACERCA DO PROTAGONISMO JUVENIL NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE PROJETO DE VIDA	72
4.1 O PROTAGONISMO JUVENIL E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE – “O ENCONTRO CONSIGO”	72
4.2 O PROTAGONISMO E A INTERVENÇÃO NO MUNDO – “O ENCONTRO COM O OUTRO”	84
4.3 O PROTAGONISMO JUVENIL E O MUNDO DO TRABALHO – “O MERCADO COMO ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO”	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A – ESTADO DO CONHECIMENTO	112

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade

(Foucault, 1996, p. 9).

A partir da crise de governamentalidade, o neoliberalismo emerge como a nova razão do mundo (Dardot; Laval, 2016). Apropriando-se dos aspectos que envolvem a liberdade, no poder das emoções, do jogo, da comunicação, é que se propõe uma forma de governo na qual o indivíduo é sujeito de si mesmo, isto é, “livre” das amarras e responsabilizações do Estado. A noção de governamentalidade adotada no trabalho diz respeito a uma responsabilidade que se assume para guiar determinado povo para um fim conveniente (Foucault, 2012). Desse modo, na racionalidade neoliberal, há uma descentralização da ideia de coletivo, pois o fim ao qual se propõe é que o sujeito se veja como centro e, a partir disso, reconheça-se como principal responsável por sua trajetória de vida, isto é, um sujeito livre para escolher o que julga melhor para si. Em contrapartida, o sujeito que se julga livre é, na verdade, “[...] um servo absoluto, na medida em que, sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo” (Han, 2017, p. 10).

Conforme Han (2017), o neoliberalismo pode ser compreendido como uma mutação do capitalismo, pois resulta numa mudança no tocante ao indivíduo que se via, outrora, enquanto trabalhador e que passa a ser visto como empreendedor. É, pois, esse sistema que elimina a exploração alheia da classe trabalhadora, pois cada trabalhador explora a si mesmo para o seu próprio negócio. Desse modo, enquanto há uma competição entre os sujeitos, há um aumento na movimentação do capital. Entretanto, o poder do regime neoliberal “[...] assume uma forma sutil, flexível e inteligente, escapando a qualquer visibilidade” (Han, 2017, p. 26), isto é, o poder não está centralizado em torno de um único indivíduo ou instituição, mas, conforme Foucault (1987), em relações de poder pulverizadas por todo o corpo social.

Desse modo, não se refere a uma dominação que proíbe ou coage, mas a um poder que explora as dimensões emocionais para que o próprio indivíduo tenha que se autogovernar. Esse governo de si, embora exercido pelo próprio sujeito, corresponde também a forças que determinam as suas condutas, isto é, o sujeito não é totalmente livre para governar-se de

qualquer maneira, pois os discursos produzidos em determinados espaços e períodos conduzem e modelam esse autogoverno. Dardot e Laval (2016), ao situar Foucault no âmbito dessas discussões, pontuam que, para o autor, o governo não seria uma instituição e sim uma atividade que visa conduzir condutas e governar sujeitos, cuja execução perpassa os mais diversos espaços, sejam eles a escola, a fábrica ou o Exército. Ademais, segundo os autores, “[...] é certo que o governo, longe de remeter à disciplina para alcançar o mais íntimo do indivíduo, visa na verdade a obter um *autogoverno* do indivíduo, isto é, produzir certo tipo de relação deste consigo mesmo” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

À vista disso, a racionalidade neoliberal não deixou incólume nenhuma das esferas da vida social, de modo que a sua fórmula tem como pressuposto a máxima liberdade econômica associada ao respeito aos direitos políticos, minimizando, significativamente, os direitos sociais, entre os quais a educação é participante. “[...] No discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (Marrach, 1996, p. 44). As mudanças que são realizadas no campo educacional partem do movimento histórico de embate entre os diferentes projetos sociais, nos quais “[...] tem-se um surto reformista que atinge principalmente a educação articulada ao projeto de sociedade hegemônica num dado momento histórico” (Diógenes; Santos, 2012, p. 76).

Tal compreensão nos faz refletir que as mudanças sugeridas para o nível médio partem, primeiramente, das reformas educacionais brasileiras, cujo projeto é motivado “[...] pela globalização neoliberal e seus impactos nos países latino-americanos” (Wanderley; Krawczyk, 2003, p. 7). Sobre isso, Vivar y Soler *et al* (2021, p. 7) asseguram que

[...] a perspectiva de que a educação torna-se, com a emergência da arte liberal de governo um problema de natureza político, uma vez que a liberdade só pode ser compreendida como um processo de aperfeiçoamento, de empreendedorismo, de competitividade pelos quais os dispositivos econômicos devem ser continuamente introduzidos no cotidiano das escolas. Ou seja, eles devem fazer parte não somente da rotina ambiental desses espaços, mas também se inscreverem nos modos de vida sensivelmente marcados pela lógica do mercado. Mais do que nunca, a arte liberal de governo assujeita a educação dobrando-a perante a produção de uma governamentalidade corporativa e uma subjetivação prontamente relacionada ao jogo de interesse do mercado econômico.

Assim, a reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) ¹, que se apresenta como ‘nova’, já emergia na década de 1990 como uma forma de se instaurar a correlação entre escola e

¹ É pertinente pontuar que a implementação do NEM foi suspensa no momento de redação deste texto. Ademais, há uma consulta pública, aberta em 24 de abril de 2023, com o intuito de reestruturar a política nacional do ensino médio.

mercado de trabalho. Num contexto dos primeiros reflexos do neoliberalismo, sob a égide do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a educação já não era vista como um espaço de formação integral do indivíduo, nos aspectos sociais, pessoais e profissionais; pelo contrário, passava a ser vislumbrada como um meio para atingir as demandas mercadológicas da sociedade atual, acentuando, pois, as desigualdades que já faziam parte daquele universo. Alinhado a essa vertente, é a partir do golpe “jurídico-parlamentar-midiático” (Ramos, 2019, p. 3), e do então afastamento da presidente Dilma Rousseff, que a atual reforma do ensino médio se instaura, de maneira aligeirada e antidemocrática.

A mudança foi ocasionada por entender “[...] novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimento, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens” (Brasil, 2011, p. 1). A reforma aparece, num primeiro momento, como Medida Provisória (MP) 746, de 22 de setembro de 2016, criando, posteriormente, a partir da promulgação da Lei 13.415/17, a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

As alterações contemplam a carga horária anual, que passa de 800 para 1.400 horas anuais. Além da inserção de novos rearranjos curriculares, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento orientador, que resulta na divisão dos componentes curriculares em formação geral básica e em itinerários formativos, I - linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas; V- formação técnica e profissional (Brasil, 2017), cumpridos durante o percurso escolar.

No interior das mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio (NEM), é o aluno, como protagonista, que fará as escolhas pelos componentes curriculares que influirão na construção de seu projeto de vida. Nesse sentido, o protagonismo juvenil, no contexto educacional, não se refere a um princípio ou modelo pedagógico, mas a uma característica intrínseca ao sujeito jovem que o coloca como ator principal das mudanças no desenvolvimento das diversas dimensões, inclusive de si próprio (Souza, 2009). O discurso de poder que se estabelece em torno dessa concepção emerge “[...] como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens” (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 413).

É oportuno destacar, ainda, que essa noção de protagonismo do sujeito jovem remonta ao início do século XX e ganha força nos anos 80, período no qual estudantes participam

ativamente das decisões que diziam respeito ao corpo escolar, através dos grêmios estudantis (Costa, 2020). Nesse sentido, o destaque que se dá à temática do protagonismo juvenil não é originado nos documentos que regem a reforma do ensino médio, pois, de acordo com Santos e Martins (2021), políticas públicas que tratam do protagonismo não são inovadoras, visto que já se discutia essa temática quando a Organização das Nações Unidas (ONU) trouxe o termo como fundamentador de sua campanha, no ano de 1985.

Todavia, a noção de protagonismo que perpassava as políticas públicas em outras décadas dizia respeito a ações coletivas, nas quais os jovens se reuniam para defender interesses que afetavam a todos de maneira comum. A noção que se apresenta agora, por outro lado, concerne a uma ação individualizada em que o sujeito é levado a escolher o percurso curricular que melhor se articula a seus interesses pessoais. Não obstante, é perceptível que a concepção assumida nesses documentos se alinha com o regime neoliberal e com uma lógica mercadológica que perpassa o campo educacional. Conforme assinala Costa (2020, p. 52), nessa lógica é reafirmada a noção de que “o cidadão é livre, autônomo e criativo, sendo assim, poderá ascender socialmente por seus próprios méritos”.

Ser protagonista, assim, é estruturar o próprio projeto de vida, pois é responsabilidade do estudante o seu sucesso na carreira estudantil e, principalmente, profissional. Desse modo, conforme a base, é preciso “reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas” (Brasil, 2018, p. 463). Tal noção nos sugere, ainda, a ideia de que o jovem não é apenas participante ativo da sociedade, mas também agente de mudança de todo o corpo social, o que resulta numa desresponsabilização do estado em “conduzir e viabilizar estratégias e condições materiais para que este cidadão possa viver com dignidade social” (Costa, 2020, p. 53).

Para atender as demandas que despontam nesse contexto, o projeto de vida, integrador do NEM, deixa de ser visto como elemento opcional e adquire *status* de proposição curricular que deve ser desenvolvido desde o primeiro ano. Conforme está posto no *Guia de Implementação do Ensino Médio* (Brasil, 2018), o projeto de vida é a espinha dorsal do desenho deste último nível de ensino, com o objetivo de trabalhar no educando o autoconhecimento, a autonomia e o protagonismo, permitindo, assim, que os jovens conheçam suas potencialidades e fragilidades (Passegi; Cunha, 2020).

Não despreziosamente, tal postura coaduna com a racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016) pois, conforme ponderam Garcia, Czernisz e Pio (2022), desresponsabiliza o Estado pela falta de postos de trabalho, ausência de políticas públicas e negligência no

enfrentamento de problemas sociais. Nesse sentido, o Estado fornece o conhecimento necessário, e o “[...] resto fica por conta do indivíduo, de seu mérito, de seu empreendedorismo, de sua disposição individual” (Oliveira, 2020, p. 5). Assim, a escola passa a se estabelecer como um espaço que se volta para o empreendedorismo e para o empresariamento de si mesmo, isto é

ao propor que os alunos, via política educacional, assumam o protagonismo de suas vidas e se tornem responsáveis pelo desenvolvimento de seus projetos e sonhos, que se responsabilizem pela trajetória escolhida, Estado e escola atuam e produzem subjetivamente sujeitos que, mergulhados em uma razão neoliberal, devem atuar como empresas, devem constituir-se como empreendedores de si, pois este é o mundo e os desafios do contemporâneo que a proposta de uma nova escola apresenta e representa (Vicentin; Silveira, 2021, p. 32).

O poder exercido a partir desses discursos “[...] não tem homogeneidade: define-se por singularidade, pelos pontos singulares por onde passa” (Deleuze, 2005, p. 35), isto é, pelas relações de poder que convergem estratégias múltiplas. Nesse sentido, o protagonismo se configura como estratégia discursiva, que aparece nos diversos documentos que regem o NEM, a fim de assegurar a centralidade do aluno.

Mediante o exposto, o interesse pelo objeto de pesquisa surge, preliminarmente, a partir da imersão da pesquisadora no Programa de Residência Pedagógica, no período de 2020 – 2021, em uma escola de ensino médio de tempo integral no interior do estado do Rio Grande do Norte, na qual começava a se desenhar a implementação do NEM e de todas as suas remodelações.

Naquele momento, ainda era muito distante para nós a compreensão da motivação que ocasionou a reforma, bem como a efetivação dos itinerários formativos e, essencialmente, do projeto de vida. Apesar de vislumbrar o zelo da escola, dos professores e as próprias discussões midiáticas que circulavam em torno desses eixos, não era nítido quais os objetivos da proposta e de que forma professores e alunos seriam impactados com as transformações. Não limitando a esses aspectos, a proposta penetrava os espaços escolares como uma reforma que solucionaria todos os problemas educacionais, sem que existissem espaços de debates para que todos os aspectos pudessem ser averiguados. Havia, na verdade, uma predileção pelo uso das expressões “protagonismo” e “projeto de vida”, cujas implicações não eram ponderadas. Assim, enquanto professora da educação e pesquisadora, compreendendo a necessidade de se discutir criticamente a reforma que atinge os nossos alunos e o nosso fazer pedagógico, é que nos propusemos a realizar uma pesquisa que pudesse contribuir para essa seara do conhecimento, suprimindo lacunas que não puderam ser compreendidas em pesquisas anteriores.

A pesquisa proposta apresenta, pois, significativa relevância social para as discussões que envolvem a reforma do ensino médio e o caráter neoliberal que perpassa os discursos que a justificam, que a impõem e que a asseguram, porque desvela o que tem tentado se encobrir em uma reforma que eclode de maneira aligeirada, autoritária e antidemocrática. Ademais, traz à tona o projeto de educação que se volta aos interesses do mercado e que alarga as desigualdades sociais que fazem com que os nossos alunos, afetados pelas mudanças, não partam do mesmo ponto na corrida pelo sucesso na vida profissional e nem cruzem as mesmas linhas de chegada.

Para além disso, a pesquisa se inscreve no interior do projeto institucional da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), intitulado *Governamentalidade neoliberal e estratégias de resistência em discurso: inflexões no campo do ensino e nas mídias digitais* (PIG00007-2022), desenvolvido pelo professor Francisco Vieira da Silva, orientador desta proposta de pesquisa, tendo como objetivo descrever o funcionamento da racionalidade neoliberal e as estratégias de resistência, a partir da análise de discursos concernentes ao campo do ensino e das mídias digitais.

Considerando, portanto, a atualidade da temática, é perceptível o pequeno número de trabalhos na área de ensino que tratem sobre o protagonismo juvenil e o projeto de vida, o que atribui um caráter de ineditismo à pesquisa. Mediante um levantamento de dados realizado no ano de 2023 nas plataformas de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), no catálogo de Teses e Dissertações, também da CAPES, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no recorte temporal expresso (2017-2022), a partir dos descritores ‘projeto de vida’, ‘protagonismo’, ‘novo ensino médio’, foram identificadas 6 dissertações, 6 artigos de periódicos e 1 tese.² A fim de estabelecer diálogo com as pesquisas, fizemos uma leitura minuciosa para que pudéssemos observar em que ponto os trabalhos convergem, em que ponto divergem e quais lacunas podem ser preenchidas com a realização de nossa pesquisa.

Os títulos dos trabalhos foram sugestivos para que identificássemos o que diziam os pesquisadores a respeito da atual reforma e da inserção do projeto de vida. As palavras utilizadas nos títulos - ‘contrarreforma’, ‘empresarização’, ‘desconstrução’, ‘capital’, ‘trabalho’, ‘empreendedorismo’ - corroboram, ainda, com o referencial teórico apresentado.

² Os textos selecionados para análise podem ser consultados nos anexos deste trabalho, juntamente com o nome dos autores e instituições nas quais as pesquisas foram desenvolvidas.

Isto é, dos trabalhos analisados, todos referem-se à atual reforma como instrumento da prática neoliberal, antidemocrática e que se alinha diretamente às exigências do mercado capitalista.

A concepção de projeto de vida aparece, ainda, enquanto componente curricular que compreende a formação integral do indivíduo para que se pense em suas potencialidades, fragilidades, desejos, sonhos e aspirações, contemplando, desse modo, o protagonismo juvenil. Além disso, é à luz da BNCC que esses trabalhos discutem a disciplina, detalhando não só o projeto de vida enquanto disciplina, mas, sobretudo, como tema transversal que agora assume lugar nos currículos.

Metodologicamente, os trabalhos operam com entrevistas, questionários e análise de documentos. É pertinente observar, ainda, que apesar de o projeto de vida ocupar espaço macro nos currículos e já existirem coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), nenhum dos trabalhos se voltou para análise dessas coleções. Nesse sentido, a pesquisa a que nos propusemos inova, também, por trazer a discussão do projeto de vida a partir de uma análise das coleções didáticas, visto que é o livro o principal instrumento usado pelo professor para ministração de suas aulas. De acordo com Santos e Bomfim (2020, p. 95), “[...] não é muito difícil encontrar professores que utilizam o livro didático como única fonte de pesquisa, ou ainda aqueles que trabalham os gêneros trazidos pelos livros didáticos de forma tradicional”. Essa realidade, então, torna-se ainda mais evidente se considerarmos que o contexto no qual o NEM desponta é um terreno novo para os professores que não tiveram formação específica para lidar com essas demandas.

A partir dessas observações, estabelecemos como questão geral de pesquisa a seguinte: **como o protagonismo juvenil constitui uma estratégia de governamentalidade neoliberal em discursos presentes em coleções didáticas de projeto de vida do novo ensino médio?** Tencionando, pois, nortear a pesquisa e responder ao questionamento supracitado é que desenvolvemos o objetivo geral, qual seja, **analisar como o protagonismo juvenil se constitui como uma estratégia de governamentalidade neoliberal em discursos presentes em coleções didáticas de projeto de vida do novo ensino médio.**

De maneira particular, a nossa finalidade é identificar de que forma a estratégia de governamentalidade neoliberal, a partir da concepção de protagonismo, perpassa os discursos que compõem as coleções didáticas de projeto de vida, dialogando, também, com os documentos que regem a reforma. Nesse sentido, a nossa questão geral de pesquisa se desdobra em duas, a saber: **quais as condições históricas de possibilidade que permitem a irrupção do protagonismo juvenil no âmbito das mudanças políticas, curriculares e educacionais?;**

quais as relações de saber e poder atravessam os discursos acerca do protagonismo juvenil como uma estratégia de governamentalidade neoliberal nas coleções didáticas de projeto de vida?

Em caráter complementar, destacamos os dois objetivos específicos: **descrever quais as condições históricas de possibilidade que permitem a irrupção do protagonismo juvenil no âmbito das mudanças políticas, curriculares e educacionais desencadeadas pela Reforma do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017); identificar as relações de saber e poder que atravessam os discursos acerca do protagonismo juvenil como uma estratégia de governamentalidade neoliberal nas coleções didáticas de projeto de vida.**

Para execução da pesquisa, caracterizamos-na como qualitativa, visto que se refere a uma variada gama de perspectivas, metodologias, desenhos e técnicas utilizadas em investigações que objetivam descrever, explicar e compreender determinadas demandas sociais (González, 2020). Dentre as abordagens de natureza qualitativa, esta pesquisa assume um caráter descritivo, pois, segundo Gerhard e Silveira (2009, p. 35), esse tipo de pesquisa “[...] pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

No tocante ao procedimento, situamos como um estudo documental, visto que iremos nos apropriar de documentos que regem o NEM, de maneira geral, bem como os documentos que são mais específicos no Rio Grande do Norte, a saber: Lei nº 13.415/2017, que estabelece a Reforma do Ensino Médio, BNCC do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Guia do PNLD Projeto de Vida e, essencialmente, as coleções didáticas de tal componente curricular.

Como *corpus* de pesquisa, analisamos nove coleções didáticas de projeto de vida, aprovadas pelo PNLD (2021), divididas a partir dos seguintes percursos analíticos: i) o protagonismo e o sujeito; ii) o protagonismo e a intervenção no mundo; iii) o protagonismo e o mundo do trabalho. A escolha do percurso analítico corresponde aos critérios estabelecidos no edital de seleção das obras de Projeto de Vida, cujas dimensões devem abordar o autoconhecimento, descrevendo o encontro do sujeito consigo; a expansão e a exploração, isto é, o encontro com o outro e o mundo; planejamento, o encontro com o futuro e o nós. Ademais, conforme consta no edital, as obras devem contextualizar a relação de ensino e aprendizagem, alinhando o desenvolvimento das competências e habilidades ao projeto de vida dos estudantes. Isto é, “o conceito de protagonismo está intrinsecamente ligado ao conceito de projeto de vida” (Brasil, 2020, p. 59) sendo, pois, por intermédio do protagonismo juvenil que o sujeito expande

seu “[...] autoconhecimento, o conhecimento do mundo e (re) constrói modos de ser e agir sobre ele” (Brasil, 2020, p. 59).

Para seleção do corpus, preliminarmente foi feita uma consulta ao Guia do PNLD de Projeto de Vida 2021, no qual observou-se as resenhas de cada livro didático aprovado. Por serem muitas coleções, foi feito um recorte aleatório de dez, a fim de identificar as regularidades discursivas presentes no material. Na tabela abaixo constam os nomes das obras, os autores e as editoras do material didático de Projeto de Vida analisados ao longo da pesquisa.

Tabela 1: Coleções didáticas de Projeto de Vida

Código	Título	Autor	Editora
LDPV01	Projeto de Vida: Construindo o futuro	Hanna Cebel Danza; Marco Antonio Morgado da Silva	Ática
LDPV02	#Vivências	Isabella Moreira de Avelar Alchorne; Ana Sofia Carvalho Oliveira	Scipione
LDPV03	GPS: Guia de Protagonismo no século XXI	Roberta Amendola	Moderna
LDPV04	(Des) envolver e (Trans) formar	Itale Luciane Cericato	Ática
LDPV05	Tecer o futuro – Você, os outros, o mundo ao redor	Maria Tereza Rangel Arruda Campos	Saraiva
LDPV06	Caminhar e Construir	Eduardo Campos; Andre Meller Ordonez de Souza	Saraiva
LDPV07	Eu posso	Iris Stern	Pipoca Doce
LDPV08	Se liga na vida	Wilton Ormundo; Cristiane Siniscalchi; Ana Carolina C D’Agostini	Moderna
LDPV09	#MeuFuturo	Erlei Sassi Junior; Fernanda Celeste de Oliveira Martins Sassi	FTD

Fonte: Elaborada pelo autora (2024).

Por conseguinte, o método utilizado é o arqueogenealógico. Fundamentamo-nos, pois, a partir das concepções dos Estudos Discursivos Foucaultianos (Foucault, 1987; 1998; 1996; 1995; 2005; 2008). A escolha por esse método é evidenciada ao tomarmos o discurso enquanto prática social e histórica, visto que nos permite estudar de que forma as práticas discursivas emergem e se relacionam, além de observar, “[...] no discursivo textual, os indícios de um trabalho da memória na materialidade desses discursos” (Navarro, 2020, p. 14). Observando, ainda, a arqueologia como método que escava os saberes e a genealogia enquanto instrumento

que busca analisar as relações de poder no entroncamento com as verdades socialmente construídas.

O método da arqueogenealogia possibilita, ainda, esboçar de que forma as relações de poder podem ser descritas, além de perceber se existe um sistema vertical entre essas séries. Consoante a Navarro (2020), esse trabalho de descrever os enunciados pode delinear um jogo de relações de uma série enunciativa sobre outras. Assim, entender o discurso como acontecimento é identificar de que forma as relações de saber e poder são suscitadas a partir de sua enunciação. Não obstante, o trabalho que aqui se assume não é o de reconstituir o passado, tampouco de assegurar se os discursos são verdadeiros ou falsos, pelo contrário, objetiva-se perceber o discurso no interior dele próprio, percebendo de que forma se estabelecem a relação entre os sujeitos e os acontecimentos discursivos (Navarro, 2020).

Dessarte, interessa perceber de que forma os discursos sobre o protagonismo juvenil a partir do componente Projeto de Vida foram se materializando historicamente e de que forma as relações discursivas se configuram enquanto estratégias de poder de um regime neoliberal, influenciando na relação dos sujeitos consigo mesmo e com o mundo.

De maneira organizacional, para além desta seção, este trabalho se divide em outras cinco seções. A seção dois aborda os conceitos de discurso, enunciado, formação discursiva, arquivo e sujeito, à luz de Foucault, além de expor a genealogia do poder, a partir dos conceitos de governo, verdade e governamentalidade neoliberal; na seção três, trazemos a discussão sobre o protagonismo juvenil, o novo ensino médio e o projeto de vida, correlacionando os autores que discutem e os documentos que regem; na seção quatro, apresentamos os resultados de nossas análises. Por fim, traçamos as nossas considerações finais.

2 DA ARQUEOLOGIA DO SABER À GENEALOGIA DO PODER: RETOMANDO ALGUNS CONCEITOS

O presente capítulo tem como objetivo situar a pesquisa no tocante ao arcabouço teórico que norteará as análises de nossos objetos de estudo. Com efeito, discutirá acerca dos conceitos que se assume no subsídio teórico – estudos discursivos foucaultianos - tais como: discurso, enunciado, formação discursiva, arquivo e sujeito. Ademais, o capítulo delineará outros conceitos que são basilares para compreensão da temática, tais como: governo, verdade e governamentalidade neoliberal.

2.1. PENSANDO O DISCURSO E NOÇÕES ADJACENTES SOB O PRISMA DA ARQUEOLOGIA

Eu diria em duas palavras o seguinte: a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem.(Foucault, 2010, p.11)

Ancorados nos estudos discursivos foucaultianos, é mister que façamos uma retomada aos conceitos elementares para construção de nosso objeto investigativo. A fim de cumprir com o objetivo geral, qual seja *analisar como o protagonismo juvenil se constitui como uma estratégia de governamentalidade neoliberal em discursos presentes em coleções didáticas de projeto de vida do novo ensino médio*, refletiremos acerca da concepção de discurso enquanto prática, relacionando com os conceitos de enunciado, formação discursiva, sujeito e arquivo.

A partir dos três domínios constitutivos dos estudos foucaultianos, “o ser-saber”, “ser-poder” e “ser-si”, observamos no primeiro domínio uma “arqueologia de procedimentos ordenados que tem por fim produzir, distribuir, e regular enunciados” (Veiga-Neto, 1996, p. 158), analisando o nível das práticas discursivas, sua produção e transformação ao longo dos períodos. Nesse domínio, que se mantém como referência ao longo de toda a obra do filósofo, duas produções se destacam, a saber: *As palavras e as coisas* e *Arqueologia do Saber*.

No livro *Arqueologia do Saber*, publicado, originalmente, em 1969, Foucault se propõe a definir um método arqueológico que permite a análise das diferentes regras que constituem os saberes e definem suas emergências em determinados contextos históricos e sociais.

Conforme Veiga-Neto (1996), o uso da palavra *arqueologia* sugere que se trata de um método que estuda verticalmente as camadas de discursos já pronunciados, de forma que importam mais “as insignificantes referências, narrativas obscuras e fragmentos de textos” (Veiga-Neto, 1996, p. 159) do que as grandes narrativas oficiais, pronunciadas pela elite, vencedores e grupos dominantes. Dessarte, não se trata de transferir para o domínio da história um método estruturalista, mas, sobretudo analisar “[...] esse campo em que se manifestam, se cruzam, se sobrepõem e se especificam as questões do ser humano, da consciência, da origem e do sujeito” (Foucault, 2014, p. 51).

A arqueologia é vista, portanto, como método de escavação dos saberes, pois faculta a observação de como determinadas práticas discursivas surgem e de que forma se relacionam, ou seja, há uma compreensão histórica de “como certos mecanismos infinitesimais do poder consolidaram-se e estabeleceram-se como práticas de um saber sobre o homem, por corolário, sobre seu corpo” (Machado, 2012, p. 14). Assim, o discurso tomado enquanto materialidade essencialmente histórica permite ao homem conhecer a si mesmo, isto é, por ser um sujeito discursivo e que emerge a partir da linguagem, estudar o discurso é analisar a sua própria existência, visto que “sujeitos e objetos não existem a priori, mas são construídos sobre o que se fala sobre eles” (Giacomini; Vargas, 2010, p. 122). O discurso assim compreendido é, ainda

histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo. (Foucault, 2014, p. 164).

