UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI ARIDO – UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN

WYLLAMY SAMUEL DA COSTA

RACIONALIDADE NEOLIBERAL, PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E NARRATIVAS DE SI: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE COLEÇÕES DIDÁTICAS DE PROJETO DE VIDA DO NOVO ENSINO MÉDIO

MOSSORÓ – RN
2024

WYLLAMY SAMUEL DA COSTA

RACIONALIDADE NEOLIBERAL, PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E NARRATIVAS DE SI: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE COLEÇÕES DIDÁTICAS DE PROJETO DE VIDA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino POSENSINO do Estado do Rio Grande do Norte.

Linha De Pesquisa - Linha 1 Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva

MOSSORÓ- RN
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

C837 Costa, Wyllamy Samuel da.
Racionalidade neoliberal, produção de subjetividade e narrativas de si : uma análise discursiva de coleções didáticas de projeto de vida do novo ensino médio / Wyllamy Samuel da Costa. – 2024.
105 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2024.
Orientador: Dr. Francisco Vieira da Silva.

1. Neoliberalismo. 2. Novo ensino médio. 3. Subjetividade. I.Título.

CDU: 37:330.831.8

Ficha catalográfica elaborada pela
bibliotecáriaViviane Monteiro da Silva
CRB15/758

WYLLAMY SAMUEL DA COSTA

RACIONALIDADE NEOLIBERAL, PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E NARRATIVAS DE SI: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE COLEÇÕES DIDÁTICAS DE PROJETO DE VIDA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino POSENSINO do Estado do Rio Grande do Norte.

Linha De Pesquisa - Linha 1 Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva

Mossoró, 14 de Março de 2024.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva – UFERSA

Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br
FRANCISCO VIEIRA DA SILVA
Data: 27/03/2024 14:06:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Laurênia Souto Sales – UFPB

Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
gov.br
LAURENIA SOUTO SALES
Data: 27/03/2024 16:04:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini – UFERSA

Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br
PAULO AUGUSTO TAMANINI
Data: 27/03/2024 14:10:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Simone Maria da Rocha – UFERSA

Suplente Interna

"Haverá mãe que possa esquecer seu bebê que ainda mama e não ter compaixão do filho que gerou? Embora ela possa esquecê-lo, eu não me esquecerei de você!

Isaias 49:15

Dedico esse trabalho a senhora Maria Vera Lúcia da Costa, por ser uma mãe que sempre sonhou com dias melhores para mim.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço, primeiramente, a Deus, porque é meu melhor amigo, pai e companheiro de todos os dias. Aquele que me faz sonhar na certeza de que é fiel para me ajudar e não me deixar desvanecer em nenhum sonho (Jó. 42,2). Ao teu Santo Espírito que foi meu ajudador, traduziu minhas orações (Rm. 8;26), enxugou minhas lágrimas (Slm. 56.8), me deu sabedoria (I Co. 12:8) e forças para chegar até aqui (Slm. 28.7).

Agradeço a minha família, mãe, tios, tias e primos. Destaco os nomes da Senhora Bertildes Alves da Costa e Francisco Chagas da Costa (*In memoriam*), meus avós que foram meus pais e que certamente estarão orgulhos de me ver conquistando mais um sonho. Sem vocês eu não seria hoje quem sou. Nesse espaço, também agradeço a minha mãe, uma mulher forte e que sonha junto comigo.

Agradeço ao Professor Doutor Francisco Vieira da Silva, meu orientador e amigo. Desde a graduação tem confiado e visto em mim o perfil de um pesquisador. Obrigado pelas horas de orientação e por toda a sabedoria compartilhada.

Externo minha gratidão aos meus amigos e família, que oraram e torceram pela conclusão dessa etapa. Especialmente a minha Madrinha Edilucia; Moniele, minha irmã de vida, e minhas primas Luana e Vanézia, que me emprestaram os ouvidos para compartilhar as vivências.

Agradeço aos meus colegas de mestrado: Mailson, Elton, Maria Alice, Ronney, Anderson, Vanessa, Caíque, Matheus, Lyanca. Também, de forma carinhosa a Fernanda Alves, companheira de pesquisa e amiga que tanto admiro; e Élida Karla, que desde a graduação tem estado comigo, sonhado e conquistado muitas realizações, grato pela sua parceria.

Agradeço aos professores do POSENSINO, bem como a existência desse programa que carrega o nome das instituições de ensino público – UFERSA, UERN, IFRN. Destaco o nome da Professora Dra. Margarita Villegas como agradecimento pelo incentivo e pela parceria durante as disciplinas.

Agradeço a cada um que, de alguma forma, esteve comigo nesse processo formativo. Sou grato por não desistir, por ser perseverante, sonhador e me esforçar na certeza de dias melhores.

RESUMO

A pesquisa parte do objetivo de analisar como as narrativas de si são abordadas em coleções didáticas de Projeto de Vida do Novo Ensino Médio e como podem engendrar o processo de constituição da subjetividade, tendo em vista o regime de verdade da racionalidade neoliberal e os impactos no campo da educação. A pesquisa classifica-se como descritiva – interpretativa, uma vez que descreve as materialidades, igualmente, as analisa segundo conformidade com a revisão de literatura, a qual se ancora em uma discussão arquegenealógica por meio dos estudos discursivos foucaultianos, bem como, a respeito do neoliberalismo por meio de Dardot e Laval (2016), Han (2028) Casara (2021). Ainda, dialoga-se com Passeggi (2011; 2021) no tocante às narrativas de si e noções no que compete a autobiografia. Além disso, essa pesquisa se configura como documental, porque importa descrever e interpretar os dados, a partir de diversos documentos do Novo Ensino Médio. O *corpus* recobre enunciados extraídos de 11 (onze) coleções didáticas aprovadas Programa Nacional do Livro e do Material Didático, edição 2021. Por meio dessas análises, foi possível examinar o tratamento dispensado pelas coleções didáticas de Projeto de Vida às narrativas de si e noções adjacentes, como o reconhecimento de si e a relação com o sujeito da racionalidade neoliberal. Em vista disso, pode-se afirmar a influência da governamentabilidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras, assim como a presença de relações de poder que visam governar o sujeito, sobretudo, a partir do autoconhecimento como um recurso para ingressar na competitividade do mercado laboral.

Palavras-chave: Discurso. Subjetividade. Projeto de Vida. Neoliberalismo. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze how self-narratives are approached in didactic collections of the Life Project and how they can engender the process of constituting subjectivity, bearing in mind the truth regime of neoliberal rationality and its impact on the field of education. The paper is classified as descriptive-interpretive, since it describes the materialities and also analyzes them in accordance with the literature review, which is anchored in an archegenealogical discussion through Foucauldian discursive studies, as well as on neoliberalism through Dardot and Laval (2016), Han (2028) and Casara (2021). There is also a dialog with Passeggi (2011; 2021) regarding self-narratives and notions regarding autobiography. In addition, this research is configured as documentary, because it is important to describe and interpret the data, based on various New High School documents. The corpus includes statements taken from 11 (eleven) didactic collections approved by the National Textbook and Teaching Material Program, 2021 edition. Through these analyses, it was possible to examine the treatment given by the Life Project didactic collections to self-narratives and adjacent notions, such as self-recognition and the relationship with the subject of neoliberal rationality. In view of this, we can affirm the influence of neoliberal governmentality on Brazilian educational policies, as well as the presence of power relations that aim to govern the subject, especially from the point of view of self-knowledge as a resource for entering the competitive labor market.

Keywords: Discourse. Subjectivity. The Life Project. Neoliberalism. New high school.

LISTA DE SIGLAS

NEM Novo Ensino médio

BNCC Base Nacional Comum Curricular

PNLD Programa Nacional do Livro e do Material Didático

IAS Instituto Ayrton Senna

MP Medida Provisória

MEC Ministério da Educação

LDB Diretrizes da Educação Básica

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Novo Ensino Médio – Comercial 31
Figura 2: Reforma do ensino médio é alvo de memes nas redes sociais..... 39
Figura 3: Atividade de fixação das temáticas 65
Figura 4: Diário de Bordo..... 66
Figura 5:Qual a minha identidade?..... 69
Figura 6: Crachá do estudante 70
Figura 7: Autoconhecimento 71
Figura 8: Alice no espelho..... 73
Figura 9: Eu me conheço ? 74
Figura 10: Um olhar narcisista 76
Figura 11: Você faz selfies? 77
Figura 12: Tipos de autocuidado 79
Figura 13: Mudar a maneira de pensar 81
Figura 14: Mentes do futuro 83
Figura 15: Os cincos domínios - OCEAN..... 84
Figura 16: Razão e emoção 86
Figura 17: Gráfico das emoções..... 88
Figura 18: Emoções e personalidade..... 90
Figura 19: Convivendo com as emoções..... 91
Figura 20: Pirâmide do sucesso..... 92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

1.1 Metodologia da pesquisa 19

2 DISCURSO, PODER E SUBJETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES FOUCAULTIANAS 23

2.1. Um olhar para a arqueologia: as relações do discurso e o sujeito 23

2.2 Alguns apontamentos genealógicos: as relações de poder em foco 34

2.3 O neoliberalismo e as competências socioemocionais – dimensão do autoconhecimento 41

3 NARRATIVAS DE SI, AUTOBIOGRAFIAS E SUBJETIVIDADE: ARTICULAÇÕES COM NOVO ENSINO MÉDIO 49

3.1 A reforma do Novo Ensino Médio sob a ótica neoliberal 49

3.1.1 Projeto de vida 52

3.2 Narrativas de si, autobiografia e subjetividade 57

4 ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PROJETO DE VIDA DO NOVO ENSINO MÉDIO: AUTOCONHECIMENTO E NEOLIBERALISMO 64

4.1 Conhecer para planejar: as narrativas de si no Novo Ensino Médio 64

4.2 O reflexo de si: compreendendo a dimensão do autoconhecimento 71

4.3 Rentabilização do eu: as competências socioemocionais no interior do Novo Ensino Médio 85

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 95

REFERÊNCIAS .....

1. INTRODUÇÃO

A Reforma do Novo Ensino Médio (NEM), segundo a Lei nº 13.415/2017, configura-se como uma política educacional que busca pensar a formação do estudante a partir de áreas de conhecimento, com intuito de aperfeiçoar certas competências e habilidades, permitindo que o estudante projete o seu futuro profissional. Essa mudança, conforme registra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), prevê que as instituições escolares ampliem a carga horária anual para 1.400 horas e reorganizem os conteúdos por meio de uma formação básica, regida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outra específica, materializada nos chamados itinerários formativos. Assim,

> Com a reforma do ensino médio, a proposta de organização dos currículos indica os itinerários formativos por áreas (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional), ou mesmo integrando diferentes áreas, sendo afirmado que busca atender o contexto local, na medida da possibilidade dos sistemas de ensino, e favorecer possíveis articulações com a educação profissional (Lopes, 2019, p. 66).

Nessa nova configuração curricular, a BNCC acentua que é necessário valorizar o protagonismo juvenil, especialmente porque, frente à oferta de itinerários formativos, os quais correspondem às áreas do conhecimento – Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias e Formação Técnica e Profissional, o estudante poderá aprofundar saberes em uma determinada área de conhecimento ou mesmo fazer um curso técnico, o que pressupõe o cumprimento das competências gerais previstas para a educação básica, bem como a preparação para o mercado de trabalho e aperfeiçoamento o estudante como pessoa humana e desenvolvimento autônomo (Brasil, 2018). Nesse cenário, surge o Projeto de Vida: componente curricular que faculta a ideia de uma formação pensada no futuro, visando às escolhas acadêmicas e de trabalhos, em consonância com os desejos dos estudantes.

O Projeto de Vida foi contemplado por coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), edição de 2021. Na composição desses materiais didáticos, pelo menos três dimensões deveriam ser contempladas, a saber: dimensão pessoal, a dimensão cidadã e a dimensão profissional (Brasil, 2020). Tais dimensões buscam estimular o autoconhecimento, o convívio em sociedade e as aspirações para o mercado de trabalho. Para isso, as obras aprovadas necessitam estimular o estudante na compreensão de seus interesses, de modo a fazer o discente refletir sobre sua identidade. Além disso, direciona

esse sujeito a pensar no futuro, tomando como princípios a formação de sua subjetividade e recorrendo, para isso, as técnicas de si, como as narrativas de si e as autobiografias, pois o ato de narrar sobre si mesmo resulta na construção da subjetividade (Passeggi, 2021), visto que enquanto o sujeito é levado a narra sobre sua história de vida, é igualmente instigado a construir uma concepção sobre seu lugar na sociedade. Com isso, o sujeito poderá avaliar seu contexto, lugar social, necessidades, desafios, provocando o desejo de pensar em cenários vindouros, sobretudo, pela necessidade em construir um Projeto de Vida, que não é estático (Silva, 2018), mas que se modifica mediante o amadurecimento do sujeito.

Essas mudanças acontecem em decorrência dos anseios de cada sujeito, segundo fatores econômicos, sociais e socioemocionais. O que implica pensar que esses conflitos se acentuam no momento da adolescência, fase de muitas inquietações e desejos, a qual coincide com o momento no qual esse sujeito está na ultima fase da educação, o ensino médio, e, por isso, acarreta um valor social à escola. Decerto, o Projeto de Vida assume papel primordial, uma vez que reflete sobre as condições e possibilidades de vida do sujeito por meio da atividade em narrada sobre si, que resulta em uma aproximação ao autoconhecimento. Por isso, a escola, especificamente o ensino médio, "[...] representa uma etapa de formação intelectual, mas também de formação humana significativa" (Weller, 2014, p.140).

Em virtude disso, essa pesquisa analisa como as narrativas de si presentes nas coleções didáticas do Projeto de Vida do NEM, atuam no processo de construção da subjetividade juvenil, considerando o regime de verdade da racionalidade neoliberal. Essa temática surge diante da necessidade de ponderarmos sobre a reforma estabelecida nessa etapa da educação básica brasileira, principalmente, no tocante ao sujeito adolescente, pelo modo como enxerga sua formação enquanto sujeito.

Ademais, discutimos as configurações do NEM, as quais assumem uma ideologia neoliberal quando promovem a emergência em fazer os estudantes formularem seus Projetos de Vida, exigindo do aluno autonomia. Consoante a isso Foucault (2008b) menciona o *homo economicus*, que pode permitir ao estudante reconhecer o seu contexto de modo que busque pela inovação e criatividade, o controle socioemocional, tendo em vista tomar decisões baseadas na razão, logo que é sua responsabilidade pensar o futuro, sobretudo, com vistas em empresariar a si mesmo. Tal construção de poder integra as técnicas neoliberais que, conforme Soler *et al* . (2021), as relações de poder tornam-se indispensáveis para a educação neoliberal e, nesse esteio, o Projeto de Vida configura-se com esse ideal quando busca gerar

no estudante o desejo pelo mercado de trabalho e pelo êxito nas suas escolhas de vida e para o futuro.

Desse modo, buscamos responder à questão que norteia os objetivos dessa pesquisa, a saber: como as narrativas de si que são abordadas em coleções didáticas de Projeto de Vida podem engendrar a constituição da subjetividade juvenil, tendo em vista o regime de verdade da racionalidade neoliberal e os impactos no campo da educação?

Nesse movimento, o Projeto de Vida representa um rascunho que faz o jovem do ensino médio perceber sua afinidade profissional, exigindo que esse sujeito preze pelo aperfeiçoamento das competências como promessa de um possível sucesso no futuro. Em virtude disso, averiguar as narrativas de si, ou a escrita autobiográfica, torna-se indispensável, uma vez que podemos compreender mediante esses discursos a construção das subjetividades do sujeito jovem, acima de tudo, porque as histórias de vida e as autobiografias permitem conhecermos o modo como o sujeito interage com as relações sociais e o lugar em que vive (Passeggi, 2011).

Conforme isso, problematiza-se a formação da subjetividade, ponderando a partir de Foucault (1995), quando o filósofo explica que o tornar-se sujeito implica a formação de uma identidade forjada por múltiplas relações de saber–poder. É nesse contexto que o autor nos convida a pensar os diferentes modos de subjetivação e como cada um deles faz o sujeito se fragmentar em diferentes posições, afinal, "o sujeito se constrói por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou ainda por técnicas de si" (Ravel, 2005 p.85).

Sendo assim, investigar as narrativas de si desemboca em compreender que esse mecanismo discursivo possibilita a construção do sujeito, já que narrar é um ato transformador (Passeggi, 2021), especialmente, porque o sujeito é instigado a pensar sobre si, a se decifrar, a expressar desejos, emoções, preocupações, dando a essa capacidade humana de narrar, o poder central nos percursos de formação da subjetividade. Nesse sentido, conforme sinaliza Passeggi (2011), há a possibilidade de o sujeito tornar-se autor e ator de sua história.

Além do mais, outra razão que figura a justificativa desse trabalho é a carência em pensar, e dar continuidade, aos estudos sobre a natureza da subjetividade num cenário de abruptas reformas educacionais. Diante disso, como modo de reiterar os estudos sobre a subjetividade levantamos um diálogo com outras pesquisas, o que permitiu perceber que o tema abordado apresenta ineditismo, justificado segundo consulta realizada nos bancos de dados Scielo e Catálogo e Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior), em janeiro de 2023, como modo de comparar e averiguar a quantidade de publicações afiguradas nessa temática. Na vistoria, foram usados os descritores: “Novo Ensino Médio”, “Projeto de vida”, “Narrativas de si”, “Neoliberalismo” e “subjetividade juvenil”. Dos resultados, após uma leitura mais assertiva, percebemos que as produções acadêmicas selecionadas possuem outras perspectivas, a saber: reflexões sobre áreas de conhecimento de mudanças curriculares, narrativas sobre a docência no projeto de vida, narrativas de jovens de periferia no contexto do NEM.

Feito essa ressalva, os critérios usados para a seleção dos trabalhos foram: i) que tivesse uma relação com ensino do NEM; ii) que houvesse um diálogo direto, no mínimo, em uma seção do texto com os descritores; iii) que os trabalhos estivessem publicados entre os anos de 2016 a 2023; iv) e que os textos estivessem disponíveis para *downloads*. Além disso, valemo-nos da ferramenta de filtragem, nas seguintes categorias: ano de publicação; área de conhecimento; grande área de conhecimento.

Com isso, foram selecionadas dezoitos (18) pesquisas, que apesar de estarem dentro dos critérios mencionados, não foi possível localizar estudos que se debruçassem sobre as narrativas de si e sobre o Projeto de Vida no contexto do NEM. Tal ausência pode estar conectada com o fato de essa reforma ter sido implementada de modo obrigatório, no ano de 2022. Todavia, reafirma a importância em investigar essa lacuna, de certa medida, preenchida neste trabalho.

De modo esclarecedor, a seguir segue uma tabela com as pesquisas resultantes dessa investigação.

Quadro 1- Pesquisa do Estado do Conhecimento

Ano	**Título do Trabalho**	**Autor(a) Instituição/Estado**	**Objetivo**	**Tipo da pesquisa / programa**
2016	APRENDIZAGEM HISTÓRICA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO	CUNHA, Jorge Luiz da. Curitiba – PR	Investigar como ensino de história, se aproximam das narrativas autobiográficas como dispositivos de formação.	Artigo/ Educar em Revista, Curitiba, Brasil,
2016	ESCOLA, CONSUMO E PROJETOS DE VIDA NA VISÃO DE JOVENS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA E OUTRA PRIVADA NO INTERIOR	CINATI , Anderson São Carlos – SP	Discutir as relações entre o consumo e projeto de vida desses estudantes participantes.	Dissertação/ Programa de PósGraduação Profissional em Educação, para obtenção do título de mestre em Educação da Universidade Federal

	DO ESTADO DE SÃO PAULO			de São Carlos
2016	O PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: O OLHAR DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA	FODRA, Sandra Maria. São Paulo – SP	Analisar as concepções dos professores de história sobre o trabalho com projeto de vida.	Dissertação/ O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História
2017	ESCOLHAS POSSÍVEIS EM FUTUROS INCERTOS: A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL NA ADOLESCÊNCIA SÃO PAULO 2017	SILVA, Alexandre Bernardo Da. São Paulo – SP	Compreender o papel da escola, durante o ensino médio, na construção desse projeto de vida em adolescentes com condições socioeconômicas semelhantes, inseridos em diferentes contextos escolares – escola pública e particular.	Dissertação/ Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
2017	COSPLAYERS: PENSANDO PROJETOS E TRAJETÓRIAS DE VIDA A PARTIR DE NATAL/RN	BASTOS, Priscila Chiappetta Ribeiro. Rio Grande do Norte - RN	indisponível para download	Dissertação/ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
2017	PROJETO DE VIDA E ENEM: UMA ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO	ANJOS, Tiago Ribeiro Dos. São Carlos – SP	Analisar a relação entre os interesses em participar do Exame Nacional do Ensino Médio, considerando aspectos sociais, econômicos e raciais, e a construção do projeto de vida de adolescentes de escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo.	Dissertação/ Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos
2018	NARRATIVAS DE SI NO ESPAÇO ESCOLAR, JUVENTUDES E ENSINO DE SOCIOLOGIA	ALVES, Maria Alda de Sousa.; ROWER, Joana Elisa. Ceará – CE	Compreender as juventudes em sua diversidade, adentrando seus universos de vida, seus desejos, sonhos, narrativas e projetos.	Artigo/ Desenvolvido pelas professores adjuntas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE).
2018	A PRODUÇÃO DA JUVENTUDE COMO UM OBJETO DE SABER PEDAGÓGICO NOS DISCURSOS SOBRE O	GOULART, Marcos Vinicius da Silva. Porto Alegre – RS	Compreender o modo como a juventude vem sendo produzida como um objeto de saber pedagógico a	Tese/ Programa de PósGraduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal

	ENSINO MÉDIO NO BRASIL		partir dos discursos sobre o Ensino Médio no Brasil; Situar o contexto de emergência de uma problematização da juventude em que as experiências juvenis se constituíram como um saber fundamental para a compreensão do Ensino Médio	do Rio Grande do Sul
2019	A CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: UM COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO	SILVA, Henrique Souza Da. São Paulo – SP	indisponível para download	Dissertação/ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2019	PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA	SILVA, Amanda Felix Da. Recife – PE	Analisar as percepções que os jovens matriculados no ensino médio de escola pública têm sobre a função da escola na construção de seus projetos de vida	Dissertação/ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco,
2019	PROJETOS DE VIDA E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DE JOVENS DAS CAMADAS POPULARES SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS	SILVA, Ivone Maria Mendes.; LEME, Maria Isabel Silva. Goiânia – GO	Analisar reflexões produzidas em situação de entrevista por jovens estudantes de escolas públicas, moradores de uma favela de Belo Horizonte, sobre o papel da escola em seus projetos de futuro.	Artigo/ As autoras são da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, e Universidade de São Paulo - USP, respectivamente.
2019	PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO NO NOVO ENSINO MÉDIO	MAZZARDO, Ana Lucia da Luz. Universidade Federal De Santa Maria – UFSM	Investigar como ensino de história, se aproximam das narrativas autobiográficas como dispositivos de formação.	Dissertação/ Programa de Pós- Graduação em políticas públicas e educacional.
2019	A DESCONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO E SUAS CONSEQUÊNCIAS AO PROJETO DE VIDA DA	SILVA, Januaria Rodrigues da. Universidade Federal da	Debater o contexto da nova Reforma do Ensino Médio, relacionando-os	Dissertação / Programa de pós-graduação profissional em educação (ppgpe)

	JUVENTUDE TRABALHADORA NO RS.	Fronteira Sul – UFFS	com a desconstrução dessa última etapa da educação básica e as consequências ao projeto de vida dos jovens trabalhadores do RS, no período entre 2007 a 2018	
2021	PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	SANTOS, Kaliana Silva Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB	Desenvolver a sequência didática relativa à elaboração do projeto de vida com vistas à promoção do protagonismo e pertencimento discente.	Dissertação/ Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
2021	PROJETO DE VIDA NA CONTEMPORANEIDADE: O PROTAGONISMO DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO E O PAPEL DA ESCOLA	SANTOS, Marcia Eliza De Godoi Dos. Taubaté – SP	Analisar como ocorre o protagonismo juvenil no projeto de vida e qual a contribuição da escola para que os projetos de vida sejam construídos.	Dissertação/ Programa de PósGraduação em Administração do Departamento de Gestão e Negócios da Universidade de Taubaté
2021	PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DO PROFESSOR DE SURDOS NO ENSINO MÉDIO: NARRATIVAS DE SI	BARBOSA, Romilda Meira De Souza. Três Lagoas – MS	Problematizar as narrativas do professor, compreendendo-as como escritas de si, nas e pelas quais se pode entreouvir sua voz acerca do que seja ser professor de surdo no Ensino Médio.	Tese/ Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – MS
2022	PROJETO DE VIDA E IDENTIDADE: ARTICULAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	SILVA, Marco Antonio Morgado da.; DANZA, Hanna Cebel. Belo Horizonte – BH	Explorar as articulações entre estudos sobre projeto de vida e sobre identidade no que diz respeito à constituição, ao desenvolvimento e ao funcionamento desses construtos, bem como discutir suas implicações para a educação	Artigo/ Educação em Revista. Ambos os autores são membros da Universidade de São Paulo - USP.

2022	REFLEXOS NEOLIBERAIS: DISCURSOS SOBRE O TRABALHO EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE PROJETO DE VIDA DO NOVO ENSINO MÉDIO	SILVA, Francisco Vieira da; MORAIS, Edvânia Batista de. Rio Grande do Norte – RN	Analisar coleções didáticas de Projeto de Vida, com o intuito de investigar como os discursos sobre o trabalho presentes nesses materiais didáticos articulam-se com a racionalidade neoliberal.	Artigo/ revista: Momento - Diálogos Em Educação, vinculada a Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Fonte: Elaboração Própria (2023).

Conforme expõe a tabela, selecionamos 18 produções sendo: duas (2) teses; onze (11) dissertações; e cinco (5) artigos científicos. De modo geral, esse movimento feito pelo estado do conhecimento permite perceber a dimensão temática acerca da produção cientifica, sendo proveitoso no que se refere à amplitude das produções em dada área de conhecimento (Romanowski, 2006). A nossa pesquisa permite dar continuidade ao campo investigativo tendo em vista o sujeito como centralidade, permitindo estabelecer um debate sobre os modos de subjetivação e relações de poder, bem como, observar as práticas de ensino que se constroem no país sobre a forte influência do sistema político econômico, os quais põem a educação brasileira sobre uma constante influência neoliberal.