Logo, as práticas discursivas partem de determinados momentos históricos que induzem ou proíbem a sua realização, pois o sujeito, que é histórico e constitutivamente discursivo, é embebido das modelações que condicionam a emergência de seus discursos. Desse modo, “[...] o discurso não é uma fina superfície de contato ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, a intricação de um léxico e de uma experiência” (Foucault, 2014, p. 87), pelo contrário, diz respeito ao espaço no qual sexualidade, política e outros discursos exercem alguns de seus mais temíveis poderes (Foucault, 1996). Portanto, é uma prática que tem as suas próprias formas de encadeamento e sucessão.

Para Foucault (2014) o discurso constitui-se, ainda, como um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva. Buscando definir o enunciado, o filósofo assevera que

O enunciado é uma função de existência que cruza um domínio de estruturas, daí que se deva falar de uma função enunciativa, na qual a relação entre o enunciado e aquilo que ele enuncia não consiste na relação do significante com o significado, do nome com aquilo que designa, da proposição com o referente, da frase com o seu sentido (Foucault, 2014, p. 17).

Destarte, aparece como elemento único e indecomponível que perpassa os diferentes domínios da frase, do ato de fala e proposição, mas que não se reduz a eles, pois apesar de ser dotado de materialidade, não corresponde à lógica dos caracteres gramaticais, haja vista ser sempre um acontecimento que nem a língua e nem o sentido podem esgotar por inteiro (Foucault, 2014). Nessa relação, o enunciado se distingue da frase por não se assemelhar às formas gramaticais e linguísticas, e, ainda, por não se restringir a uma verbalização sujeita a regras. Desse modo, uma fotografia, um mapa e um gráfico podem ser enunciados “desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos” (Veiga-Neto, 2003, p. 94).

Outrossim, o enunciado não se confunde com a proposição, pois não se esgota nos critérios de verdade e falsidade no campo da lógica. Do mesmo modo que não se reduz aos atos de fala, pois não intenta examinar a intenção do sujeito que o produz, nem as circunstâncias nas quais esses atos são ou não efetivados. O enunciado não existe, portanto, do mesmo modo que a língua, ainda que se componha de signos que estão inseridos no interior de um sistema linguístico “nem do mesmo modo que quaisquer objetos dado à percepção (embora seja sempre dotado de uma certa materialidade e se possa sempre situá-lo segundo coordenadas espaço-temporais)” (Foucault, 2014, p. 128).

Sob essa ótica, ao discutir a noção de enunciado e ao diferenciá-lo de uma simples materialização linguística, Foucault (2014) exemplifica que as letras dispostas no teclado de uma máquina de datilografia não podem ser consideradas um enunciado, visto que, embora se materializem linguisticamente, não atendem as propriedades que o caracterizam. Todavia, a sequência de letras A, Z, E, R, T dispostas em um manual de datilografia, corresponde ao enunciado da ordem alfabética adotada pelas máquinas de escrever da França, isto é, o enunciado passa a ser definido pelas suas condições de existência, porque dentro de um sistema de escrita, ele exerce determinada função enunciativa.

Assim, pode-se dizer, pois, que o enunciado extrapola os limites estruturais, tornando-se, muito mais uma função, uma condição de existência do que um recurso meramente linguístico, haja vista manter com o sujeito uma relação determinada. Assim, embora apareça nesse espaço uma formulação idêntica, os mesmos nomes, as mesmas estruturas nos limites da

frase, não o consideráramos o mesmo enunciado, visto que esse está para além desses domínios, logo, língua e enunciado não estão no mesmo nível de existência, porque o que define o enunciado são as condições de existência em que ele aparece.

Foucault (2014), ao definir as propriedades que caracterizam o enunciado, destaca: a) referencial - não se constitui por coisas, fatos ou realidades, mas leis de possibilidade, regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas; b) posição de sujeito - posicionamento que é assumido no discurso, ele é exterior à estrutura linguística e não se confunde com o indivíduo real, o emissor do signo. O que interessa é a posição que assume no enunciado. É uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; c) domínio associado - é a relação entre enunciados, ditos ou que ainda serão propostos. O espaço comum em que eles emergem; d) materialidade repetível – é o suporte que sustenta o enunciado, a data, o local, ou seja, o material que possibilita a sua repetibilidade.

Para evidenciar o funcionamento desses conceitos, analisemos a seguir uma campanha publicitária produzida pelo governo a fim de convencer os estudantes e, conseqüentemente, os seus responsáveis, a aderirem ao NEM.

Figura 1: Comercial Novo Ensino Médio MEC 2017



NOVO ENSINO MÉDIO COMERCIAL MEC 2017

Fonte: Youtube (2017)

Na peça publicitária produzida pelo Governo Temer no ano de 2017, período no qual se aprova a reforma, há uma apresentação de diferentes jovens com idades comuns para estarem inseridos no nível de ensino médio. Na construção do discurso, são apresentados os interesses

vários que esses sujeitos têm ao concluir essa etapa de ensino, interesses que vão desde a inserção nas universidades, sendo professores, gamers até cursos técnicos para adentrar no mercado de trabalho. Há, ainda, uma explanação dos benefícios que a reformulação do ensino médio trará – a flexibilidade do currículo, a escolha pelos itinerários formativos, a autonomia e o protagonismo - funcionando como uma estratégia de convencimento a respeito da mudança que se instaura. Afinal, ninguém melhor para convencer os jovens do que seus próprios pares.

O discurso produzido pelo governo mobiliza, pois, estratégias de poder. Quando apresentadas as materialidades “você tem muito mais liberdade para escolher o que estudar”, “quem conhece o novo ensino médio, aprova” há uma vontade de verdade de mostrar a esses sujeitos os benefícios que o NEM dispõe, pois apresenta a sensação de autonomia em decidir sobre o futuro, em se conhecer e reconhecer enquanto sujeito principal desse processo. Nesse aspecto, ao analisarmos o enunciado, identificamos as regras de existência que permitem que ele surja, isto é, o contexto da reforma do NEM; o sujeito, que não é a pessoa real, mas a posição assumida no enunciado, posição essa que se coloca como favorável à reforma; o suporte que permite que esse enunciado seja estudado em anos posteriores, pois se afirma no tempo, permitindo a sua repetibilidade; e, ainda, a relação que estabelece com outros enunciados, sejam eles favoráveis ou não à reforma do NEM.

A produção desses discursos não está incólume aos princípios pelos quais os sujeitos autores acreditam que a educação deva trilhar. Dessa forma, enunciados que enfatizam o empresariamento de si, o autoconhecimento, o mercado de trabalho e as escolhas dos itinerários formativos são formulados como uma estratégia de poder que tenciona mascarar o objetivo maior que é transformar os educandos do ensino médio em peças que movem e sustentam o sistema, ou seja, uma mão de obra barata que servirá aos interesses do mercado.

Os enunciados, portanto, não aparecem acidentalmente, pois se relacionam a um mesmo objeto que os integra num campo determinado que molda as suas condições de existência. Para compreender de que forma as relações entre os enunciados se estabelecem, o filósofo serve-se de quatro hipóteses - a) o conjunto se refere ao mesmo objeto; b) as relações se definem pela forma e tipo de encadeamento, ou um “estilo”; c) grupos de enunciados a partir de sistemas de conceitos permanentes; d) encadeamentos por um eixo de temas - que são refutadas em seguida, pois não encerra a totalidade dos grupos de enunciados, isto é, dos discursos (Giacomini; Vargas, 2010).

Nesse contexto, começa-se a discutir o conceito de formação discursiva que, nas palavras do autor, compreende que

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (Foucault, 2014, p. 75, grifo do autor).

A formação discursiva vai dialogar com a tese foucaultiana de que os discursos são realizados a partir de um sistema de dispersão, “[...] de maneira que não existe uma unidade *a priori* quando se trata de entender o fenômeno discursivo” (Silva, 2012, p. 25). Os conceitos supracitados são retomados de forma diferente, objetos, tipos de enunciados são trazidos não enquanto elementos que encerram determinado discurso, mas que em algum período se relacionam para formação de uma prática discursiva (Giacomini; Vargas, 2010). Como exemplo disso, Foucault explicita a historicidade da loucura. O autor discute o surgimento da psiquiatria, no século XIX, como uma ciência que se propôs a pensar a loucura não como “males da cabeça”, o que marca uma mudança nos “conceitos, temas, jogos de relações entre a hospitalização, internamento, regras de exclusão social, regras de jurisprudência, normas do trabalho industrial e da moral burguesa” (Giacomini; Vargas, 2010, p. 25), ou seja, no conjunto que caracteriza a formação desses enunciados.

Foucault (2014) pontua, ainda, que um enunciado pertence a uma formação discursiva como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo. Contudo, enquanto frase e proposição respeitam as regras da gramática e da lógica, os enunciados são definidos pela própria formação discursiva. Nesse sentido, os objetos são determinados por um princípio de raridade, logo, assentam-se no princípio de que nunca é dito tudo, pois há um limite entre o que pode ser dito em função da relação que se estabelece no campo no qual estão inseridos, assim, “[...] a formação discursiva aparece ao mesmo tempo como princípio de escansão na sobreposição dos discursos e princípios de vacuidade no campo da linguagem” (Foucault, 2014, p. 166).

Ao relacionarmos a concepção de formação discursiva com os discursos produzidos no contexto da reforma, pensamos, portanto, no conjunto que caracteriza a formação desses enunciados, isto é, que permite o seu acontecimento, sejam esses discursos favoráveis ou contrários ao NEM.



GREG NEWS | NOVO ENSINO MÉDIO

Fonte: Youtube (2023)

A materialidade acima é uma produção do comediante Gregório Duvivier para a HBO Brasil, cujo objetivo é tratar de pautas que são fundamentais para a sociedade brasileira de maneira satírica. É pertinente destacar que o vídeo emerge na atualidade numa relação com outros discursos que estão sendo suscitados no tocante à reforma do ensino médio, pois é construída num cenário de embates sobre uma possível revogação da lei 13.415/2017. A posição que o sujeito comediante ocupa, ao longo de sua exposição, retoma enunciados que são utilizados pelos propulsores da reforma para demonstrar seus benefícios e utiliza esses discursos, de forma humorística, para problematizá-los, evidenciando a falta de infraestrutura, a má valorização dos professores e a forma antidemocrática pela qual a reformada foi aprovada.

Logo, observamos que os enunciados não podem ser reduzidos à estrutura gramatical, pois se assim fosse feito teríamos, nas duas materialidades, a mesma condição de enunciados. Contudo, enquanto um enunciado defende a reforma, o outro a satiriza e, ainda que discutam o mesmo objeto, que é a reforma do ensino médio, não podem ser tidos como o mesmo enunciado, pois os sujeitos são distintos e, por isso, ocupam posições distintas. Desse modo, os sujeitos “que discursam fazem parte de um campo discursivo [...] o discurso não é o lugar no qual a subjetividade irrompe; é um espaço de posições-de-sujeito e de funções-de-sujeito diferenciadas” (Foucault, 1991, p. 58 *apud* Veiga-Neto, 2003, p. 99).

Por isso, pensarmos o sujeito enquanto elemento desses discursos é partir do entendimento de que esse sujeito não é marcado por aquele que fala ou aquele do qual se discute nas funções sintáticas do texto, pelo contrário, diz respeito a uma posição que é assumida, pois esse sujeito do discurso não o antecede, mas é constituído pela própria enunciação. Nesse sentido, o sujeito do discurso é, ainda, originado historicamente, podendo ocupar diferentes posições. Essa concepção é também sugerida quando se compreende que diferentes indivíduos podem ocupar a mesma posição de sujeito do enunciado (Fischer, 1999). Em vista disso, pensar o sujeito da reforma, não é nomear os seus propulsores, mas sobretudo, perceber que esse sujeito é a posição que se assume sobre a concepção de educação que deve direcionar os currículos. O sujeito não é o presidente, os empresários, os professores ou alunos, e sim a posição que eles assumem ao pensar em uma educação que não prioriza a formação do jovem para cidadania, mas do jovem para o mercado de trabalho.

Para Foucault (1995), o sujeito, não mais compreendido como a posição que se assume a partir do discurso, mas enquanto resultado desses processos discursivos, pode assumir dois sentidos, quais sejam: a) o sujeito submetido ao outro pelo controle e dependência; b) o sujeito ligado à própria identidade pela consciência ou conhecimento de si. Em ambos os casos o sujeito assume essa postura de submissão, seja ao outro ou a si mesmo. Há, pois, um processo de subjetivação desses sujeitos, cuja construção histórica interessa aos estudos do filósofo. Como ele afirma “meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (Foucault, 1995, p. 231). Se pensarmos nesse sujeito jovem marcado pelo NEM, percebemos uma submissão ao sistema que reorganiza os currículos e a si mesmo, quando colocado numa posição de autoconhecimento e de responsabilização pelos sucessos ou fracassos futuros. Assim, “mais do que subjetivo, o discurso subjetiva” (Veiga-Neto, 2003, p. 99).

Outrossim, a emergência desses discursos está estritamente relacionada ao período histórico no qual os enunciados aparecem, isto é, o seu acontecimento, pois, como aduz Foucault (2014), diz respeito ao jogo das regras que tornam possível o aparecimento do objeto. Assim, tais construções surgem, pois, sob um feixe complexo de relações. Essas relações se estabelecem entre “[...] instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização” (Foucault, 2014, p. 167). Conforme o autor (2014, p. 168),

Assim concebido, o discurso deixa de ser aquilo que é para atitude exegética e passa a ser um bem que por conseguinte, a partir da sua própria existência

(e não simplesmente nas suas aplicações práticas), a questão do poder; um bem que é, por natureza, objeto de uma luta, e de uma luta política” (Foucault, 2014, p. 168, grifos do autor).

O discurso, entretanto, obedece a certos procedimentos de exclusão. Numa sociedade como a nossa, não se pode dizer tudo, em qualquer circunstância, nem qualquer um pode falar sobre qualquer coisa. A esse respeito, Foucault (1996, p. 8-9) destaca que a produção do discurso é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Nesse aspecto, é evidenciado o princípio de interdição que pode ser observado a partir de três vertentes: a) tabu do objeto; b) ritual da circunstância; c) direito privilegiado ou exclusivo do sujeito. Essas interdições se cruzam, reforçam-se e se compensam, determinando as circunstâncias de aparecimento do discurso.

Não obstante, esse discurso não é tomado a partir de uma neutralidade, pelo contrário, seja no domínio da sexualidade ou política, é nesse campo que eles exercem um dos mais temíveis poderes. Nas palavras de Foucault (1996, p. 10), o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou um sistema de dominação, “mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Ademais, o autor assinala o princípio de segregação que diz respeito a uma separação e rejeição de determinados discursos. Ao pensar na dicotomia razão e loucura, o filósofo atesta a palavra do louco como aquela que é nula e não acolhida, pois não é aceita como testemunho para a justiça ou na autenticação de um ato ou contrato. Todavia, observa-se, ainda, que essa palavra que é rejeitada socialmente pode esconder uma verdade que só é permitida a ele conhecer pela própria ingenuidade de sua condição.

A vontade de verdade aparece como último princípio externo de controle do discurso. Foucault discute-a não como oposta ao falso, mas como uma verdade que se ampara institucionalmente e que é reforçada e reconduzida por um conjunto de práticas, isto é, reconduzida à medida em que o saber é distribuído na sociedade, pois o que é verdade é também condicionado por um contexto histórico e social. O autor pontua, ainda, que essa vontade de verdade tende a exercer “[...] sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (Foucault, 1996, p. 18). O discurso produzido, então, pelos reformistas se ancora nessa vontade de verdade de que o jovem protagonista que toma decisões sobre seu futuro, que é flexível e que se adapta às condições que se estabelecem é o perfil que deve ser moldado pelos espaços escolares para atender a essa concepção de verdade que rompe nesse movimento histórico de transformação na política educacional.

E ao falar sobre os discursos que rompem em diferentes momentos históricos, é que nos voltamos para a noção de arquivo proposta por Foucault em a *Arqueologia do Saber*. Para o autor,

De início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas (Foucault, 2014, p. 158).

O arquivo, portanto, é o que permite que os enunciados sejam passíveis de realização em determinados momentos históricos, em termos de conteúdos, limites e formas de realização e, principalmente, assegura que eles não desapareçam, mas que se mantenham e se perpetuem. De acordo com Veiga-Neto (2003, p. 95), diz respeito a um conjunto de regras que determina ou “condiciona tudo aquilo que pode ser dito – em termos de seus ‘conteúdos’, seus limites e suas formas de se manifestar-, quando tudo o que vale lembrar, conservar e reativar” (Veiga-Neto, 2003, p. 95). É entendido, pois, como um jogo de relações num discurso.

Foucault aborda, também, que o arquivo não é entendido como a soma de todos os textos que uma cultura conservou consigo, ou uma espécie de testemunho de suas identidades, espaço em que os discursos são mantidos, mas, essencialmente o que permite que as coisas ditas por tantos sujeitos diferentes não tenham surgido apenas conforme as leis do pensamento. Mas sim que tenham aparecido graças a “todo um jogo de relações que são características próprias do nível discursivo” (Foucault, 2014, p. 178). Logo, o arquivo é, para além daquilo que salvaguarda o enunciado, o que define na origem do enunciado e do acontecimento o sistema de sua enunciabilidade (Foucault, 2014).

Dado o exposto, fazendo uma referência à metáfora utilizada por Veiga-Neto (1996, p. 162) em sua tese, a arqueologia é pensada como iceberg – que só revela para fora da água uma mínima parte do seu volume - pois não se preocupa essencialmente com a interioridade do objeto, mas, sobretudo, olhando-o de fora, ou melhor, de baixo para cima. Assim, ao estudar o discurso, faz-se uma análise dos elementos que condicionam o surgimento da prática discursiva, isto é, “[...] tenta descobrir, abaixo das águas, a prática que sustenta o objetivado”.

A presente subseção permitiu a discussão das concepções de discurso, enunciado, formação discursiva e arquivo, relacionando, ainda, com os discursos apresentados pelo NEM. A subseção que segue tratará, por sua vez, do discurso enquanto prática que toma relações de

poder como elemento constituinte, discutindo, ainda, as noções de verdade e governamentalidade neoliberal.

2.2 PODER, VERDADE E GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: UM OLHAR PARA GENEALOGIA

Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar.
(Foucault, 2012, p. 102)

O discurso, concebido como uma prática de saber social e histórica que mantém relação com outros enunciados a partir de uma mesma formação discursiva, não é neutro. Essa não neutralidade do discurso diz respeito às relações de poder que são determinadas à medida em que ele é enunciado. É com o objetivo de verificar de que forma essa relação de poder se constitui que Foucault inaugura o que ele chama de segunda fase de sua obra, isto é, a fase genealógica. Nessa fase, o filósofo intenta analisar as transformações de práticas sociais, discursivas ou não, “que vão do cárcere à prisão moderna, dos castigos corporais ao disciplinamento que cria corpos dóceis” (Veiga-Neto, 1996, p. 163). Todavia, o estudo não é feito para relatar uma história das punições, mas, sobretudo, fazer uma genealogia das relações de poder e saber.

Conforme Machado (2012, p. 120), “[...] a genealogia é uma análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos”. Destarte, trata-se de investigar a própria constituição do sujeito nas relações de poder que exerce sobre os demais. Nas palavras de Foucault (1995, p. 26),

Não se deve, acho eu, conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e muda na qual viria aplicar-se, contra a qual viria bater o poder, que submeteria os indivíduos ou os quebrantaria. Na realidade, o que faz que um corpo, gestos, discursos, desejos sejam identificados e constituídos como indivíduos, é precisamente isso um dos efeitos primeiros do poder. Quer dizer, o indivíduo não é o vis-à-vis do poder; é, acho eu, um dos seus efeitos primeiros. O indivíduo é um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu.

Para o autor francês, o sujeito é mediador desse poder que transita nos mais diferentes espaços, mas, mais do que isso, é constituído por ele ao mesmo tempo em que o exerce, é o seu efeito primeiro. Dessa forma, tanto sujeito quanto poder não são materialidades fixas, mas posições a serem ocupadas/exercidas. Em *A Microfísica do Poder* (2012), Foucault se refere ao

poder enquanto uma ação exercida, assim sendo, o poder não existe a priori, o que existe são práticas e relações nas quais o poder é manifesto. A esse respeito, Machado (2012, p. 122) assinala

Não existe de um lado os que detêm o poder e de outro os que se encontram alijados dele. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem práticas ou relações de poder. O que significa dizer que poder é algo que se exerce, que funciona. E funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não podem ser travadas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder.

Discurso e poder, portanto, não estão em lados opostos, pois o poder não é “[...] fonte e nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento estratégico de relações de poder” (Foucault, 2013, p. 252). Outrossim, o poder transpassa todo o corpo social e o que faz com que ele se mantenha e, mais do que isso, o que faz com que ele seja aceito é “[...] simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 2012, p. 8). Nesse sentido, o poder não é dominado por instituições opressoras, pelo contrário, é resultado das relações sociais entre os sujeitos, isto é, uma relação entre parceiros, entendido não como um jogo, mas como um conjunto de ações que respondem umas às outras (Foucault, 1995).

Nesse ínterim, a genealogia se apresenta, pois, como uma análise histórica das condições políticas que torna possível a produção dos discursos (Machado, 2012). Seu objetivo é discutir os saberes que emergem em diferentes condições de possibilidades externas, pretendendo, ainda, “[...] explicar sua existência e suas transformações situando-os como peças de relações de poder ou incluindo-os em um dispositivo político, que utilizando um termo nietzschiano Foucault chama ‘genealogia’” (Machado, 2012, p. 120). Para Foucault, a genealogia é meticulosa e documentária, pois “trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (Foucault, 2012, p. 12).

Pensando nessa genealogia, é pertinente discutir o poder a partir da sua relação com a história das relações sociais. Isso implica fazer um passeio pela história das punições, pela qual é possível assinalar que os sujeitos, por meio das punições, estavam submetidos a um poder que se pautava pelos espetáculos, isto é, uma exposição pública das práticas punitivas. *Em vigiar e punir: nascimento da prisão*, Foucault (1999) descreve a história dos suplícios nas sociedades

medievais. Nesse recorte temporal, o poder era exercido pela figura do soberano, o rei, por intermédio, principalmente, de sentenças punitivas. As punições públicas não operavam simplesmente com o propósito de mostrar exemplo aos súditos, mas agindo, sobretudo, enquanto “[...] política do medo: ao tornar sensível a todos, sobre o corpo do criminoso, a presença encolerizada do soberano” (Foucault, 1999, p. 67).

Entretanto, o suplício tornou-se intolerável, o confronto físico que determinava o limiar entre o soberano e o súdito tornou-se motivo de revolta para o povo, isso porque o grito do coração ou da natureza indignada requeria simplesmente um castigo sem tortura, visto que “[...] no pior dos assassinos, uma coisa pelo menos deve ser respeitada quando punimos: sua ‘humanidade’ ” (Foucault, 1999, p. 94). Logo, há uma transposição desses suplícios para um sistema de prisões, período no qual surge uma nova tecnologia de punição: o encarceramento. Esse dispositivo de controle, segundo o filósofo, encerra o exagero do castigo, porém dá legalidade aos poderes disciplinares. Assim, se o poder se torna “legal”, o excesso já não é seu constituinte, de modo que se institucionaliza o direito de castigar (Brígido, 2013).

Sob esse prisma, no capítulo XIV em *Microfísica do Poder*, Foucault (2012) trabalha a mudança na dinâmica do poder no âmbito das relações sociais. Agora, não se trata dos suplícios, tampouco de confrontar fisicamente esses corpos submissos, trata-se, sobretudo, de vigiá-los, surgindo daí o conceito de ‘olho do poder’. Na obra, o autor observa a forma como os hospitais são construídos, e a necessidade de separar e isolar esses doentes da sociedade sadia. Além disso, Foucault discute as estratégias que são utilizadas para vigiar esses pacientes. Alinhado a isso, assevera-se, também, a forma com a qual são construídos os espaços carcerários, de forma a se permitir o controle e vigilância de tudo. Nesse sentido,

Toda uma problemática se desenvolve então: a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado — para tornar visíveis os que nela se encontram (Foucault, 1979, p. 197)

Sem embargo, com a necessidade de ordenamento da sociedade, o poder passa a atingir a realidade mais concreta dos indivíduos — o seu corpo —, e se situa no nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana, e por isso pode ser caracterizado como micropoder ou subpoder” (Machado, 2012, p. 120). Na genealogia, o corpo será objeto de análise e preocupação, pois, para Foucault (1987, p. 29), “[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais”. Para tanto, Foucault aprazará dois níveis de exercício do poder, a saber: “as

técnicas que têm como objetivo um treinamento ‘ortopédico’ dos corpos, as disciplinas e o poder disciplinar; de outro lado, o corpo entendido como pertencente a uma espécie (a população) com suas leis e regularidades” (Maia, 1995, p. 94).

Pensando no poder que tem como objetivo o treinamento ortopédico dos corpos, em *Vigiar e Punir*, o filósofo observa que foi na segunda metade do século XVIII que o soldado se tornou algo que se fabrica, um corpo passível de disciplina, uma “[...] máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga” (Foucault, 1987, p. 162). Logo, a figura do camponês é deixada de lado e se conquistou o *status* de soldado, figura que se habituou a postura que assegura o poder que é exercido sobre o seu corpo. Essa disciplinarização opera sobre o corpo por intermédio de uma coação sobre seus gestos, movimentos e rapidez, mantendo-o ao mesmo nível da mecânica, isto é, um corpo que obedece aos comandos que lhe dominam.

Esses métodos que impõem ao corpo uma relação de docilidade-utilidade são o que se podem chamar de disciplinas. Consoante a Foucault (1987), as disciplinas já operavam nos exércitos, conventos e oficinas com vistas a tornar esses corpos úteis às demandas que lhes eram impostas, através da obediência a outrem. No decorrer dos séculos XVII e XVIII as disciplinas tornaram-se objeto de dominação. Por outro lado, não se tratava simplesmente de uma docilização dos corpos em forma de matéria, ou de uma obediência “cega” a um sujeito que se apresentava como detentor do poder. Tratava-se, sobretudo, do “[...] aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo” (Foucault, 1987, p. 164). Desse modo, o objetivo do poder disciplinar não visa apenas o aumento de suas habilidades ou sujeição profunda, mas uma formação da qual assome a relação que torne o corpo tanto mais obediente quanto é mais útil (Foucault, 1987).

Há, ainda, outra discussão estabelecida a partir da publicação do livro *O homem-máquina*, cuja escrita parte de dois registros, sendo o primeiro o anátomo-metafísico, iniciado por Descartes e ganhando continuidade mediante a escrita dos médicos e filósofos; e outro técnico-político que diz respeito a um conjunto de regulamentos militares e escolares que objetivam controlar ou corrigir as operações do corpo (Foucault, 1987). Podemos pensar, então, que o *Homem-máquina* “é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de “docilidade” que une ao corpo analisável o corpo manipulável” (Foucault, 1987, p. 163). O corpo dócil, conforme o autor

francês, concerne ao corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado, isto é, um corpo útil.

Por isso, tomando a economia e política de uma nova ordem que se estabelecia, as disciplinas já utilizadas em conventos, oficinas e legiões romanas passam a permear outros espaços. De modo que fábricas, escolas, prisões, hospitais, hospícios – instituições necessárias para o funcionamento do capitalismo - “se estruturaram e tem como lógica de funcionamento as técnicas e táticas oriundas deste processo de disciplinarização” (Maia, 1995, p. 96). Não obstante, esse processo de disciplinarização, não retoma mais a figura do soldado, mas se comporta enquanto uma disciplina que visa formar o sujeito cidadão. Nesse contexto, Foucault explica

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe (Foucault, 1987, p. 164).