Ainda, esse estudo se justifica em razão de nossa participação no projeto institucional intitulado *Governamentalidade neoliberal e estratégias de resistência em discurso: inflexões no campo do ensino e nas mídias digitais* – PIG00007-2022 – desenvolvido na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, no *Campi* Caraúbas sob a coordenação do Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva, orientador desta pesquisa. Portanto, esse tema possibilita diversas reflexões sobre as políticas curriculares, os materiais didáticos e as práticas de ensino, num cenário de contínuas mudanças e de incertezas.

Frente ao exposto, a pesquisa objetiva analisar como as narrativas de si são abordadas em coleções didáticas de Projeto de Vida do NEM e como podem engendrar o processo de constituição da subjetividade juvenil, tendo em vista o regime de verdade da racionalidade neoliberal e os impactos no campo da educação. Especificamente, para chegamos a esse objetivo, buscamos: a) investigar as condições históricas de possibilidade que fazem emergir as narrativas de si como reflexo da dimensão do autoconhecimento e das competências socioemocionais nos documentos que normatizam o novo ensino médio brasileiro; b) examinar o tratamento dispensado pelas coleções didáticas de Projeto de Vida às narrativas de si e noções adjacentes, como à escrita de si e a autobiográfica, e a relação com o sujeito da

racionalidade neoliberal; c) descrever o processo de constituição do sujeito adolescente por meio de narrativas de si discursivizadas em coleções didáticas de Projeto de Vida novo ensino médio, tomando como o neoliberalismo como um regime de verdade; d) refletir sobre como as narrativas de si podem ser mobilizadas na construção de práticas de ensino de Projeto de Vida no contexto do Novo Ensino Médio.

Para isso, se faz necessário percorremos e traçamos uma metodologia de pesquisa que seja capaz de atender aos objetivos aqui expostos, de modo que possamos responder as questões que se referem às relações de poder presentes nas políticas educacionais.

1.1 Metodologia da pesquisa

Em virtude do que nos propomos a investigar e em especial ao modo como discutimos a temática que atravessa essa pesquisa por meio do diálogo com diversos autores e documentos que normatizam o NEM, a metodologia dessa pesquisa classifica-se como descritiva – interpretativa, uma vez que descreve as materialidades e igualmente as analisa segundo conformidade com a revisão de literatura. Na perspectiva de Gil (2002), as produções dessa natureza são pesquisas que dão conta de investigar para além de uma mera descrição, pois pretendem compreender o funcionamento prático de determinado *corpus* na relação com as variáveis sociais.

Além disso, essa pesquisa se configura como documental, porque importa descrever e interpretar os dados, a partir de diversos documentos do NEM, 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 de Implementação do Novo Ensino Médio, Guia do PNLD, Projeto de Vida e, principalmente, as coleções didáticas de tal componente curricular. Conforme Gil (2002), as pesquisas documentais favorecem uma série de vantagens, logo os documentos são ricos e estáveis de informações, além do mais, na leitura de Godoy (1995), a pesquisa documental, se justifica pelo desejo de investigar os efeitos que os documentos causam ao longo do tempo ou em determinado, permitindo ao pesquisador examinar as tendências e efeitos, sobretudo, como uma amostra representativa desses recursos.

Ademais, a pesquisa é de caráter qualitativo, pois a abordagem qualitativa enquanto ornamento de pesquisa, não possui uma estrutura fixa, o que permite configuramos o seu conceito a partir de conjunto de relações, análises, sentidos, permitindo que o investigador seja criativo ao explorar diferentes *corpus*, visto que não se limita a uma única metodologia

(González, 2020). Por isso, essa pesquisa se estabelece dessa forma, principalmente, fundada na premissa que a pesquisa qualitativa é múltipla, em especial, quando se debruça sobre as diversas relações sociais (Godoy, 1995).

O estudo apresenta uma revisão da literatura que busca ancorar os conceitos que subsidiam a pesquisa, especificamente, as concepções dos Estudos Discursivos Foucaultinos (Foucault, 1988; 1998; 1996; 1995; 2005; 2009; 2008a, 2008b), que retratam um percurso arquegenealógico, explicando a formação do sujeito por meio de uma série de acontecimentos sem perder de vista as questões do discurso e sua íntima relação de saber-poder-si (Navarro, 2020); assim como Dardort e Laval (2016) responsáveis por esclarecer algumas nuanças da racionalidade neoliberal, pois, no pensamento dos autores, essa doutrina excede as fronteiras do saber econômico, facultando relações de poder em diversos âmbitos sociais, em especial na subjetividade dos sujeitos. Também, mobilizamos os estudos de Passeggi (2011, 2020, 2021), pioneira na investigação da pesquisa (auto) biográfica e das narrativas em diversos espaços de ensino e aprendizagem no Brasil.

A análise ocorreu a partir da interpretação dos dados presentes nas séries enunciativas das coleções didáticas, considerando os documentos que regem o NEM brasileiro, tomando o neoliberalismo como um regime de verdade, sustentado pelo prisma das teorias mobilizadas na revisão de literatura. Em seguida, refletimos sobre como as narrativas de si podem ser mobilizadas na construção de práticas de ensino de Projeto de Vida no contexto do NEM, o que se torna possível mencionar as estratégias de poder, que fazem o sujeito adolescente pensar no seu futuro por meio da formação da subjetividade.

Para isso, analisamos enunciados presentes em 11 coleções didáticas, as quais fazem parte do material didático que circula nas escolas brasileiras alinhadas ao NEM. Vale mencionar que as coleções didáticas que compõem o *corpus* foram selecionadas, considerando-se os critérios: i) que fossem aprovados pelo PNLD 2021; ii) que estivessem disponíveis para *downloads* e para posterior consulta; iii) que apresentassem, em sua configuração, propostas de atividades com narrativas de si ou com gêneros correlatos, como autobiografias e outras técnicas de si. A seguir apresentamos uma tabela com as coleções que compõe o corpus da pesquisa.

Quadro 2: coleções didáticas PNLD 2021

Coleção didática	**Organizador(a)**	**Editora**	**Código de identificação**
PROJETO DE VIDA CONSTRUINDO O FUTURO	Hanna Cebel Danza; Marco Antonio Morgado Da Silva	Editora Ática	PV001

(DES) ENVOLVER & (TRANS) FORMAR	Itale Cericato	Editora Ática	PV002
PLANEJANDO A JORNADA: UM GUIA PARA SEU PROJETO DE VIDA	Bia Monteiro	Editora Evoluir	PV003
#MEUFUTURO	Erlei Sassi Júnior; Fernanda Celeste De Oliveira Martins Sassi	Editora FTD	PV004
PENSAR, SENTIR E AGIR	Leonardo de Perwine Fraiman	Editora FTD	PV005
PROJETO DE VIDA: UM PROJETO VITAL	Paulo Jorge Storece Rota; Paulo Edison de Oliveira	Hedra Educação	PV006
GPS: GUIA DE PROTAGONISMO DO SECULO XXI	Roberta Amendola	Editora Moderna	PV007
EU POSSO	Iris Stern	Editora Pipoca doce	PV008
TERCER O FUTURO	Maria Tereza Arruda Campos	Editora Saraiva	PV009
#VIVENCIAS	Isabella Alchorne; Sofia Carvalho	Editora Scipione	PV010
SE LIGA NA VIDA	Wilton Ormundo; Cristiane Siniscalchi; Ana Carolina C D'Agostini	Editora moderna	PV011

Fonte: Elaboração Própria (2023).

Esse material didático apresenta uma estrutura semelhante em todas as editoras, primeiro busca trabalhar a dimensão pessoal: perguntando ao estudante quem ele é? O que pretende para o futuro? Onde vive? Que tipo de emoções e sentimentos predominam sua personalidade? De modo geral, faz um reconhecimento do estudante ao mesmo tempo em que enfatiza as noções do o autoconhecimento como principio para a formação de um Projeto de Vida sustentável e eficaz. Em seguida, o foco é direcionado para as relações do sujeito com a sociedade, o convívio com outro sujeito, podendo trabalhar as habilidades interpessoais. E por fim, a terceira dimensão aborda reflexões a respeito do mercado do trabalho.

Portanto, os enunciados que nos interessam estão situados na primeira dimensão das coleções didáticas, justamente, por apresentarem um compilado de vontades de verdades que levam o sujeito a gerenciar seu estilo de vida, governar seu comportamento e ressignificar sua história de vida.

As análises são realizadas por meio de uma descrição dos enunciados, seguido da interpretação das ideias, tendo em vista as noções expostas pelo referencial da pesquisa. Dessa forma, pontuamos as análises em dois momentos: primeiro apresentamos um análise a respeito da dimensão do autoconhecimento, momento que é trabalho as noções

autobiográficas, o que vislumbra o reconhecimento do estudante como um sujeito proativo e autônomo; logo após, analisamos o modo como os discursos presentes nesse material subjetivam o estudante na formação de condutas enquanto um sujeito neoliberal, que gerência suas emoções e ações em favor de um projeto que promete o sucesso e êxito no futuro.

De modo organizacional, a pesquisa encontra-se desenvolvida em cinco seções, além desta seção introdutória, discutimos na segunda seção a respeito dos estudos discursivos foucaultianos os quais fundamentam nosso aporte teórico no que define os conceitos acerca do discurso, enunciado, sujeito, subjetividade, poder, governo, igualmente, discutimos a respeito da racionalidade neoliberal, tendo em vista as relações de poder exercidas por essa doutrina econômica no âmbito social.

Logo após, na seção três, refletimos sobre o NEM, em especial o Projeto de Vida por meio dos documentos que operam essa fase da educação básica, tal como a BNCC; além do mais, ancoramo-nos em apontamentos feitos por autores responsáveis por discutir e analisar as abruptas mudanças na educação, ainda, nessa seção, será possível discutir sobre as narrativas de si, tendo em vista o modo como são mobilizadas no que compõe as práticas de ensino. Em continuidade, na seção seguinte, delimitamos nossas análises, as quais figuram recortes dos livros didáticos do Projeto de Vida. Por fim, na última seção, apresentamos nossas considerações finais.

2 DISCURSO, PODER E SUBJETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES FOUCAULTIANAS

Nesse capítulo, ponderamos sobre alguns conceitos que servem de subsídio para pensamos à formação do sujeito, as relações saber-poder-si que emergem no seio dos discursos, visando analisar as condições que fazem os discursos sobre as políticas educacionais brasileiras como um mecanismo de poder, principalmente, quando visualizamos a partir da arquitetura neoliberal estruturada em torno da nova formação curricular prevista para o NEM. É nesse cenário que os discursos, no que se refere ao protagonismo juvenil, autoconhecimento, aperfeiçoamento de competências, são semeados de maneira que incidam no governar e subjetivar o jovem estudante.

Por isso, recorremos aos estudos discursivos foucaultianos, os quais permitem dialogarmos e analisarmos a formação dos discursos. Como surgem e de que modo produzem vontades de verdades, capazes de produzirem efeitos de poder que se excedem para além do que é dito, e alcançam as mais diversas camadas sociais. Diante dessa premissa, podemos rastrear como as formações discursivas são compostas, bem como analisar o movimento dos enunciados, os quais não se limitam a estruturas linguísticas ou gramaticais e, por isso, produzem objetos em sua dispersão passíveis de serem analisados.

2.1. Um olhar para a arqueologia: as relações do discurso e o sujeito

Para pensarmos o modo como as relações de saber e poder perpassam os discursos sobre a reforma do ensino médio, é necessário compreender alguns conceitos, tendo em vista que, *grosso modo*, a produção do discurso na sociedade é algo que tem como intuito de conjurar poderes que são refletidos nos sujeitos e em suas ações sociais.

Tal conceituação pode ser rastreada por meio dos estudos discursivos foucaultianos, que são contribuições convincentes para análise do discurso, pois, é por meio dos conceitos expostos pelo filosofo francês Michel Foucault, que a investigação acerca do discurso concebe características próprias, fazendo do autor um dos nomes responsáveis por pensar e discutir sobre a natureza do discurso. Justamente, porque ao longo dos seus trabalhos o autor busca problematizar conceitos sobre a construção do sujeito por meio das relações de poder, da formação dos discursos, temas que fazem de sua teorização formidável e indispensável para a análise do discurso. Veiga-Neto (1996) refere-se aos conceitos de Foucault como algo amplo, rico em possibilidades, como uma filosofia que rompe o tempo e torna-se moderna, a qual é inspiradora para o seio analítico.

Desse modo, Veiga-Neto (1996) entende que os estudos discursivos Foucaultianos seguem por três domínios (fases). A primeira fase, reconhecida como Ser-Saber ou eixo arqueológico, é construída no período da década de 1960, e situa uma relação entre o discurso e o saber, por meio de obras como: *História da loucura (1961); O nascimento da clinica (1965); As palavras e as coisas (1966)* e *A arqueologia do saber (1969).* Podemos destacar A arqueologia como a mais emblemática, porque possui um teor crítico e complexo, mas que é compreendida como divisor de água para o método dessa primeira fase.

> [...] foi na descrição do método arqueológico que Foucault problematizou e elaborou a noção de discurso, de práticas discursivas, de arquivo, vinculando-se, neste caso, às reflexões dos estudiosos da Nova História, que questionaram a forma de composição do arquivo, em geral pautado em longos períodos, em continuidades seculares (Sargentini, 2019 p. 35).

A segunda fase, Ser-Poder ou Genealógica, é o eixo em que o pensador entende as relações que fazem emanar os poderes e, para isso, observa os atos de controle da sociedade, as formas de punição, a docilização dos corpos por meio de discursos oriundos das instituições e dos micropoderes que fazem funcionar vontades e verdades capazes de subjetivar os sujeitos. O autor desenvolve essa discussão por meio de trabalhos como: *Vigiar e Punir (1975); Microfisica do poder (1975);* e *A vontade de saber (1996).* O termo genealogia é uma apropriação que o autor faz para exprimir as relações entre poder e saber (Veiga-Neto 1996). Por fim, a terceira fase Ser-si, o autor apresenta os volumes finais de *História da sexualidade (1984),* vale dizer que o quarto volume da obra foi inacabado, devido à morte do autor. É nesse eixo que Foucault pondera sobre a formação do sujeito tendo como principio a ética e estética de si.

Em *A arqueologia do saber (1969),* conforme já citada anteriormente, o autor apresenta as modalidades discursivas, explicando que discurso pode ser reconhecido como um conjunto de enunciados que nascem de uma mesma formação discursiva (Foucault, 2008a). *A arqueologia do saber* se destaca por ser compreendida, por vezes, como fechamento do pensamento de Foucault para obras anteriores, escrita na fase arqueológica, a qual enfatiza uma dualidade de linguagem e discurso, por isso, a obra consagra o marco dessa fase na teoria foucaultiana; ao mesmo tempo, que é manual para compreender a natureza dos discursos, seus objetos, as modalidades enunciativas e as formações discursivas, explicadas com intuito de investigar como alguns saberes científicos se firmaram ao longo do tempo, fazendo isso por meio do ato de escavar os discursos que justificam esses saberes. “A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a

regras" (Foucault, 2008a, p. 157).

O que permite pontuar que não se trata de uma obra estruturalista, e tampouco de uma pesquisa histórica, mas, se trata de um método de análise, um postulado de investigações que nos leva a refletir os procedimentos de escavar na história e vislumbrar como os saberes emergem em um dado momento e lugar em vez de outros. Esse movimento sinaliza que o trabalho teórico de Foucault "[...] é um projeto que propõe, revê, aprofunda, retifica" (Machado, 2007, p.104).

Nessa arquitetura arqueológica, o autor enfatiza três pontos: o saber, o discurso e o enunciado. Para isso, Foucault desmembra o discurso como forma de compreender suas formações discursivas e suas repartições, pois, para ele, as unidades do discurso possuem outras possibilidades, relativas à dispersão dos elementos e à descontinuidade que compõe os discursos, permitindo analisá-los conforme se manifestam.

Em virtude disso, faz-se necessário compreender o caminho tomado pelo autor. Foucault (2008a) critica o modo como se compreende a análise do discurso, refutando a ideia de que o discurso é algo distante da história que sugere uma continuidade; por isso, ele busca investigar a partir das rupturas, entendendo o discurso com uma prática. Desse modo, termina por analisar por meio das regularidades que compõem o discurso isso é: as modalidades enunciativas, os objetos, as estratégias e conceitos.

> A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligados, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (Foucault, 2008a, p. 31).

Essas relações requerem que façamos uma reflexão do modo como os enunciados se figuram em formações discursivas. Para tanto Foucault (2008a) levanta algumas hipóteses, pois é importante entender que o enunciado não surge somente pelo ato da enunciação, mas, antes de tudo, precede de condições históricas que fazem emergir um objeto discursivo. Nas palavras de Azevedo (2013, p. 153), "o discurso, enquanto um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma formação discursiva, não possui apenas um sentido ou uma verdade, ele possui, acima de tudo, uma história".

Conforme pondera a citação anterior, uma formação discursiva é um agrupamento de enunciados, nisso Foucault (2008a) preocupa-se em firmar regras que permitem aos enunciados assumir tais lugares de formação. É nessa explicação que o autor remete a outras unidades do discurso, expondo por meio dessas que as formações discursivas surgem diante da relação com um sistema de dispersão, que se relacionam, ou melhor, se formam por meio

da junção dos objetos, conceitos, estratégias e modos de enunciação.

> Uma formação discursiva não ocupa, assim, todo o volume possível que lhe abrem por direito os sistemas de formação de seus objetos, de suas enunciações, de seus conceitos; ela é essencialmente lacunar, em virtude do sistema de formação de suas escolhas estratégicas. Daí o fato de que, uma vez retomada, situada e interpretada em uma nova constelação, uma dada formação discursiva pode fazer aparecerem possibilidades novas. (Foucault, 2008a p.74).

A discussão presente na teorização de Foucault busca seguir um duplo movimento feito pelas práticas discursivas e a descrição dos enunciados, tendo em vista pontuar que o conceito de formação discursiva se dá diante de uma possibilidade de agrupar diferentes elementos, mas que se movem na mesma direção.

> No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre 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, 2008a, p. 43).

Por conseguinte, Foucault, na busca por explicar essas formulações, destaca que "[...] os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto" (Foucault, 2008a p. 36). Afinal, o que são esses objetos do discurso? Para responder a essa questão, devemos perceber que é possível em meio a diversos saberes como: a medicina, a gramática, a economia, por exemplo, nos deparamos com alguns objetos, que não são estabelecidos por qualquer forma, mas, pertencem a uma condição de existência histórica, consumados diante de um feixe de relações que os tornam diferentes, semelhantes, que estabelece um afastamento ou aproximação a outros objetos.

Dessa forma, quando olhamos para dado saber, isso se torna mais claro, vejamos o caso da Psicopatologia: enquanto saber, no seio dessa ciência surgem diversos objetos sendo um dessas a loucura, que para ser estabelecida despertou outros objetos, compreendidos como parceiros, vizinhos, que figuram uma diferencial do objeto loucura, por essa razão há uma exclusão do que não seriam as ações/comportamentos do que é a loucura, pois, outros objetos fazem funcionar certa verdade que diferencia a loucura como tal.

Ao mesmo tempo, o objeto loucura surge em outros discursos, não se limitando apenas ao saber médico, portanto, "um único tema pode ser encontrado em tipos diferentes de discurso, do mesmo modo que um único discurso pode produzir temas diferentes" (Machado, 2007 p.104). Nesse contexto, a loucura produzida pelo saber médico é diferente da discursivizada no campo jurídico, o que desperta uma limitação de domínio, significando que os objetos de dado discurso surge em sua dispersão, sendo estabelecida por uma rede de relações que sustentam seu aparecimento. Assim, as formações discursivas usufruem dos

objetos tomando suas repartições, leis de aparecimento e até mesmo o surgimento de novos objetos, sem perder de vista a própria essência.

Isso corrobora a ideia de que os discursos produzem seus próprios objetos, mediante condições sócio-históricas específicas. Assim, o autor francês reflete acerca dos saberes que buscam estabelecer os preceitos do objeto loucura e do sujeito louco, para os quais se faz necessário observar os enunciados presentes no discurso jurídico, psiquiátrico, científico, religioso, entre outros (Souza; Furlan, 2018). Tais enunciados são produzidos por um regime de verdades que faz emergir um novo saber e isso ocorre porque "os discursos fazem circular relações de poder que constroem verdades que produzirão subjetividades governáveis" (Santos, Cervi, 2019, p. 64).

Afinal, o discurso por mais que "[...] seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder" (Foucault, 1996 p.10). Por isso, o discurso é um objeto de desejo, visto que estabelece uma ligação por aquilo que se acredita, pelo que se luta e isso é o poder do qual queremos nos apoderar (Foucault, 1996). Em outras palavras, é importante verificar as relações históricas, as práticas discursivas e relações políticas que perpassam os discursos.

Além disso, é importante pensar que o enunciado não é algo limitado, não pertence a uma estrutura canônica, eles surgem de diferentes formas, mas seguindo um regime de existência, isso significa dizer que os enunciados se relacionam com outros objetos e um mesmo tema poderá ser facilmente encontrado em outros discursos. Tomando o exemplo já mencionado, a loucura, que é proferida pelos discursos médicos, em dado tempo e espaço, não é idêntica quando visto por outro domínio, todavia, esse objeto possui uma essência, uma identidade própria (Foucault, 2008a). Nessa configuração, um mesmo objeto pode está imerso em dado discurso e produzir efeitos diferentes.

Assim, o método arqueológico neutraliza as possíveis unidades dos discursos, pois:

> De modo paradoxal, definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles - em outras palavras, formular sua lei de repartição (Foucault, 2008a, p. 37).

Após isso, é preciso compreender que as formações discursivas são compostas por enunciados, os quais possuem funções, e que fazem funcionar múltiplas relações de saber e poder. Para explicá-las, faz-se necessário compreender algumas refutações: Foucault (2008a) menciona *a priori* que o enunciado seria um átomo do discurso, ou seja, surge na superfície, seria o elemento último capaz de ser isolado e de se relacionar com elementos semelhantes,

fazendo do enunciado a unidade elementar do discurso.

Em seguida, ele recusa a ideia de que o enunciado seria uma preposição, uma frase, ou um ato de fala, pois não se encaixa em estruturas canônicas como gramaticais ou linguísticas, logo que essas formulações são passíveis de serem isoladas pelos usos da determinada língua. Nas palavras de Foucault (2008a, p.123), "o enunciado não é, pois, uma unidade elementar que viria somar-se ou misturar-se às unidades descritas pela gramática ou pela lógica"; também, não é um ato de fala, pois o enunciado não se preocupa com a intenção do sujeito que o professa. Assim, "Foucault define enunciado como uma função de existência, que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis, e as faz aparecer com conteúdos concretos, no espaço e no tempo" (Giacomoni; Vargas, 2010 p.123).

Dessa maneira, os discursos se valem de certos domínios, agrupamentos de objetos e tipo de enunciação, permitindo a existência de formações discursivas com temas que coincidem com outro saber. Por isso, não é sensato para o analista do discurso desprezar o olhar para o enunciado, uma vez que a sua função de existência dar conta de estabelecer as formações discursivas, inclusive, formações discursivas que não fazem parte do discurso científico, pois as condições de existência de um discurso é, antes de mais nada, uma relação com os acontecimentos, que podem ou não surgir no domínio da cientificidade.

Ainda, no que diz respeito ao enunciado, ele é algo que foi dito, repetível, por isso atravessa todo um série de signos que são enunciáveis, "[...] o discurso é constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência" (Foucault, 2008a, p. 122). Esse apontamento se dá pelo fato de que, quando tratamos do enunciado, devemos considerar que ele não é oculto, porque sua aparição repousa em condições de existência, sendo algo que não se manifesta por meio de disposição lógica, mas, que segue uma linearidade, pois, se ancora no que já foi dito. Todavia, mesmo não sendo oculto, o enunciado nem sempre é visível, "[...] ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo" (Foucault, 2008a, p. 125-126).

O enunciado em Foucault é um acontecimento que possui uma teia de significados, os quais cooperam em buscar as regularidades enunciativas capazes de rastrear os efeitos de verdade. Por isso, os enunciados não são neutros e nem mesmo independentes, mas, dependem uns dos outros, caminham juntos, compartilham de objetos e definições. Nesse contexto, Foucault (2008a) explica como o domínio associado ou campo associado, dar conta

de permitir que um conjunto de signos surjam enquanto enunciado.

> Ele é constituído, de início, pela série das outras formulações, no interior das quais o enunciado se inscreve e forma um elemento (um jogo de réplicas formando uma conversação, a arquitetura de uma demonstração - limitada, de um lado, por suas premissas, do outro, por sua conclusão -, a sequência das afirmações que constituem uma narração). É constituído, também, pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere (implicitamente ou não), seja para repeti-las, seja para modificá-las ou adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para falar de cada uma delas; não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados (elementos rituais em uma narração; proposições já admitidas em uma demonstração; frases convencionais em uma conversa) (Foucault, 2008a, p. 111).

Além disso, Foucault mostra que o enunciado precisa compactuar com uma existência material, sendo umas das condições que permitem sua aparição, logo que o enunciado não é metafísico, ou seja, depende de uma materialidade para se ancorar, mesmo que essa venha por ventura se desvanecer (Foucault, 2008a). Nesse sentido, ainda podemos dizer que a condição que demarca a espessura material do enunciado não o limita, pois, ele pode ser reutilizado por meio de outra materialidade, uma vez que o enunciado é repetível.

> Essa materialidade repetível que caracteriza a função enunciativa faz aparecer o enunciado como um objeto específico e paradoxal, mas também como um objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem [...] o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um status, entra em redes, se coloca em campos de utilização (Foucault, 2008a, p. 118 -119).

Diante disso, é valido mencionar que as condições que fazem a análise enunciativa se articulam em torno das leis de possibilidades que permitem a condição de existência do enunciado, a saber: a exterioridade, raridade e acúmulo. Esses princípios permitem compreender que o enunciado se inscreve no interior de um regime de dispersão, por isso ele é raro, já que transcende enquanto algo singular, surgindo em um dado momento especifico. Devido a isso, é propenso a recorrência, pois está situado em um campo de elementos antecedentes, os quais reaparecem e se modificam (Foucault, 2008a).

Portanto, os enunciados aparecem como acontecimentos singulares, pois importa investigar como os enunciados se relacionam com outros em sua dispersão, principalmente, quando visualizados a partir do *a priori histórico*, podendo ser compreendido como a condição de possibilidade para o enunciado; o que faz entender sua dispersão como algo lógico e compreensível, caracterizado por diferentes formações discursivas.

Isso significa que o enunciado tem, antes de tudo, uma história. Desse modo, os discursos por meio dos enunciados percorrem o tempo, podendo ser retomados ou excluídos, conforme as vontades de verdades de cada época. É nessa configuração que podemos pensar o que o autor chama de arquivo, entendido como uma formação de conceitos que permitem ao

enunciado uma vitalidade, sem perder de vista sua relação com princípio de unidade. Para Foucault, (2008a, p. 147) "o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares". Portanto, o *a priori* está ligado à historicidade, por meio de um conjunto de regras que formam uma prática discursiva, "[...] não é somente o sistema de uma dispersão temporal; ele próprio é um conjunto transformável" (Foucault 2008a, p. 145).

É justamente por essas formulações que podemos pensar o discurso como uma prática, sobretudo, porque os objetos e as formações discursivas estão em constantes movimentos de formação e transformação. Por isso, os discursos, em algumas vezes, se aproximam, se cruzam e se excluem, uma vez que a formação dos discursos não é estabelecida de modo aleatório, mas se sujeita a relações de poder, aos interesses sociais e as instituições, portanto, há uma série de mecanismos que controlam a produção os discursos, a fim de estabelecer relações com o controle e o poder. Segundo escreve Foucault (1996, p. 8-9), "[...] suponho que em toda sociedade 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".

Vale pontuar que a produção do discurso surge de acordo com o poder de cada época e sociedade. Por isso, o discurso é um produto de sua época, forjado para dar suporte ao saber e poder de um dado tempo, sobretudo, que busca tencionar relações com os sujeitos como mecanismo de sujeição (Bordin, 2014). Tomando essa observação, é possível exemplificar tais práticas por meio do objeto de estudo que integra essa pesquisa, pois os discursos que atravessam o NEM fazem parte de ações políticas; relações de poder que fazem funcionar vontades de verdades sobre o sujeito jovem, provendo promessas de uma formação curricular que alcance desejos pessoais, mas, que em seu interior compactua com o desejo de aligeirar a formação básica e formar mais sujeitos para o mercado de trabalho, anseio que surge no íntimo neoliberal que conduz os sujeitos segundo relações sociais, econômicas e políticas (Rocha, 2023).

Para não ficarmos apenas em comentários teóricos, a seguir apresentamos um dos anúncios sobre o NEM[1]; nele podemos perceber a emergência em pensar sobre a profissão, os enunciados presentes da materialidade reafirmam o desejo pelo sucesso, colocando o estudante no centro, fortalecendo a ideia de protagonista, responsável por escolher, projetar e alcançar a profissão dos sonhos. Tal conjunção desempenha a legitimidade do discurso,

[1] Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=DFfRjP_hyzM>. Acessado em: 15 de Março de 2023.

tornando-o um mecanismo sutil de controle e poder.

Figura 1: Novo Ensino Médio – Comercial

Fonte: *YouTube (2017)*

Nota-se que a materialidade é do ano de 2017, período que os discursos em torno do ensino médio ganharam espaço formidável, sobretudo, por meio da aprovação da BNCC, o que implica convencer a sociedade de que tais mudanças seriam benéficas, nesse caso, pautado o discurso na promessa da supervalorização do estudante.

No anúncio, encontramos enunciados ancorados no sujeito jovem e, para isso, a peça traz a figura dos estudantes sentados em uma plateia, porém, nesse contexto, eles são o alvo, isso é afirmado quando de modo ordenado cada jovem se levanta, recai um feixe de luz sobre ele, e então passa a expressar o que pretende ser no futuro, por exemplo: “eu quero fazer jornalismo”; “eu quero ser professora, é o que amo”; “eu quero um curso técnico para já poder trabalhar”. Nesse ponto, fica evidente que a formação discursiva reafirma a busca por uma profissão, mostrando a emergência em atuar no mercado de trabalho, e que por meio da nova organização curricular o aluno poderá dar inicio a esse objetivo. Ao mesmo tempo, a peça faz uma referência ao anseio pela identidade do sujeito, tornando-o responsável por assumir um compromisso com sua atuação social, afinal as relações de poder de nossa sociedade “[...] buscam docilizar o indivíduo de forma a torná-lo produtivo ou portador de posturas e condutas desejáveis” (Silva; Machado Junior, 2016, p. 207).

Outro ponto a destacar é a locução feita durante a peça que reitera que por meio do

ensino médio o estudante tem mais liberdade, e pode escolher o que quer estudar, tendo como motivação seus desejos e vocação: “é a liberdade que você queria para decidir seu futuro”. A máxima retoma mais uma vez a ideia de escolha, quando sugere que o aluno poderá decidir o futuro, com isso, surge uma caixa de texto que expõe um percentual de aprovação, em tese, por parte da população brasileira, o contribui para a repetição da vontade de verdade que pondera sobre os benefícios do NEM, acompanhada com *slogan:* “Novo ensino médio quem conhece aprova!”.

O discurso não é um acontecimento qualquer, mas é uma prática que se relaciona com outros campos do saber, com outras práticas do meio social. Diante disso, as políticas educacionais em torno do ensino médio fazem funcionar uma heterogeneidade discursiva, que busca legitimar as mudanças feitas nessa fase da educação, por meio de anúncios carregados de estratégias discursivas sedutoras, que buscam mascarar a desaprovação por parte dos estudantes e profissionais da educação que desde meados de 2016 contestam o autoritarismo nascido no seio da reforma (Goulart; Cássio, 2022).

É nesse sentido que Foucault (1996) explica que o desejo e o poder são indissociáveis do discurso, e por essas relações, o discurso cria condições de possibilidades que o faz se afastar ou se aproximar das vontades de verdades, a fim de alcançar suas intenções, de dar sentido, por isso, todo discurso se relaciona com outros, mas, tomando suas repartições de modo estratégico para conjurar dispositivos que operam como relações de saber e poder. Portanto, quando falamos das políticas educacionais, devemos analisar as relações políticas e históricas, pois são ideais que sustentam os documentos e procedimentos que formam essas políticas.

Outra questão a ser considerada é que o discurso está intrinsecamente ligado ao sujeito e precisamos entender que o esse sujeito não é aquele que fala, nem aquele que é demarcado por traços gramaticais, mas é uma posição a ser ocupada. Assim, Foucault (2008a) analisa que o sujeito do enunciado é forjado historicamente pode ocupar diferentes categorias. Nesse contexto, o sujeito assume diferentes posicionamentos, podendo ser docente, estudante, trabalhador, nordestino, entre outros.

> Não é preciso, na verdade, reduzir o sujeito do enunciado aos elementos gramaticais de primeira pessoa que estão presentes no interior da frase: inicialmente, porque o sujeito do enunciado não está dentro do sintagma linguístico; em seguida, porque um enunciado que não comporta primeira pessoa tem, ainda assim, um sujeito; enfim e sobretudo, todos os enunciados que têm uma forma gramatical fixa (quer seja em primeira ou em segunda pessoa) não têm um único e mesmo tipo de relação com o sujeito do enunciado. (Foucault, 2008a p. 104).

Sargentini (2019 p. 41) reflete que o mundo que vivemos está imerso em discursos. Segundo a obra foucaltiana, o sujeito sendo submergido por tais discurso, pois "[...] há diferentes práticas discursivas que, por meio de distintas modalidades enunciativas, expõem diversas posições daqueles que enunciam em diferentes lugares que ocupam". É importante reiterar que o sujeito do discurso é nascido de uma função vazia, que pode ser ocupada por indivíduos, os quais podem, alternadamente, assumir diferentes posições, por isso a ideia que o sujeito é uma construção histórica, forjado de práticas discursivas (Fischer, 2001). Nisso, o sujeito se constrói no transcorrer do tempo. Como modo de compreender essa afirmação podemos retornar à unidade loucura, já que o sujeito louco não é natural, contudo, foi construído por meio de práticas, e de dispositivos que fizeram emergir as concepções que o levam a ser validado como tal (Foucault, 2008a).

Outro exemplo, mais próximo de nossa investigação, é o sujeito adolescente que se dispersa por meio de tantas modalidades enunciativas: redes sociais, moda, televisão, vídeos, fotos, entre outros, fazendo surgir vários tipos de adolescências, que buscam exprimir dados desejos e identidades (Fischer, 2001). Significa pensar em sujeitos que possuem subjetividades diferentes devido ao contexto social. Nesse sentido, podemos pensar que nem todos os discursos que emanam dessas formações são recebidos de modo igual pelos sujeitos, uma vez que o lugar de onde se fala não corresponde à sua subjetividade.

Diante desse pensamento, recuperemos o anúncio analisado anteriormente, quando, por exemplo, podemos perceber o anseio de alguns alunos já quererem entrar no mercado de trabalho, enquanto outros querem cursar a faculdade dos sonhos, essa tomada de decisão surge justamente de adolescências diferentes, levando a hipótese de que talvez o contexto de vida do jovem que quer trabalhar faz parte de um lugar desprovido de possibilidades que o assegure de condições necessárias para dedicar-se a outra idealização. Logo, esse sujeito tem sua construção de subjetividade baseada em sua realidade, anseio, necessidades, tendo como solução perpassar etapas e ingressar no mercado de trabalho.

Diante disso, o discurso opera como mecanismo de poder, sobretudo, para a construção da subjetividade. Em vista disso, Foucault (1995) deixa claro que somos construídos socialmente, o que justifica o desejo do pensador francês em rastrear a formação do sujeito, e para isso estudou a relações sociais de forma a refletir sobre a formação da subjetividade, nas palavras do filósofo: "[...] 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). Em continuidade, diante da instigante investigação ao sujeito, o autor

defende que há dois significados para sujeito: sujeito a algo ou alguém e sujeito a sua identidade, aos próprios anseios, que surge em detrimento do autoconhecimento (Foucault, 1995).

Nesse viés, podemos pensar a configuração curricular do Projeto de Vida do NEM, sobretudo quando os documentos norteadores vendem a ideia de que o estudante poderá escolher os caminhos pra sua formação, pensando no direito de escolher quais itinerários formativos melhor se adequa a seus desejos. Por outro lado, sabemos que essa falsa ideia de escolha se ancora em uma relação de poder, de sedução, principalmente quando observado sobre a ótica do regime de regularidades que limita tais escolhas, a saber, as instituições escolares não ofertam todos os itinerários expostos na grade curricular.

Portanto, pode-se afirmar que isso acontece, porque, o discurso é limitado no íntimo de sua produção para atender as demandas sociais (Foucault, 1996). Com isso, partimos do pressuposto de que os discursos que margeiam o NEM subjetivam o sujeito jovem, levando-o a refletir sobre suas práticas enquanto sujeito social e profissional, instigando, principalmente, nesse jovem a busca constante pelo ingresso no mundo do trabalho.

2.2 Alguns apontamentos genealógicos: as relações de poder em foco

O discurso é um fenômeno que surge em virtude das relações de saber-poder, compreendido enquanto prática que se concretiza por meio de uma série de regularidades; é um conjunto de enunciados disposto sobre uma mesma prática discursiva, e que é intimamente ligado ao sujeito, se manifestando por meio dele, e das suas relações com o meio social, a religião, a escola, a família, entre outros domínios. Ao mesmo tempo, o discurso procede de condições históricas, gerando enunciados responsáveis por gerir relações de saber e poder, que se configuram enquanto regimes de verdade, ou melhor, fazem funcionar vontades de verdades concebidas pelo sujeito que o professa.

Foucault (1995) expõe que seu objetivo de pesquisa não está fundado em criar uma teoria geral do poder, mas investigar como na sociedade as questões da formação do sujeito emergem na sociedade. Desse modo, o autor visa a analisar o discurso, como umas das práticas de governo, por compreender que se trata de um dispositivo poder, “[...] o discurso é uma série de elementos que operam no interiro dos mecanismos geral do poder” (Foucault, 2006 p. 254).

Diante disso, os estudos foucaultianos buscam identificar e descrever as condições de

possibilidades que fazem emergir os saberes; em outras colocações, investigar os saberes por eles mesmos, porém, não somente como forma de explicar sua aparição, suas virtudes e insuficiências, mas como modo de compreender o campo fértil que frutifica as relações de poder. Nessa configuração, o filósofo toma de empréstimo de Nietzsche o termo genealogia, terminologia que surge nos trabalhos de Foucault como modo de investigar que o poder tomará centralidade nessa fase de suas investigações (Machado, 2007), sobretudo, para explicar e enfatizar as relações de forças e as práticas discursivas enquanto saber, pois todo poder só se estabelece como tal, porque há resistências com outros poderes, o que permite pensar os mecanismos de poder como meio de explicar a construção desses saberes, dado que "[...] o poder, longe de impedir o saber, o produz" (Foucault, 1998, p.148) e, com isso, leva o sujeito a construir a sua subjetividade, os seus modos de ser e estar no mundo.

Em *Vigiar e punir: nascimento da prisão (1975),* o autor explica alguns moldes por meio dos quais o poder se manifesta a nossa volta e, para isso, nos convida a mergulhar na história das punições, tendo a intenção de mostrar como as formas de poder eram exercidas durante as sociedades medievais. Essa punição estava atrelada ao poder soberano, que pode ser mencionado enquanto uma forma de poder exercida sobre uma dada sociedade através da figura do rei, um sujeito escolhido pelos deuses para reinar sobre os súditos, assim a forma de controle e de exortação da população era feita por meio de atos públicos – punições – que alcançasse o olhar do outro, causando na sociedade uma mensagem que controla e exemplifica o julgamento sobre possíveis ações.

Diante dessa menção, ao punir, o autor apresenta outro mecanismo que se tornou usual nas sociedades modernas, o ato de vigiar, colocado em consonância com o punir, mas, que dessa configuração a vigilância depende de um poder disciplinar, o qual se torna universal, já que toda sociedade possui seus regimes de poder (Foucault, 1987).

Nesse sentido, Foucault (1987) expõe como o poder se refaz, modifica-se e se torna mais sutil. Retomando o exemplo anterior, a punição não mais se expõe pela crueldade e dor, mas permanece presente no sistema prisional moderno, que encontra nas formas de punir, com efeito de docilizar a sociedade por meio da retirada da liberdade, sendo uma punição que migra de sensações dolorosas, a direitos suspensos (Foucault, 1987). Essa discussão mostra que o poder não se figura com uma essência, mas é passivo de modificação e transformações fazendo isso com objetivo de se manter eficaz.

Além do mais, o autor nos apresenta a relação do saber e poder, fazendo isso quando explica a evolução do julgamento ao condenado por meio das táticas do sistema penal. Para

isso, apresenta como o saber jurídico em dado momento se relaciona ou se afasta de outros saberes ao efetivar sentença sobre o réu. Ainda, o autor reafirma a relação saber-poder quando descreve a suavização das punições por meio do saber, os quais permitem figurar uma estratégia, sobretudo, porque "[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder" (Foucault, 1987 p.32).

Foucault (1995) esclarece que o poder sempre circula na nossa sociedade, pois as tecnologias de poder se desenvolvem de maneira contínua, sempre atreladas a um único objetivo: trabalhar os mecanismos de subjetivação. Nisso ele cita o poder pastoral que estabelece uma relação do cuidado de si e do outro, a fim de vigiar as condutas que assegurem a salvação, "[...] é uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida" (Foucault, 1995 p.237). É por meio dessa forma de poder o que o autor enfatiza a ideia de Estado moderno, poder individualizante que se multiplica, sobretudo, com vistas a construir um sujeito útil.

> Não acredito que devêssemos considerar o "Estado moderno" como uma entidade que se desenvolveu acima dos indivíduos, ignorando o que eles são e até mesmo sua própria existência, mas, ao contrário, como uma estrutura muito sofisticada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que a esta individualidade se atribuísse uma nova forma, submetendo-a a um conjunto de modelos muito específicos (Foucault, 1995 p. 237).

Diante dessas colocações, faz-se necessário compreender: o que é o poder? Na busca por essa resposta, pode-se dizer que as condições que fazem surgir o poder não emanam de algo natural. Em suma, o poder é uma prática que se constrói ao longo do tempo, por meio de um contínuo histórico, todavia, mesmo assim, não gera uma definição concreta, o que há são conceitos abstratos que se mantêm em constante transformação (Foucault, 1998).

Desse modo, para o filósofo, a conjuntura genealógica não busca estabelecer uma teoria sobre o poder, nem tampouco se interessa por construir uma definição, ou fixar uma das formas universais para centralizar e descrever sua interpretação, porque fica evidente que nas análises genealógicas do poder há um "[...] importante deslocamento com relação à ciência e à filosofia políticas, que privilegiam em suas investigações sobre o poder a do Estado" (Machado, 2007 p. 120).

O que permite pensar que o objetivo dessa análise consiste em rastrear o modo como nossa sociedade sempre esteve em constantes relações às formas de poder, podendo destacar a maneira que essas relações atingem a vida dos sujeitos. Desse modo, o poder se faz presente em diversas práticas, em micropoderes ou subpoderes. É nessa atmosfera que Foucault escreve *Microfisica do poder (1978),* obra que enfatiza a observação dos detalhes, das

condições de possibilidades que fazem emergir dadas formas de controle, por exemplo: o poder do pai sobre os filhos, da igreja sobre os fiéis, da clínica psiquiátrica sobre o louco, observando, portanto, a dimensão macro do poder em nossa sociedade de forma detalhada.

> O que Foucault chama de "microfísica do poder" significa um deslocamento tanto do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados: a consideração do poder em suas extremidades, a atenção a suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo — gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos (Machado, 2007 p. 121).

Foucault (1998) ainda esclarece que os mecanismos do poder se modificam ao longo do tempo, o que torna seus efeitos contínuos e incontornáveis. Principalmente, porque o poder é múltiplo, está em movimento, por isso é compreendido enquanto prática, bem como o discurso, os quais operam através de uma série de dispositivos, de maneira que perpassam as mais diversas camadas sociais. Em vista disso, "[...] o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força" (Foucault, 1998 p. 175).

Outro ponto que deve ser compreendido diz respeito ao poder não ter por função apenas reprimir, pois isso o tornaria débil, mas "[...] se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo" (Foucault, 1998, p.148). Nesse viés, ao nível do sujeito, o poder não o reprime, mas busca docilizar, adestrar o corpo por meio de uma teia de micropoderes. Assim, é possível afirmar o poder como algo que transita em meio a sujeitos livres (Foucault, 1995). Isso significa que esses sujeitos têm a possibilidade de resistir, pois "[...] aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação" (Foucault, 1995, p. 243).

O poder está em todos os lugares, fazendo do sujeito um instrumento para gerir relações. Dessa forma, é oportuno dizer que o poder é variável, isso é, as formas de poder se aperfeiçoam conforme os objetivos de docilização. Nesse contexto, pode-se mencionar o modo como o ambiente prisional, a escola, a igreja, o hospital, a empresa, possui suas regularidades; em outras palavras, esses ambientes possuem relações de poder capazes de vigiar, manipular, controlar e adestrar o sujeito para um devido objetivo, são sistemas de controles, orquestrados por uma maquinaria capaz de impor, julgar e determinar práticas (Foucault, 1987).

Tomemos, por exemplo, a escola, que em sua organização possui horários de chegar e

sair; tarefas e provas a serem realizadas, sobretudo como mecanismo de avaliação, pois propõe o objetivo de acumular pontos nas disciplinas, o que permite obter a aprovação ao final do ano letivo; vestimentas adequadas, definidas por meio de um uniforme; organização curricular que opera como mecanismo de preparo para o mercado de trabalho e o convívio social. Essas normas fazem da instituição um aparelho de repressão que pune e controla determinadas ações, ao mesmo tempo, em que oferece ao sujeito as possibilidades de satisfazer seus desejos, por meio da obtenção de um diploma.

Nessa perspectiva, Foucault (1987, p.118) analisa a docilidade do corpo, porque "[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações." Essa maneira de controlar os gestos, ações, cuidados consigo mesmo e outras modalidades que façam do corpo algo útil, se dão por meio do poder disciplinar, segundo o autor, essa prática existe há muito tempo, podendo ser facilmente lembrada por meio dos conventos e do exército, por exemplo. As regularidades que formam as disciplinas são um conjunto de forças e que reúne mecanismos de dominação e controle, se estabelecendo como tal durante os séculos XVII e XVIII. Na voz de Foucault (2005, p.289) "[...] a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos".

Vale dizer que a disciplina se distancia de formas de controle autoritárias como a escravidão, pois, como sabemos por meio dos estudos discursivos foucaultianos, que os procedimentos de poder são sutis, não agem pela força e nem contra os sujeitos.

> 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. Formasse então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (Foucault, 1987 p.119).

Desse modo, a disciplina forja um corpo para aquilo que lhe convém. Podemos refletir por meio da figura do soldado, ele é algo que se fábrica, pois seu corpo pode ser regulado e sua postura corrigida conforme o necessário, de modo que cada parte desse sujeito seja tomado como utilidade para um fim especifico, pois um corpo adestrado é o reflexo de algo eficiente (Foucault,1987).

Pensar sobre essa forma de poder é pensar como as vontades de verdades em torno do NEM configuram-se como um poder disciplinar, o qual tem empenho na produção (Foucault, 1987) e na docilização do corpo para cumprir exigências sociais, que podem tornar as ações

desse sujeito mecânicas, capaz de gerir suas competências socioemocionais para atender a demanda social. Assim, o NEM é uma fábrica que tem como meta adestrar corpos para o mercado de trabalho. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 2: Reforma do ensino médio é alvo de memes nas redes sociais

Fonte: G1. Globo (2016)

O *meme* foi retirado do *Twitter* e complementa uma notícia do Jornal G1 no ano de 2016, na materialidade nota-se a figura de um robô que é protagonista do filme WALL-E (2008). Na trama, o personagem foi deixado na terra para limpar o planeta da grande poluição causada pelos humanos, mas somente esse robô é capaz de perdurar no tempo devido sua capacidade de autoconcerto, da sua disciplina e preparo para a função, já que os robôs estão inseridos em um contexto de excessivo trabalho. A crítica acontece devido ao NEM enfatizar a necessidade da formação precoce do estudante e seu ingresso no mercado de trabalho, promessa pregada no esteio da reforma.

Esse enunciado sugere que o estudante do NEM está preparado para enfrentar a jornada de trabalho, sobretudo, com a capacidade de conter suas emoções; em se esforçar de modo a cumprir as exigências sociais e, assim, assumir o papel para o qual foi forjado – o trabalho – sem perder tempo, e esta sucessível a docilizar seu corpo para atender as expectativas desse universo. Esse sujeito deve se adaptar aos usos sociais, pois o poder disciplinar promove não somente a arte de repartir os corpos, mas de gerenciar um aparelho eficiente (Foucault, 1987), fazendo isso por meio do olhar sobre o outro, uma vigilância sobre

sua produção de esforço para alcançar o êxito.

Afinal, as relações de poder que circundam o NEM partem da ideia do desejo, culminada desde a elaboração do Projeto de Vida que vislumbra um ideal a ser traçado a fim de obter o sucesso, desse modo, subjetiva o sujeito, que por sua vez se apropria desses discursos. Nesse contexto, fica em relevo que é necessário "ao analisarmos a documentação que perpassa a política pública educacional, precisamos ir além dos escritos; é importante analisar as relações políticas, históricas e prática, pois são estes enfoques que estão por trás dos textos" (Bordin, 2014 p. 227).

Desse modo, o sujeito emerge do saber e poder e os efeitos de poder sobre sua subjetividade retiram dele o sentimento da revolta, ao mesmo tempo em que é doutrinado para cumprir horários, obrigações, comportamento, oferecendo-lhe em troca, a satisfação de seus desejos, pois a pedagogia que circunda o NEM visa fixar uma governamentalidade neoliberal, a qual enfatiza o êxito como moeda de troca pelo esforço do sujeito. É diante dessas configurações de poder que a análise foucaultiana busca investigar como as vontades de verdades, nascida em discursos sobre dado saber estão conectados aos dispositivos de poder. Para de Bordin (2014, p.230) "[...] a verdade não existe sem ou fora do poder; ela é produzida pelo poder".

Conforme cita Silva (2020, p. 14), "[...] em cada época, há uma espécie de política geral da verdade, definida a partir dos tipos de discurso que são considerados verdadeiros". Por isso, a verdade é o "[...] conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder" (Foucault, 1998, p.13). O autor francês ressalta que a verdade e o poder estão ligados, que os mecanismos de poder produzem verdades, sobretudo, porque "[...] cada sociedade possui seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros", ou melhor, "a 'verdade' está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem" (Foucault, 1998, p. 13-14).

Esses mecanismos são perpassados pelos dispositivos de poder. Desse modo, o poder adentra dispositivos que operam como um conjunto heterogêneo, por isso ancora-se sob um regime de elementos linguísticos e não linguísticos que têm como função governar os sujeitos, esses dispositivos podem ser compreendidos como mecanismos estratégicos de saber e poder, por isso, atuam como uma rede elementos que se cruzam por meio dos discursos, instituições, leis, enunciados, posições morais e filosóficas (Foucault, 1998). Precedem de uma condição

histórica que faculte poder em um determinado tempo, “[...] o dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam” (Foucault, 1998 p.246).

Logo, esse dispositivo permite pensar as práticas de poder que se exerce sobre si e sobre os outros, gerando um controle das práticas dos sujeitos na sociedade. Ainda, no que diz respeito à sexualidade, o autor pontuar que esse dispositivo é forte, pois está ancorando em diversas instituições, a igreja, a família, a escola, pois o exercício do poder se coloca em funcionamento por meio de diversas instâncias (Foucault, 1999). Assim, é importante ponderar sobre o que é a instituição, já seu conceito na analise foucaultiana, foge à regra do seu sentido semântico, sendo, “geralmente se chama instituição todo comportamento mais ou menos coercitivo, aprendido. Tudo que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser um enunciado, ou seja, todo o social não discursivo é a instituição” (Foucault, 1998 p. 247).

No dizer de Gregolin (2007, p.17) “[...] os micropoderes promovem uma contínua luta pelo estabelecimento de verdades que, sendo históricas, são relativas, instáveis e estão em permanente reconfiguração”. Assim, a verdade se constrói discursivamente, e nesse contexto por meio de um micropoder gerado politicamente, como resposta ao mercado de trabalho e à economia do Estado.