Nesse aspecto, pode-se averiguar uma nova forma de poder que atua sobre esses corpos: o poder disciplinar. Tal concepção também retoma outra discussão realizada por Foucault nessa obra: a questão do panoptismo, isto é, “o princípio geral de uma nova “anatomia política” cujo objeto e fim não são a relação de soberania mas as relações de disciplina” (Foucault, 1987, p. 232). O panóptico representa, pois, o modelo - utilizado nas escolas, fábricas, hospitais - desse poder que se instaura no século XIX, cuja intenção é reconduzir determinado grupo de pessoas, docilizando os seus corpos. Não à toa, em todas as instituições supracitadas são observadas condutas que lhes são comuns, tais como: uso de uniforme, disposição em filas, organização do ambiente, horário para refeição, comportamento de submissão. Não obstante essa disciplina não é “[...] nem é um aparelho, nem uma instituição: ela funciona como uma rede que os atravessa sem se limitar a suas fronteiras; é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder” (Machado, 1982, p. 194).

O dispositivo disciplinar também pode ser observado na emergência dos discursos do NEM que colocam esses jovens enquanto protagonistas. A fim de docilizar esses corpos para que sejam úteis e aperfeiçoados para o mercado de trabalho, faz-se necessário um conjunto de regulamentos que condicionem esses comportamentos para que atendam as demandas

mercadológicas. Para tanto, o currículo reorganizado, a disposição das disciplinas, a inserção do projeto de vida, as escolhas pelos itinerários formativos são técnicas que permitem o exercício de poder sobre os corpos desses sujeitos jovens. Contudo, não se trata de destacar que os efeitos desse poder são negativos, pois a própria constituição dos indivíduos parte dessa produção. Nas palavras de Foucault

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (Foucault, 1987, p. 218).

Dessa forma, o poder pode ser analisado a partir de alguns pontos que são destacados pelo filósofo, são estes: 1) o sistema das diferenciações – efeitos e condições que determinam a relação de poder, permitindo, pois, agir sobre a ação dos outros; 2) o tipo de objetivos – são aqueles perseguidos pelos que vão agir sobre a ação dos outros, isto é, a manutenção de privilégios, acúmulo de lucros e exercício de uma função ou de uma profissão; 3) as modalidades instrumentais – diz respeito à forma pela qual o poder será exercido, seja pela ameaça das armas, dos efeitos da palavra, por disparidades econômicas ou pelos sistemas de controle ou vigilância; 4) as formas de institucionalização – estas misturam dispositivos tradicionais, estruturas jurídicas, fenômenos de hábito ou moda, perpassando dispositivos fechados, como a escola, e, ainda, resultando num dispositivo complexo como o Estado que distribui todas as relações de poder num conjunto social dado; 5) os graus de racionalização – o funcionamento das relações de poder são elaborados a partir da eficácia dos instrumentos utilizados (Foucault, 1995).

Logo, as relações de poder não podem ser analisadas a partir de uma série de instituições, visto que são constituintes da sociedade como um todo. Nas palavras de Foucault (1995, p. 247),

Isto não significa, contudo, que haja um princípio de poder, primeiro e fundamental, que domina até o menor elemento da sociedade; mas que há, a partir dessa possibilidade de ação sobre a ação dos outros, múltiplas formas de disparidade individual, de objetivos, de determinada aplicação do poder sobre nós mesmos e sobre os outros, de institucionalização mais ou menos setorial ou global, organização mais ou menos refletida, que definem formas diferentes de poder.

O exercício de poder, que se relaciona à produção do saber, não está compendioso às camadas intelectuais da sociedade. Na verdade, Foucault (2012) testilhava que as massas não precisavam dos intelectuais para saberem, contrariamente, destaca que as massas sabem melhor do que os intelectuais e o dizem muito bem. Contudo, “existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade” (Foucault, 2012, p. 42). Isto é, a manifestação dos poderes não é uma imposição empreendida de cima para baixo, ele é manifestado, sobretudo, nas relações das massas, embora essa manifestação esteja imbricada pelas permissibilidades que são atestadas pelos dominantes, pela verdade estabelecida que permite, proíbe ou invalida determinados discursos. A dinâmica do poder, portanto, diz respeito muito mais a estratégias, aos efeitos de dominação do que propriamente à imposição. Em *Vigiar e Punir* o autor destaca:

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio (Foucault, 1987, p. 30).

A perspectiva suscitada pela análise do poder compreende, para além disso, um deslocamento em relação às análises tradicionais sobre este conceito no tocante ao papel do Estado. Se o autor entende que não existe sociedade na qual não sejam exercidas relações de poder, implica dizer que todos os agrupamentos humanos, em maior ou menor grau, são constituídos por relações de poder, isto é, o poder preexiste ao Estado. Dessarte, o autor francês, ainda em *Vigiar e Punir* (1987), assinala que houve um desbloqueio da produtividade do poder, pois as monarquias não só desenvolveram grandes aparelhos de Estado, mas, principalmente, “instauraram o que se poderia chamar uma nova ‘economia’ do poder, isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e ‘individualizada’ em todo o corpo social” (Foucault, 2012, p. 8). Essa compreensão não anula o papel do Estado, todavia, concebe que o poder não está em um ponto fixo, dominado por uma pessoa ou instituição, ele é, pois, pulverizado. Conforme Machado (2012, p. 122),

O Estado não é o ponto de partida necessário, o foco absoluto que estaria na origem de todo tipo de poder social, e de que também se deveria partir para explicar a constituição dos saberes nas sociedades capitalistas. Foi muitas vezes fora dele que se instituíram as relações de poder, essenciais para situar a genealogia dos saberes modernos, que, com tecnologias próprias e relativamente autônomas, foram utilizadas e transformadas pelas formas de dominação do aparelho de Estado.

A esse respeito, entendemos o poder como uma rede, cujas relações permeiam todo o corpo social – escola, prisão, hospital, asilo, Estado, fábrica, família – apoiando-se, articulando-se e integrando-se (Maia, 1995). Assim, interessa observar “historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (Foucault, 2012, p. 7). Quando trazemos a discussão da noção de verdade para a compreensão do poder, não nos situamos no campo da lógica, no qual tratamos determinadas proposições como verdadeiras ou falsas, mas atestamos que a verdade diz respeito à estratégia de poder que regula a produção dos enunciados em determinados momentos históricos. Isto é,

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2012, p. 10).

A verdade é, então, um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei e funcionamento dos enunciados. Esse conjunto de procedimentos se apresenta como um ‘regime’ que estabelece um elo entre os sistemas de poder que a produzem e apoiam e aos efeitos de poder que ela influi. Outrossim, essa verdade está centrada na forma do discurso científico e se submete a uma constante incitação econômica e política (Foucault, 2012). Isso significa dizer que os discursos seguem um padrão que se estabelece socialmente em relação a determinado objeto. Se pensarmos nos discursos que emergiam sobre a loucura e a sexualidade em alguns séculos atrás, eles eram tomados como verdade não por serem contrários ao que é inverídico, mas por atenderem às condições de possibilidade de um regime de verdade determinado naquele momento histórico, regime estabelecido a partir de condições políticas e econômicas, pois, conforme Foucault “só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento,

certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade” (Foucault, 2013, p. 38).

Relacionando ao cenário de pesquisa, pode-se perceber que as vontades de verdade que irrompem nos discursos que se produzem a respeito do NEM tocam a necessidade da autonomia jovem, de seu protagonismo, da sua inserção no mercado de trabalho e do seu empreendedorismo. Nesse sentido, o sujeito é constituído a partir dessa trama histórica, de modo que esses discursos e, conseqüentemente, esses saberes produzidos funcionam como exercício de um poder que atende não a uma exigência do Estado, mas, do próprio funcionamento social que determina que esses indivíduos devem ser produtivos. Essas relações de poder, discutidas anteriormente, emergem em um campo aberto de possibilidades, cuja ação responde a outras ações.

Pensar nessa concepção de verdade permite-nos discutir, também, os movimentos de resistência realizados em torno da aprovação do NEM. A forma como foi ligeiramente aprovado sem que se consultassem, de maneira direta, os sujeitos jovens, provocou um movimento de resistência que descortinou os discursos de alunos e professores a respeito da reformulação do ensino médio.

Figura 3: Protestos contra a reforma do Novo Ensino Médio



Fonte: G1

Essa resistência é marcada nas materialidades acima pelos sujeitos atingidos pela reforma do ensino médio mediante a construção de enunciados como: “contra o desmonte do ensino médio”; “revoga a reforma ou paramos o Brasil”. Há, nesses enunciados, o exercício de um poder de sujeitos que tratam as modificações dessa etapa de ensino como um retrocesso a

tudo o que foi conquistado durante anos na educação. É interessante observar, ainda, que nessas manifestações eles se tornam protagonistas, pois se propõem a lutar por aquilo no que acreditam, todavia, o protagonismo que é objetivado pelo NEM não é esse que o educando se coloca contra o sistema, mas o protagonismo que atende as exigências do sistema. Nesse sentido, as resistências “inscrevem-se nestas relações como interlocutor irreduzível” (Foucault, 2012, p. 91).

Ademais, podemos citar como estratégia de resistência também as ocupações nas escolas no período de aprovação da reforma. No contexto de aprovação, diversas escolas do Brasil foram ocupadas por alunos, professores e demais colaboradores que viam a reforma como uma decisão autoritária e antidemocrática, que desconsiderava as condições das instituições de ensino e as próprias subjetividades dos indivíduos afetados pela reforma. Essas instituições não funcionam apenas como palco para que esses estudantes se tornem protagonistas, mas como espaço de assujeitamento e subjetivação, isto é, “como uma das formas como o governo das condutas é realizado por meio de um currículo que intenta promover possibilidades de experiência essenciais à (trans) formação de si” (Ferraro, 2017, p. 91).

As diferentes formas de resistência são também resistências inventivas que determinam um espaço em que coexistem educação e política. Nesse sentido, ponderamos que há um processo de resistência, no sentido forte do termo (Alvim; Rodrigues, 2017). Conforme os autores, dizem respeito a “movimentos contra as discriminações, as abordagens tendenciosas das mídias tradicionais, a centralização administrativa das escolas, a mercantilização da educação e a certas propostas de lei governamentais” (Alvim; Rodrigues, 2017, p. 89). Nesse aspecto, observa-se que

As ocupações como *contraconduta* também produziram um efeito interessante no sentido de nos conduzir a um tipo de pensamento crítico que interroga o regime de verdade produzido, ou os tipos de possibilidade de verificação que estavam sendo avalizados por governos que há alguns anos tem olhado a educação como prioridade menor em nosso país (Ferraro, 2017, p. 96).

Ademais, para pensar as relações de poder, Foucault (1995) destaca que essas dizem respeito a um modo de ação sobre ações, ou seja, é necessário perceber que essas relações de poder “[...] se enraízam profundamente no nexos social; e que elas não reconstituem acima da sociedade uma estrutura suplementar” (Foucault, 1995, p. 245), pois, conforme o autor, viver em sociedade é tornar possível para alguns agirem sobre a ação dos outros, visto que uma

sociedade na qual não há exercício de poder, é uma completa abstração. Isso não significa dizer que o poder funciona como uma fatalidade incontornável, mas que a análise “[...] entre as relações de poder e intransitividade da liberdade, é uma tarefa política incessante; e que é exatamente esta a tarefa política inerente a toda existência social” (Foucault, 1995, p. 246).

Dado o exposto, é pertinente pensar que Foucault trata, também, a mudança que acontece no tocante à questão do exercício do poder. Não nos limitamos mais a tratar o exercício do poder a partir de uma noção do governo sobre os outros, mas trata-se de analisar, muito mais, o governo de si, isto é, de que forma esses poderes perpassam, constituem os sujeitos e, principalmente, de que forma esses sujeitos governam a si mesmos. Entendamos por governo a “maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las não ao bem comum, como diziam os textos dos juristas, mas a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar” (Foucault, 2012, p. 167). Assim, interessa observar de que forma esse cenário de governo de si constitui os discursos da reforma, o protagonismo juvenil e o projeto de vida, sem desconsiderar sua relação com a racionalidade neoliberal, tópico da próxima seção.

2.2.1 Inflexões do neoliberalismo no campo educacional

Na ausência de margens de manobra, o confronto político com o sistema neoliberal enquanto tal é inevitável. Mas esse confronto também é problemático, porque é difícil reunir as condições em que ele se dá.
(Dardot; Laval, 2016, p.9)

Ao discutirmos a remodelação do exercício de poder na sociedade, voltamo-nos para a compreensão do neoliberalismo como ferramenta responsável pela descentralização da ideia de coletividade, passando, pois, para concepção de sujeito como elemento principal no governo de si. Foi a partir da crise do liberalismo que duas respostas foram formuladas a fim de dar conta do liberalismo clássico, sendo elas: o “novo liberalismo” e o “neoliberalismo”. A proximidade dos nomes não é aleatória, pois as duas propostas visavam a responder a uma crise no modo de governo vigente. Embora semelhantes, há uma diferença sutil entre as duas formas de exercício do poder, enquanto o novo liberalismo consiste em “reexaminar o conjunto dos meios jurídicos, morais, políticos, econômicos e sociais que permitiam a realização de uma sociedade de liberdade individual, em proveito de todos” (Dardot; Laval, 2016, p. 66), o neoliberalismo tem como objetivo desenvolver o mercado concorrencial, isto é, “[...] combina a reabilitação da

intervenção pública com uma concepção do mercado centrada na concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 67).

Conforme Foucault, em *O nascimento da biopolítica* (2008), há uma relação muito integral entre a economia política e a razão de Estado. O autor assinala que o princípio dessa conexão entre prática de governo e regime de verdade já aparecia nas formas de regulamentação das sociedades medievais, e esse lugar, que ele destaca como mercado, é o espaço no qual se torna um mecanismo de formação de verdade, pois se propõe a agir com o mínimo de intervenção, a fim de que a sua verdade seja produzida. Entretanto, o autor destaca que essa relação não assegura a formação de um discurso científico e teórico pelo qual os governantes teriam seduzidos, pelo contrário, assinala que o mercado, há muito tempo privilegiado pela prática governamental, seria, agora, lugar de verificação. Isto é, “[...] o mercado deve dizer a verdade em relação à prática governamental” (Foucault, 2008, p. 45).

Nesse sentido, o novo regime de governo não diz respeito a uma ação direta sobre os sujeitos ou sobre coisas sujeitadas a partir desses sujeitos, mas a um poder que se exerce sobre o que Foucault chama de república fenomenal dos interesses. Ou seja, o que determina as relações sociais são as trocas. Sob esse prisma, é a partir do fim dos anos 1970 e início dos anos 1980 que o termo neoliberalismo começa a ser interpretado a partir de dois vieses, seja como ideologia ou como política econômica (Dardot; Laval, 2016). Enquanto ideologia, compreende-se a identificação do mercado com a realidade natural, isto é, a realidade tem que seguir o seu próprio curso, pois isso resultaria em estabilidade e crescimento, de modo que qualquer intervenção do Estado “desregula e perturba esse curso espontâneo” (Dardot; Laval, 2016, p. 14).

Desse modo, o neoliberalismo se apresenta “[...] enquanto sistema normativo dotado de certa eficiência, isto é, capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas que não têm necessariamente consciência disso” (Dardot; Laval, 2016, p. 15). Outrossim, ocupa-se entender as relações que são criadas a partir da racionalidade neoliberal, as subjetividades e os comportamentos, pois mais do que questionar a destruição das regras, instituições e direitos importa entender “a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (Dardot; Laval, 2016, p. 15). Nesse sentido, o neoliberalismo se instaura como um sistema de regras e normas que perpassa as práticas governamentais, as políticas das instituições e os estilos gerenciais. Entretanto, esse sistema excede a esfera do mercado e produz

“[...] uma subjetividade “contábil” pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos” (Dardot; Laval, 2016, p. 29). Os autores assinalam que

Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade. As circunstâncias desse sucesso normativo foram descritas inúmeras vezes (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Foucault (2008) em *O nascimento da biopolítica* traz a noção de capital humano e um delineamento do neoliberalismo enquanto sistema de poder. Para o autor francês, o neoliberalismo não se refere simplesmente a um aspecto econômico, mas apresenta-se como um sistema que rege os variados âmbitos da vida humana. É, pois, no interior dessa discussão que o autor começa a problematizar a noção de trabalho como abstração, concepção que os economistas detinham. Seguidamente, Foucault contrapõe essa noção mostrando que no regime neoliberal o trabalhador é compreendido como um sujeito ativo no processo de produção de modo que não se reduz “a uma mercadoria reduzida por abstração à força de trabalho e ao tempo [durante] o qual ela é utilizada” (Foucault, 2008, p. 308). Essa discussão corrobora com o entendimento de que o salário é a renda de um capital e que isso diz respeito ao quanto o indivíduo é capaz de produzir.

No neoliberalismo destaca-se a teoria do *homo oeconomicus* que se refere ao indivíduo que é empresário de si mesmo. Logo, esses sujeitos se configuram como seu próprio “capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (Foucault, 2008, p. 311). Outrossim, são tomados como homens do consumo, pois à medida que consomem tornam-se, também, produtores, visto que produzem suas próprias satisfações. À vista disso, a lógica empresarial e a noção de produtividade estabelecem uma luta entre os indivíduos, pois se veem na necessidade de atender as demandas que lhes são impostas pelo próprio sistema de governo, que não está contido na figura de uma instituição ou pessoa, mas a uma lógica que o torna submisso e que determina sua conduta. A forma como essas estratégias empresariais designam os comportamentos dos sujeitos e, mais do que isso, penetram nos diferentes espaços, faz com que se perceba a criação de novas subjetividades. De acordo com Dardot e Laval (2016), é possível perceber a formação de uma “subjetivação contábil e

financeira”, que tornam sujeitos submissos a esse sistema de produção e empresariamento de si.

Essa submissão acontece de maneira sutil, isto é, o indivíduo que é submisso não tem consciência de sua submissão, pois julga ser um projeto livre que determina o próprio curso da vida. De acordo com Han (2017), os sujeitos que acreditam ter se libertado das coerções de poderes externos e das limitações impostas por outros, agora são submetidos a coerções internas, pois são cobrados excessivamente por desempenho e otimização. Nesse sentido, há um paradoxo entre a liberdade enquanto mecanismo isento de coerção, mas que coage os próprios indivíduos a mostrar resultados satisfatórios no mercado. Assim, “[...] o sujeito do desempenho, que se julga livre, é na realidade um servo: é um *servo absoluto*, na medida em que, sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo” (Han, 2017, p. 10).

Assim, não se trata mais de compreender o poder numa visão de punição, vigilância e disciplinas dos corpos assujeitados, mas de trazer à tona a concepção de população nos seus aspectos naturais. Na obra *Segurança, território, população* (1978), Foucault descreve que a nova governamentalidade focaliza a população e os problemas relativos a ela. Segundo o filósofo, o papel dos Estado diante desse cenário e conseqüentemente a governamentalidade que lhe vai ser prescrita vai precisar respeitar os fenômenos naturais que são inerentes à população, de modo que precisará levá-los a agir e agir com eles. Desse modo, vai ser preciso

Manipular, vai ser preciso suscitar, vai ser preciso facilitar, vai ser preciso deixar fazer, vai ser preciso, em outras palavras, gerir e não mais regulamentar. Essa gestão terá essencialmente por objetivo, não tanto impedir as coisas, mas fazer de modo que as regulações necessárias e naturais atuem, ou também fazer regulações que possibilitem as regulações naturais (Foucault, 1978, p. 474).

Assim, o governo dos indivíduos é mediado por uma série de estratégias biopolíticas que administram a vida nos níveis da sexualidade, da higiene, da demografia. Não se trata, portanto, de um poder que proíbe, que regulamenta, trata-se, pois, de uma forma de governo que direciona e estimula a determinados comportamentos que lhes são requeridos.

Compreende-se, então, que o neoliberalismo funciona como um modo de vida, como mecanismo de produção de subjetividades, como maneira de ser e estar no mundo. Entretanto, no sistema neoliberal não há um curso espontâneo do exercício de poder, pelo contrário, “[...] a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição” (Veiga-Neto, 2011, p. 38), por isso a escola é uma das instituições de maior interesse para o sistema, pois contribui para a sua manutenção. Isso porque se esses processos não são naturais, eles

devem ser “[...] continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados” (Veiga-Neto, 2011, p. 39). Desse modo, “trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um “capital humano” (Dardot; Laval, 2016, p. 30), capital que deve crescer e ser valorizado.

Percebe-se, nesse viés, um deslocamento da governamentalidade que ora centrava-se na naturalidade, no livre comércio e que agora subverte-se em uma noção mercadológica da qual a competição é o pilar máximo de sustentação. Em consonância com Veiga-Neto (2011), a racionalidade neoliberal transfaz o corpo social, de modo que deixa de ser uma sociedade de produtores e passa a ser uma sociedade de consumidores, pois o que importa agora não é o que se tem para vender, mas obter elementos que garantam a vitória na competição pelos consumidores. Logo “[...] visa, em primeiro lugar, a criar situações de concorrência que supostamente privilegiam os mais “aptos” e os mais fortes e a adaptar os indivíduos à competição, considerada a fonte de todos os benefícios” (Dardot; Laval, 2016, p. 290). Isto nos leva a pensar que “o poder está precisamente onde não é posto em evidência. Quanto maior é o poder, mais silenciosamente ele atua. Ele se dá sem ter que apontar ruidosamente para si mesmo” (Han, 2017, p. 22).

Pensar nessa sociedade atual é compreendê-la a partir da noção de acontecimento, de imediatismo. O foco não é mais ter uma seguridade a longo prazo, mas suprir ao que é momentâneo, assim

Na sociedade dos produtores, o principal propósito para a aquisição de bens – e consequente geração e acúmulo de capital – era guardá-los. Na sociedade dos consumidores, assiste-se à negação enfática da virtude da procrastinação e da possível vantagem de se retardar a satisfação. O que importa agora é a satisfação imediata dos desejos, que tão logo satisfeitos se transformam em outros desejos a satisfazer (Veiga-Neto, 2011, p. 44).

E, embora estejam todos penetrados por essa lógica neoliberal, não há uma consciência dessa submissão, porque o poder não é centralizado em um senhor, em uma instituição ou no próprio Estado, mas, alinhado a Foucault (1987), concebe-se como um poder pulverizado e sutil, que escapa de qualquer visibilidade. Logo, o indivíduo submisso se sente em liberdade. É pertinente destacar, também, no quanto esse poder é eficiente, pois enquanto o poder disciplinar era conduzido a partir de ordens e proibições, essa técnica faz com que os próprios sujeitos se

submetam à dominação, sem que exista coação (Han, 2017). Assim, tem-se uma técnica de poder que motiva o indivíduo e não que o oprime. Isto é,

O poder inteligente se plasma à psique, em vez de discipliná-la e submetê-la a coações e proibições. Não nos impõe nenhum silêncio. Ao contrário, ele nos convida a compartilhar incessantemente, participando, dando opiniões, comunicando necessidades, desejos e preferências, contando sobre nossa própria vida. Esse poder *afável* é, por assim dizer, *mais poderoso* do que o repressor. Ele escapa a toda visibilidade. A atual crise da liberdade consiste em estar diante de uma técnica de poder que não rejeita ou oprime a liberdade, mas a explora. A *livre* escolha é extinta em prol de uma livre seleção entre as ofertas disponíveis (Han, 2017, p. 24).

A reverberação dessa lógica neoliberal que se apropria da liberdade fazendo com que o próprio sujeito se submeta a ela, não deixou incólume nenhuma das esferas sociais. Nesse âmbito, a educação é vista também como parte dessa lógica empresarial que objetiva preparar os sujeitos para o mercado concorrencial. Não à toa, foi aprovada uma reforma para o ensino médio em que se propõe uma associação do ensino regular, das disciplinas básicas, e do ensino técnico, fazendo com que os sujeitos jovens saiam dessa etapa de ensino com recursos para adentrar no mundo do trabalho. Reafirmando a lógica empresarial, observamos, pois, a “[...] acentuada associação das políticas curriculares com as forças do setor privado, capitaneadas por uma série de fundações filantrópicas e ligadas a grandes conglomerados empresariais” (Silva; Lima Neto, 2023, p. 4).

De acordo com Carvalho (2020), a escola neoliberal concebe a educação como um recurso privado, cuja meta é a economia. Os sujeitos, portanto, são os responsáveis por capitalizar os recursos privados, cujo rendimento será garantido, posteriormente, pela sociedade. O autor assegura, ainda, que a privatização não afeta apenas o saber que é ofertado pelas instituições de ensino, mas, sobretudo, as relações sociais, pois “à afirmação da autonomia plena e inteira de indivíduos sem amarras, exceto aquelas que eles próprios querem reconhecer, correspondem instituições que não parecem mais ter outra razão de ser que o serviço dos interesses particulares” (Carvalho, 2020, p. 12). Ao arguir sobre a autonomia plena e inteira, retomamos ao público juvenil que aparece no interior do NEM enquanto figura autônoma e protagonista no desenho de seu projeto de vida.

A concepção juvenil diz respeito à forma como o sujeito se reconhece no mundo a partir das vivências sociais que ele estabelece com os seus pares, isto é, o jovem é marcado por uma “inconstância, flutuação ou volatilidade, de maneira que essa forma volátil se configura em múltiplos modelos identificatórios que são concorrentes e coexistentes (Cardoso; Oliveira;

Oliveira, 2021, p. 60). Assim, esse indivíduo é moldado a partir dos contextos em que está inserido, percebendo a si e o seu lugar no mundo. Ademais, esse grupo é constituído a partir de uma pluralidade, pois não diz respeito a um grupo homogêneo, mas que se caracteriza pelas diferentes formas de pensar, agir, sendo resultado de um contexto diverso. Ao considerarmos essa diversidade, é pertinente que se reconheçam as “diferenças e as desigualdades inscritas nessas múltiplas realidades juvenis para designarmos quem são eles, como vivem, o que pensam e como constituem seus projetos de vida” (Cardoso; Oliveira; Oliveira, 2021, p. 60). O reconhecimento dessas diferenças deve compor a proposta de formação do currículo, compreendendo, pois, que esses sujeitos plurais não partilham das mesmas experiências e/ou oportunidades.

Para além disso, pensar na formulação do currículo do NEM é ponderar a controvérsia de uma proposta que não prima pela formação sólida, na qual aluno tenha aprofundamento nos conhecimentos que são relevantes para sua formação cidadã, fazendo-nos questionar, então, o processo formativo que torna o sujeito flexível e ajustável às demandas que são impostas, pois é o que se espera nesse cenário neoliberal (Cardoso; Oliveira; Oliveira, 2021). Como destaca Laval (2019, p. 19),

Por um lado, essa escola híbrida é, progressivamente, sujeita à lógica económica da competitividade, tendo ação direta sobre o sistema de controle social visando a elevar o nível de produtividade das populações ativas. Por esse lado, a escola que se delineia parece cada vez mais com uma empresa "a serviço de interesses muito diversos e de uma ampla clientela" para retomar uma fórmula da OCDE, o que a conduziu a se diversificar segundo os mercados locais e as "demandas sociais". Por outro lado, ela aparece como uma megamáquina social comandada de cima por um "centro organizador" poderoso e diretivo, ele mesmo pilotado por estruturas internacionais e intergovernamentais definindo de maneira muito uniforme os "critérios de comparação", as "boas práticas" gerenciais e pedagógicas, os "bons conteúdos" correspondentes às competências requeridas pelo mundo económico.

A partir dessa lógica empresarial que permeia o sistema educacional, é perceptível uma mudança na forma como esses jovens são vistos, pois são individualizados e responsabilizados sem que tenham consciência de como o seu processo formativo está sendo precarizado. Dardot e Laval (2016, p. 331) destacam que a noção de “especialista de si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição”. Os autores assinalam, ainda, a respeito da emergência de um neossujeito, que não se refere mais àquele

corpo que precisa ser docilizado pelas repressões disciplinares, mas a um sujeito fabricado para estar inteiramente focado na atividade que deseja realizar. Um sujeito que não age a partir do coletivo, mas que tem um envolvimento total de si mesmo. Assim, a “vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o “colaborador” da empresa, enfim, o *desejo* com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder.