2.3 O neoliberalismo e as competências socioemocionais – dimensão do autoconhecimento

Conforme discutimos no tópico anterior, as relações de poder que percorrem as sociedades ao longo do tempo são diversas, fortes e, ao mesmo tempo, sutis. Por isso, Foucault em seus estudos busca rastrear as formas de governo e de constituição do sujeito, tendo em vista que somos conduzidos por meio das relações de saber/poder e pelos modos de subjetivação (Foucault, 1998). Tais apontamentos contribuem para pensarmos o modo como a arte do poder em torno das competências socioemocionais trazidas pela BNCC para o contexto curricular do NEM visam não somente um desdobramento educacional, mas também um regime de poder pautado na racionalidade neoliberal, que se mostra explícito ao pensar a formação do estudante a partir de escolhas e da gestão do autoconhecimento, Assim, “[...] conforme tais palavras sugerem, a questão posta pelo neoliberalismo consiste em pensar os

desdobramentos da liberdade de consumo e, ao mesmo tempo, assujeitar o indivíduo aos indicadores de um capitalismo financeirizado" (Soler *et al* , 2021 p.3)

Foucault (2008b) apresenta algumas práticas de governo por meio da biopolítica e elenca algumas condutas humanas como: mortalidade, nascimento, os cuidados com o corpo, entre outros. Para isso, o autor ancora-se na racionalidade política, de maneira a pensar as rupturas e procedimentos que a governamentalidade considera, como mecanismo de governo dos sujeitos.

> Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não e individualizante mas que e massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie (Foucault, 2005 p. 289).

Essa ideia se sustenta por meio da racionalidade neoliberal que, desde o século XX, é responsável por fazer circular discursos direcionados à articulação do sujeito com o mercado. Desse modo, são postas em destaque diversas críticas ao modelo econômico da época, exigindo uma nova performance que se possa corresponder as necessidades em questão. Nesse contexto, pensando o discurso neoliberal, pode-se dizer que ele buscar alcançar os sujeitos de modo a prepará-los para universo do trabalho. Silva (2022 n.p) explica:

> [...] os neoliberais vão enfocar o viés do sujeito trabalhador, mas não como um objeto ou uma relação de oferta e procura sob a forma de força de trabalho, senão como um sujeito econômico ativo. Noutros termos, considerando que as pessoas trabalham para serem compensadas com um salário, o qual é compreendido como uma renda, do ponto de vista do trabalhador, o que é vendido não é a sua força de trabalho, mas a sua renda

Afinal, em que cenário a questão do neoliberalismo foi colocada em evidência? Para compreendermos essa questão, recorremos ao texto *Nascimento da Biopolitica (1978-1979).* Nele, Foucault discute sobre as artes de governar e, para isso, observa a história, a fim de explicar as relações das políticas econômicas e do Estado. Nesse contexto, as práticas de governo são formadas por relações de poder que têm como função governar os sujeitos. Assim, a racionalidade governamental, não obstante a época, interessa-se em naturalizar os processos econômicos por meio do Estado. Esse movimento acontece como um mecanismo de poder que vigia a população, fazendo da economia um contínuo movimento de micropoderes, isso é, a relação dos sujeitos com sua família, gestão de bens e seus comportamentos coletivos e individuais (Foucault, 2008b).

É nesse cenário que o autor discute o surgimento de uma nova arte de governar, fundada em uma governamentalidade que mantém a sobrevivência do Estado por meio das

ações dos sujeitos. Em virtude disso, o autor leva em consideração a crise em torno liberalismo no século XX, tendo em vista o contexto que exige a restauração do capital, exercidas pelas ramificações do sistema liberal: ordoliberalismo e neoliberalismo, os quais arquitetam uma estratégia de saber-poder, sobretudo, voltada ao sujeito, especificamente, no que compete a forjar um sujeito produtivo, ativo e que possa empresariar a si mesmo (Rocha, 2023).

Por isso, "[...] o neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens, segundo o princípio universal da consciência" (Dardot; Laval, 2016 p.17). Dessa maneira, a racionalidade neoliberal mantém relações com diversos setores sociais, perpassando as mais distintas camadas sociais, fazendo isso, por exemplo, através de uma estreita ligação com a educação, pontualmente, atrelado às subjetividades ligadas ao mercado de trabalho. Nesse contexto, as estratégias de poder presentes nos discursos do NEM, por meio das mudanças educacionais e curriculares, especificamente na elaboração do Projeto de Vida e do conhecimento as competências socioemocionais, mobilizam esse princípio de educação neoliberal, cujo objetivo é forjar o estudante para o mercado de trabalho em um movimento de financiamento da educação. Nas palavras de Soler *et al* (2021, p. 8),

> É na esteira desse debate que o neoliberalismo passa a inscrever na própria estrutura da educação os elementos de uma governamentalidade pedagógica responsável por intensificar as estratégias de empresariamento da educação e, neste sentido, a escola torna-se um espelho das nomenclaturas comumente associadas aos panoramas do sistema financeiro.

Dardot e Laval (2016, p. 17) defendem a tese de que o neoliberalismo é um forte sistema de conduta e que opera na subjetividade, "[...] antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade, e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até mesmo a própria conduta dos governados". Isso significa que se torna possível rastrearmos como os discursos em torno das competências socioemocionais fazem funcionar mecanismos e estratégias que visam a governar a subjetividade do estudante, já que esses discursos buscam refletir diretamente os anseios dos discentes, em especial, na gestão das emoções a fim de construir padrões e condutas razoáveis (Estormovski, 2023).

Em virtude disso, podemos pensar que as competências socioemocionais são mobilizadas enquanto mecanismo de controle e poder, pois atuam na construção da subjetividade do estudante, enfatizando que aperfeiçoar o comportamento, as emoções, e ter um domínio se si, torna-se mais proveitoso, pontualmente quando levamos em consideração

alcançar o sucesso profissional. Nesse contexto, "[...] quem melhor consegue gerir as emoções e sentimentos, de modo a desenvolver aquelas que mais se afinam aos interesses do mercado, tem mais chance de elevar o seu capital humano e conseguir um melhor posto de trabalho" (Silva, 2022 n.p).

Em função disso, destacamos a oitava e a décima competências postas pela BNCC como as que mais se aproximam da lógica das competências socioemocionais:

> Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
>
> 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).

Podemos ponderar que as competências definidas pela BNCC fazem referência às competências socioemocionais, sobretudo, quando se pensa na necessidade de trabalhar a responsabilidade, a gestão das emoções, do fracasso, sucesso, criatividade, comunicação, autoconhecimento, habilidades que se relacionam à racionalidade neoliberal, assegurando os discursos em torno das competências socioemocionais como indispensáveis no ato de projetar o futuro profissional, no contexto do NEM, por meio de um Projeto de Vida. Tais competências são vistas como necessárias para a integridade da formação do sujeito do século XXI, por vezes, referidas como: "[...] competências socioemocionais, habilidade socioemocionais, habilidades não cognitivas, aprendizagens socioemocionais, educação emocional, competências de caráter" (Ciervo, 2019, p.19).

Assim, as competências surgem no documento, *a priori*, como mecanismo formativo, com vistas a melhorar a qualidade do ensino e a preparação para o futuro. Esse anseio é articulado como justificativa para as críticas que circundam no contexto brasileiro a respeito do ensino, visualizado como precário e desmotivante, e que não atenta à formação plena dos sujeitos. Desse modo, encontra-se no uso do aperfeiçoamento das habilidades e competências as respostas para essas críticas. Por isso, o documento é enfático ao tratar da dimensão emocional no mesmo patamar das competências cognitivas, ponderando que faz parte do exercício de ajustar os moldes da educação básica. Assim, "[...] a BNCC defende uma formação em que o estudante seja capaz de aprender a aprender continuamente, em que aprenda a fazer conexões entre os conhecimentos teóricos adquiridos e seu processo formativo" (Cerce; Brito, 2022 p.11).

Essa governamentalidade, na epistemologia da palavra, a saber, de Foucault (1998), compreende um jogo de poderes, táticas e possibilidades em exercer saberes específicos, com vistas a docilizar a população, ou seja, busca justamente introduzir no sujeito a ideia que suas condutas são medidas segundo seus interesses, com um teor de liberdade, e, a um só tempo, retira do Estado a face de um aparelho de dominação, sobretudo, porque a arte de governar é um processo do jogo político, o qual atua com sutileza. Desse modo, fica em relevo que as competências socioemocionais promovem discursos em diálogo com a racionalidade neoliberal, evidenciando a reforma como uma estratégia de poder, a fim de aperfeiçoar as habilidades e as condutas dos sujeitos para o mercado de trabalho, de modo a destacar o autoconhecimento como uma qualidade que favorece o êxito profissional.

> No contexto da educação, esses elementos passam a se apresentar como um modo de veridicção pelo qual, os saberes e fazeres nesse campo, passam a tensionar os seus efeitos desde a elaboração de estratégias curriculares, passando pela invenção de novas ferramentas metodológicas até o engajamento de educadores, gestores e estudantes aos projetos articulados pela arte neoliberal de governo (Soler, *et al*, 2021 p. 3).

Portanto, o neoliberalismo presente nessa modificação curricular pode ser visto como prática que visa a governar e transformar a subjetividade do sujeito adolescente. Fazendo dessa reflexão indispensável, pois é por meio dela, que se faz possível analisar as estratégias de poder que circundam na nossa sociedade, ao mesmo tempo em que levanta a necessidade em pensar o ensino, o qual é alvo de privatizações sorrateiras que buscam fazer do ensino público, atreladas às políticas educacionais, uma fábrica, tendo como alvo subjetivar a sociedade a considerar essas vontades de verdades como benéficas à educação.

Dolors *et al* (1998) apontam que, por meio da educação, o ser humano constrói alicerces que possibilita ter sustentação para atuar na vida profissional de forma plena, crítica e autônoma. Tal ideia justifica o porquê de o NEM fazer funcionar diferentes relações de poder, em especial, enquanto mecanismo de subjetivação e controle dos sujeitos. No dizer de Azevedo e Veiga-Neto (2019 p. 7), “[...] os processos de objetivação dos indivíduos por saberes e poderes específicos, assim como os operados pelos currículos escolares, são estratégias que almejam sujeitar ou vincular os alunos a formas específicas de dominação, disciplinamento e controle”.

Nesse sentido, a preocupação em torno das competências socioemocionais diz respeito à formação do sujeito como capital humano, ou melhor, como empresariamento de si, pois, aquele que consegue ter a plena gestão e suas capacidades intelectuais, cognitivas e emotivas, figura o perfil de um sujeito que pode ser valioso para o mercado de trabalho. Isso implica

investir na construção de uma subjetividade jovem que atenda esses requistos, logo que rentabiliza para resultados econômicos e sociais (Accioly; Lamosa, 2021).

Cerce e Brito (2022) discutem que, nas últimas décadas, as preocupações em torno das capacidades psicoemocionais ganharam uma proporção formidável e, nesse sentido, diversos psicólogos apontam para algumas capacidades que os sujeitos devem desenvolver, a saber: *openness, conscientiousness, extraversion, agreeableness, neuroticism- OCEAN*[2]. Respectivamente, esses domínios correspondem à capacidade de abertura a experiência, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e cooperatividade e estabilidade emocional. Essas correspondem a aprender, ser criativo, ser um sujeito aberto a novas descobertas, possibilidades, ser organizado, ter autoconfiança, ser colaborativo, reconhecer a si mesmo e ter autocontrole. Esses domínios são identificados como pertencentes a comportamento dos sujeitos, o exercício em torno dessas habilidades permite um desenvolvimento positivo na satisfação pessoal, forjando sujeitos mais confiantes e dotados de capacidades para gerir emoções e problemas (Cerce; Brito, 2022).

A recomendação para o tema das competências socioemocionais ganha espaço, por meio do Instituto Ayrton Senna (IAS),[3] instituição não-governamental com forte atuação nas políticas públicas e educacionais. A atuação do instituto não é recente, mas como afirma Muller e Cechinel (2020) se fortaleceu mediante parceria da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)[4], sendo responsável por aligeirar as recomendações de uma reforma na educação brasileira, em virtude do congelamento de gastos a educação e saúde publica no país, nesse cenário, o discurso da importância de pensar e trabalhar a competências fundamentais para a educação do sujeito desse século. Nesse sentido, para além de outras competências cognitivas, reguladas como benéficas para a qualificação e formação

[2] Os domínios do Big Five formam a palavra OCEAN, em que: O de openness (abertura à experiência), significa estar aberto a novas experiências, envolvendo curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender; C de conscientiousness (conscienciosidade), significa ser organizado e esforçado, referindo-se à perseverança, à autonomia e à autorregulação; E de extraversion (extroversão), significa orientar os interesses para o mundo exterior, e trata da autoconfiança, sociabilidade e entusiasmo; A de agreeableness (amabilidade e cooperatividade), significa atuar de forma colaborativa e cooperativa, e envolve o exercício da tolerância, simpatia e altruísmo; N de neuroticism (estabilidade emocional), que significa demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais, e trata de autocontrole, calma e serenidade (CERCE; BRITO, 2022 p. 11).

[3] O instituto Ayrton Senna é uma ONG brasileira que fundada a quase três décadas pela Família Senna, o nome da instituição ganha leva o nome do famoso piloto de Formula1, que faleceu no de 1994 em uma competição. O Instituto atua na educação básica com o objetivo oportunizar a crianças e jovens brasileiros o pleno desenvolvimento dos seus potenciais por meio da educação de qualidade.

[4] O Brasil formalizou a sua adesão a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 30 de maio de 2017, mesmo esse desejo tendo nascido ainda na década de 1990, e desde então gerido influência ao país, um dos impactos relevantes dessa parceria foi percebido, antes da oficialização, especificamente em 2015, quando a OCDE recomentou uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC), que restringe os gastos públicos para a saúde e educação por pelo menos vinte anos. (Muller; Cechinel, 2020).

profissional, são também reconhecidas as competências socioemocionais, “tais como perseverança, sociabilidade e autoestima, são imprescindíveis para o bom desenvolvimento profissiona” (Muller; Cechinel, 2020 p.3)

Para o IAS as competências socioemocionais são essenciais para a formação do estudante e, para tanto, categoriza como “[...] capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas” (Instituto Ayrton Senna, 2021 n.p). Ainda, o instituto reconhece a gestão das competências como possibilidade para estabelecer relações favoráveis no tocante ao desenvolvimento pessoal e social e, por isso, apresenta um modelo de organização, o qual recobre uma lista de competências que são essenciais para a formação do aluno no NEM.

Diante do que vem sendo exposto, podemos ponderar que as competências definidas pela BNCC configuram-se no principio de competências socioemocionais, sobretudo, com um teor neoliberal, quando se articulam com a necessidade de trabalhar a responsabilidade e o autoconhecimento, principalmente, porque na educação sob a matriz neoliberal, todas as habilidades são passíveis de serem ensinadas, aprendidas e praticáveis. Tudo isso como objetivo de disciplinar o sujeito à gestão de suas emoções, responsabilidades e desejos, fazendo do sujeito o responsável por articular soluções, ser autônomo, e seguro de suas escolhas (Accioly; Lamosa, 2021).

O debate em torno dessas competências se sustenta de muitos lugares sociais, os quais apontam para o ensino básico, em especial, pública, como precária e desatualizada para o momento que vivemos. As mudanças no currículo escolar se sustentam em crenças que apontam a educação escolar como algo a ser revisto e, nesse sentido, as competências socioemocionais emanam de muitas instituições, as quais exercem relações de poder que fortalecem os discursos que sustentam tais práticas, essa polissemia discursiva, tange um único objetivo: afirmar que a escola não está pronta para atender as exigências sociais desse século (Ciervo, 2019).

Essa premissa permite um cenário que favorece a ideia de que no nosso contexto há uma crise a ser superada, fazendo-se necessário combatê-la, preencher lacunas e promover um ensino que possa suprir a demanda social com rapidez, sendo, portanto, a reforma do NEM um medida para atender a essas perspectivas, formando mais sujeitos para o mercado de trabalho, especialmente, adestrado a produção, afinal, a dinâmica do neoliberalismo exige sujeitos proativos, flexíveis e emocionalmente estáveis (Zanella; Trevisol, 2018).

Essas competências reafirmam a retórica da racionalidade neoliberal, quando colocam em exercício a ideia de que por meio do aperfeiçoamento socioemocional, o estudante será protagonista, afinal, a dimensão socioemocional e cognitiva favorecem para a formação de um sujeito dotado de capacidades e controle, assim, esse sujeito esta qualificado a enfrentar o mercado de trabalho, nisso podemos rastrear a formação de subjetividade baseada na competitividade. Conforme Dardot e Laval (2016), esse tipo de subjetividade emana do neoliberalismo, pois tem como princípio o empresariamento de si.

Portanto, o neoliberalismo presente dessa manobra curricular excede os domínios da BNCC, gerando o interesse por parte de instituições não -governamentais e privadas, como é o caso do IAS, o que evidencia o grande interesse do mercado de trabalho e do empresariado pelo engessamento da educação, a fim de cumprir demandas mercadológicas.

3 NARRATIVAS DE SI, AUTOBIOGRAFIAS E SUBJETIVIDADE: ARTICULAÇÕES COM NOVO ENSINO MÉDIO

Nessa seção, faremos uma discussão acerca da reforma do NEM, a fim de verifica de que forma ele se articula historicamente, isso é, a tomada de poder que levou as articulações do NEM e suas implementações, por meio da observação dos documentos normativos que sustentam as políticas educacionais presentes nessa etapa da educação básica, bem como as conexões com a racionalidade neoliberal. Além disso, explanamos a respeito do componente curricular Projeto de Vida o qual figura-se como inovador e atuante na formação ativa dos estudantes. É nesse cenário que nos debruçaremos sobre o componente, de modo a problematizar seu material didático, a fim de rastrearmos os enunciados que nos servem de análise para a pesquisa.

Ademais, apresentamos uma subseção sobre as narrativas de si, autobiografias e subjetividade, que nos permite discutir sobre a forma que o autoconhecimento subjetiva o sujeito do NEM, sobretudo, tendo em vista a construção da identidade do sujeito. Nessa perspectiva, fica mais nítida a forma que analisamos e compreendemos as estratégias da educação neoliberal que integra os discurso do NEM e sua aproximação sutil com os sujeitos estudantes.

3.1 A reforma do Novo Ensino Médio sob a ótica neoliberal

O ensino médio brasileiro tem sido palco de inúmeras mudanças nos últimos anos. Apesar disso, compreendermos que os interesses reformistas em torno dessa etapa da educação básica remontam à década de 1990, quando no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), em parceria com organizações transnacionais como o Banco Mundial, ensejou-se mudanças que consistiam em compactar trabalho, educação e formação profissional, por meio de políticas públicas. Para isso, previam uma formação a partir do aperfeiçoamento de competências e habilidades (Cechinel; Mueller, 2022).

Em vista disso, a reforma do NEM ganha novos horizontes, tendo como ponto de ancoragem algumas dificuldades presentes nessa fase da educação, por exemplo, o número de evasão escolar, bem como um percentual de jovens egressos do ensino médio que não tiveram a continuidade da formação no ensino superior, igualmente, com ingresso no mercado do trabalho (Cássio; Goulart, 2022). Isso abre margem para se pensar que essa etapa educacional

se encontra carente de renovação.

Vale mencionar que esses interesses reformistas, ainda que não totalmente adormecidos, tornam-se pauta emergente no ano de 2016, após o golpe parlamentar que destituiu a então presidenta Dilma Rousseff, deixando o país sobre a égide do governo do controverso do presidente Michel Temer (2016-2017), que sanciona a Medida Provisória (MP) 746/16, a qual enfatiza a necessidade de reformular o ensino médio. Tal medida baseia-se "[...] na organização curricular do ensino médio e no financiamento público desta etapa da educação básica" (Silva, 2018, p.3).

É sobre essa aligeirada medida que a reforma se instala, – seguindo o mesmo autoritarismo e sem consulta popular, da mesma maneira que se pode observar nas reformas da previdência e trabalhista – a reforma do NEM desconsidera o olhar dos profissionais da educação, assim como os anos de debates em torno das preocupações em melhorias para essa fase da educação básica (Cássio; Goulart, 2022). Desse modo, sustenta-se em algumas promessas, a saber:

> i) flexibilização do currículo escolar, com a implementação de itinerários formativos que permitiriam a escolha de percursos afins aos projetos de vida individuais dos/as estudantes; ii) ampliação da carga horária total e do número de escolas de tempo integral, beneficiando especialmente os/as estudantes do período noturno; e iii) qualificação profissional ao alcance dos/as estudantes que não tivessem o ensino superior como meta imediata (Cássio; Goulart, 2022 p. 287).

Segundo Boloti, Grzeca e Bohrer (2023), o cenário político brasileiro nesse recorte temporal da aprovação da reforma do NEM é reconhecido como um contexto propício para se pensar o modo como à reforma se instaura e sua íntima conexão com os interesses econômicos, pois, mesmo havendo em outros momentos propícios para essas mudanças educacionais, o apego à democracia não permitiria a aprovação. Assim, foi um momento oportuno para colocar em exercício as mudanças também na área da educação e, com isso, demarcar de maneira mais visível um projeto de educação marcadamente neoliberal, que objetiva transformar o aluno do NEM em empresário de si. Dessa forma, "[...] a reforma do Ensino Médio é uma política educacional que aprisiona a consagração do direito à educação, e joga água no moinho neoliberal" (Boloti; Grzeca; Bohrer, 2023, p. 11).

Nesse contexto, em um curto intervalo de meses, a MP tornou-se a Lei nº 13.415/2017. Por meio de uma linguagem sedutora, o ensino médio passa a ser discursivamente apresentado como uma etapa de preparação e qualificação do jovem para o futuro, propalando termos como "o protagonismo juvenil", "liberdade de escolha", "projeto de vida", "mundo do

trabalho", "formação técnico integral" entre outros e tal ênfase é facilmente identificada nas coleções didáticas, bem como nas campanhas midiáticas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Conforme apresentamos na seção inicial desta pesquisa, tento em vista as recomendações da Lei nº 13,415/2017, a BNCC assume o papel de documento normativo responsável por pensar o desenho educacional e curricular e acentua a necessidade do aperfeiçoamento das habilidades e competências dos estudantes (Brasil, 2018), por meio dos itinerários formativos que repensam o currículo escolar através de grandes áreas de conhecimento, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas e, por fim, da V – formação técnica e profissional (Brasil, 2018). É nesse cenário que surge o Projeto de Vida, componente curricular que integra a formação do jovem do NEM, dividido nos três anos dessa fase educacional, tendo como objetivo central planejar as possibilidades futuras do aluno, ou seja, o Projeto de Vida visa ainda fazer com que o aluno possa "escolher" o seu itinerário formativo, a partir do desenvolvimento de seu autoconhecimento.

Essa concepção é mencionada na BNCC diante da necessidade de integrar a diversidade e aperfeiçoar as competências socioemocionais por meio do reconhecimento de que os jovens são autônomos em pensar o seu percurso de formação, por isso, traçar um Projeto de Vida que "[...] diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos" (Brasil, 2018, p. 463). A BNCC é, portanto, responsável por trazer à tona a pedagogia das competências da década de 1990, que, atreladas às Diretrizes Curriculares Nacionais, recomendam um ensino mais apropriado para a sociedade atual, com o intento de "[...] definir as competências e explicitar que o seu desenvolvimento, nas dimensões cognitiva, psicomotora e socioafetiva é o que leva à formação integral dos/as estudantes" (Ramos; Paranhos, 2022, p. 73).

Em virtude disso, podemos pensar que a reforma apresenta um propósito bem definido, que não busca qualificar o estudante, nem problematizar a distinção socioeconômica das famílias brasileiras e, consequentemente, do estudante. Também, não prevê solucionar problemas como infraestrutura das escolas e valorização aos profissionais da educação, mas se funde a uma educação neoliberal que utiliza do poder discursivo para empreender uma solução pautada em responsabilizar o sujeito sobre seu sucesso ou fracasso.

Assim, os próprios documentos que regem essa etapa da educação são redundantes em apontar para a necessidade em aperfeiçoar as competências cognitivas e socioemocionais,

camufladas pela ideia de que tais competências são fundamentais para a construção de um sujeito integrado ao século em que vivemos.

A reforma do NEM desempenha uma negociação, pois sua aprovação e atuação neoliberal permite conter investimentos para a educação pública. Um exemplo dessa atuação pode ser observado quando a reforma desvaloriza o professor, especificamente, quando os itinerários formativos abrem espaço para justificar que qualquer um pode ser mentor daquele conhecimento, tendo em vista um notório saber. Desse modo, a reforma do NEM caminha para programar três pontos: reduzir gastos públicos, gerir a educação por meio de uma manobra neoliberal e privatizar (Boloti; Grzeca; Bohrer, 2023).

Igualmente, a reforma prevê a formação de um sujeito neoliberal, promovendo o discurso que aponta para uma formação flexível, levando o sujeito a acreditar ser gestor de suas condutas e que pode escolher o seu percurso formativo, conforme expõe o documento:

> Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes (Brasil, 2018, p. 471).

O aluno do ensino médio é, portanto, levado a definir seus anseios por meio das tendências econômicas e do mercado de trabalho, tendo em vista o empresariamento de si, a gestão das emoções e o aperfeiçoamentos das habilidades como mecanismo de autocontrole, a partir de um planejamento estratégico e devidamente alinhado com seu projeto de vida. Assim, é possível rastrearmos diversas formações discursivas, figuradas sob uma racionalidade neoliberal, subjetivando o jovem do NEM e governando-o para um possível ingresso do mercado do trabalho por meio de uma negociação de suas condutas e escolhas curriculares.