Desse modo, a utilização excessiva do termo ‘protagonismo juvenil’ na implementação do NEM reafirma a emergência desse sujeito que não age mais coletivamente, mas que é tido como o único e principal responsável pelo sucesso de sua história. Outrossim, coaduna com a competitividade que constitui o ambiente escolar, visto que “emerge, nessas condições, uma escola preocupada em potencializar o capital humano” (Silva, 2015, p. 31). Observemos as materialidades abaixo.

Figura 4: Protagonista Mater



Fonte: Instagram

As materialidades apresentadas foram retiradas da página “matherchristi”, no Instagram. O colégio oferta o ensino médio e fez uma campanha de divulgação dos resultados obtidos pelos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2022. Nas imagens, podemos observar que são apresentados os nomes das respectivas alunas, as notas que atingiram na redação e o enunciado “eu fui protagonista mater”. A recorrência com a qual o discurso de protagonismo é apresentado reafirma o sucesso que essas alunas obtiveram através das notas

apresentadas. Contudo, as publicações da campanha só designam os alunos que atingiram mais de 700 pontos na redação, o que nos faz compreender que esse protagonismo só é concebido acima desse número, resultando, pois, numa competição entre esses jovens. Ademais, é pertinente destacar que a associação do termo ‘protagonismo’ com o nome da escola faz com que esses sujeitos se percebam como representantes da qualidade do ensino que é ofertado.

O não dito, nesse discurso, são sobre aqueles sujeitos que não foram considerados protagonistas por não atingirem a nota média. Todavia, se considerarmos o número base de alunos que compõem uma sala de aula regular apreendemos que os protagonistas que a escola destaca são, na verdade, a minoria. Tal discussão reafirma a contraface de exclusão propagada pelo ensino médio, visto que nem todos partem dos mesmos pontos e nem cruzam a mesma linha de chegada. Sob esse prisma, trazer a noção de protagonismo juvenil como espinha dorsal do novo ensino médio não minimiza as problemáticas sociais que estão enraizadas em nossas localidades, pelo contrário, acentua-as.

Essa concepção de que os jovens devem ser protagonistas, “devem estar em evidência além de reforçar o caráter prescritivo do qual os adultos ditam sobre o que os jovens deveriam fazer, aponta para a fragilidade do modelo que não reconhece nos jovens seu próprio protagonismo de ideias, ações e práticas sociais” (Cardoso; Oliveira; Oliveira, 2021, p. 65). Conforme Dardot e Laval (2016), o novo governo pressupõe que as instituições não sejam um espaço coletivo, uma espécie de comunidade, antes devem ser um espaço de competição. Isto é, devem se configurar como “o lugar de todas as inovações, da mudança permanente, da adaptação contínua às variações da demanda do mercado, da busca de excelência, da “falha zero” (Dardot; Laval, 2016, p. 334).

Figura 5: Protagonismo que movimenta



Fonte: *Instagram*

Nos enunciados acima, podemos observar que não se trata mais das notas obtidas no ENEM, mas das aprovações nas universidades. Assim como nas materialidades que foram apresentadas anteriormente, essas destacam os nomes dos alunos e os cursos nos quais foram aprovados. Para além disso, o anúncio frisa: “protagonismo que movimenta”, sugerindo a ideia de que esses sujeitos não assumem apenas a posição autônoma no curso da vida, mas que esse protagonismo assumido movimenta a educação e o ensino de uma forma geral. Isso nos leva a assinalar que esse discurso que moderniza o sistema “constituiu, historicamente, um meio de redefinir contra o humanismo tradicional o sistema de ensino como uma máquina produtiva, levantando modos de raciocínio e de abordagem que podem ser aplicados a outros setores da produção” (Laval, 2019, p. 11). Logo, há um resultado das estratégias de biorregulação, em que sujeito é levado a desenvolver determinado comportamento que condiz com a matriz neoliberal (Silva; Lima Neto, 2023).

Dado o exposto, é possível observar que as estratégias de poder mobilizadas no cenário neoliberal se apropriam da liberdade do sujeito, fazendo com que ele explore a si mesmo sem que tenha consciência disso e que, para além disso, torne-se produto de um mercado concorrencial, do qual a competição é o pilar de sustentação. Ademais, é flagrante que o poder exercido no neoliberalismo não se configura como uma estratégia econômica simplesmente, mas que reverbera em todas as esferas sociais, das quais a escola funciona como mantenedora desse poder. Nessa lógica, o protagonismo apregoado pelo NEM sustenta a lógica dos jovens como sujeitos que devem ser moldados para as exigências do mercado, visto que tornam o próprio sistema educacional como uma empresa, na qual eles devem competir para buscar seu espaço.

Logo, dedicaremos a próxima seção para discussão da reforma do novo ensino médio, da concepção do protagonismo juvenil no interior da reforma e do projeto de vida como ferramenta que contribui para a manutenção do sistema neoliberal.

3 APONTAMENTOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto.

(Darcy Ribeiro, 1986)

Pensar a crise da educação enquanto um projeto, como bem destacou Darcy Ribeiro, é considerar as nuances históricas que colocaram a educação de nosso país na esfera na qual se encontra atualmente, isto é, numa esfera em que não se distinguem notoriamente o espaço escolar de um espaço empresarial. Ao longo da história, a burguesia tem sido o motor que determina o cenário político nacional, fazendo com que a classe trabalhadora corresponda aos seus interesses. Nesse sentido, a presença do empresariado na educação pública brasileira inicia na década de 1930, quando emerge a necessidade de profissionais qualificados para as indústrias criadas (Krawczyk, 2014). Logo, essa atuação empresarial começa a participar da formação das políticas públicas, direcionando-se aos interesses privados. Assim, as políticas são pensadas de forma contínua “[...] ao metabolismo social produtor de mercadorias e disciplinador de uma força de trabalho subordinada à reprodução do capital[...]” (Bergamo; Bernardes, 2006, p. 191).

Pensando nesse jogo de interesses, podemos situar a recente reforma do ensino médio como continuidade de um projeto que vem se delineando historicamente alicerçado na racionalidade neoliberal. As ações neoliberais operam nas políticas educacionais brasileiras a partir de organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que induzem os Estados para o financiamento das políticas educacionais, com vistas à privatização e ao desmonte dos setores públicos (Maia, 2022). Em razão disso, o Banco Mundial se configura como elemento estratégico na proposição de mudanças das políticas educacionais em vários países considerados subdesenvolvidos, de modo que “[...] sob a aparência de medidas meramente técnicas, soluções privatizantes e falsamente autônomas são apoiadas e legisladas produzindo efeitos perversos nas condições de vida dos grupos sociais mais populares” (Santomé, 2003, p. 11).

Nesse projeto de desmonte que desponta, também, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), o ensino médio passa por uma de suas primeiras reformulações e tem

sua reconfiguração a partir dos seguintes pontos, conforme assinalam Domingues, Toschi e Oliveira (2000): a) a identificação do Ensino Médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho; b) o ideário de diversificação e flexibilização curricular, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientela; c) a autonomia da escola e do aluno na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado; d) a definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiassem as competências e as habilidades básicas voltadas para o trânsito e a complementaridade entre o ensino regular e a formação profissional.

Os pontos descortinam uma reformulação que prima por uma escola na qual se articulem as propostas pedagógicas com a formação do indivíduo para o mercado de trabalho, além de estabelecer um modelo flexível que seja condizente com as necessidades sociais, a fim de que a escola se transforme continuamente, ou seja, que se torne um espaço flexível. Pois, em conformidade com Laval (2019), o homem flexível e o trabalhador autônomo são as novas referências de ideal pedagógico que se tem adotado.

Nessa ótica, configurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.934/96, como a última etapa da educação básica, o ensino médio destacava como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, p. 24).

Sob esse prisma, são notórias as regularidades discursivas que se apresentam ao longo das transformações dessa etapa de ensino, efetivando-se no cenário neoliberal, que busca a formação de um sujeito flexível que se adeque às novas condições da conjuntura social, isto é, que atenda às demandas do mercado econômico. A LDB já apresenta em seus discursos um desenho no qual busca-se relacionar a preparação do indivíduo para o trabalho, bem como sua autonomia intelectual. Entretanto, embora discutida há bastante tempo, a relação entre escola e mercado de trabalho é sempre um ponto de tensionamento, porque revela o “embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder” (Frigotto, 2007, p. 1130), em que se tem de um lado o setor público e de outro lado o setor privado que visa a produção de mão de obra para o trabalho.

Dessarte, para dar continuidade ao projeto de educação numa visão mercadológica, é que começa a se pensar em uma reforma que minimize, segundo seus propulsores, a falta de qualidade do ensino médio, as condições desiguais de ofertas e os baixos níveis nas avaliações. Conforme a Exposição de Motivos (EM) nº 00084/2016/MEC apresentada ao Presidente da República em 15 de setembro de 2016, destaca-se que há um descompasso entre os objetivos propostos por essa etapa e o jovem que ela efetivamente forma. Conforme o documento,

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (Brasil, 2016, s.p).

Além de pontuar que o ensino médio apresenta um currículo que não se adequa às demandas do século XXI, destaca-se, ainda, a necessidade da formulação de um currículo que atraia os sujeitos jovens a fim de que eles vejam sentido naquilo que está sendo ensinado. Outrossim, há uma descrição das avaliações externas e do baixo nível que tem sido alcançado nessa etapa de ensino, além da justificativa de que outros modelos de educação internacional já possuem um currículo flexível para que os jovens tenham autonomia na escolha dos componentes curriculares que querem cursar. Destarte, não são enumerados simplesmente os motivos pelos quais o ensino médio deve passar por uma reforma, mas, principalmente, a urgência com a qual ela deve ser efetivada, pois, para os reformistas

Resta claro, portanto, que o ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável (Brasil, 2016, s.p).

E por que a urgência? Conforme os dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do ensino médio apresenta um caráter de urgência, pois é necessária para destravar as barreiras que têm impedido o crescimento econômico (Motta, Frigotto, 2017). Isso porque a educação e, sobretudo, a educação profissional, é “um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade” (Motta, Frigotto, 2017, p. 357). Afinal, para os interesses reformistas, é através de um currículo flexível e de uma ampliação na jornada escolar que se forma um sujeito com

mais competências para estar no mundo do trabalho. Todavia, a discussão não considerou que “as deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX” (Krawczyk, 2011, p. 754), que transformaram as esferas sociais, culturais e econômicas, influenciando, significativamente na escola pública.

Desse modo, é possível estabelecer um diálogo com a reforma que se diz “atual” e a reforma proposta desde o governo de Fernando Henrique Cardoso. Enunciados como “flexibilização”, “mercado de trabalho”, “demandas sociais” são palavras-chave para esse projeto educacional que tem como finalidade converter os sujeitos do processo educativo em mão de obra para o mercado de trabalho. Não à toa, a atuação de fundações ligadas a conglomerados econômicos, tais como Unesco, Instituto Ayrton Senna, Itaú, impactam fortemente na proposição e implementação da reforma. Logo,

Partimos do pressuposto de que essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais (Motta; Frigotto, 2017, p. 357).

Nesse cenário neoliberal, no qual os sujeitos são deslocados de suas condições subjetivas e materiais reais, é que percebemos que o objetivo do sistema é que todos sejam transformados em mercadorias, de modo que se vislumbra uma reforma estatal, na qual a burguesia visa retomar a sua taxa de acumulação a qualquer custo (Kossak; Vieira, 2022). Assim, as reformas não decorrem de necessidades coletivas reais, mas de interesses privados que formulam as políticas públicas para educação. Por esse motivo é que se apresenta uma Medida Provisória (MP) 746, de 22 de setembro de 2016, criando posteriormente, a partir da promulgação da Lei 13.415/17, a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

As alterações da reforma contemplam a carga horária anual, que passa de 800 para 1.400 horas anuais. Além da inserção de novos rearranjos curriculares, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento orientador, que resulta na divisão dos componentes

curriculares em formação geral básica e em itinerários formativos, I - linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas; V- formação técnica e profissional (Brasil, 2017), cumpridos durante o percurso escolar.³

Conforme o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, as mudanças manifestam-se assente das alterações na LDB, das Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM) e da elaboração, na BNCC, da parte pensada para essa etapa de ensino. Assim, o NEM apresenta três grandes frentes

O desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC (Brasília, 2018, p. 6).

Ademais, o guia faz circular o discurso que deixa em foco a necessidade de escuta de professores e jovens a respeito da elaboração da parte flexível do currículo, mostrando, pois, que o NEM os toma enquanto protagonistas, haja vista atuarem ativamente na formação do currículo escolar no qual estão inseridos. Todavia, algumas questões nos inquietam: por que a escuta no momento de implementação? Por que esses sujeitos não foram ouvidos na própria constituição da reforma? Por que apenas nesse momento eles são protagonistas?

Tais questionamentos nos levam a analisar que o discurso que toca a necessidade do protagonismo é elaborado muito mais como uma forma de amenizar as críticas que alcançaram a reforma do que como um meio de valorizar esses sujeitos no processo de implementação do ensino médio. De acordo com Silva (2018), a forma com a qual o projeto foi ligeiramente anunciado e aprovado omite os direitos constitucionais do Estado de Direito Democrático, pois limita o espaço de debate, delineando um projeto “[...] de caráter autoritário, antidemocrático e unilateral” (Silva, 2018, p. 21).

Alinhado a esse projeto autoritário e antidemocrático, a elaboração e publicação da BNCC assoma com a concepção de que é indispensável a criação de uma base comum para

³ Com a mudança do governo e com as recentes discussões a respeito do novo ensino médio, o MEC, através de uma consulta pública feita no ano de 2023, envia ao congresso nacional um projeto em que se defende a mudança nessa carga horária relacionada à formação geral.

SANTOS, Emily. **Após críticas e consulta pública, projeto de lei que muda Novo Ensino Médio é enviado para o Congresso**. 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/criticas-e-consulta-publica-sobre-reforma-mec-apresenta-proposta-para-novo-ensino-medio>> Acesso em: 24 mar. 2023.

alinhar as competências que são desenvolvidas nos espaços escolares, a fim de que não exista discrepância na formação dos sujeitos (Maia, 2022). Todavia, a necessidade de formulação de um currículo que se apresente semelhante a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem não rompe junto a base, visto que na LDB já havia um indicativo de que se precisaria construir um currículo mínimo/comum. Conforme o documento no artigo 9º, inciso IV a União incumbir-se-á, junto aos Estados, Distritos Federais e Municípios estabelecer competências e diretrizes que “[...] nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 2017, p. 12).

Assim, conquanto discutida a proposição de uma base comum há bastante tempo, a sua materialização só é evidenciada a partir da BNCC. A base, que começa a ser discutida em 2015 por assessores e especialistas, ganha a sua última versão no ano de 2017 junto à promulgação do NEM. Para os especialistas do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSEDE), faz-se imprescindível que o ensino médio seja pensado a partir de

EIXOS (Pensamento crítico e projeto de vida, Intervenção no mundo natural e social, Letramento e capacidade de aprender, Solidariedade e Sociabilidade): reavaliar a pertinência e localização dos eixos na organização do EM. Recomenda-se trabalhá-los nos Textos Introdutórios. FLEXIBILIZAÇÃO: é recomendada a flexibilização da Base para o Ensino Médio, podendo essa etapa oferecer aos estudantes a possibilidade de cursarem uma parte dela comum e outra parte com ênfases e percursos específicos ou integrada à educação técnica ou profissionalizante. COMPETÊNCIAS: embora não tenha sido mencionado nos Seminários, o Consed avalia que o currículo do Ensino Médio deva ser organizado por competências (Relatório CONSED, 2017, p. 20).

A terceira versão do documento se apropria das orientações prescritas para o ensino médio que convergem desde a formação por competências até a flexibilização do currículo. Entretanto, é pertinente destacar a genealogia que resulta na BNCC que temos acesso atualmente. Isso porque a formulação de um currículo nacional tem sido gestada desde 2013, momento em que aparece um movimento que se definia como “Movimento pela Base” que se apresentavam enquanto “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do NEM”⁴. Para além disso, a base, que emerge num cenário de mudanças, apresenta, até o período de sua publicação, três versões: a primeira em junho de 2015, na qual se teve um

⁴RIBEIRO, Alice *et al.* **Movimento pela Base**. 2013. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#governanca>> Acesso em: 15 de novembro de 2023.

período de setembro a março de 2016 para ouvir sugestões; a segunda versão aberta em março de 2016, na qual realizaram-se seminários para que professores, gestores e especialistas pudessem discuti-la; e a terceira versão publicada em 2017, homologada no dia 20 de dezembro e assinada pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho.

Para evidenciar, sobretudo, as influências mercadológicas que atuam nesses currículos, destacamos que o Movimento Todos pela Base é uma rede composta por um conselho de representantes de grandes empresas, a saber: Anna Penido: Diretora do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação; Beatriz Ferraz: Fundadora e diretora-executiva da Escola de Educadores; Carolina Campos: Diretora-executiva do Vozes da Educação; Claudia Costin: Presidente do Instituto Singularidades Diretora do CEIPE/FGV; Diogo Jamra: Gerente de Articulação do Itaú Educação e Trabalho; Lina Kátia: Diretora-Executiva da Fundação CAEd; Mariza Abreu: Consultora em educação; Rodrigo Mendes: Fundador e Diretor Executivo do Instituto Rodrigo Mendes; Wesla Monteiro: Conselheira Deliberativa Mapa Educação.

Evidenciar esses perfis é importante para discutirmos as concepções de educação que têm sido propostas para o ensino médio e a forma pela qual tem-se objetivado alcançar os próprios interesses empresariais (Laval, 2019; Maia, 2022; Dardot e Laval, 2018; Silva, 2018) visto que são sujeitos que estão deslocados dos espaços escolares que é onde, de fato, são visualizados os desafios a serem ultrapassados no processo de ensino e aprendizagem. À vista disso, podemos observar que os discursos produzidos aliam-se aos interesses empresariais e ao próprio projeto educacional que tem se delineado historicamente. Nesse sentido, os órgãos governamentais que definem os aspectos educacionais têm optado, seja em maior ou menor grau, por uma educação de viés neoliberal, pois

Tanto a lógica economicista de valorizar a formação escolar na perspectiva de formar sujeitos produtivos, sujeitos econômicos, quanto o atrelamento da agenda educacional aos princípios da competitividade são claras expressões da subsunção da política educacional aos ditames da hegemonia neoliberal (Oliveira, 2020, p. 8).

Para Moura e Filho (2017), submeter a educação a essa lógica competitiva é um indício de que a presença do Estado já não é ativa na busca pelos direitos sociais, ou seja, em um país que acumula grandes riquezas como o Brasil, “[...] a minimização do Estado é a pura expressão de um modelo de desenvolvimento para o qual a desigualdade é algo “natural” e estruturadora da acumulação do capital” (Oliveira, 2020, p. 8). A esse respeito, o documento norteador evidencia que, embora a Educação Básica seja um direito subjetivo a todo cidadão, o

ensino médio tem-se apresentado como um gargalo na garantia a esse direito, pois o desafio não está em garantir o acesso, mas, principalmente, em assegurar a permanência desses jovens na escola. Entretanto, a justificativa da não permanência aponta, segundo os reformadores, para a falta de identificação dos discentes com o currículo, sem considerar as problemáticas sociais que impossibilitam esses jovens de concluir a etapa. Em suas palavras:

Não dá para responsabilizar apenas sujeitos externos à escola por esses resultados. A origem da desmotivação e do desinteresse dos jovens encontra-se também no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo, o que indica a necessidade de mudanças nas próprias estrutura e organização dessa etapa da Educação Básica. Para atender a essas questões, o Novo Ensino Médio coloca o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o seu desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro (Brasília, 2018, p. 6)

Dado o exposto, compreendemos que a reforma sob o discurso que se propõe a modificar o currículo tenciona desqualificar a educação e desprestigiá-la. Assim, à medida em que se reduz a participação do Estado, os grupos empresariais entram para suprir essa lacuna, existindo, portanto, um processo de privatização. Laval, em sua obra *A escola não é uma empresa* (2019), destaca o termo ‘escola neoliberal’ para explicitar a educação que se constitui como um bem essencialmente privado, cujo valor principal é o econômico. Para o autor, essa privatização influencia tanto os conhecimentos produzidos no interior das instituições quanto o próprio vínculo social, pois “[...] a afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo a que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser” (Laval, 2019, p. 17) a não ser aos próprios interesses.

Consoante a isso, a acumulação do capital precisa cada vez mais da capacidade de inovação e formação da mão de obra, o que faz com que se pense em uma educação que dê conta dessa demanda mercadológica como uma resposta rápida, entregando a esses mercados sujeitos preparados para integrá-los (Laval, 2019). Desse modo, a escola que tinha como princípio a formação integral do indivíduo, nos valores sociais, culturais e políticos do saber, “[...] hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevaletentes na economia globalizada” (Laval, 2019, p. 18). A exemplo disso, a BNCC pontua:

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado

de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível (Brasil, 2018, p. 465).

Os discursos produzidos nesse período de reforma apontam para uma relação entre o que os reformistas compreendem por trabalho e por protagonismo. Nas materialidades discursivas apresentadas, há um destaque para a preparação básica para o trabalho, trazendo à tona a discussão de que não é uma formação precária ou que atenda de forma imediata as necessidades do mercado, mas que humaniza esse sujeito, tornando-o crítico, criativo e responsável, isto é, protagonista.

Contudo, os documentos não sugerem o protagonismo nos mais variados setores sociais, mas um protagonismo voltado para o mundo do trabalho, que está cada vez mais complexo e imprevisível, e para suas escolhas profissionais. Dessa forma, a vontade de verdade que irrompe nesses discursos é o do jovem com competências e habilidades para adentrar no mercado, pois na “sociedade de mercado, o consumo vem à frente da instrução” (Laval, 2019, p. 21).

Todavia, se considerarmos a atual conjuntura social, perguntamo-nos que mercado é esse e quais são essas competências, porque o que se tem nos dias atuais não são empresas querendo contratar egressos do ensino médio, ou instituições que garantirão os seus direitos trabalhistas, o que se tem, na verdade, é um mercado em que cada um é levado a crer que é empreendedor de si e por gerenciar seu próprio negócio são os únicos responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso (Laval, 2019). Tais noções coadunam com o projeto neoliberal em que se propõe a invisibilidade do Estado na garantia de direitos, deixando os indivíduos a própria sorte.

Conforme Laval (2019), há um movimento de liquidação nos espaços escolares, isso porque estamos saindo das sociedades de confinamento e recomeço, analisadas por Foucault (1987), na qual o indivíduo passava sucessivamente por uma série de instituições descontínuas, tais como família, escola, fábrica, hospital e estamos começando a fazer parte de uma sociedade em que se tem um controle total (Deleuze, 1990), uma sociedade “em que nada nunca acaba, sobretudo o controle contínuo que garante flexibilidade e disponibilidade ilimitada dos dominados” (Laval, 2019, p. 22), resultando, nas palavras do autor, em um processo de desinstitucionalização, desvalorização e desintegração do espaço escolar.

Consoante a isso, os documentos reforçam uma reforma que vislumbra os jovens como capital humano ao se apropriarem de códigos e terminologias que “[...] materializam as maquinações do neoliberalismo brasileiro” (Laval, 2019, p. 57). Conforme está posto na BNCC (Brasil, 2018, p. 463),

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

A materialidade discursiva apresenta enfoque na construção de um currículo que acolha as diversidades e consiga promover o aprendizado aos diferentes grupos, sem disparidades nesse percurso. Ademais, reforça o protagonismo juvenil enquanto princípio da reforma, já que são esses sujeitos, a partir do currículo flexível, que definirão os seus projetos de vida. Nos enunciados, é observável que quando se relaciona o projeto de vida ao estudo e trabalho e também às escolhas de estilos de vida, saudáveis, sustentáveis e éticos, há um modo de governar o sujeito, sendo esse governo em relação as diferentes áreas de sua vida, desde a carreira estudantil até suas escolhas pessoais. Essa governamentalidade se materializa, também, quando o guia destaca que “a espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas” (Brasília, 2018, p. 6), ou seja, o sujeito é levado a governar a si mesmo.

Diante dessa discussão, propomo-nos a refletir, na seção que segue, em torno dos seguintes questionamentos: Mas o que seria, para eles, o protagonismo? De que forma esses discursos são produzidos no interior do projeto de vida? E de que forma condizem com o projeto neoliberal que penetra as políticas educacionais?

3.1 REFLEXÕES SOBRE O PROTAGONISMO JUVENIL E O PROJETO DE VIDA EM FOCO

Os estudantes não demorarão a perceber que a verdadeira liberdade de escolha continuará sendo privilégio dos que, na vida, sempre puderam frequentar restaurantes à la carte (Goulart; Cássio, 2021, p. 1).

Se fizermos uma pesquisa da acepção do termo protagonismo, obteremos o resultado de que ser protagonista é ocupar o papel principal de determinado acontecimento. Para Campos e Souza (2020), autores do material didático de projeto de vida *Caminhar e Construir*, o

protagonismo vem do latim *protos* que sugere ser principal”, e *agonistes*, que quer dizer “lutador”. Assim, ser protagonista diz respeito a “[...] um jovem capaz de lutar e de estar à frente de vários tipos de situações e processos (Campos; Souza, 2020, p. 111). Todavia, em termos de discurso reformista, poderíamos concluir que essa juventude não ocupa o papel principal de nenhum acontecimento, pelo contrário, são moldados por um ideal trabalhista que perpassa o cenário social. Não obstante, quem ocuparia o papel principal da reforma senão os sujeitos que, orientados pelos currículos, alimentam o sistema neoliberal, movimentando a produção de capital humano e tornando-se mais uma peça do sistema, cujo Estado é isento na garantia de direitos? Logo, a aposta no protagonismo juvenil não é sem fundamento, pois o projeto para educação que vimos discutindo ao longo dessa pesquisa depende, sobretudo, da juventude.

Pensando nessa concepção de protagonismo juvenil, na década de 1960, já se identificava nas camadas médias da sociedade a ascensão de uma ideologia que valoriza a juventude e que tem a educação como principal meio para mobilidade social. Nesse sentido, o jovem seria, portanto, “instrumento das aspirações da classe média e esteio do projeto pequeno-burguês de transformação da realidade” (Foracchi, 1982, p. 36). Ou seja,

O jovem é objeto de uma dupla valorização; enquanto esperança e enquanto investimento social. De um lado, há a necessidade de prosseguir na trajetória já iniciada e o jovem é o elemento que tem energia, vitalidade e condições para fazê-lo. De outro lado, transformando-se em estudante, o jovem está potencialmente integrado à estrutura ocupacional existente e tem abertos diante de si os horizontes da profissionalização. O investimento retorna ao investidor acrescido de um excedente mensurável em termos de prestígio e status. O jovem é, assim, o personagem central da ascensão pequeno burguesa (Foracchi, 1982, p. 34-35).

Consoante a esse pensamento, compreendemos, pois, que o jovem enquanto esse sujeito enérgico, vital, flexível e transitório atende as necessidades mercadológicas do cenário neoliberal. Assim, “[...] o mercado ganha relevo e corteja a juventude, depois de instituí-la como protagonista na maioria de seus mitos” (Sarlo, 1997, p. 40). Conforme a autora, os jovens encontram nesse mercado discursos *fast* preparados especialmente para eles, visto que a velocidade de circulação e a obsolescência acelerada “se combinam numa alegoria de juventude” (Sarlo, 1997, p. 40). Desse modo, a renovação que se propõe incessante no mercado captura o mito da novidade permanente que também impulsiona a juventude, o que resulta numa afinidade entre os interesses do mercado e os interesses de seus consumidores (Sarlo, 1997).