3.1.1 Projeto de vida

Consoante as discussões realizadas anteriormente, a reforma do NEM é marcada por diversas mudanças e uma delas é a configuração curricular orientada pela BNCC. Nesse cenário, podemos compreender melhor as intenções que circundam o Projeto de Vida, cuja ênfase é dada por meio da ideia de uma prática inovadora que permite ao estudante desenhar as possibilidades futuras. O Projeto de Vida está alinhado com as competências gerais trazidas pela BNCC, mas, de modo particular, vincula-se especialmente a sexta competência:

> 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)

Para que os estudantes possam cumprir com esse componente curricular, terão que, no decorrer dos três anos de ensino médio, elaborar fundamentos pensando no seu Projeto de Vida, o que implica refletir sobre as possibilidades para a vida profissional, acadêmica e pessoal. Para isso, o estudante será orientado em aulas semanais, tendo como base o apoio de uma coleção didática, aprovada pelo PNLD, em conformidade as orientações postas pela BNCC. O PNLD edição 2021 expõe em uma de suas justificativas que o Projeto de Vida é para o estudante um direcionamento que possibilita projetar e redefinir uma trajetória de vida para si, "[...] 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, 2020 n.p). Ainda, o desenrolar do Projeto de Vida expõe que, por dialogar com as outras áreas de conhecimento, é plural e tem como princípio compreender as diversas juventudes presentes nessa fase da educação (Brasil, 2020).

Além disso, o Projeto de Vida evoca a ideia de escolha por parte dos estudantes, e renovação no tocante às mudanças curriculares, fazendo isso por meio do protagonismo juvenil que estimula o estudante a tomar decisões, legitimando o estudante como interlocutor ativo de sua formação escolar e para o mercado do trabalho. Nesse sentido, o componente curricular articula a ideia de que é possível contribuir para a formação de um estudante que tenha maior capacidade de argumentação, posicionamentos éticos e socioemocionais, conforme sugere a sétima competência posta pela BNCC.

> Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018 p.9).

Por essa razão, o Projeto de Vida pode ser analisado enquanto uma tecnologia de subjetivação, pelo fato de estar articulada a um momento de muitas dúvidas para o sujeito, uma vez que a adolescência confronta e exige dele posicionamentos, escolhas e decisões. Em virtude disso e em conformidade com o pensamento de Silva e Danza (2022), a juventude é um momento que faz o sujeito percorrer diversos horizontes, explorar distinções culturais e de valores. Desse modo, o Projeto de Vida permite um acesso cuidadoso à dimensão psicoemocional do jovem, pelo fato de permitir visualizar as possibilidades complexas de

escolhas para o futuro e por trabalhar intimamente com a identidade do sujeito. De igual modo, envolve questões particulares das competências psicoemocionais, justamente, porque "o Projeto de Vida se vincula a um conjunto de características que define o sujeito" (Nascimento, 2013 p. 89).

Nessa perspectiva, podemos compreender a constante preocupação que as políticas educacionais delineiam por meio do NEM, sobretudo, na elaboração do Projeto de Vida, tendo em vista a construção de valor que o sujeito adolescente levará para sua vida adulta, a formação de uma identidade cujos sentidos permitem que esse sujeito assuma um papel social, que perpassa ativamente a exploração de suas condutas, valores, crenças, as quais repartem um lugar de representação de si (Silva; Danza, 2022).

Além disso, o Projeto de Vida repousa sobre a necessidade de se ter um autocontrole, conhecer e se orientar por princípios éticos e sociais, os quais são favoráveis a sua elaboração (Silva; Danza, 2022). Em vista disso, podemos afirmar que o Projeto de Vida caminha junto com a subjetividade de cada sujeito, fazendo-o pensar suas condutas para o futuro sendo que, para isso, é preciso conhecer a si mesmo, pois esse planejamento permite ao sujeito desenhar seus planos, desejos, escolha da profissão, formação acadêmica e conquista de bens materiais (Nascimento, 2013).

Outrossim, o interesse pelo domínio das competências socioemocionais que atravessa o Projeto de Vida apresenta muitas faces, desde sua elaboração, orientações da BNCC e, consequentemente, nas coleções didáticas, cuja preocupação volta-se para atividades que objetivam fazer o estudante trabalhar as competências de autocontrole, cidadã e profissional (Brasil, 2018), acentuando o propósito em fazer o aluno reconhecer seu contexto, desejos, anseios e possibilidades em pensar cenários futuros. Desse modo, o Projeto de Vida assume a premissa de diferencial para as políticas educacionais do NEM, pois incide sobre a promessa de inovação, elevando o estudante ao *status* de protagonista de suas escolhas e gestor de sua formação.

As estratégias de governo presentes no Projeto de Vida têm como princípio pensar no sujeito autônomo e responsável por seu sucesso ou fracasso. Isso corrobora o, que Han (2018, p. 11) discute sobre o sujeito neoliberal julgar-se livre, mas na verdade é servo de si mesmo, pois "[...] como empreendedor de si mesmo é incapaz de se relacionar livre de qualquer propósito". Por exemplo, quando pensamos sobre o trabalho, esse sujeito ocupa o lugar de empresário de si, e com isso exige mais de suas competências e condutas, em um movimento de exploração de si para sua própria empresa, pois a racionalidade neoliberal converte as

exigências em uma autoexploração do sujeito e que perpassa todas as camadas sociais (Han, 2018).

Em consonância com isso, podemos perceber que os moldes do Projeto de Vida implicam pensar as habilidades e competências, sobretudo as competências socioemocionais e o autoconhecimento como estratégia de subjetivação, enfatizando isso por meio das narrativas de si que emergem nesse componente curricular como mecanismo discursivo, exigindo do estudante uma análise de si mesmo, de suas emoções e como deve lidar com elas, o que desencadeia no jovem o anseio em rever e reconfigurar sua subjetividade como forma de alcançar a autonomia de escolha, principalmente, uma escolha bem fundamentada conforme sugere a BNCC.

Pensando dessa forma, esse discurso de liberdade na escolha da futura profissão visa alcançar as metas prescritas na lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional, ou seja, o aperfeiçoamento da formação técnica profissional. Essa estratégia de poder está fundamentada no neoliberalismo que, nesse contexto, reforça o discurso de liberdade e escolha como modo de amenizar a aceitação da reforma (Santos, Cervi, 2019, p. 64). Por isso, analisar as coleções didáticas do Projeto de Vida permite rastrearmos como a subjetividade juvenil é constituída ao mesmo tempo em que refletimos sobre as práticas propostas para o NEM com relação ao sujeito e à racionalidade neoliberal.

A implementação do Projeto de Vida segue em constante efetivação pelo Estado brasileiro, bem como as demais modificações pensadas para o NEM. No estado do Rio Grande do Norte, o ensino médio potiguar, segundo as orientações da BNCC e políticas educacionais do estado, sinalizam o Projeto de Vida como a possibilidade de mudança no cenário escolar e no mercado de trabalho, pois compreende que o protagonismo juvenil dará um lugar de centralidade ao estudante, colocando-o como agente responsável por sua formação, tendo como base o seu contexto de vida, idealizando um sujeito autônomo e participativo, o qual terá como perspectiva a idealização do seu Projeto de vida. Além disso, o Referencial Curricular Potiguar aponta que é dever da escola o acolhimento e reconhecimento das diferentes realidades que vivem os estudantes no estado, o que permite enaltecer a ideia que o Projeto de Vida será importante para gerar autonomia e confiança aos estudantes, inclusive, promovendo uma formação mais ativa e que contribuirá para a ampliação das juventudes potiguares no mercado de trabalho (Rio Grande do Norte, 2021).

A implementação do Projeto de Vida no NEM potiguar mantém a retórica de pensar a formação do estudante por meio do autoconhecimento e das competências socioemocionais,

por isso evidencia a necessidade em se pensar as diferenças culturais presentes no estado, bem como promover o debate a respeito das diferenças, como possibilidade em fazer os jovens pensarem sobre a construção de suas identidades, enquanto sujeitos críticos, autônomos e responsáveis.

É importante dizer que o processo formativo que se encontra o Projeto de Vida demanda muitas necessidades, podemos citar a formação continuada dos professores para atender as exigências do componente, bem como a disponibilidade dos itinerários formativos que se associam ao Projeto de Vida, que, por vezes, não são ofertados aos estudantes, decorrentes da falta de formação continuada e contexto que se insere as instituições de ensino, em vista disso, o sujeito imerso nesse contexto não usufrui das possibilidades propagadas pela NEM, logo que "[...] não é possível que a flexibilização do currículo do ensino médio em itinerários formativos venha a beneficiar aqueles/as cuja condição de escolarização sempre foi mais precarizada" (Cássio; Goulart, 2022 p. 290).

Assim, podemos problematizar no tocante à promessa de liberdade de escolha, em que momento essa promessa na liberdade de escolha é posta em prática? Até que ponto a ausência de certo itinerário formativo pode ser prejudicial para o protagonismo juvenil? Essas questões surgem no momento em que pensamos o modo como cada região do estado contorna a oferta dessas demandas, sobretudo, quando obervamos que os componentes curriculares e itinerários que, por sua vez são dotados de habilidades a serem alcançadas, limita o professor quando é colocado em sala e exigido para desenvolver caminhos que atendam a essas perspectivas das habilidades e competências. Tal reflexão coaduna com o pensamento de Castro (2022), no que se refere à elaboração BNCC, pois, antes de ser um documento normativo, se constitui como rascunho do desejo político e instável que viveu o país no momento da elaboração do documento, cujo ideal é rodeado de interesses econômicos, tendo, em sua última versão, a consolidação da pedagogia das competências, a qual implica na formação de um sujeito que enxerga em si a responsabilidade pelo seu trajeto formativo. Assim, a BNCC emana diversos conflitos, principalmente, quando abre margem para os interesses empresariais para o seio escolar, compreendido no processo de formação de um sujeito mais qualificado para as demandas do mercado de trabalho (Castro, 2022).

Em vista dessa discussão e alinhado com o objetivo de pesquisa, daremos continuidade, a partir desse momento, refletindo sobre as narrativas de si, tendo em vista o autoconhecimento e o processo de constituição da subjetividade juvenil, como uma das estratégias neoliberais que fazem do Projeto de Vida ser visto como indispensável no percurso

de formação do sujeito do NEM.

3.2 Narrativas de si, autobiografia e subjetividade

Para iniciarmos esse tópico, faz-se necessário pensarmos as narrativas de si, compreendendo que fazem parte do percurso que permite o reconhecimento do sujeito, enquanto um exercício de apropriação de sua própria história, pois narrar permite dar sentido à história de vida. Conforme explica Dolory-Momberger (2014 p. 36), o sujeito ao longo da vida se apropria de sua história no momento em que narra sobre si, em um contínuo movimento de revisar o passado para ter acesso e atribuir sentido ao que foi vivido e, portanto, "biografias, autobiografias, diários, correspondências, memórias, constitui o material privilegiado para ter acesso à forma como os homens de época, de uma cultura, de um grupo social, biografam a vida".

As pesquisas (auto)biográficas[5], as quais tomam as histórias de vida, narrativas de si, memórias, biografias, entre outros, enquanto *corpus* de investigação, consolidaram um método de investigação. Tal abordagem busca compreender as práticas, experiências e as narrativas de estudantes e professores, de modo a problematizar e discutir os desafios e as vivências do fazer escolar. Medeiros e Aguiar (2018) sinalizam que, no âmbito do ensino, essas pesquisas voltam-se, em especial, para o exame da formação docente e os desafios de fazer educação, o que tem favorecido essa abordagem ganhar espaço, haja visto que o método autobiográfico é dinâmico e está em constante evolução, permitindo explorar essa abordagem em diversos contextos e procedimentos metodológicos.

Essa forma de fazer pesquisa não é nova do ponto de vista cronológico. Como explicam Passeggi e Souza (2017), a pesquisa (auto)biográfica ganha espaço na década de 1980, por meio das Ciências humanas e sociais após o declínio de grandes paradigmas, como, por exemplo, o estruturalismo. Desse modo, o sujeito que antes fora deixado de lado, ressurge com centralidade como o autor, narrador e personagem de sua história, dando margem para investigar as relações do sujeito com a sociedade, o que significa investigar as condutas, os valores, as crenças e a construção de sentido nas diversas esferas sociais.

[5] Conforme mencionado por Passeggi (2011), o uso dos parênteses ao se referir à pesquisa (auto) biográfica concretiza-se em 2004, após diversas edições dos congressos internacionais sobre pesquisa (auto) biográfica, em vista disso essa configuração sinaliza para as possibilidades dos trabalhos com fontes biográficas e autobiográficas.

Além disso, Passeggi (2021) menciona que essa abordagem também possibilita ao campo da educação investigar a formação do professor, especialmente a partir dos anos 2000. Inclusive, nosso olhar para as narrativas aproxima-se dos pressupostos que margeiam as investigações no campo da educação e ensino, a saber:

> O primeiro é o de que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação. O segundo pressuposto é o de que nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida. (Passeggi, 2021 p.94).

Assim, a pesquisa (auto) biográfica requer um olhar do pesquisador voltado para a construção de sentido por meio de crenças e valores expressos nas narrativas do sujeito, o que, no cenário do ensino, permite visualizar a formação do sujeito-estudante, sujeito-professor, compreender a atuação docente em múltiplos espaços educacionais e que analisam as narrativas como dispositivo de pesquisa-formação. Posto isso, "[..] para além de um método de pesquisa as narrativas de si tornam-se dispositivos pedagógicos de formação e de intervenção, o que permite falar de educação narrativa, pedagogia narrativa, narrativas pedagógicas" (Passeggi, 2011 p.102).

Conforme apresenta Passeggi e Souza (2017 p. 13), a pesquisa auto (biográfica) tem se diversificado no Brasil e, graças a isso, podemos compreender e recorrer às narrativas, histórias de vida e autobiografias como método de análise e investigação qualitativo, visto que "emerge assim, das narrativas de professores, em formação inicial ou continuada, uma variedade de temas que entrecruzam memórias, percursos de formação, questões de gênero, trajetórias de aprendizagens e formação para a docência".

Em virtude disso, Passeggi (2011, p.14) aponta que, tendo em vista a expansão do método (auto)biográfico em pesquisas científicas, torna-se possível identificar dois eixos em que mais se ancoram as investigações, a saber: "o primeiro eixo é o das narrativas autobiográficas e biográficas como método de pesquisa, e o segundo é o da utilização dessas narrativas como práticas pedagógicas de formação".

Diante disso, é importante demarcarmos que a produção científica em questão não possui a abordagem (auto)biográfica na perspectiva teórico-metodológica, embora se torne necessária averiguar, pois nos permite conhecermos melhor as pesquisas que possuem como

investigação as narrativas de si[6], pelo fato de objetivarmos analisar coleções didáticas que abordam as autobiografias, relatos de si e narrativas, ou melhor, buscamos refletir sobre como as narrativas de si podem ser mobilizadas na construção de práticas de ensino de Projeto de Vida no contexto do NEM e, igualmente, descrever o processo de constituição do sujeito adolescente por meio de narrativas de si que são discursivizadas em coleções didáticas de Projeto de Vida NEM, tomando o neoliberalismo como um regime de verdade.

Tendo em vista esses objetivos, destacamos que o ato de narrar é um processo intrínseco a cada sujeito (Passeggi, 2011), pois possibilita reconhecer a si mesmo, refletir sobre as condutas, podendo desempenhar um processo transformador. Por isso, a narrativa de si enquanto possibilidade de formação permite que o sujeito busque seu lugar social. Assim, esse sujeito pode conhecer a si mesmo, a fim de assumir um papel responsável e autônomo, supondo "[...] que deve trilhar seu caminho na vida, que deve achar seu lugar na sociedade" (Delory-Momberger, 2011 p. 339). É essa ideia que é tomada como recorte pela racionalidade neoliberal, e fortemente marcada no NEM, pois a reflexão pelo dever de uma subjetividade individual e autônoma, evoca noções como concorrência, possibilidades de vida, lutas, riscos, *status* e sucesso. Nas palavras de Delory-Momberger (2011, p. 339),

> Podemos dizer, inclusive, que a sociedade pós-moderna, que leva cada indivíduo a se responsabilizar por si mesmo e a autorrealizar-se – enquanto as condições sociais e econômicas tornam tal autorrealização e a trajetória pessoal associada mais e mais difíceis e problemáticas –, atualiza e revigora esse modelo de construção e de realização biográfica.

Em outras palavras, podemos dizer que as estratégias da educação neoliberal que atravessam o NEM não objetivam tratar das narrativas de si como instrumento pedagógico e de ensino, mas visam governar o sujeito, sobretudo, porque, quando observamos a educação pelo prisma do neoliberalismo, torna-se necessário aperfeiçoar as competências e habilidades dos sujeitos, sendo primordial mobilizar tecnologias de poder que conduzam o sujeito a rever suas condutas, principalmente, diante do discurso que enfatiza a carência do autoconhecimento para assumir uma postura coesa e segura frente às exigências do mundo do trabalho. Nesse contexto, o jovem do NEM é subjetivado a agir segundo a ideia de competitividade e, para isso, deve conhecer a si mesmo, já que esse universo do trabalho

[6] Compreendemos que há diferenças teóricas nos termos (auto)biografia e Narrativas de si, por isso, é importante dizer que nesse contexto, compreendemos tais termos por meio das seguintes noções: a autobiografia se insere no domínio de um gênero, conforme explica Lejeune (2008) que se interessa de forma particular com a identidade do sujeito, por meio da relação autor, narrador e personagem, a qual pode ser escrita em primeira ou terceira pessoa, mas que nunca perde de vista o protagonista da história. Enquanto narrativa de si recai sobre a ideia de uma manifestação da linguagem, escrita ou oralizada que o sujeito faz no ato de relatar sobre suas vivências, história de vida ou experiências, podendo ser de cunho autoral, bem como de outro sujeito; são essas narrativas que são usadas no processo de biografização e no gesto autobiográfico (Passeggi, 2021).

preza pela rentabilidade e a eficácia de um sujeito que possui uma concepção de si próprio, exigindo que seja um sujeito comunicativo, que tenha empatia e resiliência, logo, "não é à toa, em termos curriculares, que podemos constatar a centralidade da noção de competências socioemocionais no âmbito do capitalismo atual" (Silva, 2019, p.14).

Passeggi (2011, p.147) frisa que "ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se". Pensando nisso, podemos compreender como o narrar sobre si coloca o sujeito em um lugar de reflexão e planejamento sobre sua história, o que torna esse sujeito passível de aceitar novas ideias, rever posturas e desejos para si.

No que compete ao sujeito adolescente, que buscamos enfatizar nessa pesquisa, podemos dizer que a narrativa surge como modo de organização das condutas e que permite ao sujeito ter um acesso mais íntimo a sua identidade. Em diálogo com o pensamento de Silva e Danza (2022, p.6).

> A elaboração de uma narrativa de vida começa a ocorrer na transição da adolescência para a idade adulta, momento em que a vasta coleção de memórias autobiográficas passa a ser organizada temporal e tematicamente e a configurar uma história sobre como o sujeito se tornou a pessoa que é e quem ele deseja e pode se tornar.

Além disso, o ato de narrar a si eleva o sujeito ao lugar de protagonista, pois, enquanto autor de sua própria história assume o lugar capaz de constituir suas condutas. A ideia de protagonista paira sobre o NEM como um argumento de aceitação para as bruscas mudanças que essa fase da educação acentua, pois vende ao sujeito a ideia de que ele é o agente responsável pelo desempenho de sua formação (ele pode escolher o que é melhor para si, sobretudo, com as escolhas dos itinerários formativos), bem como o sucesso ao seu Projeto de Vida. Quando voltamos o olhar para as narrativas, fica evidente que o ato de narrar a si promove a valorização do sujeito, "[...] oportunizando um ato de reflexão e invenção do eu, capaz de identificar, em sua própria história de vida, aquilo que foi realmente formador" (Cruz; Paiva; Lontra, 2021 p. 963).

A construção de si para o Projeto de Vida é fundamental e, por isso, há a emergência em engendrar o autoconhecimento. Nesse contexto, saber gerir as emoções é um exercício para a tomada de decisões sustentáveis, pois projetar o futuro exige do sujeito escolhas, sendo necessário rever a si mesmo, adaptar-se, ser autônomo e certo de suas decisões.

Dessarte, as narrativas de si promovem ao sujeito a oportunidade de ajustar-se e trabalhar as competências e habilidades que permitam a consolidação de seu Projeto de vida,

pois o sujeito, ao biografar sua história, pode refletir sobre seus valores e crenças, bem como organizar-se temporalmente (Passeggi; Cunha, 2020). Por isso, é possível dizer que, quando articulado de maneira coesa e sem o interesse maior do sistema político econômico e neoliberal, o Projeto de Vida possibilita uma discussão importante para o sujeito, pois, como defendem Passeggi e Cunha (2020, p.1042):

> Se bem compreendido, o projeto de vida pressupõe que ele venha a contribuir para a constituição das subjetividades e do protagonismo de jovens de 15 a 19 anos, em suas escolhas e tomadas de decisão, sobretudo num momento de virada biográfica importante no seu percurso com a possibilidade legal de ingresso no mundo do trabalho, escolha de uma carreira universitária, entrada na vida adulta, para citar apenas aspectos latentes no projeto de vida.

É justamente no período do ensino médio que o jovem busca construir uma identidade – fase que coincide com mudanças que antecedem a vida adulta (Zanella; Trevisol, 2018). Em virtude disso, biografar e pensar acerca de suas experiências vividas faz o sujeito refletir sobre sua linguagem, gestos, posturas, condutas, desejos, sonhos, enfim, caminha para formar uma identidade. Segundo o pensamento de Delory-Momberger (2011), biografar nossas experiências de vida possibilita ter uma dimensão ampla da nossa condição como sujeito, sendo possível interpretar o que foi vivido e projetar o futuro. Nas palavras da autora:

> [...] a biografia poderia ser definida como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Tal atividade de biografização apresenta- se como uma hermenêutica prática, um marco de estruturação e de significação da experiência que permite ao individuo criar uma história e uma forma própria – uma identidade ou individualidade – para si mesmo (Delory-Momberger, 2011 p. 342)

Além disso, em conformidade com as aulas mencionadas na obra *A Hermenêutica do sujeito*, Foucault (2004) nos explica que a subjetividade e a verdade caminham juntas para a formação do sujeito. Para isso, o filósofo coloca em jogo as relações do "conheça a ti mesmo", compreendido como um conjunto de técnicas que durante a antiguidade greco-romana, em particular nos primeiros anos da era cristã, foram conjuradas para o sujeito alcançar a verdade, de modo que o conhecer a si mesmo permite ao sujeito aproximar do que considera como verdadeiro e, assim, se constituir enquanto um sujeito ético (Foucault, 2004).

Desse modo, a subjetividade, *grosso modo*, pode ser compreendida como o sujeito que se relaciona consigo mesmo diante das tecnologias de poder. Como traçamos no capítulo anterior, Foucault (1995) evidencia que a formação do sujeito é um processo que ocorre na relação com micropoderes e consigo mesmo, por compreender que a objetivação e

subjetivação do sujeito não ocorrem somente de uma maneira, mas que é o resultado de um feixe de relações. Essas relações de poder operam pela governamentalidade que faz o sujeito produzir diferentes condutas, podendo assumir diversas posições, já que os processos de subjetivação, nos estudos do autor, ora percorrem o governo dos outros ora sobre si mesmo.

No caso do Projeto de Vida, trata-se da constituição de um sujeito que é levado a se decifrar, a exercer um trabalho sobre si mesmo – autoconhecimento. Lembremos, portanto, do poder pastoral segundo nos apresenta Foucault (1995), que por meio da prática da confissão, o sujeito alcançaria a salvação e se tornaria o resultado de uma perfeição desejada no ato de renunciar a si mesmo, confessar suas falhas, em diversos momentos litúrgicos, pondo em validação os efeitos de poder. É nesse contexto, que lembramos o que tratamos anteriormente, ao tratamos das estratégias de poder e a maneira como se tornam sutis a cada época, logo que nos dias de hoje, as confissões não possuem mais um viés religioso, mas foram reconfiguradas segundo o biopoder, enquanto uma estratégia dos efeitos de poder que visam ao assujeitamento[7] do sujeito do NEM, tendo em vista o autoconhecimento como um governo de si, operando diretamente no processo de subjetividade.

Diante disso, é possível dizer que as narrativas de si se mostram primordiais na construção da subjetividade, pois, por meio delas, o sujeito produz um discurso sobre si, isso significa as suas verdades, entendendo seus desejos e se reconhecer enquanto tal. Assim, "[...] a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem expressar o sentimento de sua existência: a narração é também o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida" (Delory-Momberger, 2011 p. 341).

É importante pontuar que, quando narramos, materializamos a nossa história de vida, ao mesmo passo que alcançamos outros sujeitos, que por sua vez ao ouvirem ou lerem sobre a narrativa do outro, abrem a possibilidade de criar expectativas em se aproximar e se reconhecer por meio da experiência do outro, mesmo que de forma temporária, mas que interage com sua própria construção biográfica de forma pessoal, social, histórica, cultural e imaginária (Dolory-Momberger, 2014), ou seja, desencadeia no sujeito um olhar para si mesmo, para suas experiências, podendo reconhecer na narrativa de outro sujeito resquícios de suas próprias vivências. É possível visualizar essa prática nos materiais didáticos Projeto de Vida do NEM, por meio da constante incitação a exercitar o autoconhecimento por meio de

[7] Por assujeitamento compreendemos que o sujeito é produzido por meio de relações de poder, [...] "o processo de assujeitamento não é a produção de sujeitos puramente submetidos; o assujeitamento é a objetivação, o sujeito tomado como alvo – e efeito – das relações de poder que fazem com que ele seja constituído enquanto sujeito" (Gallo, 2017 p.82).

atividades que sugerem a partilha de suas narrativas e experiências de vida, colocando em jogo as relações de uma heterobiografia[8] cuja epistemologia ancora-se em aprender com a narrativa do outro.

Por isso, quando pensamos as narrativas de si que margeiam o Projeto de Vida do NEM, fica evidente que sua intenção, antes de tudo, visa governar a conduta dos estudantes, pois não se preocupa em colocar o reconhecimento de si como estratégia formativa que permita ao sujeito refletir sobre sua formação, bem como seu trajeto de vida, mas o confronta, colocando suas condutas e vontades enquanto algo a ser repensado, ajustável às necessidades do neoliberalismo, a qual nos parece ter como intenção forjar um sujeito tolerante às emoções e mais útil ao sistema capitalista.

[8] Esse termo é compreendido como: "a forma de escrita de si que prática mos quando nos confortamos com a narrativa de outrem" (Dolory-Momberger, 2014, p.58-59).

4 ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PROJETO DE VIDA DO NOVO ENSINO MÉDIO: AUTOCONHECIMENTO E NEOLIBERALISMO

Conforme apresenta o objetivo geral dessa pesquisa, essa seção descreve e analisa as coleções didáticas de Projeto de Vida, componente curricular do NEM, com vistas a rastrear o funcionamento da racionalidade neoliberal no tocante à formação da subjetividade do sujeito. Para isso, selecionamos enunciados de dez coleções didáticas, fornecidas por diferentes editoras, aprovados pelo PNLD 2021 e alinhadas com as habilidades e competências previstas pela BNCC, conforme estabelece a LDB 9.496/1996. Dessa maneira, no primeiro momento, esses enunciados retomam as formações discursivas a respeito das narrativas de si e autoconhecimento, e em seguida, as estratégias de governo do sujeito neoliberal, em que figuram os exercícios da dinâmica do Projeto de Vida.

4.1 Conhecer para planejar: as narrativas de si no Novo Ensino Médio

As coleções didáticas analisadas neste capítulo seguem uma estrutura base em todas as editoras: em primeiro lugar, buscam apresentar o Projeto de Vida, deixando em foco a sua intencionalidade enquanto componente curricular, que permite ao estudante reconhecer a si mesmo, alinhando-se as dimensões pessoais, cidadã e profissional (Brasil, 2018). Por isso, as regularidades discursivas presentes no material didático do Projeto de Vida seguem essa ordem de abordagem das temáticas e debates, geralmente retratando a dimensão do autoconhecimento por intermédio de perguntas como: “quem sou?”, “Para onde vou?”, “Como cheguei até aqui?”, “Onde vivo?”. Essas questões abrem margem para contextualizar o papel do Projeto de Vida, enfatizando a importância da reflexão em se reconhecer como sujeito, pensar o seu contexto vida e compreender seus anseios e necessidades para poder visualizar seus planos de carreira e profissão, pois será por meio dos interesses descobertos no processo de autoconhecimento que o sujeito poderá traçar seu Projeto de Vida.

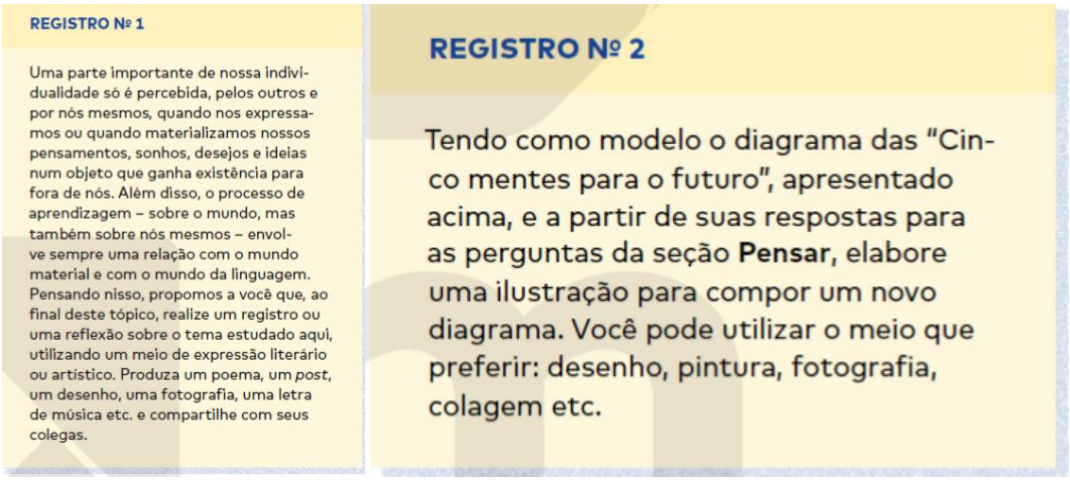
Ainda, a respeito das coleções didáticas é importante destacar que nas páginas iniciais os livros convidam os discentes a conhecerem a perspectiva do componente, alegando que “[...] o projeto de vida nos motiva a perseguir nossos sonhos, nos dá energia e coragem para vencer os obstáculos e nos orienta nos caminhos que podemos seguir” (Monteiro, 2020, p.18); “o Projeto de Vida é o mapa dos seus sonhos, o caminho entre o que você é e o que você quer ser. Para construí-lo, você vai se conhecer e refletir sobre seu lugar na sociedade enquanto se prepara para o mundo do trabalho.” (Amendola, 2020 p. 17). Essa abordagem também é uma

maneira de justificar o porquê desse componente fazer parte da formação curricular, assumindo a perspectiva de inovação para o NEM, alegando, que, enquanto sujeitos sociais, precisamos projetar o futuro.

O Projeto de Vida desempenha para NEM a oportunidade de formação do sujeito por meio de sua própria história de vida. Desse modo, o conceito de narrativa de si e narrativa de formação integra ao princípio de prática de ensino, principalmente, quando observado segundo a perspectiva que defende a narrativa de si como a consagração da formação subjetiva do sujeito (Delory-Momberger, 2011). Nesse contexto, tal perspectiva pode ser identificada quando o sujeito é promovido a protagonista e gestor de suas bases curriculares, posição que exige uma reflexão precisa de sua identidade. Assim, o jovem do NEM se encontra imerso em uma teia de poderes, que o questiona constantemente sobre o que ele será no futuro. Desse modo, isso nos permite dizer que essas estratégias discursivas derivam da racionalidade neoliberal que, *grosso modo*, preza por uma subjetividade autônoma e individual. Consequentemente, esse sujeito fará isso por meio da sua autobiografia, dado as respostas para as perguntas: “quem eu sou?” e “por que deve projetar a vida?”, cujas respostas estão inseridas na particularidade da história de vida de cada sujeito.

Importante dizer que as coleções didáticas analisadas enfatizam a ideia de materializar o que está sendo trabalhado, isso significa que as atividades orais e debates devem ser registrados nas anotações de cada estudante. Inclusive, algumas coleções sugerem a criação de um diário de anotações, com o intuito de construir um acervo do que foi trabalhado, bem como fazer o estudante reconhecer suas diferenças e similaridades com outros sujeitos, pois as respostas das atividades e discussões devem ser comparadas com as repostas dos colegas da turma.

Figura 3: Atividade de fixação das temáticas



Fonte: Monteiro (2020)

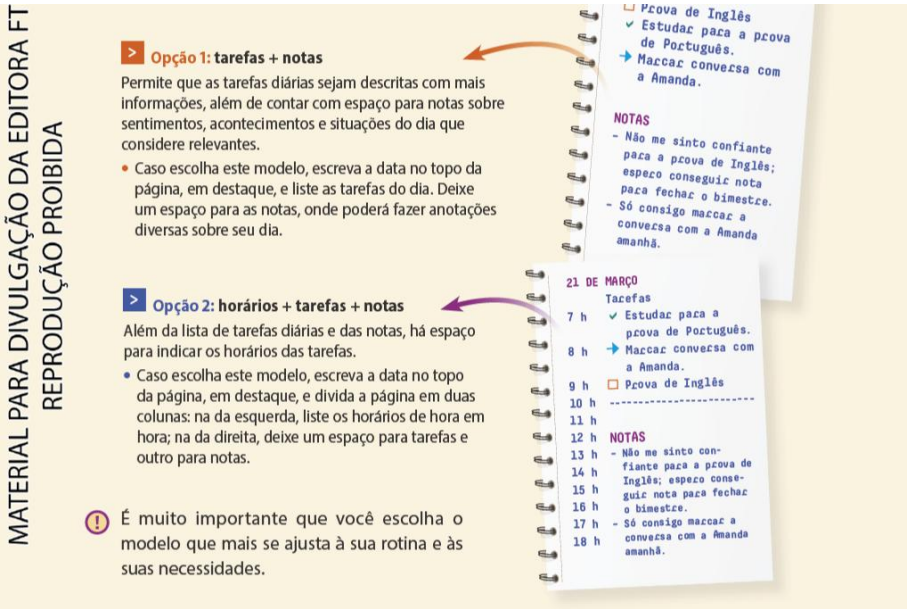
No enunciado, percebe-se que a coleção PV003 sugere um registro da atividade, por meio de uma ilustração mesmo que não seja de forma escrita, o estudante pode usar outras maneiras, mas, ao final deve haver uma materialização do que foi colocado em discussão. Na coleção didática PV010, na unidade *o que é o projeto de vida?* Tem-se um texto que instrui o estudante construir seu diário.

> Para iniciarmos a construção de um projeto de vida, é importante ter onde registrar as reflexões, ideias, histórias e avaliações que vamos desenvolver nas atividades apresentadas neste livro. Para isso, você montará um diário. Você vai precisar de vinte folhas de papel sulfite tamanho A4 e barbante. (Alchorne; Carvalho, 2020 p.14).

Já o livro didático PV004 aponta que o registro de atividades deve ser descritas com mais informações. Nela o estudante deve registrar além das atividades e reflexões, seus sentimentos e emoções, bem como os horários, visto que é uma forma de agendar a sua rotina.

Figura 4: Diário de Bordo

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FT
REPRODUÇÃO PROIBIDA



Fonte: Sassi Junior; Sassi (2020).

A importância de registrar a si mesmo, das atividades que realiza e dos sentimentos que margeia a subjetividade, pode ser interpretado como uma técnica que permite o sujeito refletir mais uma vez sobre si, podendo avaliar o que é apresentado e, igualmente, controlar seus horários de atividades e gerir seus sentimentos sobre cada atividade que realiza, pois o ato de narrar e autobiografar sua história de vida, condiciona o sujeito a um protagonismo de sua história, ao mesmo tempo em que procura dar sentido ao que foi e está sendo vivido (Passeggi, 2011). Assim, o sujeito se reconhece como ator principal, capaz de mudar e contornar sua narrativa.

Podemos observar que as abordagens das coleções referem-se à identidade do estudante, levando o sujeito a expor características sobre si ou contar sobre sua personalidade.

> 1.Como eu me reconheço ao olhar minha fotografia na carteira de identidade? 2. Esse corpo com o qual me movimento... como ele é? Posso mudá-lo? 3. Onde começam e terminam minhas emoções? Sei nomeá-las? 4. Se posso aprender, também posso ensinar? Como? 5. Aonde quero chegar? Tenho um plano?(Sessi Junior; Sessi, 2020 p.11).

> Escreva, numa folha de papel sulfite, um texto relatando quem é você hoje. Oriente-se pelas perguntas a seguir:
> • Quem sou eu?
> • Do que gosto e do que não gosto?
> • Quais são meus pontos fortes e em que preciso melhorar?
> • Quais são meus sonhos e o que farei para realizá-los? (Fraiman, 2020 p.13).

> Que fatos impactaram sua vida? Por quê?
> Reconte uma situação que o marcou. Procure descrever como você a entendia na época e como a entende hoje.
> Reveja seus sentimentos. O que sente hoje a respeito desse fato? Como lida com esses sentimentos?

> Você tem ou teve de superar obstáculos? Quais? Como fez ou como acha que pode fazer isso? (Campos, 2020 p.60).

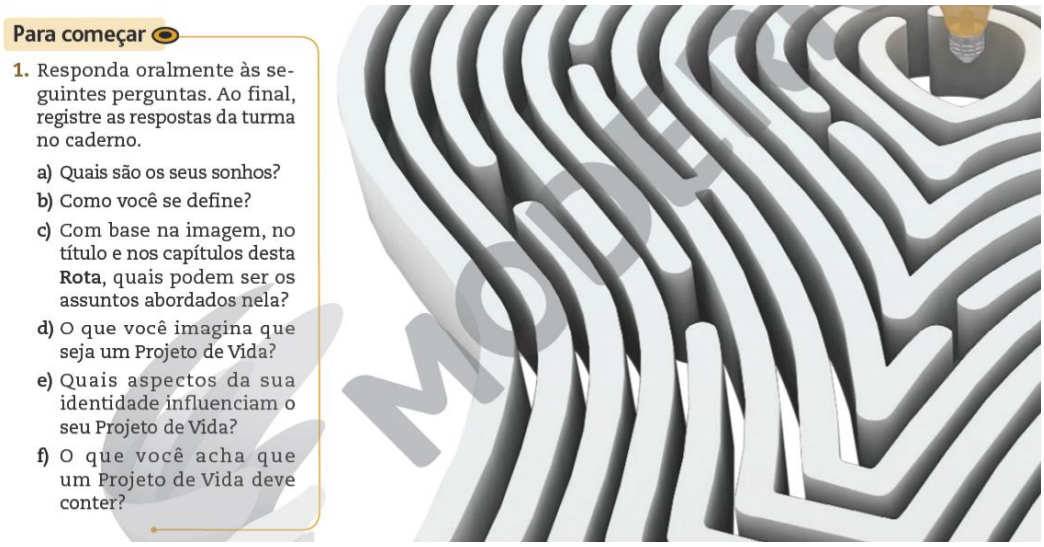
As respostas para esses questionamentos estão presentes na história de vida de cada sujeito, o que envolve uma reflexibilidade narrativa, isso significa, construir condições para o sujeito, projetar, avaliar, pensar, questionar, valorizar e ressignificar o que foi vivido (Passeggi; Cunha, 2020) como modo de compreender e narrar aquilo que representa a sua subjetividade. De igual modo, essas atividades assumem um formato que limita o processo de autobiografia do sujeito, limitando à criatividade e liberdade do narrar. Sendo direcionado por perguntas, esse formato de condução das narrativas atenderia de forma contraria a ética narrativa, pois, interrogar, pressionar, silenciar e narrar sobre pressão, divergem do ponto de vista ético da narrativa de si (Pesseggi; Cunha, 2020).

Outro ponto a mencionar dialoga com o pensamento de Pereira e Cabral (2023, p.6), quando os autores discutem que o sujeito assume inúmeras identidades que são construídas e descontruídas ao longo das vivências, "o indivíduo é portador de múltiplas identidades e há muitas vozes e vontades que estão muitas vezes em aberta contradição". Em virtude disso, as estratégias neoliberais recorrem ao narrar sobre si como forma de consolidar uma identidade passiva de ser governável, pois como já discutimos, quando o sujeito é levado a narrativa de si, ele passa a reorganizar as suas ideias, podendo ouvir seus pensamentos, dar sentido as vivências e define uma melhor representação de sua subjetividade.

A emergência de uma identidade biográfica acontece devido aos anseios da racionalidade neoliberal, pois o autoconhecimento e o reconhecimento de uma identidade permite ter acesso a diversas áreas do sujeito: desejos, ideologias, crenças, valores, cuidados com o corpo, mente, espiritualidade, entre outros fatores que promovem o bem-estar e qualidade de vida ao sujeito, pois o neoliberalismo busca conhecer o sujeito para explorar não apenas a sua jornada de trabalho, mas a sua vida como um todo (Han, 2017).

A coleção didática PV007 reitera que, por meio do Projeto de Vida, o estudante poderá refletir sobre suas aspirações profissionais, pessoais e outros aspectos que se relacionam com a sua identidade. Dessa forma a atividade prescrita na coleção, questiona a respeito dos sonhos do estudante, de igual modo, como ele se define? Quais traços de sua identidade se relacionam com o Projeto de Vida?

Figura 5:Qual a minha identidade?



Fonte: Amendola (2020).

Essa atividade confronta o estudante a pensar e narrar sobre si, buscando decifrar sua subjetividade, reconhecer-se enquanto um sujeito único e que precisa organizar suas condutas como possibilidade de projetar a vida. Percebe-se o uso de uma imagem na coleção que se relaciona com outros discursos, pois a imagem de um digital recorre a um imaginário de ideias como a identificação pessoal, um registro único e singular pertencente a cada sujeito. Ainda, o livro reforça que nessa unidade o estudante terá a oportunidade de trabalhar a sua autobiografia como uma expressão artística de sua identidade.

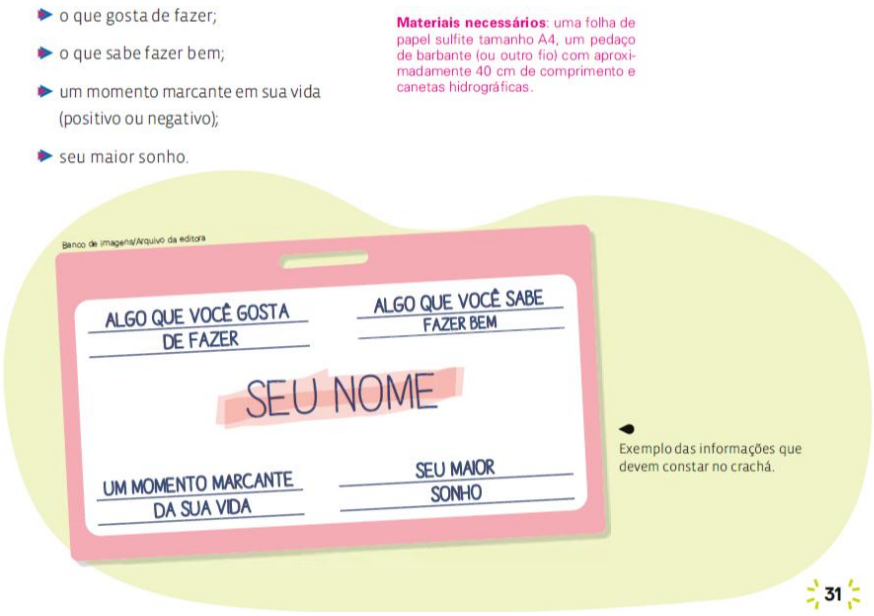
> Nesse capítulo, você vai se aprofundar em autoconhecimento e identidade com as atividades Projeto e Oficina, que são apresentadas no início e desenvolvidas com base nas reflexões da seção Foco. Ao final, organizará uma Vivência coletiva para compartilhar suas aprendizagens.
> • Projeto: Autobiografia em linguagem artística Expressão da sua identidade e da sua história por meio da arte.
> • Oficina: Clube Cultura juvenil Expressão dos seus interesses e habilidades.
> • Foco: Autoconhecimento e identidade, modelos e valores, origem, sentimentos e emoções, interesses e habilidades reflexões sobre aspectos relacionados ao seu passado e ao seu presente e a importância deles na sua identidade.
> • Vivência coletiva: Exposição sobre as identidades dos jovens
> Compartilhamento com a comunidade sobre a sua identidade. (Amendola 2020 p. 13).

A BNCC assume essa posição de sujeito, tendo em vista que o protagonismo juvenil assume o diferencial para essa fase da educação, ao mesmo tempo, que quando o sujeito assume essa posição, ele é tomado pelo desejo de transformação de suas condutas, ou seja, assume a construção de uma nova subjetividade. Por isso, esse movimento de materialização das narrativas do estudante é compreendido, nesta análise, como uma forma de vigilância da conduta do sujeito, principalmente, quando notamos a presença da constante necessidade de

expor essas anotações com os outros estudantes, o que desencadeia, também, uma vigilância coletiva. Simultaneamente, essa atividade pode ser compreendida como uma narrativa de formação, e que permite ao sujeito se construir de forma individual, gerando um desejo de concorrência.

A coleção PV010 apresenta uma atividade que evoca a narrativa de si, que consiste em criar um crachá e essa tarefa possui uma particularidade, pois o estudante deve expor além dos elementos comuns – nome e foto – deve expor traços de sua personalidade. “Nesta dinâmica, vamos produzir um crachá um pouco diferente: ele será utilizado para identificar características marcantes da sua personalidade”(Alchorne; Carvalho, 2020 p.31).

Figura 6: Crachá do estudante



Fonte: Alchorne; Carvalho (2020)

Podemos visualizar mais uma vez o uso de perguntas que instigam o estudante a narrar e pensar sobre si: “o que você gosta de fazer?”, “o que você faz de bom?”, “um momento marcante de sua vida, positivo ou negativo”. A nosso ver, é uma estratégia sutil de produção de saber-poder, pois o estudante, ao refletir e construir relatos sobre si, é igualmente direcionado a expor sua subjetividade. Ainda, a atividade orienta que os estudantes devem se apresentar para os colegas da turma usando seu crachá e, ao final, deve fazer uma autoavaliação, buscando identificar os pontos que teve mais dificuldade em narrar sobre sua personalidade. Além disso, a tarefa solicita que o aluno registre essa dinâmica do crachá em seu diário pessoal.

> A busca por quem nós somos também passa pelo reconhecimento de quem fomos no passado: nossas heranças, nossa história, nossas referências. Por isso, afixe em seu

> diário o crachá que montou para poder revê-lo sempre que desejar, no futuro. Quem sabe algumas coisas terão mudado? (Alchorne; Carvalho, 2020 p.32).

Esse movimento biográfico se insere na reflexibilidade narrativa, conforme explica Passeggi (2011), dado que quando o sujeito visita o seu passado, realiza algo no presente, tendo em vista suas vivências, e se projeta para futuro, é nesse gesto biográfico que se constrói uma memória biográfica, isso é, o sujeito preserva momentos, sensações, sentimentos, memórias. Construindo, portanto, arquivos sobre si, e que permitem uma reflexão sobre o que deseja no futuro. Referindo-se ainda ao pensamento da autora, vale a pena repetirmos que o ato de narrar sobre si é transformador, permite dar sentido, efetivar memórias e constituir desejos para nossa subjetividade. Assim, ao acessar nosso arquivo biográfico, partimos de um lugar reflexivo e que recorre a esse arsenal de lembranças para dar sentido ao que narramos, descrevemos ou explicamos. Essas condições biográficas são sugestivas para a educação neoliberal, pois essa racionalidade possui formas diversas e sutis de governo, tendo em vista a construção de uma nova subjetividade, de um sujeito que possa se reconhecer como flexível, adepto das mudanças e novas ressignificações de estilos de vida.

4.2 O reflexo de si: compreendendo a dimensão do autoconhecimento

As coleções didáticas apresentam capítulos nos quais o autocuidado, o autoconhecimento, a transformação de si e o encontro consigo mesmo são elencados como primeiro passo para a construção do Projeto de Vida. Esses diferentes significantes visam direcionar o olhar para si mesmo e se manifestam em todas as coleções do Projeto de vida por meio de enunciados verbos-visuais, apresentados em diferentes fontes, cores e formas, o que chama atenção do leitor e, igualmente, o confronta, levando-o a refletir sobre quem ele é. É possível perceber que as coleções colocam o autoconhecimento em nível de prioridade, conforme mostra o enunciado da coleção PV001.

Figura 7: Autoconhecimento

Fonte: Danza; Silva (2020)

Nesse recorte, fica evidente que o autoconhecimento e o Projeto de Vida caminham juntos. Isso implica, na verdade, em um requisito fundamental que o sujeito precisa ter acesso, pois como expõe a questão três: quais podem ser as consequências de não conhecer a si mesmo? A resposta dessa questão fica mais fundamentada com a continuidade da atividade, a coleção expõe atributos ao sujeito que possui o autoconhecimento, visto que é um sujeito certo da sua personalidade, valores, sentimentos e interesses (Danza; Silva, 2020). Portanto, esse tipo de atividade leva o sujeito a se decifrar e construir verdades sobre quem ele é, pois, o domínio desses saberes será importante, principalmente, quando o sujeito é levado a refletir sobre mudanças.

A coleção PV001 ainda sugere que o estudante faça um autorretrato. Podemos notar que a imagem exposta no enunciado mostra o reflexo de um espelho, projetando a ideia do olhar para si mesmo, se reconhecer, visualizar de forma material aquilo que ele enxerga sobre si. Nesse sentido, as coleções trazem questões e textos ilustrativos que instigam os estudantes a expressar seus sentimentos e pensamentos. Na coleção PV001, encontramos que a conclusão das atividades dessa unidade, exposta pelo livro, traz uma autoavaliação que busca identificar o que o sujeito aprendeu sobre si, como forma de se apropriar dessas informações a fim de perceber o que precisa desenvolver e melhorar para a consumação de seu Projeto de Vida.

Nesse mesmo sentido, surge o autocuidado, uma derivação do que é o

autoconhecimento, tendo em vista que quando o sujeito conhecer a si mesmo, ele compreende quais esferas de sua vida devem ser transformadas, ou seja, permite que o sujeito tenha mais cuidado sobre si, sobre seu tempo, ações, cuidados físicos, mentais, corpo, bem-estar, imagem social. Conforme expõe a coleção PV006, o conhecer a si mesmo é apresentado como sinônimo de cuidar de si. Para afirmar essa premissa, podemos destacar a atividade: *cartografia do eu: interesses, necessidades e autocuidado* (Rota; Oliveira, 2020). Nela, é retomado a narrativa de Alice no país das maravilhas, de Lewis Caroll. Pelo ato de desatenção, a personagem cai em um buraco e vai parar em uma dimensão mágica, como sabemos na história, a personagem dialoga com animais falantes os quais tentam ajudar a garota a encontrar o caminho de volta.

A referência evoca o sentido do cuidado, do confiar no outro, além disso, quando questionada sobre quem ela é, Alice não dá uma resposta favorável, mostrando que quando não sabemos quem somos, ficamos vulneráveis. Além do mais, Alice tem esse diálogo com uma lagarta um ser que leva a vida em constante metamorfose, mas que sabe o que se tornará no futuro.

Essas alusões são colocadas de forma sutil, o que permite rastreamos o modo como o discurso opera na formação do saber-poder, pois o sujeito reconhece nesses enunciados a necessidade em se policiar e cuidar mais de si. Em outras palavras, fazer o sujeito reconhecer que, por meio do autoconhecimento, é possível estar mais seguro e certo do que queremos, do que devemos fazer em situações adversas. Na atividade, o livro relembra a cena do espelho, que a personagem é levada a ver quem ela é.

Figura 8: Alice no espelho

Fonte: Rota; Oliveira (2020).

A referência nesse contexto permite o estudante responder uma questão simples, qual a função do espelho? Ou melhor, como questiona a coleção, "o que é um espelho? Quais são os principais sentidos da ideia de atravessar um espelho? Se fosse possível atravessar um espelho, o que poderíamos encontrar? Como seria a realidade através do espelho?" (Rota, Oliveira, 2020 p. 13). Esses questionamentos podem ser respondidos quando somos levamos a pensar que o espelho reflete nossa imagem, o que encontramos nele ou no portal através dele, é o universo que nos forma, um reflexo daquilo que acreditamos que somos, ou seja, o espelho reflete não somente nossa imagem, mas a nossa subjetividade, dando acesso ao autoconhecimento interior e exterior da nossa condição como sujeito.