Outrossim, considerando as variações que o termo assumiu ao longo da história, a valorização da juventude continuou a ganhar força nas discussões e pesquisas tanto nos cenários nacionais quanto internacionais. No Brasil, na década de 1990, as organizações não governamentais (ONG's) começaram a desenvolver trabalhos que visavam a formação dos sujeitos jovens para cidadania. Nesse cenário, o protagonismo juvenil dizia respeito à contribuição que esses sujeitos poderiam dar ao desenvolvimento social e político do país, estando diretamente atrelado à noção de cidadania e, por conseguinte, de voluntariado (Goulart, 2018). Em linha com Goulart (2018, p. 102) o protagonismo juvenil estaria inserido em um contexto no qual se mobilizam “[...] transformações da sociedade em oposição à política; mas, também, ao definir o protagonista como sinônimo de cidadão, demonstra em si uma crítica aos modos tradicionais de se fazer política, neste caso, fora do plano institucional”.

Assim, apresentam-se políticas muito mais ligadas à ideia de voluntariado, nas quais as mudanças operam por meio de ações sociais, de modo que não se tem o caráter reivindicatório dos movimentos estudantis. Ademais, é perceptível que o protagonismo assumido nessa época atuava de maneira coletiva, isto é, os sujeitos se uniam para discutir e pensar em políticas que solucionassem problemas que atingiam a todos de maneira comum. Em oposição a isso, o protagonismo que é evocado pelos discursos reformistas nos quais o sujeito é o centro do processo educativo prescreve “[...] à juventude uma ‘nova forma’ de política, que ocorre mediante a atividade individual/atuação individual e que contribui para a integração dos jovens” (Souza, 2008, p. 10). Dessa maneira, o protagonismo afasta-se das possibilidades de mudança através da coletividade e prioriza o fazer individual.

Sob essa ótica do protagonismo juvenil enquanto estruturador das mudanças sociais, é pertinente esboçar, de maneira geral, o percurso histórico de conquistas dos jovens que despontam nos discursos que embasam a reforma do novo ensino médio. Preliminarmente, trazemos à tona a criação do Conselho Nacional da Juventude (CONJUVÉ), através da Lei 11.129, instituindo, também, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). É atribuição do conselho formular diretrizes voltadas para as políticas públicas para juventude, pesquisando sobre as condições socioeconômicas dos jovens e promovendo o intercâmbio entre as organizações nacionais e internacionais. O CONJUVÉ é composto por trinta membros, sendo dez representantes do poder público e vinte representantes da sociedade civil. A relação entre os parceiros possibilita a discussão nos âmbitos federais, estaduais e municipais, além de dialogar com os diferentes sujeitos da sociedade.

Consoante a isso, há a instituição do Estatuto da Juventude que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional da Juventude (SINAJUVE). Em forma de Lei 12.852/2013 o Estatuto assegura o reconhecimento do jovem enquanto sujeito de direitos universais, geracionais e singulares, tendo como um dos princípios a promoção da autonomia e emancipação dos jovens, sendo a emancipação no sentido da inclusão e participação do jovem na sociedade.

O documento versa, ainda, sobre os direitos do jovem à saúde, à educação, à participação na vida social e em espaços democráticos e decisórios, seja na escola ou na universidade, isto é, o jovem é elemento primordial na avaliação e formulação das políticas públicas para juventude. Além disso, há no documento o diálogo entre a autonomia desse sujeito jovem para desenvolvimento do país, correlacionado à inserção no mercado de trabalho. De acordo com a secretária da juventude, “[...] a inserção da juventude no mercado de trabalho deve ser entendida como uma prioridade, eis que a profissionalização, além de ocasionar amadurecimento pessoal, gera crescimento econômico do país” (Brasília, 2019, p. 7).

Outrossim, as discussões que compreendem a juventude perpassam, diretamente, os discursos reformistas do novo ensino médio. A relação entre os sujeitos jovens e o mercado de trabalho configura uma das principais prioridades expressas pelo NEM. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, por intermédio da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, são atualizadas. Na Resolução, é dada orientação para as unidades escolares o desenvolvimento da formação integral do estudante expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. O documento delimita, também, “[...] o projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil, 2018, p. 2). As regularidades discursivas identificadas nos discursos reformistas desvelam o atrelamento entre o protagonismo juvenil e o mercado de trabalho.

Essa noção de protagonismo juvenil que irrompe no contexto do NEM se assemelha, também, à discussão de capital humano proposta por Schultz (1973). O autor, na obra *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*, assegura que o capital humano “[...] consiste de entidades que têm a propriedade econômica de prestar serviços futuros de um valor determinado. Esse conceito não deve ser confundido com o de capital como uma entidade fungível” (Schultz, 1973, p. 53). Ao distinguir o capital humano do não humano, o autor sugere que a característica distintiva do capital humano é a de que ele é parte do homem, isto é, parte constitutiva da qual não se pode separar. Não é algo que possa ser comprado ou repassado de

uma pessoa para outra, pelo contrário, é um investimento que só o indivíduo pode fazer em si mesmo e por isso é capital, porque é fonte de satisfações futuras, de futuros rendimentos, ou ambas as coisas.

Logo, a teoria do capital humano considera aquilo que está para além do plano econômico - o comportamento das pessoas. Como exemplo disso, os discursos que emergem na reforma, a partir da BNCC e da reformulação dos currículos, compreendem as competências socioemocionais como ponto chave da transformação. Tal posicionamento alinha-se aos discursos nos quais o sujeito protagonista precisa ser, sobretudo, um indivíduo que conheça a si mesmo, suas potencialidades e fragilidades. Assim “[...] valoriza a capacidade das pessoas de investirem em si mesmas, como se o fundo ontológico das relações sociais fossem as relações de mercado” (Goulart; Traversini, 2022, p. 487). Pode-se afirmar, pois, que o empreendedorismo de si, o autoconhecimento, autoinvestimento e o protagonismo juvenil são sustentados pelo discurso do capital humano (Goulart; Traversini, 2022).

Nesse sentido, pode-se vislumbrar que os discursos suscitados historicamente ao longo das mudanças propostas para o ensino médio alicerçam-se em um projeto neoliberal do qual a educação é participante. O projeto preconiza, principalmente, reformular os currículos, a fim de direcionar o ensino para atender ao seu propósito primeiro: formar mão de obra para o mercado. Todavia, não é qualquer mão de obra, mas jovens que sejam flexíveis às constantes mudanças que o mercado impõe, autônomos, resilientes, criativos e dinâmicos. Desse modo, enunciados como “protagonismo juvenil”, “competências socioemocionais” e “projeto de vida” formam um conjunto de estratégias para preparação do estudante do ensino médio para o mercado neoliberalista, de modo que a “questão primordial ultrapassa os parâmetros psicopedagógicos, cumprindo propósitos mais econômicos do que humanistas” (Ramos, 2020, p. 4).

A BNCC do ensino médio traz o reconhecimento de uma concepção ampliada e plural de juventude. Logo, “[...] o reconhecimento dos jovens como interlocutores legítimos e a promoção de arranjos curriculares que favoreçam a construção de projetos de vida são focos privilegiados pela referida política” (Silva, 2023, p. 5). Dessa forma, na BNCC, a competência 6 dos princípios gerais para educação sugere que o ensino deve

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

O documento orientador contém enunciados que propõem direcionar as propostas pedagógicas para valorização das experiências dos sujeitos, sejam culturais ou pessoais, com a finalidade de que ele entenda o mundo do trabalho e a partir desse entendimento faça escolhas alinhadas à cidadania e ao projeto de vida. Em outro momento, a base assegura, exclusivamente ao ensino médio, que é papel da escola “[...] garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política” (Brasil, 2018, p. 465). Na materialidade apresentada, o documento não destaca apenas o que deve ser feito, mas sublinha as competências que devem ser desenvolvidas nesse sujeito ao longo da etapa de ensino, estabelecendo um diálogo entre o que precisa constituir as ações pedagógicas e de que forma atuam na formação da juventude.

Destarte, ao longo do documento, as materialidades enunciativas evocam incansavelmente a noção de protagonismo juvenil e, embora não apareça sempre através desse termo, mantém-se uma linearidade discursiva que intenta cumprir com os objetivos do NEM. Assim, no Guia de implementação do ensino médio apresenta-se uma discussão de que “[...] a reformulação dos currículos visa oferecer uma posição de maior protagonismo aos jovens, garantindo a todos os mesmos direitos de aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 9). Quando se analisa o enunciado, percebe-se o velamento que o discurso traz às inúmeras desigualdades sociais que permeiam o nosso país e que impactam os espaços escolares. Isso porque, na verdade, a reforma traz, *per si*, uma contraface de contradição, visto que nem todos os alunos, de fato, têm o direito assegurado.

Dando prosseguimento, o documento destaca ainda que é “[...] na escolha do itinerário, portanto, que se materializa o protagonismo juvenil (Brasil, 2018, p. 9). Isto é, as escolhas feitas por esses sujeitos configuram o exercício do protagonismo desde a sua inserção no ensino médio, sendo, pois, seu efeito primeiro. É importante destacar, ainda, que as críticas não se assentam sobre o protagonismo em sua essência, mas na forma como esse protagonismo é assumido no interior da reforma e através dos documentos orientadores, pois não se refere a um protagonismo com vistas à formação humana e sim mercadológica. Isto é, “[...] atribuir centralidade aos interesses e às possibilidades dos jovens é um imperativo curricular importante; todavia, não podemos confundir protagonismo com responsabilização individual” (Silva, 2023, p. 6). Por outro lado, entendemos que “[...] esta ideia de protagonismo juvenil precisa ser analisada dentro de um contexto de lutas por significação, à medida que se constrói

por meio das relações interdiscursivas dos sujeitos políticos que nele vão se constituindo em determinado contexto histórico” (Costa, 2020, p. 56).

Para além disso, é pertinente pensar que os discursos que evocam o protagonismo juvenil vinculam-se ao projeto de vida, como se um fosse parte integrante do outro, logo, o protagonismo é exercido a partir do trabalho com o projeto de vida. À exemplo disso, o guia destaca:

É importante que seja destinada uma carga horária específica para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes logo no início da etapa, para que os estudantes tenham a oportunidade de exercer seu protagonismo desde o começo do Ensino Médio, momento em que ocorre o maior número de evasões (Brasil, 2018, p. 18).

No enunciado em destaque há a justificativa de que o atrelamento entre o protagonismo juvenil e o projeto de vida ocorre para suprir, de alguma forma, a problemática das evasões. Por seu turno, a evasão, que parte de diferentes fatores sociais, é entendida nos documentos como um problema que pode ser solucionado pelo desenvolvimento do protagonismo por intermédio do projeto de vida. E o que seria, portanto, o projeto de vida? De acordo com a BNCC, o projeto de vida

é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (Brasil, 2018, p. 472).

Assim, a base traz o projeto de vida enquanto uma construção do jovem sobre aquilo que almeja, projeta e define para si ao longo de sua trajetória. O documento destaca, também, que pensar essa construção é possibilitar aos sujeitos o reconhecimento de si, “[...] considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 473). Isto é, o protagonismo existe à medida em que o estudante se percebe enquanto sujeito autônomo, capaz de decidir os próprios itinerários formativos e, principalmente, aquilo que lhe mobiliza para a sua carreira profissional. Sob esse prisma, o poder exercido por meio dos discursos coage o estudante a definir sozinho seu projeto de vida.

Ademais, é interessante perceber o que o próprio material didático descreve sobre a temática. No livro *Caminhar e construir* (Campos; Souza, 2020, p. 123) o projeto de vida é “[...] é um exercício constante de tornar visível, na nossa linha do tempo, nossas descobertas,

valores, escolhas, perdas e também desafios futuros, aumentando nossa percepção, aprendendo com os erros e projetando novos cenários de curto e médio prazo”. Assim, concebe-se enquanto um roteiro de autoaprendizagem que é construído e reconstruído constantemente. Não à toa, o projeto de vida é materializado no interior do NEM enquanto um componente curricular que o estudante deve cursar desde o primeiro ano dessa etapa de ensino, sendo, pois, diretriz prioritária. No *Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar* afirma que o projeto de vida

deve ser oferecido como Unidade Curricular dos Itinerários Formativos em toda a etapa de ensino e em constante articulação com os componentes da Formação Geral Básica. Além disso, deve evidenciar o contexto das diferentes culturas em seus loci e fronteiras, realizando um contínuo de reflexão e ação sobre os aspectos da vida pessoal, social e profissional do estudante (Rio Grande do Norte, 2021, p. 66).

Nessa perspectiva, enquanto componente curricular, o projeto de vida busca trabalhar a partir dos Temas Transversais Contemporâneos e temas que sejam emergentes de seus contextos locais, possibilitando ao estudante que desenvolva habilidades que o levem a compreender a si mesmo e ao outro, além de compreender o contexto social ao qual está inserido, mobilizando-se para se tornar agente crítico e transformador de sua realidade, seja ela pessoal, social e profissional (Rio Grande do Norte, 2021). Todavia, embora compreendamos a pertinência do trabalho com o projeto de vida para que os jovens projetem seu futuro e tracem metas para serem cumpridas ao longo do seu percurso escolar, não podemos desconsiderar que “[...] tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências” (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 1072).

Sob esse prisma, na seção que segue analisaremos as coleções didáticas de Projeto de Vida, guiando a análise a partir das discussões teóricas realizadas anteriormente.

4 O DISCURSO ACERCA DO PROTAGONISMO JUVENIL NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE PROJETO DE VIDA

Neste tópico, analisamos as nove coleções didáticas de Projeto de Vida selecionadas como *corpus* para nossa pesquisa. Para tanto, subdividimos esta seção em três subseções, em que cada uma corresponde ao trajeto de leitura que faz parte da organização do material didático, a saber: a) o protagonismo juvenil e o sujeito; b) o protagonismo e a intervenção no mundo; c) o protagonismo e o mundo do trabalho.

4.1 O PROTAGONISMO JUVENIL E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE – “O ENCONTRO CONSIGO”

A personalidade neoliberal se coaduna com a financeirização ou rentabilização do eu (Daniel; Silva, 2023, p. 34).

A partir das discussões suscitadas ao longo da pesquisa, é pertinente destacar que a noção de protagonismo juvenil e projeto de vida estão atreladas à formação do sujeito, isto é, ao perfil que é moldado para atender às demandas do mercado de trabalho. Essa formação é guiada, sobretudo, por intermédio dos manuais didáticos de projeto de vida, a fim de alinhar os discursos que regem a reforma com as práticas que interpelam os sujeitos aprendizes. Logo, o protagonismo evocado pelas coleções endossa o discurso de que o jovem precisa se guiar por uma série de metas e estratégias que definirão o sucesso do seu projeto de vida, relacionando a vida pessoal com a vida profissional. Diante desse contexto, as análises desse tópico serão constituídas por enunciados das coleções didáticas que versam sobre a relação entre protagonismo e formação do sujeito, correlacionando essa concepção de protagonismo ao desenvolvimento pessoal e ao encontro consigo.

Preliminarmente, numa análise da organização dos capítulos das coleções, é possível identificar uma regularidade na forma como a instrução ao alunato é esboçada, visto que as primeiras unidades privilegiam o trabalho de reconhecimento do sujeito, partindo, nas unidades seguintes, para o reconhecimento do sujeito com o outro e, principalmente, com o mundo, especificamente o mundo do trabalho. Dessa forma, assim como está organizado o nosso trajeto de leitura, se organizam, também, as coleções de projeto de vida.

Situados nesse cenário, na coleção *LDPV02* os autores direcionam o trabalho para o reconhecimento das potencialidades e fragilidades do jovem, problematizando, ainda, de que forma o ambiente, a família e as relações sociais influenciam nos processos de subjetivação. Nessa toada, a dimensão três, na unidade um – “quais são os nossos sonhos?”, mais especificamente, propõe-se a estabelecer um paralelo entre quem foi o sujeito na infância, quem ele é agora e o que pretende ser no futuro, considerando, pois, a importância dos diferentes “eus” para construção de sua identidade. Para tanto, na atividade um, o livro destaca:

Sabemos que não é possível planejar o futuro sem considerar o presente e o passado. Cada momento que vivemos ou que desejamos viver faz parte de nossa identidade, de tudo o que somos hoje e já fomos antes, e essa reflexão é fundamental para construirmos e reconstruirmos constantemente nossos projetos de vida (Alchorne; Oliveira, 2020, p. 147).

Nessa perspectiva, o sujeito é convidado a reconhecer a sua trajetória, a partir de uma série de acontecimentos ao longo de sua vida, elucidando a importância desse reconhecimento para formulação do seu projeto de vida que, conforme o manual, é construído e reconstruído constantemente. Na mesma atividade, o livro instiga o aluno a respeito dos caminhos que deve trilhar, forjando uma espécie de exercício sobre as metas que devem ser traçadas para que ele alcance a identidade que projetou para o seu futuro. Nessa mesma direção, a coleção *LDPV09* traz no capítulo sete uma discussão sobre objetivos e metas. No início do capítulo, os autores do livro didático fazem o seguinte questionamento: “o que você faria se... quisesse realizar um sonho difícil e não soubesse por onde começar?” (Sassi Junior; Sassi, 2020, p. 54). Para dar prosseguimento, é feita uma alusão ao poema *Ítaca* do grego Konstantinos Kaváfis que retoma o poema épico *Odisseia*⁵, o qual destaca o enfrentamento de Ulisses aos diferentes obstáculos que se relevaram a impedir o reencontro dele com sua família.

Esse imaginário mítico do herói que enfrenta os mais temíveis desafios – a fúria do deus dos mares, o ciclope Polifemo – é reatualizado com vistas a incorporar o *ethos* neoliberal. Logo, a relação construída entre a história de Ulisses e a noção de protagonismo juvenil retoma a discussão estabelecida por Foucault (2014) em torno das propriedades do enunciado compreendido como uma função. Segundo o autor, os enunciados recuperam os já ditos, isto é,

⁵ A *Odisseia* é um poema épico do poeta grego da antiguidade, Homero. A obra foi escrita entre os séculos VII e IX a.C. e descreve o regresso do herói Ulisses à *Ítaca*, dez anos após a Guerra de Troia. Por ser um texto de grande extensão, a *odisseia* configurou-se, também, como um gênero, pois apresenta uma regularidade pela qual os textos descrevem o enfrentamento de acontecimentos extraordinários, que resultam num desfecho heroico.

“[...] um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (Foucault, 2014, p. 141). Isso significa dizer que no interior de um enunciado existe uma série de formulações que o constituem, isto é, um conjunto de formulações às quais o enunciado se refere, para se opor, retomar, modificar, repetir. De uma maneira ou de outra, não há enunciado que não seja interpelado por outros (Foucault, 2014).

Além de recuperar os já-ditos, o enunciado presente no material didático engendra o discurso meritocrático de que o esforço incondicional é o suficiente para conquistar aquilo que se almeja, sem que se considerem as disparidades sociais que os envolvem. Assim, ao longo do capítulo, termos como “otimismo”, “flexibilidade” vão formulando estratégias de biorregulação que subjetivam os jovens do ensino médio e os conduzem a tomar como verdade a noção de que o esforço é, indubitavelmente, o elemento de manutenção das classes sociais. Nesse sentido, pensar na seleção dos que são aptos para o mercado em detrimento daqueles que não são correlaciona-se à noção de biopoder. Isso porque há, nesse cenário, uma necessidade de controle e docilização desses corpos (Franceschini; Santos, 2019).

Esse processo de seleção, em linha com Franceschini e Santos (2019), objetiva e subjetiva os educandos, pois responsabiliza-os por qualquer resultado. Desse modo, a meritocracia, assim como a discussão do protagonismo no interior do projeto de vida, individualiza esse sujeito, visto que “[...] não considera o ser como social, envolvido por fatores sociais, como preterimento e privilégio, mas única e exclusivamente o indivíduo enquanto senhor do seu destino, seja na miséria, seja na fartura, tudo a depender dos seus feitos” (Franceschini; Santos, 2019, p. 10). Assim, as unidades discursivas atuam como biopoder, a fim de garantir o controle desses corpos com vistas ao alcance do intento principal das políticas educacionais sob o prisma neoliberal: formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Seguidamente, o manual didático expõe um exercício para que os estudantes enumerem os seus objetivos e façam uma listagem de suas prioridades a médio e longo prazo.

Figura 6: Printscreen da coleção #MeuFuturo – LDPV10

Técnica do 5, 4, 3, 2, 1

Essa técnica permite estabelecer objetivos em uma escala temporal e escolher qual deles deseja priorizar. O período de tempo pode ser, por exemplo, de 5 anos, 4 meses, 3 semanas, 2 dias, 1 hora. O importante é que os objetivos sejam divididos em escalas: os objetivos de 5 anos são aqueles considerados de longo prazo; os de 4 meses e de 3 semanas, de médio prazo; e os de 2 dias e de 1 hora, de curto prazo.

- No diário, inicie uma nova página com o título **Objetivos** e divida-a estabelecendo os períodos de tempo: 5 anos, 4 meses, 3 semanas, 2 dias, 1 hora. Em seguida, liste seus objetivos de longo, médio e curto prazos. Depois, priorize-os: entre os objetivos de longo prazo, qual é o mais importante para você? Marque-o com um * para sinalizar sua prioridade. Faça o mesmo com os de médio prazo.
- Anote e organize, em uma nova página, as metas para alcançar os objetivos de longo e médio prazos marcados como prioridade. Para cumpri-las, observe se essas metas não apresentam grandes dificuldades, como a necessidade de um alto investimento financeiro ou conhecimento prévio que ainda não possui; se são formadas por tarefas bem definidas e divididas em pequenos passos ou, ainda, se têm um tempo definido para sua realização: metas sem prazos voltam a ser desejos.
- Incorpore os objetivos de curto prazo às páginas diárias e marque-os com um * para sinalizar sua prioridade.

Objetivos

5 ANOS

- * CONCLUIR O ENSINO MÉDIO. *
- * INICIAR UMA FACULDADE OU CURSO PROFISSIONALIZANTE.
- * APRENDER OUTRO IDIOMA.

4 MESES

- * MELHORAR MINHAS NOTAS EM HISTÓRIA. *
- * ADOPTAR UM ANIMAL DE ESTIMAÇÃO.

3 SEMANAS

- * PESQUISAR PROFISSÕES QUE EU GOSTARIA DE EXERCER.
- * FAZER UM TRABALHO VOLUNTÁRIO. *

2 DIAS

- * ESTUDAR PARA A PROVA DE FÍSICA. *
- * LIMPAR E ORGANIZAR MEU QUARTO.

1 HORA

- * LIDAR COM MINHA AVÓ. *
- * DESEJAR FELIZ ANIVERSÁRIO PARA A ALICE.
- * IR COM MINHA MÃE AO MERCADO.

⚠ Ao elencar objetivos e determinar prioridades, conseguimos agir com mais otimismo e flexibilidade, reverendo nossas opiniões, administrando imprevistos, improvisando e nos adaptando a situações difíceis.

Fonte: Sassi Junior; Sassi (2020).

O enunciado destaca uma técnica que intenta elencar os objetivos pretendidos pelos alunos, no período de cinco anos, quatro meses, três semanas, dois dias e uma hora. A organização proposta evoca a organização empresarial, cujos passos são regidos por metas a serem alcançadas em diferentes períodos. Além disso, assegura que ao definir os objetivos e prioridades, o sujeito consegue agir de maneira mais otimista e flexível, de modo que os obstáculos que porventura venham a aparecer não impeçam o seu cumprimento. Observando a atividade, é possível destacar, ainda, a predileção pelo uso dos verbos no imperativo – melhorar, estudar, lidar, desejar, melhorar, concluir, iniciar – como uma ordem que o sujeito estabelece para si mesmo, ao considerar que o cumprimento das metas depende exclusivamente do seu desempenho pessoal.

Ademais, os objetivos que aparecem como sugestão para os estudantes estão atrelados à tríade de Projeto de Vida, qual seja: eu; o mundo; o mundo do trabalho, que regulam as condutas dos sujeitos do ensino médio, isto é, direcionam os estudantes para o desenvolvimento pessoal, a relação com o outro e a relação com o mundo do trabalho. Os enunciados destacados - “concluir o ensino médio”; “pesquisar profissões que eu gostaria de ter”; “ir com minha mãe ao mercado”, fomentam o perfil que se desenha para o aluno desde a formulação dos currículos até o trabalho com o projeto de vida em sala de aula. Por conseguinte, garante a esse aluno o encontro dele consigo, intervindo em suas relações sociais e, sobretudo, no futuro profissional,

foco da nova grade curricular. Conforme Goulart (2023, p. 53), tais estratégias funcionam como “[...] uma maquinação: a junção de um conjunto de forças que operam visando algo comum”.

O material destaca, também, que “[...] metas sem prazos voltam a ser desejos” (Sassi Junior; Oliveira; Sassi, 2020, p. 54). O posicionamento assumido incide sobre a necessidade de se estabelecer metas e cumprir prazos, a fim de que os sonhos e projetos dos jovens saiam do campo do imaginário e se tornem tarefas a serem exercidas por eles. Sob esse prisma, pensar na governamentalidade neoliberal a partir do discurso de protagonismo é compreender, principalmente, que o neoliberalismo produz certos tipos de relações sociais, isto é, certas subjetividades. Isso implica dizer que o poder que opera através desse mecanismo não é imposto, mas conduz o sujeito a comportar-se nos moldes empresariais (Dardot; Laval, 2016).

Diante desse cenário, o discurso do protagonismo juvenil no interior do projeto de vida funciona como uma das múltiplas formas pela qual propõe-se a governar e conduzir as condutas dos jovens que integram o NEM, sendo esse governo uma atividade e não uma instituição (Foucault, 1999). Ademais, diante do cenário reformista, o governo pressupõe a existência de um sujeito que deve se comportar como uma empresa, na qual se observam as potencialidades e se conduz para o perfil de sucesso no mercado de trabalho. À vista disso, na coleção didática *LDPV05*, o manual inicia destacando a importância de projetar a vida não apenas no período escolar, mas ao longo da trajetória, evidenciando como pilares as escolhas profissionais e, sobretudo, o “[...] olhar para si mesmo, identificando aptidões, sonhos, necessidades” (Campos, 2020, p. 3).

Há, na materialidade apresentada, o reforço do discurso de autoconhecimento, visto que o sujeito de sucesso é aquele que olha para si e reconhece o que há de bom e o que pode ainda ser melhorado, sem que se desconsidere seus sonhos e necessidades. Num comparativo, o discurso do autoconhecimento destaca-se, então, enquanto regularidade discursiva, pois permeia as discussões em todas as coleções didáticas. Isso porque o encontro consigo é o primeiro passo para que possa, posteriormente, ser o sujeito que intervém no mundo e que está pronto para o mundo do trabalho. Alinhado a isso, a coleção se organiza estruturalmente de maneira diferente, dado que apresenta em todos os capítulos uma linearidade metodológica para que sejam trabalhados os diferentes temas. As discussões perpassam os seguintes tópicos: a) vamos pensar um pouco; b) provocações; c) falar de si mesmo; d) para fazer junto; e) #nomundodotrabalho.

A organização do material corresponde a um movimento de constante reflexão sobre as temáticas, passeando pelas provocações que aludem ao tema e, posteriormente, focalizando no

olhar para si, no que pode ser realizado junto, em parceria com o outro, e de que forma a discussão reverbera como ponto positivo para o mundo do trabalho. Logo, compreendemos que o movimento que regula esses comportamentos segue o mesmo padrão – eu, o outro e o mundo. Complementarmente, nas unidades 8 e 9, o material se dedica ao trabalho com os interesses profissionais e, ainda, com as projeções futuras para essas carreiras profissionais, a partir de atividades que destacam os discursos de superação de jovens, negros e de periferia, atribuindo-lhes o teor de que o sucesso é obtido exclusivamente através do esforço, como podemos depreender a partir do enunciado a seguir.

Figura 7: *Printscreen* da coleção Tecer o futuro – você, os outros e o mundo - LDPV05

Luciana Barreto, jornalista

Desde criança eu sonhava em ser jornalista, mas eu venho de uma família muito pobre da Baixada Fluminense. Nunca ninguém tinha entrado na universidade na minha família.

Meu pai era motorista de ônibus, minha mãe trabalhava com movimento social, enfim, eu não tinha condição nenhuma de fazer jornalismo, apesar do meu sonho.

O que aconteceu foi que a PUC-Rio fez esse convênio, que se os alunos do projeto passassem (no vestibular), eles iriam isentar os primeiros meses até sair a proposta de bolsa. E foi o que aconteceu. Eu fui a primeira aluna do projeto a entrar em jornalismo, em 1997.

(Depois de passar no vestibular) eu achava que era o fim do meu drama, mas era só o começo. Porque eu já estava desempregada, e o valor da passagem da minha casa para a universidade ficava um terço do salário do meu pai. [...]



▲ Luciana Barreto.

BARRETO, Luciana. Profissionais negras descrevem memórias de preconceito no cotidiano. *BBC News*, 13 maio 2013. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/05/130510_negros_depoimentos_cq. Acesso em: 30 nov. 2019.

Fonte: Campos (2020).

A posição de sujeito que enuncia destaca o caso de Luciana Barreto, mulher negra, da periferia que, limitada pelos obstáculos circunstanciais de sua condição, conseguiu tornar-se jornalista. É elementar discutir que o recorte exposto pelo livro didático se trata de um exemplo de alguém que obteve sucesso, assim o discurso serve como estímulo aos alunos, colocando-os sempre no campo da individualidade, princípio do regime neoliberal. Ademais, embora haja na materialidade repetível do enunciado, a evidência de que o sujeito enfrentou desafios para ocupar espaços universitários e profissionais, o manual não dá foco a isso. Se nos atentarmos à referência de onde retirado esse enunciado, é possível vislumbrar que a narrativa parte de uma

série de entrevistas, nas quais profissionais negras descrevem memórias de preconceito no cotidiano. Contudo, o apagamento dessas problemáticas incide nas relações de saber e poder que conduzem os sujeitos jovens a um reconhecimento de si enquanto protagonista/herói que não é limitado pelos obstáculos sociais. Logo, a atividade que é sugerida após a leitura do texto limita-se a questionar: “quais são seus principais desafios para continuar sua formação e implementar seus planos?” (Campos, 2020, p. 155).

O questionamento não explora as contingências da vida dos jovens em relação à questão racial. Pelo contrário, centraliza as discussões no enfrentamento dos obstáculos, sejam eles quais forem. No enunciado “eu não tinha condição nenhuma de fazer jornalismo, apesar do meu sonho” (Campos, 2020, p. 155), há uma abertura para tocar questões raciais e de classe que são tão caras aos sujeitos do ensino médio, inclusive ao destacar a inserção na universidade por meio do sistema de bolsas. Entretanto, visto que, no regime neoliberal, há uma desresponsabilização do Estado no atendimento às necessidades sociais, o discurso atribui ao sujeito a responsabilidade exclusiva pela realização de seus sonhos e desejos. Assim, o poder é exercido a partir das próprias ações do sujeito (Foucault, 1995). Para tanto, as análises nos possibilitam o mapeamento de “[...] que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas” (Foucault, 1999, p. 16).

Dando prosseguimento à análise, o livro didático *LDPV03*, por seu turno, traz no título a espinha dorsal de sua constituição – servir de norte para o desenvolvimento de condutas protagonistas no presente século. A alusão à tecnologia do GPS (*Global Positioning System*) permeia toda a obra e a construção dos capítulos, a partir de termos-chave como *rota*, *destino*, *percorrendo* e *recalculando*, elucida um posicionamento discursivo que convoca os discentes do NEM a se localizarem, seja em relação a si próprios, seja em relação ao mundo, agindo com proatividade e autonomia no processo de constituição de seus projetos de vida. Por questões de recorte, iremos analisar enunciados extraídos da primeira unidade do capítulo inicial.

Na introdução do primeiro capítulo do livro, isso fica em relevo, quando lemos: “Você vai conhecer recursos para traçar a rota da sua vida pessoal, social e profissional: vai identificar os seus sonhos e refletir sobre como fará para realizá-los” (Amendola, 2020, p. 14). O convite realizado no livro busca conduzir os alunos a se entenderem como atores principais de suas vidas e, para tanto, o material didático situa-se num lugar do saber e do esclarecimento, a partir do qual será possível efetuar o autoconhecimento e a realização de projetos.

Logo em seguida, o livro destaca: “Nessa trajetória, você pensará sobre sua identidade, seu papel na sociedade e fará planos para sua carreira. Conheça o trajeto que vai percorrer”

(Amendola, 2020, p. 14). Uma vez mais, o foco incide sobre a ideia da rota, de caminho e de trajeto, elementos discursivos que estão em associação com as especificidades do NEM, cuja principal característica incide sobre a personalização do desenho curricular, na qual o aluno supostamente escolhe que itinerário seguir, tendo como ancoragem o seu projeto de vida. Nisso podemos evidenciar as ressonâncias de matriz neoliberal, pois a centralidade do sujeito liga-se à construção de currículos escolares “[...] ajustáveis aos perfis dos estudantes, que contemplam os interesses individuais desses sujeitos, e garantem o protagonismo de suas escolhas, os critérios de seleção e organização dos conhecimentos escolares são posicionados a partir de novas configurações” (Silva, 2023, p. 14-15).

Dando continuidade, no fio enunciativo do livro didático, identificamos: “Cabe a você descobrir a melhor maneira de realizar as tarefas e tomar decisões com base nas propostas do livro, nas orientações do professor e nos conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola” (Amendola, 2023, p. 17). Embora o livro amplie o espaço de aprendizagens para além do universo escolar e do próprio material didático, a tomada de decisão compete ao estudante, de modo a personalizar o processo educativo, conforme o projeto de vida postulado por cada aluno no decorrer do percurso no NEM. Contudo, embora destaquemos que a racionalidade neoliberal opera nesse discurso injuntivo, a escolha desses sujeitos não é livre, pois se deve seguir determinadas indicações.

Em suma, nesses enunciados, o protagonismo juvenil representa uma estratégia intrincada à racionalidade neoliberal, pois o discente é continuamente inscrito no centro das políticas curriculares, de modo a redirecionar o que deve ser ensinado/aprendido, sem levar em conta dimensões relativas às condições objetivas de cada discente, de cada rede de ensino, de cada escola. Na perspectiva de Toniato, Bellenzier e Bukowski (2023, p. 20), “[...] Os jovens, em sua maioria, ao invés de se sentirem protagonistas de sua trajetória, sentem-se limitados e prejudicados por uma proposta que não considerou de fato os sujeitos reais dos contextos escolares”.

Sob o mantra do protagonismo juvenil, o material didático em estudo propõe que o discente estabeleça, desde o início na trajetória escolar do NEM, um projeto a ser configurado por meio das seguintes etapas: 1. Pergunta motivadora ou problema; 2. Tarefa; 3. Pesquisa; 4. Resultado; 5. Reflexão; 6. Resposta; 7. Avaliação (Amendola, 2020). A vida do jovem é escrutinada por meio de etapas, nas quais se supõe um trabalho intenso sobre si, com vistas a identificar potencialidades, fragilidades e desenvolver competências e habilidades. Assim sendo, o projeto de vida se configura como uma estratégia de biorregulação social, conforme

pontua Resende (2018, p. 80), para quem se trata de formas de “[...] governo, controlando os riscos e efetuando intervenção na gestão das pessoas e das coisas, [...] maximizando os elementos positivos e minimizando os inconvenientes”. Nessa percepção, o jovem é conduzido, de modo a estabelecer indagações sobre qual projeto de vida necessita construir e estabelecer metas a serem cumpridas a médio e longo prazos, como se a vida, com todas as suas instabilidades e contingências, fosse passível de cálculo, de modo a produzir “resultados”.

Na sequência, o livro didático enumera competências do século XXI necessárias para a efetivação do projeto de vida. Tais competências, conforme referenciado no material, foram desenvolvidas pela *Nacional Research Council*, organização estadunidense que prepara estudos com temáticas de relevância social, com o intento de auxiliar os governantes a elaborarem políticas públicas. Endossadas por organismos transnacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), essas competências encontram-se fortemente atreladas a interesses neoliberais de alcance global (Ball, 2020) e, desse modo, buscam formar, no ambiente escolar, sujeitos em conformidade com as demandas do capitalismo financeiro. Dentre as competências arroladas, podemos citar: “Adaptação – capacidade de se ajustar a uma nova situação; Flexibilidade – capacidade de mudar uma opinião ou uma situação” (Amendola, 2020, p. 22).

Conforme exposto, a construção do projeto de vida condiciona-se ao desenvolvimento da capacidade de ser adaptativo e flexível, em sintonia com as mudanças por que passam o mercado financeiro, sempre instável e propenso a uma série de crises. Para tanto, torna-se conveniente preparar os jovens para enfrentar tais demandas, moldando-se a elas. Não se busca, pois, questionar esse estado de coisas, senão conduzir de tal maneira que se possa mostrar-se permanentemente aberto a se modificar e a transformar as situações impostas. Na esteira de Cabanas e Illouz (2022, p. 160), “[...] a flexibilidade legitima a transferência da incerteza corporativa para os trabalhadores, e as técnicas da psicologia positiva desempenham um papel importante em ajudar os indivíduos a desenvolver as suas capacidades de adaptação emocional e cognitiva”.

Alinhado a isso, na coleção didática *LDPV01* reside o que temos insistido: o protagonismo como estratégia de biorregulação neoliberal, que não incide apenas sobre o governo de si mesmo, mas também como o governo do outro. Ao pensarmos, então, na gestão das emoções, como o medo, estamos diante de um regime de verdade que insere cada vez mais no âmbito público dimensões que outrora se alojava na esfera privada. Em outras palavras, é desejável que o discente protagonista não sinta medo e auxilie os demais a vencer essa “crença

limitante”. Tudo isso resulta, na perspectiva de Ciervo (2021, p. 142), de uma psicologização e de um *ethos* terapêutico difundido pelo discurso da autoajuda e pela narrativa da individualidade que altera de forma substancial os modelos de sociabilidade”.

Assim, o futuro passa a ser visto como algo a ser continuamente planejado e, por isso, previsto. O sujeito protagonista toma as rédeas de seu destino e atenua as incertezas do futuro. É isso que lemos no livro didático: “[...] É possível encarar essa incerteza de maneira positiva, focando em nosso papel como agentes na definição de caminhos a serem seguidos” (Danza; Silva, 2020, p. 55). Uma vez mais, ser agente e executar o lugar do protagonismo aparece como condição essencial no governo do futuro, na medida em que ocorre um processo de responsabilização do sujeito, isso porque faz “[...] funcionar certas relações com o tempo presente e com o que está por vir, acaba por constituir uma economia do que é (ou não) provável, do que pode (ou não) ser realizável, do que deve (ou não) ser considerado temível ou imaginável” (Sanz; Pessoa, 2020, p. 259). Nesse sentido, o livro didático postula: “[...] com base na previsão de determinados acontecimentos, é possível estabelecer objetivos e metas individuais e coletivas, entendendo a necessidade da persistência para alcançá-los” (Danza; Silva, 2020, p. 55). Novamente, na materialidade repetível do enunciado, o discurso em favor da persistência é enfocado, supondo, assim, condutas proativas e flexíveis, porque pautadas numa determinada racionalidade que visa garantir uma visão antecipada do porvir.

Ainda de acordo com o discurso do livro didático em estudo: “A capacidade de imaginar o que está por vir e de definir medidas para a concretização desses objetivos oferece certa segurança e estabilidade, permitindo um olhar para o futuro sem medo” (Danza; Silva, 2020, p. 55). Via projeto de vida, o estudante poderá se afastar de percepções temerosas sobre o futuro, dado que se inscreve num interior de um regime a determinar uma visão específica, assinalada por técnicas de administração de si mesmo como uma empresa. Num linguajar empresarial, poderíamos falar em “visão de futuro”, numa alusão ao planejamento estratégico de corporações, sintoma da racionalidade neoliberal, “[...] que faz do mercado e da lógica da concorrência o modelo de todas as relações sociais, a partir da crença de que tudo e todos podem ser tratados como objetos negociáveis” (Casara, 2021, p. 160).

Posteriormente, o livro didático reúne algumas dicas a serem escolhidas pelos discentes no planejamento das ações para o futuro. Vejamos a seguir.

1. Clareza. É preciso definir claramente seus objetivos e suas metas. Dessa forma, é possível estabelecer um planejamento de maneira correta e precisa.
2. Aplicabilidade. É fundamental que as ações propostas sejam passíveis de serem colocadas em prática; caso contrário, o planejamento pode dificultar

a realização do objetivo. Portanto, é recomendável estabelecer metas que estejam ao seu alcance naquele momento.

3. Eficiência. Um planejamento eficiente exige que as ações atendam coerentemente às necessidades determinadas pelas metas e pelos objetivos que se quer alcançar. Para isso, é importante traçar ações específicas e antecipar suas consequências, identificando a necessidade de possíveis ajustes.

4. Flexibilidade. A flexibilidade é importante para pensar em soluções criativas diante de eventuais problemas ou imprevistos. Para que isso aconteça, é preciso, por vezes, sair da zona de conforto ou ampliá-la, ou seja, estar aberto a novas ideias (Danza; Silva, 2020, p. 56).

Na tessitura enunciativa das dicas antes expressas, podemos flagrar elementos que indiciam a constituição de um planejamento erguido sob critérios supostamente técnicos. Assim, a primeira dica visa engendrar um protagonismo por meio do qual o sujeito discente necessita ter clareza na consecução do seu projeto de vida. Essa exigência de clareza comunga com o imperativo da transparência, conforme frisa Han (2017), para quem o tema da transparência é evocado de maneira efusiva, de tal modo que não se limita apenas ao âmbito político e à liberdade de informação, mas a todos os meandros da vida em sociedade. Nessa ótica, urge ser claro e transparente em relação a si mesmo, bem como nas relações interpessoais, afetivas e profissionais. Agindo assim, o sujeito, ao ser claro na elaboração de seus projetos, age de modo a se autoadministrar, avaliando-se continuamente, realizando uma espécie de auditoria sobre si, identificando possíveis obscuridades e entraves e tratando de afastá-los.

A segunda dica preconiza que o discente estabeleça um projeto em consonância com as condições objetivas que permitam efetivá-lo. A criação de metas, nesse sentido, precisa estar em sintonia com aquilo a ser realizado. Tal discurso, a nosso ver, gera um efeito de padronização, porquanto não se entra em maiores detalhes acerca das condições necessárias para o discente colocar em prática o seu projeto, individualizando contingências históricas e sociais e isso se complexifica quando ponderamos nas incontornáveis desigualdades sociais e econômicas dos jovens brasileiros, aspectos ocultados no discurso adotado no livro didático em estudo. Nesse jogo, o protagonismo juvenil assume uma posição de salvacionista, dado que, seguindo esse entendimento, basta reconhecer o objetivo, saber aplicá-lo, que o êxito virá.

Na terceira dica, novamente rastreamos o discurso da eficiência, o qual faz circular relações de poder por meio das quais o estudante precisa monitorar de modo progressivo o seu projeto de vida, tendo em vista a busca pela coerência entre objetivos, as metas e as necessidades. Esse discurso ressoa de um viés empresarial, haja vista o fato de a gestão da vida estar condicionada a toda uma gramática corporativa. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 332), a empresa define um *ethos* que deve ser encarnado como “um trabalho de vigilância sobre si mesmo e que os procedimentos de avaliação se encarregam de reforçar e verificar”.

A quarta e última dica envolve a propalada flexibilidade. Tal competência deduz a emergência de sujeitos abertos a novos empreendimentos, resilientes e encorajados a enfrentar com vigor os desafios impostos. É essa conduta que o discurso do livro didático busca produzir. Ser protagonista, sob essa perspectiva, redundaria em conceber as dificuldades como oportunidades de se reinventar, mas não de uma forma que possa contradizer a lógica neoliberal, senão adaptando-se a ela. Tal concepção é identificável no seguinte enunciado.

Figura 8: Printscreen da coleção Projeto de Vida: Construindo o futuro - LDPV01



PARA INTERPRETAR NÃO ESCRITA NESTE LIVRO: RESPONDA NO CADERNO

Respostas pessoais.
Copie as frases a seguir no caderno e complete-as.

1. A letra da canção é sobre...
2. Os versos "Eu nasci assim, eu cresci assim, / Eu sou mesmo assim [...]" sugerem que...
3. De acordo com o texto, ao afirmar "Eu sou sempre igual [...]", Gabriela...

PARA AMPLIAR Respostas pessoais. Consulte orientações a respeito desta atividade na parte específica do Manual do Professor.

1. Assim como Gabriela, você acredita que as pessoas têm seu jeito de ser e, por isso, não mudam? Justifique.
2. Para você, quais são as consequências de ser "sempre assim" ou ser "sempre igual"?
3. Você já mudou um traço de sua personalidade e/ou algum hábito? Em caso afirmativo, descreva a mudança e explique o porquê.

Fonte: Danza; Silva (2020)

Esse anseio por mudança é reiterado no livro didático numa atividade de compreensão textual relacionada à letra da canção Modinha para Gabriela, de Dorival Caymmi. Numa das questões, propõe-se ao aluno que recupere os versos "Eu nasci assim, eu cresci assim/ Eu sou sempre igual" e responda "Para você, quais são as consequências de ser "sempre assim" ou ser sempre igual?" (Danza; Silva, p. 65). O termo "consequências" nos permite fazer uma leitura de que, na posição assumida no livro didático, ser sempre igual pode engendrar consequências danosas, se consideramos a ordem do discurso na qual a flexibilidade é constantemente perseguida.

Nesse sentido, é perceptível traçar, a partir das análises, de que forma essa juventude foi sendo vista e como foi sendo produzido um saber sobre esses sujeitos jovens, que resultou em uma verdade para se pensar em ações que sejam voltadas para eles. Logo, o saber penetra a materialização do livro didático que prima, em sua essência, por conduzir o sujeito ao protagonismo que é necessário para sobrevivência no mercado, englobando a tríade do encontro

consigo, da relação com o outro e da inserção no mundo do trabalho. Além disso, permite-nos perceber esses sujeitos como capital humano, cuja adoção de códigos e terminologias materializam as tramas do neoliberalismo (Goulart, 2023), induzindo o jovem ao governo de si, tornando-se o único responsável pelo sucesso de seu projeto de vida.

4.2 O PROTAGONISMO E A INTERVENÇÃO NO MUNDO – “O ENCONTRO COM O OUTRO”

O poder é sempre a possibilidade de produzir uma modificação no mundo, em especial na esfera de uma outra pessoa (Casara, 2021, p. 12).

Dando prosseguimento à tríade que conduz ao protagonismo do sujeito jovem no interior da reforma do ensino médio, debruçar-nos-emos, nessa subseção, nas análises dos materiais didáticos no tocante ao protagonismo do sujeito e sua intervenção no mundo. Embora tenhamos traçado um percurso pelo qual o jovem é levado a agir individualmente, os discursos que integram o projeto de sucesso pretendido pelo aluno, precisam, indubitavelmente, penetrar as relações sociais, isto é, a relação dele com o outro e com o mundo. Na BNCC, especificamente na competência dez, é orientado que a formação integral compreenda o “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 10). Dessa forma, a cidadania, a ética, a empatia e a sustentabilidade comportam mecanismos para que o sujeito se desenvolva pessoalmente ao intervir no mundo ao seu redor.

De maneira geral, os materiais de projeto de vida dedicam unidades para discussão de temáticas que são caras para a convivência em sociedade – ética, moral, cidadania – a fim de apresentar ao estudante do ensino médio problemáticas sociais, direcionando-o para resolução daquilo que lhe compete e que lhe é possível. No livro didático *Caminhar e construir* (Campos; Souza, 2020), há um módulo intitulado “Eu e o mundo” que se divide em três temas: 1) valores, moral e ética; 2) tradição, construção cultural; 3) gerações no tempo e no espaço. No início do módulo, o material apresenta uma imagem de jovens e adultos numa celebração religiosa em aldeia indígena, destacando: “vivemos rodeados por diferentes pessoas” (Campos; Souza, 2020, p. 77). O discurso em relevo convida o sujeito para o reconhecimento das pluralidades que o cercam, a fim de introduzir a discussão sobre valores, morais e ética, evidenciando que a convivência social se ampara no respeito às diferenças.

Por conseguinte, na teia enunciativa, a obra destaca as regras e normas necessárias para o convívio social, mobilizando o trabalho com os conceitos de senso moral, consciência moral e juízo de valor. Para exemplificar, os autores do livro dão destaque ao exemplo em que determinado indivíduo se apropria de um dinheiro, de forma indevida, e o sujeito jovem que está sendo moldado enquanto protagonista presencia a cena e precisa responder às seguintes indagações: “qual é a sua decisão?”; “manter-se calado ou denunciar o crime?” (Campos; Souza, 2020, p. 80). Os questionamentos levam o aluno a refletir de que forma ele interviria no mundo, agindo de maneira autônoma e justa. O foco compreende o posicionamento que o sujeito assume diante da situação hipotética, mobilizando o protagonismo. Sob essa ótica, apresenta-se, ainda, uma atividade na qual o aluno cria uma possível situação de *bullying*, em forma de encenação, com o objetivo de apresentar para a turma de que forma deve-se agir em situações como essa. Vejamos o enunciado a seguir.

Figura 9: Printscreen da coleção Caminhar e construir - LDPV06

Trocando ideias

CG01 CG06 LGG1 EM13LGG104 LGG2 EM13LGG201
LGG3 EM13LGG301 CHS5 EM13CHS501

Em grupos, vocês vão elaborar, com orientação do professor, um roteiro descrevendo alguma situação possível que poderia ser classificada como *bullying*. Cada grupo vai propor um desfecho diferente para a seguinte situação:

- 1 Um estudante tímido, sentado sozinho em algum canto do pátio, é alvo de gozações de um grupo de três estudantes que o ridicularizam (corte de cabelo, roupas, forma de falar e agir, etc.). Perto deles, outros dois estudantes observam a cena e se incomodam com o que presenciam.
- 2 Cada grupo será composto de seis estudantes, o mesmo número de personagens da história. Cada integrante interpretará um personagem.
- 3 A primeira parte da encenação é semelhante para todos os grupos. O desfecho, compreendido pela atitude tomada por quem sofre o *bullying* e pelos dois estudantes que observam a cena, deve ser diferente. Pensem em atitudes possíveis tanto para quem é o alvo da humilhação quanto para aqueles que presenciam a situação, mas não estão envolvidos diretamente nela. Portanto, cada grupo deve imaginar diferentes desfechos e escolher um para interpretar, evitando situações semelhantes àsquelas apresentadas pelos outros grupos. Por isso, será necessário improvisar.
- 4 A encenação de cada grupo deve durar em torno de cinco minutos.
- 5 Depois de todas as encenações, avaliem cada desfecho apresentado.

É importante que todos os estudantes compreendam a proposta da atividade, o que envolve a situação hipotética com um mesmo começo, porém com

Fonte: Campos; Souza (2020)

A atividade sugere a criação de uma cena na qual há um estudante tímido e isolado, cujas críticas e zoações são direcionadas a ele, incomodando outros dois alunos que presenciam. O foco da tarefa consiste em dar um desfecho para a situação exposta, trazendo à tona as discussões sobre valores realizadas anteriormente. Do mesmo modo, quando se apresenta o enunciado “será necessário improvisar”, retoma o saber produzido pela reforma, atendendo à concepção de educação mercadológica, de que o sujeito do mercado é flexível e adaptável aos diferentes contextos. Em linha com essa discussão, a tarefa convida, ainda, a uma avaliação dos desfechos apresentados, a fim de perceber qual grupo apresentou a melhor resolução para o

problema. Logo, embora os manuais destaquem o protagonismo do sujeito jovem no tocante à sua intervenção no mundo, o foco é sempre dado às ações que esse sujeito exerce, à conduta que assume, isto é, mesmo que tratem de problemáticas coletivas, a evidência é dada sobretudo ao sujeito, o que implica numa “[...] subjetivação, que estimula o sujeito a agir sobre si mesmo, para se fortalecer na competição” (Daniel; Silva, 2023, p.27).

Pensando nesse cenário de avaliação e autoavaliação, todos os módulos do material didático trazem ao final de cada unidade a proposta de produção de um diário de bordo. O objetivo é que os alunos possam anotar as principais ideias, *insights*, palavras-chave, lista de demandas e frases que foram mais pertinentes na leitura dos textos do referido capítulo. O material destaca que: “[...] as reflexões sobre valores, moral e ética, vão auxiliá-lo na construção do seu projeto de vida” (Campos; Souza, 2020, p. 91). A voz que enuncia mobiliza uma vontade de verdade, na qual o poder é exercido por intermédio de um projeto coletivo de sociedade que se atrela ao percurso de sucesso traçado pelo sujeito jovem. Assim, para atender às demandas impostas, não há como dissociar o encontro consigo das relações com o outro.

Nesse intento, as práticas discursivas produzem certos efeitos de verdade que colocam o protagonismo enquanto efeito primeiro de um sujeito que reconhece a si mesmo e o seu lugar no mundo, agindo ativamente sobre a sua realidade. Nesse sentido, no tópico *permanências e mudanças* da coleção antes mencionada, o debate concentra-se na percepção do jovem sobre o sistema político, econômico e social, assegurando que

Em linhas gerais, e em escala global, pode-se destacar como temas aos quais todo jovem deve estar sensível o combate à pobreza e à miséria, a universalização dos direitos humanos, a manutenção da paz entre os povos, o desenvolvimento sustentável (criação e distribuição da riqueza, garantindo ou até melhorando a qualidade ambiental para as atuais e futuras gerações), entre outros (Campos; Souza, 2020, p. 86).

O discurso produzido induz o sujeito a intervir sobre problemas sociais que integram o seu cotidiano, melhorando não só a sua qualidade vida, como também das futuras gerações. Esse imaginário que se cria em torno do jovem com autonomia para resolução nas áreas de combate à pobreza, à miséria e sobre questões ambientais, engendra o saber suscitado pelo NEM de que o jovem é protagonista do seu projeto de vida a partir do desenvolvimento pessoal e coletivo, pois se é capaz de intervir em questões tão sensíveis, é capaz, também, de tornar-se um sujeito de sucesso no mercado. Dando prosseguimento à conexão entre protagonismo e coletividade, o material didático traz à tona exemplos de movimentos de resistência protagonizados por jovens. O objetivo da discussão é expor que, historicamente, os jovens

foram protagonistas em movimentos de diferentes causas sociais, inclusive de apoio à educação pública, gratuita e de qualidade, evidenciando, portanto, o lugar de transformação que eles devem assumir em relação ao mundo.

Figura 10: Printscreen da coleção Caminhar e construir - LDPV06

É com você Não desista de nós

COM QUEM LUGAR ENTUSIASMO ENTUSIASMO LUGAR ENTUSIASMO LUGAR ENTUSIASMO

Leia o poema a seguir, de Pedro Bandeira (1942-):

Quem sou eu?

Eu às vezes não entendo!
As pessoas têm um jeito
De falar de todo mundo
Que não deve ser direito.
Aí eu fico pensando
Que isso não está bem.
As pessoas são quem são,
Ou são o que elas têm?
Eu queria que comigo
Fosse tudo diferente.
Se alguém pensasse em mim,
Soubesse que eu sou gente.
Falasse do que eu penso,
Lembrasse do que eu falo,
Pensasse no que eu faço
Soubesse por que me calo!
Porque eu não sou o que visto.
Eu sou do jeito que estou!
Não sou também o que eu tenho
Eu sou mesmo quem eu sou!