Esse tipo de atividade é possível de encontrarmos em outras coleções, como é o caso da edição PV005, que questiona o olhar para o espelho como forma de responder "quem sou? ". A tarefa menciona que o ato de conhecer a si mesmo, permite um estreitamento das relações pessoais e sociais, especialmente, porque "autoconhecer-se e valorizar seu potencial são passos importantes para a construção do projeto de vida" (Fraiman, 2020 p.74). Já no livro PV008, essa atividade faz parte da reflexão de um texto que trabalha as mudanças que ocorrem durante a adolescência, guiados por perguntas como: "Como você se sente quando se olha ao espelho?", "Há algo que o(a) incomoda?" (Stern, 2020 p.12), após isso, a coleção traz novos textos, que tratam a respeito de mudanças físicas, e questiona novamente: "eu me conheço" (Stern, 2020 p.17).

Figura 9: Eu me conheço ?

Fonte: Stern (2020)

Após isso, a coleção didática menciona que o estudante não deve responder com um simples sim ou não e, por isso, orienta: “respire fundo, feche os olhos e se concentre na pergunta anterior. Ela parece fácil, afinal, todos nós temos imagens de nosso rosto e corpo registradas no cérebro. Por isso, conseguimos nos reconhecer em meio a uma multidão” (Stern, 2020 p.18). A atividade por meio dessa dinâmica do espelho resgata o que aprendemos por meio de Foucault (2009), quando explica que o espelho é uma heterotopia, ao ser atribuído o sentido que faz parte do lugar que ocupo.

> O espelho, afinal, é uma utopia, pois é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe, lá onde não estou, uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite me olhar lá onde estou ausente: utopia do espelho. [...] Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, no lugar que ocupo, uma espécie de efeito retroativo; é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe (Foucault, 2009 p.415),

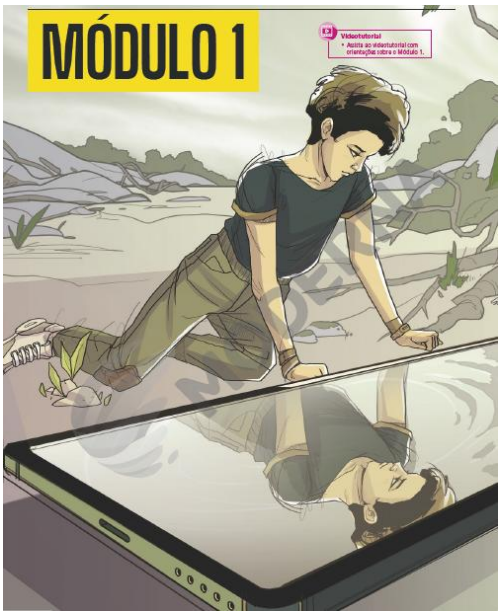
As hetorotopias, segundo o autor, existem em toda sociedade e esses espaços são um lugar paralelo, permitindo ao sujeito se reconstruir. Nesse sentido, o espelho assume esse lugar quando o observamos, pois se cria uma imagem ilusória daquilo que é o sujeito, mas precede de condições que o fazem existir, se fazendo outro espaço discursivo por meio do qual o sujeito pode enxergar as mudanças que ocorrem consigo.

O posicionamento discursivo assumido nessas coleções didáticas se pauta em questões que levam o jovem a buscar compreender a si próprio, decifrando os pensamentos como forma de narrar quem ele é. Essa perspectiva alinha-se com o pensamento de Passeggi (2011),

quando a autora nos lembra que este processo é particular de cada sujeito, e por isso pode ser acessado de diferentes formas.

Em outra coleção didática, dessa vez a PV011, há uma referência à mitológica história de Narciso. Como é sabido, esse personagem é um homem de beleza inigualável e que se apaixonou pelo próprio reflexo no lago, cristalino, sendo essa a causa de sua morte, porque, não sabendo que aquele reflexo era de sua própria imagem, abate em uma profunda tristeza, diante da impossibilidade em se encontrar com uma criatura tão encantadora. A reflexão dessa narrativa encontra-se divida nas três dimensões da coleção e cada módulo do livro retoma parte da narrativa como modo de fazer o estudante refletir sobre si mesmo, seu contato com outros sujeitos e suas ações no mundo, respectivamente.

Figura 10: Um olhar narcisista



Fonte: Ormundo; Siniscalchi; D'Agostini (2020).

No modulo 1, seção que nos cativa mais interesse de análise, tem-se algumas perguntas: "já parou para pensar sobre o que diferencia você das outras pessoas? O que, afinal, significa ser "eu"? Já pensou nisso? O que nos transforma em sujeitos ímpares, singulares? Por que "só eu sou eu"?" (Ormundo; Siniscalchi; D'Agostini, 2020 p.9). Esses questionamentos exigem um autoconhecimento preciso, pois a resposta para cada uma delas só poderá ser formulada por meio da identidade do sujeito, isso é, suas particularidades, gostos, crenças, costumes e cultura.

Ainda a respeito desse enunciado, podemos perceber que o lago é um celular, reconfigurando a ideia de uma sociedade narcisista, isto é, "um coletivo marcado mais pelo

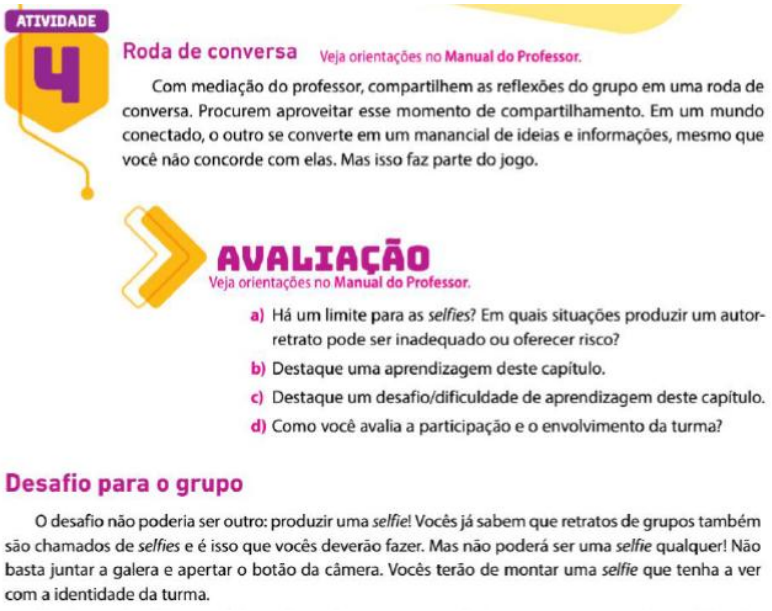
egoísmo e pelo narcisismo, estimulados tanto pelo poder político quanto pelo poder econômico, do que por um legítimo individualismo, o que exigiria uma verdadeira autonomia, inexistente na subjetivação neoliberal" (Casara, 2021 p. 48) e que, atrelado à tecnologia, faz uso das redes sociais para promovem uma imagem de si. Podemos pensar a partir do autorretrato que expressa uma imagem de quem somos e sobre o molde daquilo que consideramos belo e bem aparente, pois "na selfie, o retorno à exterioridade da imagem é seguido por um desejo de compartilhar a imagem em rede" (Braga, 2021 p. 573). O sujeito que enuncia nesse discurso aponta pra a necessidade do autocuidado, levando o estudante a governar seus impulsos, ter uma gestão de suas condutas e se policiar ao expor sua imagem.

Retomando a coleção PV006, o material didático faz provocações a respeito do uso das *selfies*, que no contexto do sujeito jovem desse século, é algo corriqueiro nas redes sociais. Nesse sentido, a *selfie* é uma representação da imagem do sujeito, é seu autorretrato e, portanto, se configura enquanto o espelho que usamos diariamente, para compartilhar nossa imagem e momentos. Na reflexão de Braga (2021) o uso da *selfie* não se limita apenas ao acesso da tecnologia, mas pode ser compreendido como um dispositivo de poder, que busca expressar sempre a ideia de satisfação e felicidade, sobretudo, porque está atrelado a outros dispositivos de subjetivação desse sujeito contemporâneo.

> A selfie não é apenas um produto da tecnologia, e sim um fenômeno do atual estágio do capitalismo e das transformações psíquicas que o neoliberalismo opera no sujeito, que configurou o autorretrato como um produto a ser transacionado na rede, como parte das estratégias de ser um bem sucedido empreendedor de si mesmo, o ideal do Eu no atual estágio do capitalismo (Braga, 2021 p.576).

Nesse sentido, a atividade questiona se há um limite para fazer o autorretrato, bem como em quais situações ele pode oferecer algum risco.

Figura 11: Você faz selfies?



ATIVIDADE 4

Roda de conversa Veja orientações no **Manual do Professor**.

Com mediação do professor, compartilhem as reflexões do grupo em uma roda de conversa. Procurem aproveitar esse momento de compartilhamento. Em um mundo conectado, o outro se converte em um manancial de ideias e informações, mesmo que você não concorde com elas. Mas isso faz parte do jogo.

AVALIAÇÃO

Veja orientações no **Manual do Professor**.

a) Há um limite para as *selfies*? Em quais situações produzir um autorretrato pode ser inadequado ou oferecer risco?
b) Destaque uma aprendizagem deste capítulo.
c) Destaque um desafio/dificuldade de aprendizagem deste capítulo.
d) Como você avalia a participação e o envolvimento da turma?

Desafio para o grupo

O desafio não poderia ser outro: produzir uma *selfie*! Vocês já sabem que retratos de grupos também são chamados de *selfies* e é isso que vocês deverão fazer. Mas não poderá ser uma *selfie* qualquer! Não basta juntar a galera e apertar o botão da câmera. Vocês terão de montar uma *selfie* que tenha a ver com a identidade da turma.

Fonte: Rota; Oliveira, (2020)

Para compreendermos essa materialidade, se faz necessário voltarmos a Foucault (1996) quando explica que o discurso é muito mais do que está dito, por isso, observamos que esse recorte retoma todo o imaginário de ideias, levando o sujeito a pensar por meio de suas ações e também ações de outros sujeitos e, por isso, sente o desejo pelo autogoverno, compreendendo que quando não possui o domínio pleno do autoconhecimento torna-se um sujeito dotado de incertezas e vulnerável.

Ainda, nessa etapa do autoconhecimento, algumas coleções didáticas relacionam as redes sociais ao autocuidado, pois é neste lugar que o sujeito reafirma sua identidade, seu estilo de vida, troca *likes* e contabiliza seguidores. O livro didático PV010 problematiza que o uso indevido das redes é um problema, expondo que o uso excessivo das redes sociais atrelado aos sentimentos e expectativas do usuário são fatores para desenvolver gatilhos de ansiedade e frustrações. O subtítulo do texto, retirado da coleção em análise, aponta que "multiplicação de imagens que sugerem vidas perfeitas pode criar ansiedade e sensação de fracasso; pesquisa mostra que aumento de tempo de tela de adolescentes está associado ao surgimento de sintomas" (Alchorne; Carvalho, 2020 p. 39).

Em virtude da importância que a sociedade atribui às redes sociais, as coleções didáticas buscam promover esse debate, permitindo ao sujeito refletir sobre o que posta e sobre qual imagem transmite aos seus seguidores. Ao mesmo tempo, esse mecanismo sutil de governo faz com que o sujeito, por si próprio, haja sobre si e busque um mecanismo de governo sobre suas condutas, tendo em vista a ideia que faz isso de forma livre e para seu

bem. Afinal, como menciona Han (2018), a racionalidade neoliberal não opera sobre o indivíduo de forma direta, mas promove condições de subjetivação e controle.

Em continuidade, a coleção PV010, apresenta três perguntas relacionadas ao texto, as quais instigam os estudantes exporem sua opinião a respeito da temática.

> Em uma roda de conversa, dialoguem sobre as questões a seguir:
> 1. Vocês concordam que as redes sociais podem ser prejudiciais à saúde física e mental? Em caso positivo, que medidas devemos tomar para preservar nossa saúde? 2. De acordo com o artigo, as meninas estão mais expostas à depressão pelo uso excessivo das redes sociais que os meninos. Na opinião de vocês, por que isso ocorre? Como evitar essa situação? 3. O que vocês entendem por autocuidado? Como vocês imaginam que as redes sociais e os aplicativos podem contribuir para a construção dele? (Alchorne; Carvalho, 2020 p. 39).

Nota-se que a ênfase é dada para o mau uso das redes sociais como indicativo da causa de doenças como ansiedade e depressão. Esse debate, a principio, está corelacionado com as competências gerais da BNCC, conforme menciona o documento, o zelo pela saúde física e emocional faz parte da formação do sujeito, tendo a gestão das emoções de si como uma autocrítica, a fim de saber como lidar com elas (Brasil, 2018). Por isso, de acordo com o discurso que circula no livro didático, o sujeito deve se manter atento, prezar pelo cuidado com a mente e corpo, com o propósito de estabelecer uma boa gestão do autoconhecimento, pois são fatores que estão ligados à produtividade do sujeito. Nesse sentido, uma maneira de conduzir o sujeito a ordenar suas emoções acontece por meio das competências socioemocionais. As escolas têm buscado trabalha-las de forma curricular e extracurricular (Cerce; Brito, 2022). Nesse sentido, pensar como lidar com *haters* e *cyberbullying* por meio das redes sociais possibilita fazer o estudante refletir sobre maneiras de gerir suas emoções em troca de ter uma mente saudável, sendo capaz de lidar com situações de constrangimento e exposição.

Além disso, as relações que fazem emergir a racionalidade neoliberal presentes no Projeto de Vida estão ancoradas com a biopolítica (Foucault, 2008b). Diante disso, o sujeito jovem deve estar saudável, conhecer seus limites, evitar o contato com possíveis situações que ocasionam problemas físicos e mentais, já que essas condições refletem na falta de controle emocional, resultando na instabilidade do autoconhecimento.

Figura 12: Tipos de autocuidado

Fonte: Alchorne; Carvalho (2020).

O enunciado anterior nos permite rastrearmos de que forma a governamentalidade neoliberal opera sobre a subjetividade dos sujeitos, expondo que há várias formas de autocuidado: físico, emocional, social, espiritual, pessoal, financeiro e no trabalho. Essas categorias permitem o sujeito trabalhar no seu interior. Desse modo, o sujeito passa a adaptar suas condutas por meio de cuidados cotidianos, seja praticando um esporte, meditando, cuidado do corpo, entre outros, podendo ser interpretadas como "[...] técnicas de aperfeiçoamento individual, como em um empreendedorismo de si mesmo voltado às emoções" (Braga, 2021 p. 581). Na análise do enunciado, podemos notar que a atividade orienta o estudante a listar quais tarefas desempenha para a execução do autocuidado. Após isso, deve analisar seu desempenho e elaborar um esquema pessoal, tendo como parâmetro as modalidades expostas na imagem anterior: "observe a imagem a seguir. Considerando os diferentes tipos de autocuidado apresentados no esquema, identifique e anote aqueles que você costuma ter e as atividades que pratica para cuidar de si" (Alchorne; Carvalho, 2020 p.40).

Nesse contexto, os discursos presentes no material do Projeto de Vida buscam trabalhar os diferentes tipos de autocuidado como forma de desenvolver as competências socioemocionais dos estudantes, assim, quando o sujeito passa a se conhecer e narrar sobre suas experiências, emoções, rotinas, também é subjetivado em pensar o que precisa mudar nos seus hábitos, de forma que possam ser benéficos para estar bem consigo mesmo. Essa racionalidade não se interessa em cuidar do sujeito em si, pois, como apresenta o raciocínio de

Dartot e Laval (2016) quando o sujeito tem acesso ao conhecimento de si, ele passa a ser mais responsável, e deve assumir os riscos, pois é livre para fazer escolhas no seu estilo de vida.

É valido ponderar, que "o regime neoliberal introduz uma era do esgotamento. Hoje, explora-se a psique. Por isso, esta nova era é acompanhada de doenças mentais, como a depressão ou o burnout" (Han, 2017 p. 46). Diante disso, pode-se compreender a necessidade de trabalhar os autocuidados, o zelo pela saúde mental é um dos que mais interessa a racionalidade neoliberal nesse contexto, afinal, o neoliberalismo não é apenas a valorização do consumo, nem tampouco apenas uma teoria econômica, mas representa "[...] uma nova moralidade que prescreve como devemos sofrer sobre o neoliberalismo, tendo na sua cúspide preferencial a síndrome depressiva" (Dunker, 2021 p.173). Isso significa que as emoções e fragilidades do sujeito neoliberal devem ser governadas em favor da produtividade.

Nesse sentido, o trabalho com as emoções favorece a aceitação do sujeito diante da individualidade que o neoliberalismo provoca, levando esse sujeito a gerir seus sentimentos em favor de um projeto que produz a promessa de sucesso e bem estar. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal compreende que a depressão e ansiedade são passiveis de gerem administradas, e, portanto, não podem ser compreendidas como um impedimento para o desempenho do sujeito.

A coleção didática PV005 apresenta uma atividade que trata sobre as mudanças de pensamento, o livro menciona que ajustar nosso cérebro significar mudar a maneira de pensar sobre cada situação. "Pessoas que cultivam um modelo mental positivo costumam colocar-se na posição de protagonistas da própria vida e escolhem, de modo autônomo, como podem melhorar a cada dia e a cada situação" (Fraiman, 2020 p.63).

Figura 13: Mudar a maneira de pensar

Fonte: Fraiman (2020)

O enunciado enumera sete passos que o sujeito deve passar a aplicar no governo de seus pensamentos, podemos notar que esses direcionamentos indicam a ideia de sucesso, de um sujeito proativo, otimista, resiliente, os passos quatro e cinco reforçam essa ideia quando dizem: “seja proativo, faça acontecer”; “lute por seu objetivo com alegria” (Fraiman, 2020 p.65). Conforme já sinalizamos, a racionalidade neoliberal busca anular toda conduta que esteja ligada ao sofrimento, a tristeza, ao cansaço mental, ao contrário, essa governamentalidade busca dinamizar o sofrimento psíquico, pois “os efeitos da racionalidade neoliberal podem ser sentidos, mas a dimensão ideológica do neoliberalismo impede a identificação das causas do sofrimento” (Casara, 2021 p.50). O material didático traz como exercício de fixação uma tarefa, composta por duas questões, as quais buscam trabalhar o modo como o sujeito se comporta em situações positivas e negativas, e como ele pode gerir suas condutas pode meio de “modelo mental” que amplie o seu desejo pela realização de suas metas.

> 1. “Para começar, que tal refletir um pouco sobre algumas atividades que você realiza no dia a dia? Selecione uma situação positiva e uma negativa e avalie seu modelo mental em cada uma delas: quais são seus pensamentos? Como você age em relação a eles? Qual é o resultado dessa atitude?”
> 2. Agora que você já sabe o que é um modelo mental, que tal aplicá-lo a favor da construção de seu projeto de vida? Reúna-se com alguns colegas e sigam o passo a passo. Anotem tudo no material de registro.
> • Cada integrante do grupo deve identificar um sonho pessoal e se perguntar “Como alcançá-lo?”.
> • Para apresentar possibilidades de realizar o sonho de cada um, utilizem a técnica de brainstorming, que consiste em escrever palavras aleatórias sobre o que vem à mente para a solução de uma determinada questão.

> • Analisando as possibilidades encontradas por vocês, como classificariam seu modelo mental predominante nessa situação: em fixo ou de crescimento? Retome o texto do boxe Hiperlink da página 64 para responder a essa questão. (Fraiman, 2020 p. 65)

Nessa mesma perspectiva, podemos destacar a coleção PV003, pois nela, especificamente na unidade do autoconhecimento, há um enunciado que busca trabalhar as particularidades da mente, expondo que o sujeito deve se reconhecer para poder gerir suas emoções, a fim de produzir uma mentalidade que coincida com o sujeito do século XXI. Isso é, um sujeito dotado de autoconhecimento, autocontrole, autocuidado e autoestima; que possui a plena capacidade de controle socioemocional, sendo capaz de se comportar em diferentes contextos. Nesse esteio, corresponde a um sujeito preparado para o mercado de trabalho.

Figura 14: Mentes do futuro

Fonte: Monteiro (2020).

Conforme ilustra a figura, a coleção didática apresenta cinco tipos de mentalidades: “a mente disciplinada, a mente sintetizadora, a mente criativa, a mente respeitosa e a mente ética” (Monteiro, 2020 p.28). Essa discussão tem o objetivo de nutrir a plena capacidade de elaborar um Projeto de vida, sobretudo, que esteja a alinhado com o futuro, o qual exige uma flexibilidade para as diversas situações e repentinas mudanças trabalhistas, demandando do sujeito uma conduta dotada de criatividade.

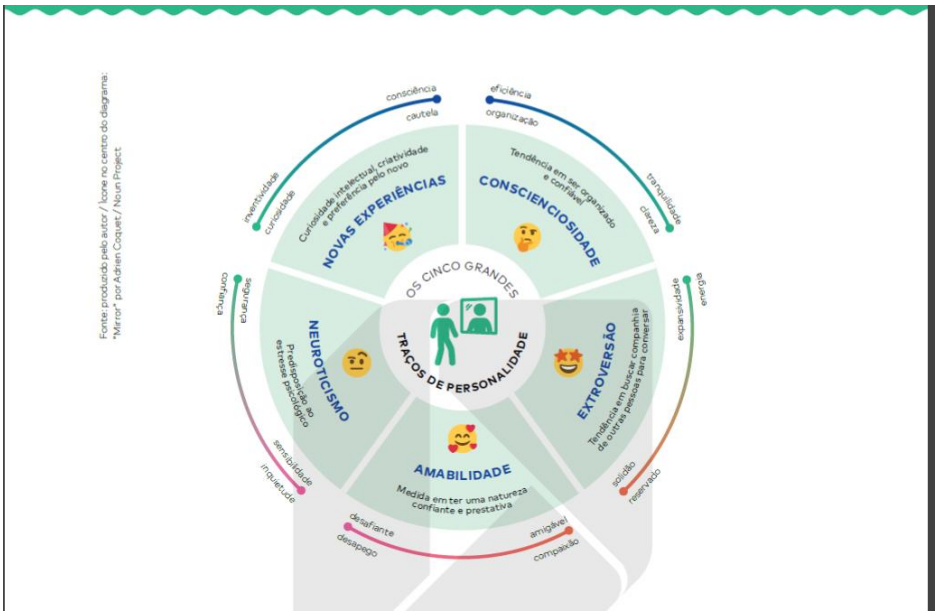
É nessa coleção que podemos visualizar a ideia da personalidade e do autoconhecimento como indicativo para o sucesso, pois residiria nesse preparo mental à chave

para o êxito no futuro. Conforme discutem Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se limita apenas a políticas econômicas, mas atua também em outros domínios. Nesse sentido, induz o sujeito a ajustar sua mente, gerir suas competências socioemocionais em favor da promessa de um *status* de benefício e sucesso.

A respeito disso, é possível perceber a ênfase que o NEM acentua no que se refere às competências socioemocionais, especificamente, no desdobramento das atividades relacionadas ao Projeto de Vida, as quais buscam trabalhar as possibilidades do reconhecimento de si, isto é, promover um autocontrole de si mesmo, principalmente diante dos possíveis cenários vindouros. Essa premissa correlaciona-se com o desejo da educação neoliberal, no qual o sujeito é protagonista e, ao mesmo tempo responsável, por suas qualidades e incapacidades, sendo essa pedagogia socioemocional a promessa de facultar ao estudante uma formação supostamente plena (Ramos; Paranhos, 2022).

Nesse contexto, a coleção PV003, a cerca do autoconhecimento, no capítulo *quem sou eu*, frisa que fazemos parte de uma sociedade e que nela existe a nossa individualidade, mas que todos partilham de traços os quais correspondem a um conjunto de competências denominadas OCEAN, "referentes aos cincos domínios que dizem respeito à capacidade humana em aperfeiçoar seu comportamento com intuito de ser mais produtivo e lidar com situações adversas (Cerce; Brito, 2022).

Figura 15: Os cincos domínios - OCEAN



Fonte: Monteiro (2020)

Abaixo desse gráfico, a coleção didática PV003 explica cada um dos domínios e, em seguida, expõe algumas perguntas como: “Você tem dificuldade de tomar decisões ou se arrepende com frequência? O que você faz quando nota o sofrimento de um amigo? Qual sua opinião sobre regras em geral? Devem ou não serem sempre obedecidas” (Monteiro, 2020, p. 26). Devemos lembrar que as estratégias da racionalidade neoliberal são engenhosas, se articula em diferences faces e governa os sujeitos por meio de seus próprios interesses, expondo que um estudante possui capacidades iguais a de outros, ativa o desejo em compreender quais dessas habilidades se sobressai em relação ao outro sujeito.

Dessa maneira, a tarefa por meio dessas questões, por mais simples que seja, exercita a ideia de concorrência, fazendo o aluno reconhecer sua estabilidade emocional diante de situações aparentemente comuns as nossas vidas. Pois, ao mesmo tempo em que o sujeito é levado a pensar sobre suas emoções, afetos, sentimento, empatia, escolhas, é também condicionado a um imaginário neoliberal que aponta para uma subjetividade em que a lógica da concorrência governa a sua vida (Casara, 2021).

Diante do exposto, fica evidente que a necessidade de fazer com que o estudante pense sobre suas emoções e condutas é um dos objetivos das unidades que trabalha a dimensão do autoconhecimento, a fim de fazer o estudante compreender como age em situações que necessite fazer escolhas, acessando o autoconhecimento para entender seus limites, pensamentos, criatividade em solucionar problemas, contribuindo para a gestão de um projeto que possa ser autônomo e eficaz.

4.3 Rentabilização do eu: as competências socioemocionais no interior do Novo Ensino Médio

O surgimento do conceito de governamentalidade compreendido por Foucault é importante para essa análise, já que partimos do princípio de compreender o modo como as técnicas de poder que perpassam as políticas educacionais do NEM apontam para o governo dos sujeitos, tendo em vista a gestão do comportamento, por intermédio do autoconhecimento que é incansavelmente trabalho pelo componente curricular Projeto de Vida. Ainda, pensando pela ótica foucaultiana, podemos mencionar a racionalidade neoliberal, que é mobilizada como regime de governo, nesse contexto, tendo como alvo as subjetividades juvenis.