Manifestação de estudantes em defesa da educação pública em São Paulo, SP, em 2019.

BANDEIRA, Pedro. *Palavras de ensinamento*. São Paulo: Moderna, 2000. p. 191. (Coleção Literatura em minha casa).

O título desse poema é "Quem sou eu?". Pense na sua vida, nas suas experiências e nos seus sonhos e escreva um poema que responda a essa pergunta.

Fonte: Campos; Souza (2020)

Na materialidade acima, as manifestações dos estudantes revelam-se num período em que se propõem cortes e congelamento dos investimentos para educação no governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). O movimento de defesa é protagonizado pelos sujeitos jovens e patenteia um sistema de lutas por direitos básicos tais como educação, saúde e segurança. É importante considerar que esses movimentos de resistências nos permitem refletir sobre as próprias relações de poder, visto que esse sujeito também é formado a partir das tentativas de dissociação das diferentes formas de governo (Foucault, 1995). Conforme o filósofo, essas lutas questionam o estatuto do indivíduo, assegurando, por um lado, o seu direito de ser diferente e se opondo, por outro, a tudo aquilo que quebra sua relação com os outros e fragmenta a vida em comunidade. Assim, "[...] o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo" (Foucault, 1995, p. 235).

É elementar perceber a forma como a discussão apresentada na materialidade é distribuída, pois destaca de um lado um questionamento que é regularmente evocado ao longo dos materiais didáticos de projeto de vida – quem sou? – e do outro lado uma imagem que

registra um movimento de resistência. Essa relação entre as duas partes demonstra a vontade de verdade pela qual esse sujeito só se reconhece enquanto sujeito de si, à medida que se relaciona com o outro e com o mundo. Por conseguinte, o enunciado “hoje a aula é na rua” rompe enquanto um posicionamento que demonstra que o governo, na figura dos políticos, é que estão “assistindo” a uma aula realizada por intermédio de um movimento protagonista. Complementar a isso, é dado um destaque maior ao termo ‘rua’ como uma forma de reforçar essa resistência, visto que embora os cortes limitem o acesso aos espaços físicos, o movimento que defende a educação e que a sustenta prevalece mesmo nas ruas.

Do mesmo modo, concomitante à imagem da manifestação, o manual destaca um poema de Pedro Bandeira que se intitula “Quem sou eu?”. A posição de sujeito que enuncia diz respeito a um lugar de reconhecimento de si a partir da sua relação no mundo. Os enunciados integram uma reflexão sobre quem é esse sujeito, o que as pessoas dizem sobre ele, questionando: “as pessoas são quem são, ou são o que elas têm?” e respondendo, em sequência, “eu sou mesmo quem eu sou”. Esse movimento constante de se perceber no mundo integra a retórica de educação mercadológica promulgada pela reforma. Em continuidade, ao final do poema se destaca “pense na sua vida, nas suas experiências e nos seus sonhos”. Esse chamamento para pensar sobre os sonhos em uma atividade que trata também de movimentos de resistência, subjetiva o sujeito a protagonizar o seu projeto de vida, sendo o realizador dos seus sonhos, independentemente das problemáticas que o envolvem.

Ainda nessa teia enunciativa, a coleção didática *LDPV07* expõe, na unidade dois, as temáticas pelas quais o sujeito se percebe enquanto sujeito de sexualidade. O material didático introduz a discussão sobre o reconhecimento do corpo do jovem, ao descrever o percurso pelo qual o corpo torna-se resultado de uma construção social. Sob essa toada, pontua-se “[...] as mídias sociais também vêm cumprindo um papel muito importante na valorização de um corpo idealizado e na crença de que este corpo é passaporte para a felicidade” (Stern, 2020, p. 54). A ideia do corpo perfeito que resulta em tantas questões de anorexia, bulimia e insegurança despontam enquanto uma forma de trabalhar com esse público temáticas que podem interferir em sua vida cotidiana, ao relacionar sentimentos de não pertencimento ou de deslocamento por não atenderem a um padrão que foi construído socialmente e reforçado, constantemente, nas mídias sociais.

Pensando nessa construção de sujeito da sexualidade, o livro didático continua a discussão ao expor que por muito tempo houve um velamento ao se falar sobre corpo e sexo nos mais diferentes âmbitos sociais e, principalmente, nos espaços escolares. Num cenário de

embates políticos e de uma onda conservadora, o apagamento dessas temáticas associava-se à noção de Escola sem Partido, responsável pela retirada do termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014; aos diferentes Projetos de Leis que impediam a inserção da chamada “ideologia de gênero” e a propagação de fake News que inseriam o “kit-gay” como estratégia para conseguir aliados no pleito eleitoral de 2018 (Silva, 2022). Diante disso, erigiu-se uma série de embates sobre o que deve chegar até os espaços escolares ou não, de modo que esses encontros configuravam, sobretudo, posicionamentos políticos, ideológicos e crenças religiosas. Essas relações de poder resignificavam, constantemente, a função social da escola.

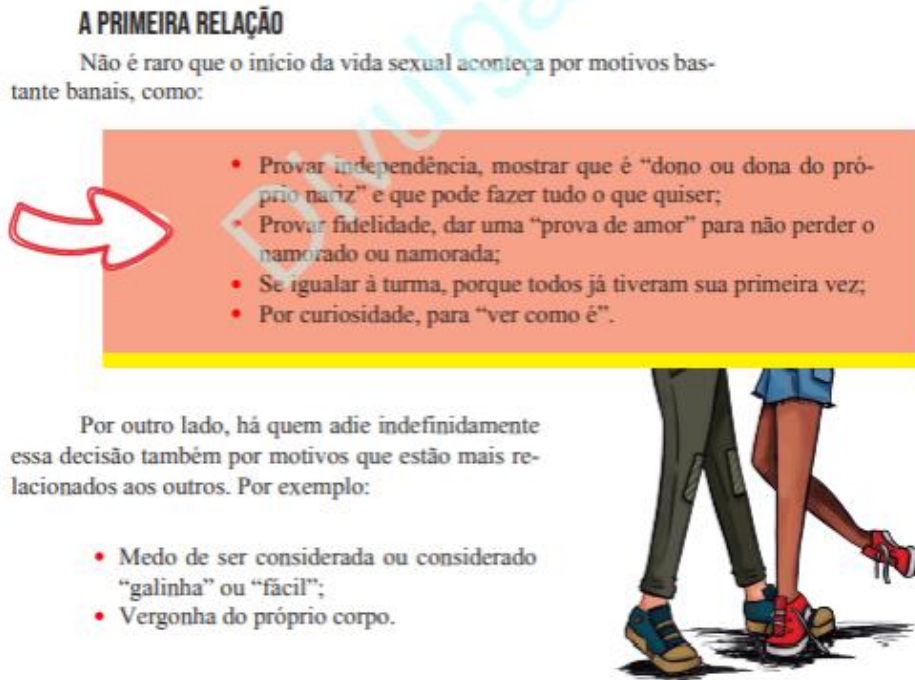
Nessa ótica, começou a discutir-se que as relações de saber e poder que formulavam um sujeito social, passavam, também, pelo reconhecimento do corpo e do sujeito enquanto mecanismo da sexualidade. Portanto, não se tratava mais de impedir determinados discursos, mas de direcioná-los. Como assegura Foucault (1999b, p.27) “[...] cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se”.

Sob essa ótica, sendo a escola um espaço em que se conduzem as condutas desses sujeitos, é significativo que essas discussões penetrem em seu interior, como forma de regular esses comportamentos. Desse modo, o material didático relaciona o termo sexualidade ao gênero, às identidades de gênero, à orientação sexual, ao erotismo, aos vínculos afetivos, ao amor e à reprodução (Stern, 2020). Seguidamente, propõe que “[...] a sexualidade humana é muito complexa e não há regras rígidas para categorizar as pessoas” (Stern, 2020, p. 70), de modo que o ponto chave para o convívio com o outro é o amor e respeito. Complementar a isso, o manual trata sobre como socialmente a homossexualidade se sobrepõe a outras formas de orientação sexual, excluindo e estigmatizando tudo o que foge a essa regra. Do mesmo modo teatral, tratam da intolerância e da homofobia de maneira semelhante àquela destacada no livro didático anteriormente analisado, isto é, apresentam uma situação hipotética e convidam os alunos, sujeito protagonistas, a exibirem resoluções para determinada situação.

Ao tratar sobre as condutas, a obra dá importância ao debate sobre as relações amorosas com o outro. O namoro ou qualquer tipo de relação, conforme o sujeito que enuncia, precisam ser permeados pelo respeito mútuo, determinando o grau de intimidade que ambos desejam ter. Assim, propõe-se um espaço de diálogo na sala de aula sobre as primeiras relações sexuais desses sujeitos. A mudança que ocorre em torno do tratamento da temática corresponde a uma estratégia de governo que ao invés de proibir, direciona o sujeito para aquilo que se espera dele,

isto é, a questão da sexualidade é uma estratégia de governo sobre os corpos desses educandos. Isso é materializado no seguinte enunciado.

Figura 11: Printscreen da obra Eu posso - LDPV07



Fonte: Stern (2020)

A materialidade destacada no livro didático problematiza dois lados pelos quais os jovens são levados a ter ou não sua primeira relação. A decisão parte tanto de questionamentos pessoais, enquanto forma de reafirmar-se no mundo, quanto de um impedimento que deriva de construções sociais que subjugam esses indivíduos, no que diz respeito ao corpo e aos discursos moralmente reproduzidos. Entretanto, o livro sugere, ainda, que nenhum desses questionamentos devem ser levados em conta, pois, “[...] em todas estas explicações falta um componente, o mais importante: o desejo pessoal de quem está explicando sua atitude” (Stern, 2020, p. 75). Nesse intento, é perceptível que o sujeito é colocado como o centro, embora esteja sempre envolvido por relações sociais. No final, o que prevalece é o encontro consigo. Dessa forma, permite-nos rastrear que os discursos evocados, que ficaram velados por tanto tempo, emergem como estratégias de biorregulação da vida desses sujeitos, oscilando “segundo os objetivos e as urgências, em direção natalista ou antinatalista” (Foucault, 1999 p. 28).

Dado o exposto, embora percebamos diferentes questões sociais tratadas na segunda parte da tríade – eu e o mundo – que são sensíveis para formação do sujeito, as temáticas são

analisadas enquanto estratégias para construção de um sujeito que percebe determinadas questões sociais e é conduzido a agir sobre elas, principalmente com vistas ao seu desenvolvimento pessoal. Não à toa, o ‘eu’ é sempre colocado à frente das relações sociais, pois é por intermédio delas que ele se forma como protagonista do seu projeto de vida.

4.3 O PROTAGONISMO JUVENIL E O MUNDO DO TRABALHO – “O MERCADO COMO ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO”

O mercado, por sua vez, é apresentado como o espaço da virtude e o modelo ideal para todas as relações sociais, inclusive as amorosas e familiares (Casara, 2021, p. 8).

A terceira parte da tríade que constitui o último elemento do nosso trajeto de leitura diz respeito ao estabelecimento da relação entre o protagonismo juvenil e mundo do trabalho. O que examinamos até aqui é que existem mecanismos de regulação para que o sujeito jovem do ensino médio resulte em um perfil protagonista, não havendo dissociação do eu, do outro e do mundo do trabalho. Tal concepção associa-se à ideia de educação mercadológica discutida ao longo da pesquisa que, por formar para o mercado e primar por mão de obra barata, figura nos seus documentos e materiais didáticos uma discussão efetiva sobre o futuro profissional desses sujeitos. Nesse aspecto, o projeto de vida propõe um espaço no qual realização pessoal e profissional caminhem juntas.

Diante desse cenário, a coleção didática *LDPV08* explana, na última unidade do material didático, o primeiro passo para que os estudantes compreendam o que se entende por mercado de trabalho e atuação profissional. O módulo do livro ao qual nos referimos é intitulado “preparando o terreno”, utilizado metaforicamente para demonstrar a introdução ao assunto, que evidencia o posicionamento assumido pelo sujeito que enuncia. Sob essa ótica, inicialmente há um detalhamento das profissões do futuro e daquelas que vão deixar de existir mediante o avanço da tecnologia, em especial da inteligência artificial.

Segundo a posição assumida pelo sujeito do discurso, os robôs serão capazes de substituir os humanos em serviços de *telemarketing*, cobrador de ônibus, atendente de caixa de supermercado e em outras determinadas tarefas que são repetitivas. Por outro lado, o manual destaca que outras profissões passarão a existir devido às demandas mercadológicas, sendo estas: designer de realidade aumentada; pesquisador em biotecnologia; bioquímico em nanotecnologia; editor de DNA; designer de impressão 3D; desenvolvedor e técnico de drones;

estrategista de Big Data; engenheiro de dados; analista de otimização (Ormundo; Siniscalchi; D' Agostini, 2020).

As profissões exemplificadas no livro voltam-se, essencialmente, para atividades tecnológicas que requerem formações específicas e que, *grosso modo*, não estão destinadas socialmente aos jovens que frequentam o ensino público, pois restringem-se a um público de maior poder aquisitivo, que não correspondem, majoritariamente, ao perfil de alunos que participam de nossas escolas. Em contrapartida, o manual expõe, junto às profissões do futuro, aquelas que irão desaparecer, correspondendo, sobretudo, aos trabalhos assumidos pelas classes de menor poder aquisitivo, sendo estes: motorista, estoquista, analista de crédito e trabalhador rural. Esse discurso reafirma a desigualdade social existente no nosso país, demonstrando que a corrida pelo mercado de trabalho não é igual para todos. Nesse sentido, assegura-se que: “o trabalhador braçal, especialmente no campo, vai sumir em vinte anos. As máquinas vão arar, plantar, monitorar, determinar quando irrigar e fazer as colheitas” (Ormundo; Siniscalchi; D' Agostini, 2020, p. 106).

As condições de emergência desse discurso se ancoram na racionalidade neoliberal. Nesse dispositivo de governamentalidade, é necessário conduzir esses sujeitos a uma constante reinvenção, a fim de que garantam o seu lugar no mercado. Assim, não se trata apenas de demonstrar quais as projeções para o mundo do trabalho, mas de alertar sobre o que não deve ser uma escolha. Ainda nessa discussão, o livro propõe uma atividade para que os alunos respondam às seguintes questões.

- 1) Que plano “b” você teria, caso sua escolha tivesse de mudar?
- 2) Se pudesse programar um robô capaz de exercer uma profissão ou atuar em uma área de seu interesse, quais habilidades humanas você procuraria incorporar nele?
- 3) A autora apresenta algumas profissões que poderão surgir no futuro, como designer de realidade aumentada e editor de DNA. Quais outras profissões você imagina que poderão surgir a partir das demandas da atualidade? (Ormundo; Siniscalchi; D' Agostini, 2020, p. 106).

Os comandos das questões direcionam os jovens a uma reflexão sobre as profissões que fazem parte de seu projeto de vida. Na primeira questão, há uma retomada ao saber produzido pela reforma, a partir de uma visão neoliberalista, de que a flexibilidade é competência indispensável para o ser protagonista e para o mundo do trabalho, tornando-se, portanto, um dispositivo de poder sobre esses corpos. Ademais, os alunos são convidados a responder quais

habilidades humanas eles incorporariam a um robô, demonstrando a coexistência dos dois no mercado de trabalho. Por fim, é pedido para que pensem nas demandas da atualidade e indiquem quais profissões podem surgir a partir delas, o que corresponde a uma formação que se baseia, sobretudo, nas requisições mercadológicas.

Se nos atentarmos aos enunciados, flagramos a mudança que se propõe no mundo do trabalho, resultado de um capitalismo biocognitivo. Isso porque, conforme Marazzi (2000), o crescimento é compreendido por intermédio de atividades humanas, seja com relação às habilidades comunicacionais, relacionais, criativas e inovadoras. Quando o livro didático questiona sobre a necessidade de mudança, estabelece uma relação de saber e poder, na qual o sujeito é subjetivado a partir de uma necessidade criativa de reinventar-se para o mercado. Do mesmo modo, as profissões que se alinham aos novos recursos tecnológicos – designer de realidade aumentada e editor de DNA- suscitam a carência do mercado por uma formação que se propõe inovadora. Isso significa dizer que o processo de valorização opera a partir da exploração das “[...] capacidades de aprendizagem, relacionamento e (re)produção social dos seres humanos” (Fumagalli, 2016, p. 12).

Dessa forma, esses enunciados associam-se a um campo de outros enunciados que também alinham o protagonismo e o mercado de trabalho, cujo sujeito é o principal responsável pelo sucesso pessoal e profissional. Em consonância a isso, o *LDPV01* no bloco quatro intitulado “tomada de decisão responsável”, inicia com dois questionamentos, quais sejam: “você se sente seguro para se responsabilizar por suas decisões?” e “do que você precisa para sentir que tomou a decisão certa?” (Danza; Silva, 2020, p. 167). Os enunciados inserem o jovem como elemento principal na tomada de decisões do seu projeto de vida, isto é, assumindo um caráter de protagonismo. Contudo, é elementar compreender que essas escolhas nunca estão associadas a um projeto de Estado ou asseguradas por direitos comuns a todos, isto é, nessa educação que forma para o trabalho, “[...] o surgimento desse indivíduo está associado ao processo de precarização das condições de trabalho, enfraquecimento dos sindicatos dos trabalhadores e cortes de bens públicos e serviços sociais” (Daniel; Silva, 2023, p.24).

Nesse cenário, o contrato social moderno do qual o Estado revelava-se como peça elementar na proteção do indivíduo é substituído pela responsabilização do próprio sujeito (Daniel; Silva, 2023). Isso significa dizer que o sujeito neoliberal precisa estar plenamente envolvido na atividade profissional e agindo sobre si mesmo para se fortalecer na competição. Assim sendo, concebe-se como “[...] proprietário de capital humano e tem a responsabilidade de construir o seu caminho diante dos riscos dos tempos incertos” (Daniel; Silva, 2023, p. 27).

Logo, a associação entre os domínios do protagonismo e do trabalho figuram uma relação de poder que impera sobre o aluno do ensino médio com o propósito de atender a essa nova razão do mundo.

Nesse intento, a coleção *LDPV01* traz uma atividade que solicita aos alunos criarem um cardápio de profissões, considerando seus interesses, as principais carreiras da atualidade e a média salarial. Ademais, sugere aos alunos que dividam as profissões por áreas gerais – profissões artísticas, criativas e culturais; profissões assistenciais; profissões científicas; profissões comerciais; profissões de comunicação e informação; profissões de gestão; profissões de saúde e bem-estar; profissões do futuro; profissões ligadas à natureza e aos recursos naturais; profissões tecnológicas (Danza; Silva, 2020) - até como uma forma de facilitar a visualização do ‘cardápio’. O material assegura, ainda, que “o cardápio de profissões da área deve conter: nome da profissão, descrição, relevância social, características do mercado de trabalho, média salarial” (Danza; Silva, 2020, p. 170).

Flagra-se no discurso do livro didático uma estratégia de governamentalidade que interpela o sujeito como detentor de escolhas, fazendo total referência à própria nomenclatura escolhida pelo manual, visto que o cardápio funciona como elemento no qual o indivíduo escolhe o que lhe apetece. Todavia, o não dito desse discurso é que nem todos podem frequentar os mesmos restaurantes, isto é, nem todos terão as mesmas opções de escolha. Sendo assim, dentro de um cardápio limitado por suas condições sociais, os jovens escolherão o que melhor se adequa ao seu contexto, movimentando a maquinaria de mão de obra barata do mercado de trabalho. Dando continuidade a essas escolhas profissionais, o livro pontua que

Em um mercado de trabalho que apresenta múltiplas opções de carreira, torna-se fundamental saber identificar os benefícios e as desvantagens de cada profissão, as afinidades e as incompatibilidades com o seu perfil e, sobretudo, os efeitos positivos e negativos que uma profissão poderá ter em sua vida (Danza; Silva, 2020, p. 171).

O recorte está localizado no tópico *imersão de si* e apresenta em sua materialidade repetível a noção de que o mercado de trabalho revela múltiplas opções de carreira, como se todas pudessem ser escolhidas por qualquer aluno, independentemente de sua condição social. Alinhada à essa verdade que irrompe no interior do projeto de vida, destaca-se, também, a necessidade de se avaliar as afinidades e incompatibilidades com o perfil do sujeito, retomando o discurso que impera sobre a necessidade de avaliação e autoavaliação para reafirmar-se na competição pelo lugar no mundo do trabalho. Seguidamente, propõe-se a seguinte atividade:

Figura 12: Printscreen da obra Projeto de vida: construindo o futuro - LDPV01

- 1 Para ajudá-lo a tomar a decisão sobre qual carreira profissional seguir, comece analisando os critérios abaixo. Reproduza a tabela no caderno e marque **Sim** ou **Não** para o que é ou não pertinente aos seus interesses e necessidades. Depois, converse com os colegas sobre se há mais critérios a serem considerados.

Critérios	Sim	Não	Critérios	Sim	Não
Rotina			Construir um mundo melhor		
Horário flexível			Autonomia		
Trabalho em equipe			Estimular a criatividade		
Supervisão de um chefe			Ajudar as pessoas		
Status social			Tornar-me uma pessoa melhor		
Remuneração alta			Aprendizagem constante		
Relevância social			Desafios		
Reconhecimento			Diminuição das desigualdades sociais		

Fonte: Danza; Silva (2020)

A proposta didática estabelece uma tabela de critérios para auxiliar os jovens na escolha das profissões. Voltando-se para a materialidade apresentada, é perceptível observar que os enunciados envolvem desde a relevância social que a carreira profissional revela até a disposição do aluno ao trabalho em equipe, a autonomia, aos desafios e ao aprendizado constante. É importante destacar que o trajeto de leitura que delineamos até aqui compõem a discussão de protagonismo no interior do material didático de projeto de vida, explicitando, pois, de que forma as relações de poder vão sendo instauradas nesse contexto, sendo essa relação um compilado entre o sujeito, o mundo e o trabalho. Não à toa, a governamentalidade neoliberal opera através dessas estratégias de poder, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pela valorização e reconhecimento do seu trabalho, sendo ele o empresário de si mesmo (Daniel; Silva, 2023).

Mediante a teia enunciativa, a noção de empresa que penetra os espaços escolares não pode ser tomada como uma simples metáfora, pois “[...] toda a atividade do indivíduo é concebida com um processo de valorização do eu” (Dardot; Laval, 2016, p.335). Logo, essa noção de empresariamento se alinha as outras discussões que realizamos nas subseções antecedentes, nas quais o sujeito do NEM estaria sendo conduzido a reinventar-se enquanto indivíduo autônomo, flexível e empático com o propósito de atender as demandas mercadológicas. Nesse cenário de racionalidade neoliberal, a educação figura como dispositivo de controle sobre esses corpos, pois revela-se como poder que conduz as condutas dos sujeitos nos mais diferentes níveis.

Dando prosseguimento às análises, é notório que há uma regularidade nos discursos que são enunciados nos materiais didáticos, seguindo sempre uma linha enunciativa, qual seja: o esboço do que se configura como mercado de trabalho; um mapeamento das profissões do futuro e a exposição de atividades que direcionem ao gerenciamento da sua vida profissional. Tomando como ponto de partida os termos ‘gerir’ e ‘empresariamento’, constata-se na coleção *LDPV02*, na unidade *eu no mundo do trabalho*, um desvelamento do discurso que alinha a formação do indivíduo ao processo de constituição de empresas. Isso porque a posição de sujeito que enuncia assegura que para que exista uma formação efetiva, é basilar que se instrua os sujeitos a rentabilizar o seu capital, trazendo à tona o debate sobre o que se compreende por educação financeira.

Sob esse prisma, a obra intitula o capítulo como “Educação financeira: autonomia cidadã”, despontando como verdade o entendimento de que ser educado financeiramente, isto é, gerir o seu próprio capital, é ser autônomo e, portanto, protagonista. No material, o sujeito que enuncia divide o público de nosso país em dois perfis: gastador e poupador, sendo necessário para os dois comportamentos a realização de um orçamento, a fim de que observem onde estão aplicando ou desperdiçando o seu dinheiro (Alchorne; Oliveira, 2020). Pensando nesse planejamento, pontua-se que “[...] saúde financeira é ter o controle do dinheiro de forma que se possa atingir os sonhos materiais de curto, médio e longo prazos” (Alchorne; Oliveira, 2020, p. 185). Nesse recorte, mapeamos que há uma psicologização no uso do termo ‘saúde’, pois sugere que tudo aquilo que foge ao bom uso do dinheiro está adoecido, de modo que o planejamento e os orçamentos são os meios para se ‘curar’ dessa mazela. Semelhantemente, os prazos aparecem como uma forma de endossar a ideia do sujeito enquanto empresa a partir do estabelecimento de metas.

No mesmo capítulo, o manual didático apresenta o seguinte exercício

Figura 13: Printscreen da obra #Vivências - LDPV02

Agora, pense no planejamento financeiro feito na sua casa: Quem faz o planejamento? Quem é (são) o(s) responsável(is) pelo dinheiro? Você sabe quais são as despesas fixas do lugar onde mora?

Após essa reflexão, vamos agora criar dois planejamentos. O primeiro deles tem relação com suas metas financeiras. Por exemplo, guardar dinheiro para um projeto pessoal. Reproduza o esquema a seguir no seu diário e preencha-o inserindo a meta final.



Exemplo de um esquema de metas financeiras.

Fonte: Alchorne; Oliveira (2020)

Na materialidade, o jovem é questionado sobre os gastos do lugar onde mora e sobre quem faz o planejamento. Por conseguinte, é levado a esboçar um plano financeiro que se relacione com algum projeto pessoal. Assim, primeiramente o discente vai preencher a meta final que ele quer atingir e, seguidamente, vai elencando algumas submetas que o farão alcançar o objetivo final. É crucial perceber que a noção de metas e submetas tanto nos projetos pessoais quanto nos profissionais e financeiros colocam esse sujeito numa esfera empresarial, com uma necessidade de gerenciamento de si, das emoções, dos projetos, dos sonhos e, principalmente, da rentabilização. Nesse sentido, tais discussões figuram uma forma de subjetivação desse jovem, isto é, “[...] a racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

À vista disso, compreendemos que a estratégia de governamentalidade neoliberal enfraquece os mecanismos de gerenciamento do coletivo e produz, ao mesmo tempo, uma instrumentalização dos “[...] trabalhadores com um letramento financeiro, supondo que assim possam enfrentar individualmente os riscos e prover suas necessidades” (Saraiva, 2017, 160). Nesse sentido, a educação financeira revela-se como estratégia biopolítica pela qual o Estado é isento na garantia de direitos e se liga a um conjunto de estratégias que minimizam a força política e potencializam a subjetivação dos sujeitos num processo de conformação às condições sociais nas quais estão situados. Logo, as estratégias atuais “[...] são mais sofisticadas do que aquelas da disciplina, sendo mais difíceis de serem percebidas e de suscitarem resistência” (Saraiva, 2017, p. 161).

Além disso, se observarmos, todas as questões discutidas partem, preliminarmente, de um momento de reflexão, a fim de que o sujeito jovem reflita sobre o problema e consiga agir

sobre determinadas situações. Isso implica dizer que o poder que opera através desses mecanismos não é impositivo, pelo contrário, é sutil, conduz o jovem a se perceber ao mesmo tempo como parte da problemática e como solução. Parte da problemática, pois está inserido nesse contexto e solução porque a mudança desse cenário depende de sua disposição, do seu engajamento. Assim, a

Intensidade do engajamento e da mobilização subjetiva, inscrita nas disposições individuais da “empresa de si” e na busca da eficácia pela eficácia, maximização dos objetivos divorciada do cálculo pela melhor relação entre meios e fins, revelaria o núcleo normativo dessa nova razão do mundo (Dardot; Laval, 2016, p. 3).

Esses discursos reafirmam, portanto, a responsabilização atribuída a esses sujeitos. No livro *LDPV04* também é realizada uma discussão sobre o mundo do trabalho, contudo, o debate gira em torno de uma reportagem realizada por Bianca Zannata, publicada no Correio Braziliense, no ano de 2019, a respeito das competências socioemocionais. O texto da autora é intitulado como “Competências socioemocionais são o “pote de ouro” do novo mercado de trabalho” e indica que não se trata mais de assegurar seu espaço no mercado de trabalho a partir de uma formação técnica, mas, primordialmente, a partir de um gerenciamento de emoções. A respeito disso, pontua-se: “sem experiência profissional, jovens são cada vez mais requisitados pelas *soft skills*, como resiliência, criatividade e propósito” (Cericato, 2020, p. 110).

Nesse recorte, fitamos a forma com a qual os discursos tratam a falta de emprego e de oportunidades para os sujeitos que advém do ensino médio, ludibriando-os com a concepção de subempregos, sem direitos básicos, que “valorizam” as habilidades pessoais que constituem regularidade discursiva em todas as coleções analisadas – resiliência, criatividade e propósito. Isso nos permite elencar que a costura de discursos produzida desde os currículos até os manuais que chegam aos educandos, demonstra um projeto de educação muito maior, cuja formação técnica é substituída por outras habilidades que não sugerem uma formação integral do indivíduo, mas que atende às necessidades do novo mercado de trabalho. Não à toa existe um crescimento vertiginoso de coachs nos espaços digitais e, principalmente, empresariais, porque o que se espera do indivíduo que adentra ao mercado é um controle sobre suas emoções, a fim de contribuir com o crescimento da empresa.

Além disso, essa onda *coaching* correlaciona-se a um “[...] agregado do senso comum que fica na fronteira entre administração, contabilidade e teologia da prosperidade” (Duvoisin, 2021, p. 193). Nesse contexto, a educação financeira emerge com uma função ideológica que visa induzir a uma determinada conduta financeira em termos familiares e individuais. Isso

implica, pois, num diálogo entre a educação financeira no sentido formal, aquela que se discute na escola e, ainda, um conhecimento vulgar que é reforçado através das mídias sociais (Duvoisin, 2021). Destarte, o crescimento vertiginoso de coachs implica tanto numa mobilização dos discursos sobre a educação financeira, quanto num domínio das competências socioemocionais.

Assim, se os espaços escolares têm funcionado enquanto espaços para mobilização dessas relações de poder, é necessário que tratem dessas questões socioemocionais também. No manual didático, a autora assegura: “[...] a ideia é trabalhar o protagonismo do aluno, ensiná-lo a olhar para a frente. Não é só inserir no mercado profissional, mas construir um projeto de vida que envolva formação, emprego, renda e a continuidade da educação” (Cericato, 2020, p. 110). Logo, as noções de protagonismo, projeto de vida, formação, emprego e renda estão todos correlacionados para atender ao projeto de educação mercadológica.

Na continuidade, o livro didático destaca um exercício no qual consta o seguinte enunciado: “de acordo com a reportagem, quais são as competências que o mercado busca nos jovens atualmente?” (Cericato, 2020, p. 111). O questionamento direciona o jovem a pensar nas exigências do mercado, a fim de que reflita, igualmente, sobre as competências que ele possui. O discurso envolto pela governamentalidade neoliberal sugere um novo modo de governo em que as pessoas governam a si mesmo, o que implica num conhecimento sobre si e sobre o que lhe é exigido. Destarte, “[...] as novas formas de exploração capitalista buscam sua imanência capturando as formas de vida das pessoas, ou seja, modulando seu controle dentro dos processos” (Araújo, 2023, p. 4). Ainda nesse enunciado, embora não consigamos precisar o que se define por mercado, fitamos que as noções de competitividade, empregabilidade, competências e desempenho integram essa retórica.

Nesse sentido, não só os termos supracitados, mas, principalmente, as competências socioemocionais relacionam-se ao mercado de trabalho, pois conduzem ao desempenho que se espera desse sujeito egresso. De acordo com Estormovski (2023), o capitalismo denota uma associação simbólica entre o consumo e as emoções, de modo que não há como dissociar as duas temáticas. Logo, os processos de subjetivação partem da compreensão em termos de educação financeira e, ainda, de gerenciamento das emoções. Nessa teia enunciativa, o livro didático assegura: “por que razão as competências socioemocionais são mais valorizadas pelo mercado de trabalho atual em detrimento das competências técnicas?” (Cericato, 2020, p. 111). Voltando-nos ao enunciado, é pertinente precisar que a assertiva de que as competências socioemocionais são mais valorizadas do que as competências técnicas não se encontram no

campo das dúvidas, pelo contrário, erige-se, como verdade. O enunciado, portanto, sugere uma reflexão sobre a razão disso acontecer, que é respondida pela própria governamentalidade neoliberal, nova razão do mundo.

Sob esse prisma, compreendemos que as competências socioemocionais “[...] buscam desenvolver alunos empreendedores de si, resilientes e bem ajustados emocionalmente” (Araújo, 2023, p. 13). Desse modo, compreendemos que o desenvolvimento dessas habilidades constitui, também, uma estratégia de governo que visa atender as demandas mercadológicas. Assim, a noção de protagonismo, a partir da tríade eu, o outro e o mercado de trabalho configuram estratégias de biorregulação para conduzir as condutas desses sujeitos jovens a um governo de si, no qual constituem-se como os principais responsáveis pelo sucesso de seu projeto de vida. Essa condução de condutas parte de um conjunto de estratégias que englobam desde a discussão sobre empresariamento de si, sexualidade, educação financeira, mercado de trabalho até a intervenção no mundo. Logo, o sujeito é individualizado, embora penetrado por diferentes relações sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mas se isto puder contar-lhe
O que não lhe ouse contar,
Já não terei que falar-lhe
Porque lhe estou a falar...
(Fernando Pessoa)*

Apesar das discussões que propõem reformulações para a juventude e para o ensino médio não serem atuais, o debate sobre a etapa de ensino volta a ganhar centralidade com a MP 746, de 22 de setembro de 2016, que emerge num contexto pós impeachment. A forma aligeirada e autoritária com a qual a reforma foi apresentada e aprovada como Lei 13.415/17, assinala um projeto de desmonte da educação, que visa enfraquecer as ações do Estado e voltam-se para um movimento de privatização e empresarização dos espaços escolares. Alinhado a isso, os rearranjos curriculares que evidenciam a escolha por determinadas áreas do conhecimento, a noção de protagonismo juvenil, a aprovação da BNCC e a inserção do projeto de vida com espaço macro nos currículos figuram estratégias de governo que integram uma racionalidade neoliberal que, sutilmente, tem penetrado nos espaços escolares.

Sob essa ótica, a presente pesquisa objetivou analisar como o protagonismo juvenil se constitui como uma estratégia de governamentalidade neoliberal em discursos presentes em coleções didáticas de projeto de vida do novo ensino médio. Complementarmente, desse objetivo principal despontam dois objetivos específicos, a saber: descrever quais as condições históricas de possibilidade que permitem a irrupção do protagonismo juvenil no âmbito das mudanças políticas, curriculares e educacionais desencadeadas pela Reforma do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017); identificar as relações de saber e poder que atravessam os discursos acerca do protagonismo juvenil como uma estratégia de governamentalidade neoliberal nas coleções didáticas de projeto de vida. Para tanto, elencamos nove coleções didáticas de projeto de vida aprovadas pelo PNLD, seguindo o trajeto de leitura – eu, o outro e o mundo do trabalho.

Mediante as análises, é elementar destacar que, historicamente, o ensino médio tem sido palco de diferentes transformações, isso porque a juventude é vista com potencial para cumprir as reformulações que têm sido propostas ao longo dos anos. Logo, há uma regulação das condutas desses jovens com o propósito de atender aos fins pelos quais a educação é submetida. Sob esse prisma, verificamos um crescimento vertiginoso a respeito da necessidade de o jovem tornar-se protagonista, tanto no espaço escolar quanto para além dele, isto é, no mercado de

trabalho. A irrupção desses discursos situa-se num contexto histórico e político do qual a educação é meio para atender as necessidades mercadológicas. Isso significa dizer que a racionalidade neoliberal que individualiza os sujeitos, que os torna flexíveis, autônomos e rentáveis precisa constituir os projetos educacionais.

Dessarte, para Foucault o sujeito é resultado de uma série de discursos que são permeados por relações de poder. Assim, nos interessou identificar de que forma esse sujeito protagonista foi sendo construído no interior do projeto de vida, por meio das relações de saber e poder evocadas pelas materialidades discursivas. Preliminarmente, os manuais didáticos primam por uma sequência, que justificou o nosso trajeto de leitura, que primeiro problematiza a relação do indivíduo consigo; posteriormente, propõe uma reflexão sobre quem é esse sujeito na relação com o outro; e, além disso, de que forma esse autoconhecimento reverbera no mercado de trabalho. No primeiro elemento da tríade, os discursos evocam, essencialmente, o autoconhecimento do sujeito. Isso implica um voltar-se para si, a fim de reconhecer potencialidades, fragilidades, sonhos e metas. Nesse momento, rompe uma vontade de verdade de que o sujeito protagonista é aquele que conhece a si mesmo e determina o sucesso de seu processo de vida, a partir de um empresariamento, tanto das emoções quanto da força de trabalho.

Do mesmo modo, enunciados que estabelecem a noção de metas, a curto e longo prazo, inserem-se na esteira de outros enunciados que trazem aos espaços escolares demandas do mercado, fazendo com que o sujeito se comporte enquanto uma empresa. Ademais, destacamos que essas relações de saber e poder precarizam os direitos básicos garantidos pelo Estado e atribui ao sujeito a responsabilização pelo seu sucesso. Tal comportamento, cria a falsa sensação de que o engajamento é a única condição determinante para que o jovem concretize seus objetivos, o que apaga as diferentes condições sociais, *grosso modo*, desiguais, nas quais os estudantes da escola pública encontram-se.

No tocante ao segundo elemento da tríade, a relação com o mundo, os manuais destacam movimentos de intervenção em determinadas situações cotidianas, reforçando o processo de subjetivação do jovem enquanto sujeito protagonista. Para além disso, podemos rastrear a mudança na noção de governo, visto que o poder não é estabelecido de cima para baixo, mas pelas próprias relações sociais nas quais os indivíduos estão imersos. Assim, nada é imposto, pelo contrário, o poder penetra nessas relações de maneira sutil, conduzindo o indivíduo a agir socialmente com vistas, principalmente, ao seu desenvolvimento pessoal. Desse modo, os discursos configuram estratégias de biorregulação que agem sobre a vida dos sujeitos,

docilizando esses corpos. Essas afirmações constata-se nos enunciados que tratam dos movimentos de resistência, das ações em situação de *bullying*, de homofobia. Além de tratar do descobrimento da sexualidade. Destarte, o imperativo das relações de poder não é o de coibir a produção de determinados discursos, mas apropriar-se desses discursos para conduzir a conduta que se espera do estudante do NEM.

Por conseguinte, flagramos, também, um direcionamento para a competitividade que é própria do mercado de trabalho. Embora seja uma seção que relata o encontro do ‘eu’ com o ‘outro’, essa relação consiste numa competitividade, visto que o sujeito de sucesso é aquele que apresenta melhor desempenho na resolução de problemas. Tais enunciados nos permitem pontuar que a centralidade é sempre do sujeito, pois “[...] é sobre ele que recaem todas as consequências das escolhas. É esse sujeito que precisa dar conta dos problemas e buscar o sucesso e a rentabilização em todas as esferas da vida” (Daniel; Silva, 2023, p. 27).

Em consequência disso, a última parte da tríade discute o sujeito protagonista e o mercado de trabalho. Os manuais dedicam-se a explicar as profissões do futuro e as que tendem a desaparecer, isto é, fazem um mapeamento do mercado de trabalho atual, a fim de que esses jovens assumam uma postura que atenda as novas demandas, cuja exigência engloba as habilidades de inovação, criatividade e autonomia. O mapeamento do mercado de trabalho revela a corrida injusta que os jovens do NEM precisam enfrentar para assegurar o seu lugar, visto que os recursos para se tornar um designer de impressão 3D ou um bioquímico de nanotecnologia não estão a serviço de todos. Isso pode ser reafirmado pela pandemia de covid-19, período em que muitos dos estudantes ficaram sem frequentar as aulas por não terem um aparelho de celular ou acesso à internet. Logo, compreendemos que o discurso meritocrático apaga as desigualdades sociais que, indubitavelmente, ressoam na concretização do projeto de vida desses sujeitos.

De igual modo, os manuais trazem as competências socioemocionais como princípio para inserção no mundo do trabalho. Isto é, retomam a concepção de empresariamento de si e rentabilização do eu, visto que a vontade de verdade que impera é de que o sujeito que controla suas emoções em benefício da empresa e da produtividade é o sujeito de sucesso. Nessa toada, há uma teia enunciativa que subjetiva esses educandos, a partir da reflexão de si, do entendimento das relações sociais para seu desenvolvimento pessoal e da necessidade de desenvolver essas competências para o trabalho.

Dado o exposto, a pesquisa nos possibilita a análise do discurso do protagonismo juvenil como estratégia de biorregulação dos corpos, a fim de que atendam as demandas

mercadológicas. A construção do sujeito enquanto protagonista opera a partir das relações de saber e poder evidenciadas pelo encontro consigo, com o outro e com o mercado de trabalho. Ademais, é perceptível a influência que o neoliberalismo tem nas práticas educacionais, visto que os documentos orientadores, currículos e materiais didáticos objetivam atender a nova razão do mundo, cujo sujeito é individualizado e orientado para comportar-se como empresa, tornando rentável todos os âmbitos de sua vida. Nesse cenário, tornamos evidente que a escola pública, especialmente o ensino médio, tem se sido palco de constantes reformulações que, ao invés de preencher suas lacunas, acentuam as desigualdades sociais e isentam o Estado na garantia de direitos.

É cabível destacar, ainda, que a reforma tem sido instaurada no país desde o ano de 2022. Contudo, mesmo no processo de escrita desse trabalho já houve uma mudança nesse cenário. Com o pleito eleitoral para a presidência da república e eleição do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, acalorou-se um movimento de revogação do NEM, cujos propulsores indicam ora alguns reajustes na Lei 13.415/2017 e ora a revogação completa. Tal acontecimento coloca a etapa de ensino novamente numa esteira de embates políticos. Por fim, reforçamos a importância de que outras pesquisas sejam realizadas, a fim de compreender de que forma a governamentalidade neoliberal tem penetrado os espaços escolares por meio dos discursos reformistas, principalmente trazendo como embasamento teórico a terceira fase Foucault, que versa a respeito da ética de si, cuja relação evoca a noção de protagonismo juvenil no interior do NEM.

REFERÊNCIAS

- ALCHORNE, I. M. A.; OLIVEIRA, A. S. C. **#Vivências**. São Paulo: Scipione, 2020.
- ALVIM, D. M.; RODRIGUES, A. Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: a fênix, o leão e a criança. **Educação Temática Digital**, Campinas/ Sp, v. 19, n. , p. 75-95, jan./mar. 2017.
- AMENDOLA, R. **GPS: Guia de Protagonismo no século XXI**. São Paulo: Moderna, 2020.
- ARAÚJO, K. C. L. C. Competências socioemocionais e a economização da vida: uma leitura discursiva. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 23, p. 01-17, jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho -CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 nov. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 fev. 2020.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 05/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2011.
- BALL, S. J. **Educação global S. A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2020.
- BERGAMO, G. A.; BERNARDES, M. R. Produção de conhecimento. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 94, 2006, p. 179-198.
- BRÍGIDO, E. I. Michel Foucault: Uma análise do poder. **Direito Econ. Socioambiental**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 56-75, jan./jun. 2013.
- CABANAS, E.; ILLOUZ, E. **Happycracia: fabricando cidadãos felizes**. Trad. Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- CAMPOS, E.; SOUZA, A. M. O. **Caminhar e Construir**. São Paulo: Saraiva, 2020.
- CAMPOS, M. T. R. A. **Tecer o futuro – Você, os outros, o mundo ao redor**. São Paulo: Saraiva, 2020.
- CERICATO, I. L. **(Des) envolver e (Trans) formar**. São Paulo: Ática, 2020.

CARDOSO, S.; OLIVEIRA, L. M. V.; OLIVEIRA, V. H. N. Juventude e neoliberalismo: interfaces para pensar o currículo do ensino médio, **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 57-73, set./dez. 2021.

CARVALHO, A. F. Educação e novas constelações de vida: criar zonas de colapso no céu das verdades unificadas. In: HENNING, Paula Corrêa; SILVA, Gisele Ruiz. (Orgs.). **Educação e filosofia: fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos**. Rio Grande: Editora da FURG, 2021. p. 17-35.

CARVALHO, A. F. A escola contemporânea e a desertificação institucional: o demérito da res publica. In: GALLO, S.; MENDONÇA, S. **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 85-101.

CASARA, R. **Contra a miséria neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022.

CIERVO, T. O *ethos* terapêutico contemporâneo: interfaces no currículo escolar. In: SILVA, R. R. D.; VASQUES, R. F.; SILVA, D. (Orgs.). **Apontamentos para uma agenda de pesquisa sobre as políticas curriculares no Brasil**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 139-160.

COSTA, C. G. S. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de “construção” do ensino médio brasileiro, a partir da Lei 13.415/2017. **Revista Interdisciplinar**, Pará, v. 14, n. 23, p. 43-60, dez. 2020.

DANIEL, M. G.; SILVA, R. R. D. Educação, capitalismo financeirizado e rentabilização do eu:: rastros para um diagnóstico da escola neoliberal. In: WANDERER, F.; MELO, C. A.; ALFARO, A. M. B. (org.). **Rastros do neoliberalismo no campo da educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 01-276.

DANZA, H. C.; SILVA, M. A. M. **Projeto de vida: construindo o futuro**. São Paulo: Ática, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005

DIÓGENES, E. M. N.; SANTOS, J. M. C. T. As "peças históricas do xadrez" das políticas públicas de educação para o Ensino Médio no Brasil. In: ANDRADE, Francisco Ari de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). **Ditos e interditos em educação brasileira**. Curitiba: Crv, 2012. p. 1-194.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S. ; OLIVEIRA, J. F.. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas/ Sp, v. 70, n. 21, p. 63-79, abr. 2000.

DUVOISIN, L. A. A. Educação financeira, imperialismo e financeirização. **Revista Estudos do Sul Global**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 190-200, mar. 2021.

ESTORMOVSKI, R. C. Antigos atores, novas propostas: o IAS como protagonista na promoção das competências socioemocionais na Educação Básica brasileira. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 8, p. 1–14, 2023.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. Para além da eficiência e da eficácia: em defesa de uma cultura humanista como antídoto ao empresariamento da educação. In: ARAÚJO, M. C. P *et al.* (Orgs.). **Abordagens diversificadas dos temas urgentes em educação contemporânea**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2023. p. 53-70.

FERRARO, J. L. S. Por que ocupar? Resistência, contraconduta e protagonismo estudantil. **Revis-ta Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 27: nov/2016-abr/2017, p. 86-100.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, ago. 2004.

FISCHER, R. M. B. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade**, v. 1, n. 24, p. 39-59, jan./jun. 1999.

FORACCHI, A. Juventude e a realidade nacional. In: **A participação social dos excluídos**. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 32-38.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Eduardo Jardim e Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

FOUCAULT, M. Sujeito e Poder. In: Dreyfus e Rabinow. **Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica**. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Miguel Serras Pereira. Edições 70, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. ed. 25a. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France: (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **O governo de si e o governo dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

FRANCESCHINI, B.; SANTOS, T. C. Discurso de meritocracia: uma análise da regularidade enunciativa em enunciados institucionais e na série 3%. **Acta Scientiarum. Language And Culture**, Maringá, v. 41, n. 2, p. 01-12, out. 2019.

FRIGOTTO, G. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FUMAGALLI, A. O conceito de subsunção do trabalho ao capital: rumo à subsunção da vida no capitalismo biocognitivo. **Cadernos Ihu Ideias**, São Leopoldo, v. 14, n. 246, p. 01-22. 2016. Tradução: Luís Marcos Sander.

GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S.; PIO, C. A. ‘Novo’ Ensino Médio? customização neoliberal da formação integral. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 23-38, jan./abr. 2022.

GIACOMONI, M. P.; VARGAS, A. Z. Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. **Veredas On Line**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 119-129, fev. 2010.

GOULART, M. A trama neoliberal, o novo ensino médio e as juventudes: é possível destramar-se do lobismo empresarial?. In: WANDERER, F.; MELO, C. A.; ALFARO, A. M. B. (org.). **Rastros do neoliberalismo no campo da educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 01-276.

GOULART, M. V. S. **A produção da juventude como um objeto de saber pedagógico nos discursos sobre o ensino médio no Brasil**. 2018. 145 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GOULART, M. V. S.; TRAVERSINI, C. S. O investimento no “potencial dos jovens” como uma tecnologia biopolítica: repensando o protagonismo juvenil no contexto do novo ensino médio. **Contexto & Educação**, v. 116, n. 37, p. 481-494, jan./abr. 2022.

HAN, B. C. **Sociedade da transparência**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

KOSSAK, A.; VIEIRA, N. Atuação do empresariado no novo ensino médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-26, 22 jul. 2022.

KRAWCZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. In: **Cadernos de Pesquisa**. V. 41 n. 144, p.752-769, set/dez. 2011.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019. Tradução: Mariana Echalar.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

MACHADO, R. (1982) **Ciência e saber - a trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro, Ed. Graal.

MAIA, A. C. Sobre a analítica do poder de Foucault. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 7(1-2): 83-103, outubro de 1995.

MAIA, A. C. **O novo ensino médio: a transição da compreensão de empregabilidade para o empreendedorismo**. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI, J. P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARAZZI, C. Capitalismo digitale e modello antropogenetico del lavoro: L'ammortamento del corpo macchina. In: LAVILLE, J. L.; MARAZZI, C.; LA ROSA, M.; CHICCHI, F. (org.), **Reinventare il lavoro**, Roma: Sapere, 2000, p. 112.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

NAVARRO, P. Estudos discursivos foucaultianos: questões de método para análise de discursos. **Revista Moara**, Belém, v. 1, n. 57, p. 08-33, ago./dez. 2020.

OLIVEIRA, R. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, [s. l], v. 24, p. 1-20, 2020.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C.; D'AGOSTINI, A. C. C. **Se liga na vida**. São Paulo: Moderna, 2020.

PASSEGI, M. C.; CUNHA, L. M. Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no novo ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 15, p. 1039-1058, set./dez. 2020.

RAMOS, M. N. Ensino Médio no Brasil Contemporâneo: coerção revestida de consenso no estado de exceção. **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun. 2019.

RAMOS, M. E. T. A tradução da BNCC de história (ensino médio) pela revista Nova Escola sobre o protagonismo juvenil. **XI Encontro Nacional: perspectivas do ensino de História**. 2020.

RESENDE, H. A educação por toda a vida como estratégia de regulação neoliberal; In: RESENDE, Haroldo. (Org). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 77-94.

RIO GRANDE DO NORTE. **Referencial curricular do ensino médio potiguar**. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar. Subcoordenadoria de Ensino Médio. Rio grande do Norte - Natal, 2021.

SANTOS, F. S.; MARTINS, S. A. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-27, 2021.

SANTOS, O. M. S.; BOMFIM, N. R. O livro didático como objeto da história da educação brasileira. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo, v. 13, n. 1, p. 92-105 Jan/Abr 2020.

- SANZ, C. L. ; PESSOA, M. Imagens do futuro: risco e responsabilização na gerência neoliberal do amanhã. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/wMfB5bKLwnFWYLP8mQVLCPC/?lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2022.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.
- SARAIVA, K. S. Os sujeitos endividados e a Educação Financeira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 157-173, out./dez. 2017.
- SASSI JUNIOR, E.; SASSI, F. C. O. **#MeuFuturo**. São Paulo: Ftd, 2020.
- SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SILVA, F. V.; LIMA NETO, A. A. Cidadão neoliberal?: práticas pedagógicas subjacentes ao modelo escola cidadã integral técnica (ecit) da rede estadual da Paraíba. **Rev. Int. de Form. de Professores**, Itapetininga, v. 8, n. , p. 1-28, jun. 2023.
- SILVA, F. V. **O duelo de vozes na arena do discurso: com a palavra, o graduando do curso de letras**. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2012.
- SILVA, F. V. O incômodo das “letrinhas”: fluxos e contrafluxos do debate sobre gênero e sexualidade no ensino remoto emergencial. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 117-133, abr. 2022.
- SILVA, R. R. D. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- SOLER, R. V. *et al.* Michel Foucault, a educação e o neoliberalismo . **SciELO Preprints** , 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2433. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2433>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.
- SOUZA, R. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.
- STERN, I. **Eu posso**. São Paulo: Pipoca Doce, 2020.
- TONIETO, C.; BELLENZIER, C. S.; BUKOWSKI, C. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14398/114117105>. Acesso em: 16 jul. 2023.

VEIGA NETO, A. J. **A ordem das disciplinas**. 1996. 336 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, A. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, A. (org.). **Foucault, filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 1-408.

VICENTIM, M.; SILVEIRA, C. R. (2021). Projeto de vida do Programa Ensino Integral: Protagonismo neoliberal. **Revista Interedu -investigación, sociedade y educación**, 5(11), 11-39.

WANDERLEY, L. E.; KRAWCZYK, N. R. “Introdução”. In: KRAWCZYK, N. R.; WANDERLEY, L. E. (orgs.). **América Latina**: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

APÊNDICE A – ESTADO DO CONHECIMENTO

Título do Trabalho	Autor(a)	Instituição
PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO NO NOVO ENSINO MÉDIO	BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Ritcher	Universidade Federal de Juiz de Fora.
A FUNÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NA LÓGICA DO CAPITAL: ESTRATIFICAÇÃO, PERSPECTIVAS E RESISTÊNCIAS	GOMES, Mike Ceriani de Oliveira	Universidade Estadual Ponta Grossa.
CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: DIMENSÃO RENOVADA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS?	RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle	Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
A EMPRESARIZAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE EMPREENDEDORISMO E CURRÍCULO	BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter	Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DE SANTA MARIA/RS	MUCH, Liane Nair	Universidade Federal de Santa Maria.
PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	SANTOS, Kaliana Silva	Instituto Federal de Brasília.
O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM UMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA – PB	SANTOS, Flávia Melina Vaz dos	Universidade Federal da Paraíba.
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE À LUZ DE CATEGORIAS DE FLORESTAN FERNANDES	ANDRADE, Maria Carolina Pires de; MOTTA, Vânia Cardoso da	Universidade Estadual de Campinas.
JUVENTUDES E A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA EM UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DE CATALÃO-GO	SOUSA, Michela Augusta de Moraes e	Universidade Federal de Goiás.
A DESCONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO E SUAS CONSEQUÊNCIAS AO PROJETO DE VIDA DA JUVENTUDE TRABALHADORA NO RS	SILVA, Januária Rodrigues da	Universidade Federal da Fronteira Sul.
PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE ‘NOVO ENSINO MÉDIO’ NA/PELA MÍDIA: EDUCAÇÃO E TRABALHO	SILVA, Tamyres Cecília da	Universidade do Vale do Sapucaí.
NOVO ENSINO MÉDIO: DAS REAÇÕES CONTEXTUAIS À ESCOLA INTERROMPIDA	SILVA, Maria Kélia da	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O PROJETO DE VIDA NAS ESCOLAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL	FODRA, Sandra Maria; NOGUEIRA, Mara Ephigênia Cáceres	Universidade Cidade São Paulo.
---	---	--------------------------------