Outra particularidade do sujeito neoliberal se insere no campo das emoções, já que esse sujeito tem um amplo conhecimento de si e não deve ser levado a agir pela impulsividade

no calor dos sentimentos. Para compreendermos isso, recorremos a ilustração feita pela coleção didática PV003. Nela há um enunciado que expõe a dualidade entre emoção e razão, mais uma vez valendo-se do autoconhecimento do sujeito, mas, dessa vez, com um caráter de autoavaliação. Isso significa trabalhar uma subjetividade menos emotiva, pois as emoções não podem ser um obstáculo para a continuidade do Projeto de Vida, pelo contrário, devem ser dosadas na medida certa, apenas para servir de motivação para conquistar metas, conforme cita a própria coleção: "[...] transformar nossos sonhos em realidade envolve muitos sentimentos e emoções, mas é importante saber dosá-las na medida certa para que sejam avaliados em nosso Projeto de Vida" (Monteiro, 2020 p.40).

Figura 16: Razão e emoção

A RELAÇÃO ENTRE A MENTE EMOCIONAL E MENTE RACIONAL › Em um sentido bastante real, temos duas mentes, uma que pensa e outra que sente. Se por um lado a mente racional é aquilo que nos permite pensar, ponderar e refletir sobre o mundo; por outro lado existe um sistema de conhecimento mais impulsivo e poderoso – a mente emocional, frequentemente mais veloz do que a mente racional, e que entra em ação sem "pensar" no que vai fazer. Surge aqui a dicotomia emocional/racional, pois quanto mais intenso é o sentimento mais dominante se torna a mente emocional e mais ineficaz a racional.

Fonte: Monteiro (2020)

O enunciado se vale de um domínio associado, ao fazer essa dicotomia entre razão e emoção, ou seja, se vale de já ditos, de enunciados já produzidos antes, por meio de uma memória, que sugere as capacidades emocionais como falhas, que não devemos nos deter a emoção, mas se valer sempre pela razão ou buscar o equilíbrio da emoção para que não atrapalhe a razão, para estarmos certos que nossas escolhas são as melhores. Assim, esse debate ganha espaço no que se refere à educação por meio de competências, referidas como fundamento para do século XXI (Ciervo, 2019), o que refirma a importância de trabalhar as competências socioemocionais na escola, como modo de aperfeiçoar as habilidades e assegurar a educação integral aos estudantes. Sobretudo, porque, como mencionado

anteriormente, a preocupação em torno da saúde mental, vem vista de doenças como a depressão e ansiedade[9] fazem parte do contexto do jovem brasileiro. Por isso, o sujeito neoliberal deve compreender seu lugar de empreendedor, qualificar seu desempenho emocional, tendo o controle de suas ações como garantia de condutas governáveis e flexíveis (Silva; Estormovski, 2023).

Outrossim, na coleção didática PV006 as emoções e sentimentos são colocados em comparação, e para isso é posta o questionamento: "emoções e sentimentos são a mesma coisa?" (Rota; Oliveira, 2020 p. 28). A coleção sugere a leitura de um texto, e em seguida, orienta o professor a exibir um vídeo que mostre as diferenças entre os sentimentos e as emoções. Resumidamente, a coleção expõe que os sentimentos são experiências mentais, enquanto as emoções são respostas dadas pelo nosso corpo ao ambiente ou situações que ocasionaram dado sentimento, em outras palavras, os sentimentos são conscientes, portanto, são passíveis de serem governados. Essa contextualização recomenda uma atividade que busca trabalhar as competências socioemocionais, alegando que tais competências são fermentas que permitem um acesso ao autoconhecimento, logo permite que sujeito identifique meio de governar seus sentimentos.

A gestão dos sentimentos é para a racionalidade neoliberal uma forma de governo sutil, e que desperta no sujeito um autogoverno, pois produz uma relação consigo mesmo (Dardot, Laval, 2016), levando o sujeito a disciplinar aquilo que precisa ser ajustado, preencher lacunas e trabalhar os desafios a serem superados, pois essa subjetividade é pontual em estabelecer um perfil profissional e que possa atuar frente às necessidades de compreender quem somos, igualmente, o que se pretende para o futuro. Dessa forma, é possível deduzir que, mediante as competências socioemocionais, o sujeito poderá trabalhar suas condutas, haja vista que esse contexto formula um canário, que o sujeito poderá debater, compreender e compartilhar seus sentimentos.

Uma das atividades apresentadas pela coleção PV002 expõe que expressar nossos sentimentos não é uma tarefa fácil, mesmo as emoções e sentimentos estando presentes em nossas vidas. Desse modo, ser atento às competências socioemocionais é uma maneira de ser mais cuidadoso consigo mesmo, ao mesmo tempo que cultiva o sentimento de empatia e atenção, virtudes que promove a facilidade na comunicação com o meio social (Cericato, 2020). Sobre essa perspectiva, o material didático descreve a seguinte atividade:

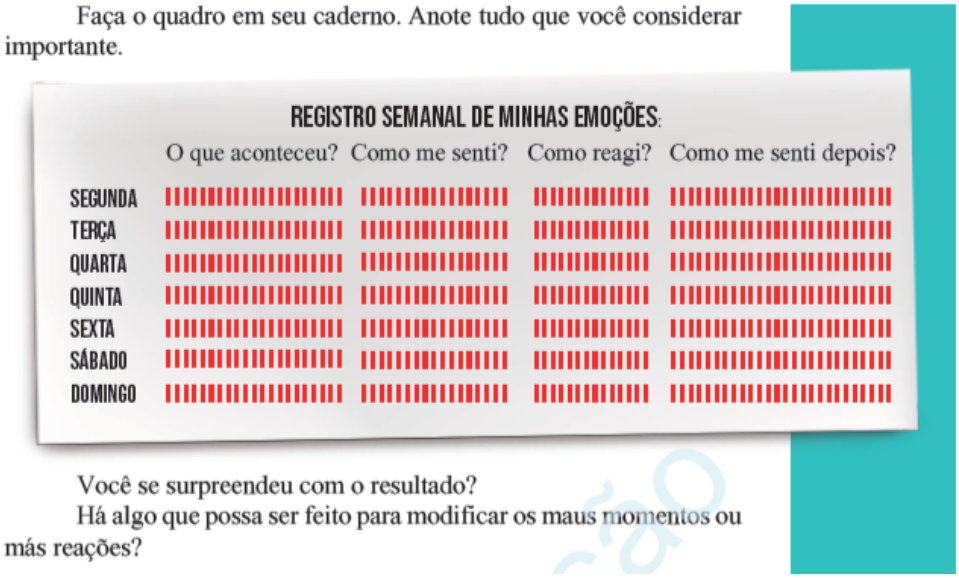
[9] Segundo dados da OMS, a população brasileira apresenta altos índices de ansiedade associados à depressão e outras transtornos. Disponível em:<https://g1.globo.com/saude/noticia/2023/02/27/por-que-o-brasil-tem-a-populacao-mais-ansiosa-do-mundo.ghtml>. Acessado em: 23 jul. 2023.

> Sente-se em círculo com os colegas. O professor vai distribuir folhas avulsas. Desenhe uma figura humana, criando um personagem com nome, idade, características específicas e uma história de vida. A seguir, reúna-se em grupo com dois ou três colegas. Cada um vai apresentar ao grupo o personagem que criou. Depois, seu grupo vai criar uma história na qual devem participar todos os personagens criados pelo grupo. Quando todos os grupos tiverem criado sua história, é hora de voltar ao círculo e continuar a vivência em conjunto. Na sequência, cada grupo vai apresentar à turma reunida a história que criou. (Cericato, 2020 p. 36).

A tarefa parte do princípio de que quando o sujeito passa a criar um personagem, ele é direcionado a olhar para si, buscando uma referência para compreender quais características atribuir a essa figura; ao mesmo tempo, permite que o sujeito ajuste a identidade desse personagem segundo o seu desejo, sobretudo, porque está atraído pela retórica de mudanças, autocontrole e formação de uma identidade. Ainda, essa atividade assume uma postura biográfica, no momento que esse sujeito narra sobre o outro – mesmo que de modo fictício – é confrontado a pensar sobre si, sobre suas experiências, isso significa recorrer a uma narrativa heterobiografica, levando o estudante a pensar o enredo de uma nova narrativa por meio de sua própria história de vida.

Mais adiante, para o final dessa unidade do autoconhecimento, a coleção PV002 traz uma atividade sugestiva à educação neoliberal, pois subjetiva o sujeito na vigilância de suas condutas, mais uma vez sobre o desejo de governar a suas emoções. A tarefa orienta o estudante preencher um gráfico ao longo de uma semana, tendo como objetivo "identificar, reconhecer e expressar emoções e sentimentos; aprender a manejar emoções e sentimentos adequadamente; ampliar as possibilidades de autoconhecimento" (Cericato, 2020 p.47). Para isso, o sujeito tem que listar quais sentimentos e emoções predominou aquele dia, de igual forma, deve justificar qual a reação teve diante do foi vivido. Essa mesma atividade é encontrada da coleção PV008, mas, dessa vez o material didático questiona se o estudante se surpreendeu com o resultado de sua tabela, e o que pode ser feito para amenizar as situações ruins.

Figura 17: Gráfico das emoções



Fonte: Stern (2020)

Nota-se que não há margem para discutir quando o estudante teve uma boa reação, isso infere pensarmos, em primeiro lugar, que a reação favorável não é motivo para preocupação, afinal, o sujeito neoliberal deve se manter em constante produtividade, ser resiliente e flexível. Por outro lado, os maus momentos devem ser trabalhados: o que aconteceu? Como me senti? Como reagi? Como me senti depois? São alguns dos direcionamentos que conduzem a narrativa do sujeito diante dos momentos dos sentimentos e das reações que eles causam. Ainda, a atividade reflete se "há algo que possa ser feito para modificar os maus momentos ou más reações?" (Stern, 2020 p.21). Isso acontece, principalmente, porque as más emoções afetam a produtividade, retiram o sujeito do lugar de líder, do qual se espera uma estabilidade socioemocional, mesmo em situações de insegurança e instabilidades. Dessa forma, o discurso que governamentalidade neoliberal semeia no NEM vale-se das emoções como um artifício para alcançar mais desempenho e produtividade (Han, 2017), gerando vontades de verdade que apontam para um sujeito dotado de qualidades e com poucas falhas; um sujeito pronto para o mercado de trabalho e que governa suas habilidades comportamentais com maestria.

Fica em foco que as atividades são voltadas para práticas que buscam gerir o comportamento do sujeito, levando-o a administrar a si mesmo, na cobrança para se manter apto na busca de bons resultados (Peixoto, 2022). Em virtude disso, o estudante é induzido a fazer o reconhecimento das suas capacidades socioemocionais, entendendo quais medidas deve tomar para evitar um descontrole dos sentimentos.

Na coleção PV004 percebemos outra abordagem a esse assunto, pois A posição de sujeito que anuncia no livro argumenta que compreender e conhecer nossos sentimentos e emoções desempenha um papel maturidade.

> Quando conseguimos identificar nossas emoções, compreendê-las e refletir sobre o que estamos sentindo, elas amadurecem conosco. Assim, mesmo que uma emoção seja despertada por uma lembrança antiga, ao refletir sobre ela, podemos aprender a reconhecê-la e até mesmo a controlá-la. A essa capacidade damos o nome de inteligência emocional, que também significa "maturidade" (Sassi Júnior; Sassi, 2020 p.38).

Na coleção didática PV007, podemos ver que o reconhecimento das emoções é trabalho enquanto um reflexo da personalidade do sujeito, instruindo para uma atividade que o estudante precisa formular justificativas ao mencionar os sentimentos e emoções que melhor definem suas personalidades.

Figura 18: Emoções e personalidade

• **Sentimentos e emoções**

1. Que sentimentos e emoções você diria que definem sua personalidade? Escolha, entre os *emojis* a seguir, aqueles que representam suas emoções na maior parte do tempo. Descreva-os ou desenhe-os em seu caderno. Acrescente outros, se quiser, e explique por que você os escolheu.

2. Retome a linha do tempo que você construiu na seção Foco – Origem e desenhe nela os *emojis* que representam as emoções de cada post.

3. Você representou graficamente os sentimentos e as emoções que os acontecimentos da sua história de vida despertam em você. Agora, responda às seguintes perguntas em seu caderno:
   a) O que as histórias dos outros provocam em você?
   b) O que você acha que significa a expressão "estar na pele de alguém"? A frase representa a experiência de se colocar no lugar do outro, de ter a capacidade da empatia.
   c) Colocar-se no lugar de alguém representa qual Competência do Século XXI? Consulte o quadro no início do **Calculando rotas** e explique como essa competência se relaciona com a imagem ao lado. Empatia (competência interpessoal). A imagem representa a empatia do rapaz ao entender alguma dificuldade da idosa e tentar ajudá-la, possivelmente relacionada a locomoção ou comunicação.

1. Resposta pessoal. Comente com os alunos que as emoções variam em função do momento e das vivências de cada um, mas que é possível reconhecer traços estáveis da nossa personalidade independentemente dos acontecimentos. Esses traços são os que devem ser representados neste exercício.

2. Resposta pessoal. Para aqueles que não conhecem redes sociais, explique que, em algumas dessas redes, os emojis vão acompanhados da frase "se sentindo..." e é um complemento que representa uma emoção ou um estado de ânimo.

3. a) Resposta pessoal. Se julgar necessário, ajude os alunos a elaborar os sentimentos e as emoções descrevendo-os, classificando-os e exemplificando situações similares em que os vivenciam.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

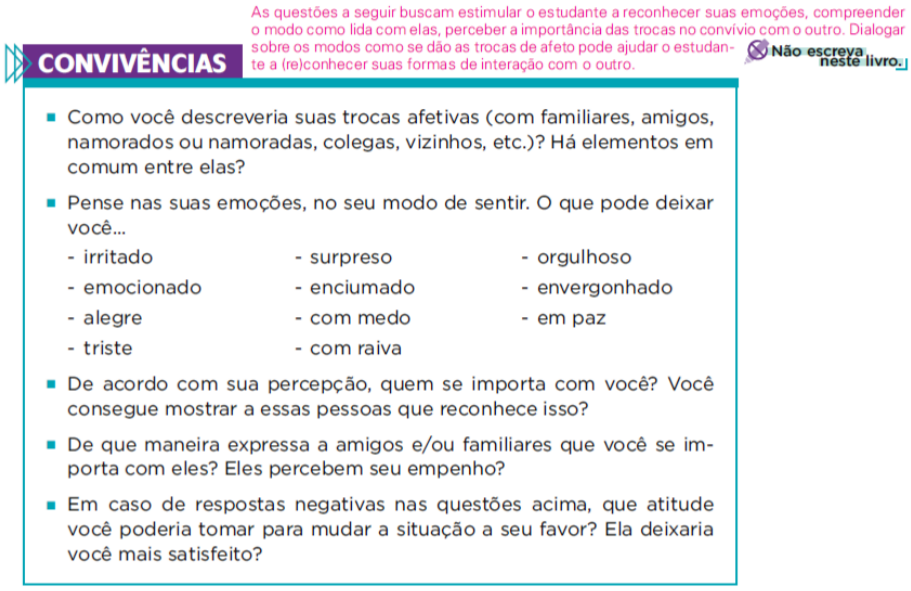
Fonte: Amendola (2020).

Ainda, nessa atividade podemos perceber que há algumas perguntas que são sugestivas, levando o sujeito a pensar sobre suas ações como sujeito social, "O que você acha que significa a expressão 'estar na pele de alguém'?" (Amendola, 2020 p.62), a pergunta sugere que o estudante pense sobre a empatia, colocando-se lugar do outro. Essa atividade caminha em consonância com as competências socioemocionais, prevista nas competências gerais da BNCC, especificamente a décima, que enfatiza a necessidade de agir no pessoal e coletivamente com autonomia, respeito e empatia, em uma relação harmônica do sujeito com

o meio social (Brasil, 2018).

Nesse sentido, podemos dizer que, quando o sujeito narra sobre seus sentimentos e emoções, expressa características de sua subjetividade, esse movimento "[...] tem uma duração ou uma profundidade narrativa" (Han, 2018 p. 61). São essas características que interessam a racionalidade neoliberal, pois essa expressão de sentimentos recorre a uma ambiguidade de ações, primeiramente, diante do que já discutirmos, pode-se afirmar que, ao narrar, o sujeito dar sentido ao que é contado e sente-se confrontado pelo desejo de mudança; também, ao expor os sentimentos, esse sujeito reavalia a sua postura diante de situações adversas, em outras palavras, o sujeito autogoverna sua mente, suas emoções; enfim, dociliza a si mesmo. Essa intenção da educação neoliberal apresenta-se no enunciado a seguir, recortado da coleção PV009.

Figura 19: Convivendo com as emoções



Fonte: Campos (2020)

Podemos notar que há um governo sobre cada forma com que age o sujeito, a pergunta dois, possui um direcionamento que busca compreender quais situações causam determinado sentimento no sujeito. Já a questão três questiona o que pode ser feito para o sujeito não tomar medidas negativas, mas se valer da situação a seu favor, tendo como foco realização pessoal. O jogo das emoções, por mais banal que pareça, é uma das estratégias mais eficazes da educação neoliberal, pois opera com sutileza e sobre a camada de discursos que aponta o aperfeiçoamento das habilidades e competências como promessa para alcançar sucesso. Essas

vontades de verdades discursivizadas pelo Projeto de Vida esboçam o princípio de governar os sujeitos, sobretudo, com o desejo de torna-la mais preparado para o mercado do trabalho.

Nesse entendimento, o sujeito do NEM tende a se construir como um sujeito flexível, capaz de ajustar os seus sentimentos visando os interesses do capital. Nesse jogo de poder, esses discursos estabelecem uma relação onde olhar para si mesmo é uma virtude que corrige e dociliza os corpos. Principalmente, quando há a necessidade do sujeito se reconhecer como um empreendedor de si, logo, necessita manter-se em constante competitividade e vigilância das suas condutas, pois é por meio da gestão dessas habilidades e competências que o sujeito neoliberal fortalece o que alicerça seu Projeto de Vida. Em outras palavras, tais práticas governamentais transmitem a ideia de realização pessoal, quando na verdade fazem esse sujeito manter uma continua relação de autoexploração (Han, 2018).

Outra estratégia da educação neoliberal pode ser rastreada segundo a realização pessoal, que ressoa nessa governamentalidade incessantemente, afinal, ela é uma moeda de troca que convida o sujeito a se transformar em um empresário de si. Lembremo-nos da promessa trazida pela BNCC que aponta para estudante como um sujeito livre, autônomo, protagonista, e que pode assumir essa posição é responsável por construir uma rotina que o leve ao êxito.

Figura 20: Pirâmide do sucesso

Fonte: Monteiro (2020).

No enunciado, há uma ênfase em colocar as necessidades em uma ordem de relevância, como as fisiológicas: dormir, comer, beber, descansar, compreendidas como a

base da pirâmide e as que sustentam todas as outras. Esse posicionamento discursivo que deixa entrever que para chegar ao topo o sujeito que deseja chegar ao topo, deverá regrar sua rotina, seu tempo, para que possa sempre estar bem na construção de sua pirâmide. Nesse sentido, o enunciado coloca em jogo que o sucesso, a motivação, a fama e prestígios, também, são igualmente importantes para cada sujeito, estando em sucessão das necessidades fisiológicas e de biossegurança.

> Resolvidas necessidades fisiológicas, queremos nos sentir satisfeito com nossas qualidades, merecedores do afeto dos outros e confiantes em nossa própria capacidade realizar coisas. E, se confiarmos em nós mesmos, queremos experimentar novos desafios, progredir, expandir nosso potencial, evoluir. É importante satisfazer todas as nossas necessidades básicas, tantos a do corpo como as da mente e as do coração (Monteiro, 2020, p.30).

As condutas neoliberais expressas nessas coleções didáticas deixam claro o interesse em torno da formação de uma subjetividade para atender demandas econômicas e do mercado de trabalho, afinal, o neoliberalismo apresenta várias características dentre as quais destacam as relações comportamentais dos sujeitos (Dardot; Laval, 2016).

A análise desses enunciados recobre as características da racionalidade neoliberal, como mecanismo de subjetivação do sujeito atuante no NEM, colocando seu autoconhecimento como instrumento mediador para disciplinar seus interesses. Um ponto a ser mencionado diz respeito ao foco do encontro do sujeito com a sociedade, e as responsabilidades que deverá assumir no mundo do trabalho. Essa ideia, possibilita que Projeto de Vida seja reconhecido como fundamental para a formação, sobretudo, porque esta alinhado com o autoconhecimento, relações exteriores a sociedade e as exigências econômicas; também, que propicie o exercício pleno das competências socioemocionais, pois esses requisitos fazem parte da preparação de um sujeito capaz de gerir seus desejos e se reconhecer como protagonista.

No tocante às narrativas de si, as quais assumem o caminho para o autoconhecimento do sujeito estudante, nessa estrutura curricular, não assumem um papel de formação de um sujeito livre, que usa da sua história de vida para se reconhecer como um sujeito que pensa sobre os desafios sociais, compreende suas particularidades, anseios, crenças e sonhos, ao contrário, para o Projeto de Vida interessa narrar para ser subjetivado, isso é, tudo que narrado pelo sujeito coloca-se a serviço de uma doutrina neoliberal, que “os jovens são um instrumento, seus códigos e sua cultura são utilizados como um meio para convencê-los de que se tornar um empreendedor de si é inevitável nos tempos em que vivemos” (Goulart, 2023 p.63).

Por outro lado, essa racionalidade neoliberal exime-se do incentivo aos estudantes que

pretendem ter uma formação continuada por meio do ensino superior, não sendo notório o uso de atividades que pensem o acesso à educação, capacitação de especialização e ingresso ao ensino superior, todavia, essa governamentalidade centraliza os interesses em um notório saber, isso pode ser explicado, quando observamos as estratégias da racionalidade neoliberal, que de forma sutil e inovadora exerce indisfarçável influência sobre a construção da subjetividade juvenil, a qual busca reafirmar sua postura como empreender de si mesmo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, procuramos alcançar o objetivo de analisar como as narrativas de si são abordadas em coleções didáticas de Projeto de Vida do NEM e como podem engendrar o processo de constituição da subjetividade juvenil, tendo em vista o regime de verdade da racionalidade neoliberal e os impactos no campo da educação. Para isso, utilizamos como *corpus* de análise enunciados extraídos das coleções didáticas do Projeto de Vida aprovadas pelo PNLD, edição 2021, sendo esse o material de apoio para o cumprimento das atividades previstas pela nova configuração curricular do NEM a esse componente.

Por meio das análises, podemos pontuar que a presença das estratégias neoliberais ressoa nessa fase da educação com ênfase, diluída nos discursos que colocam o protagonismo juvenil e a liberdade de escolha como mecanismo de objetivação dos sujeitos. Além disso, a preocupação em torno das competências socioemocionais e do autoconhecimento representam relações de saber – poder que colocam o sujeito em conflito com sua identidade. Nesse movimento, o sujeito recorre ao anseio pelas mudanças e governo de si mesmo como forma de ajustar-se aos novos moldes curriculares, ao mesmo tempo em que se constrói como um sujeito preparado para o mercado de trabalho.

Nas séries enunciativas analisadas, podemos identificar como as estratégias neoliberais atuam em cada seguimento do Projeto de Vida, desde a elaboração de justificativas que integram a importância do componente para a formação curricular do estudante até ao modo como os exercícios estão organizados. Inicialmente, as coleções trabalham o reconhecimento da história de vida do sujeito, dos seus sonhos, do lugar onde vive e de situações que marcaram sua trajetória até essa fase da vida. Na nossa análise esse reconhecimento de si é visto como reflexo da autobiografia do sujeito, a qual é instruída a ser registrada, pois por meio dela o sujeito poderá desenvolver as competências e habilidades necessárias para o autoconhecimento.

Vale dizer que o autoconhecimento por meio de narrativas de si, nesse contexto, pode ser compreendido como uma das estratégias da educação neoliberal, a qual se vale da descrição da história narrada como uma forma de docilizar as emoções e conduzir os sujeitos para seus interesses políticos e econômicos. Sobretudo, quando pensamos que essas narrativas não esboçam a liberdade em narrar, mas são instigadas por meio de questionamentos e atividades que projetam uma errônea ideia do diálogo e compreensão de si mesmo. Além disso, podemos pensar a figura do professor que, por vezes, não possui formação específica para entender e orientar a narrativa de formação, principalmente, quando pensamos pelo

princípio ontológico da autobiografia, a qual exige de o sujeito conhecer e trabalhar a sua própria história de vida, para, assim, poder trabalhar com a história de vida de outrem.

Ainda pensando no contexto do ensino público brasileiro, as salas de aulas possuem uma superlotação. Nesse sentido, o professor que assume uma sala do Projeto de Vida deverá orientar e compreender a narrativa desses estudantes, o que nos leva a indagar: como esse profissional conseguirá orientar e supervisionar grandes quantidades de alunos? Pois o ato de narrar requer atenção, possui eixos formativos que desempenham intencionalidades diferentes (Passeggi, 2011). Portanto, deve-se ter um cuidado com a história de vida de cada sujeito, já que cada uma delas apresenta traços de subjetividades diferentes. Em suma, a reflexão sobre como as narrativas de si podem ser mobilizadas na construção de práticas de ensino de Projeto de Vida no contexto do NEM nos leva a concluir que a narrativa de si, para esse contexto, é a garantia de conhecer o sujeito no seu íntimo processo de construção de identidade e faz com que esse sujeito narre apenas àquilo que convém, permitindo que seja docilizado e transformado em favor de uma racionalidade individual, autônoma e que aponte o sujeito como responsável pelas suas escolhas, consequentemente, seu sucesso ou fracasso.

É importante lembrar que essas políticas educacionais refletem de modo mais forte no ensino público. Por sua vez, nesse cenário reformista, a escola pública é alvo de inúmeras críticas, dentre elas, e conforme já discutimos ao longo dessa pesquisa, podemos lembrar-nos do número de evasão escolar, estudantes fora de faixa, por exemplo, razões que levam ao crescimento de discursos que mencionam a emergência de renovação nas práticas de ensino e nas mudanças curriculares. Esse cenário permite o crescimento da influência das instituições privadas no que se refere às políticas publicas educacionais, as quais disseminam suas ideologias como forma de sucateamento do ensino público, porque o que sustenta os interesses dessas intuições são os interesses econômicos (Muller; Cechinel, 2020).

Em vista disso, o sujeito que está no NEM é alvo desse sistema político econômico que busca formar mais sujeitos para o mercado de trabalho. Isso fica evidente, pois o que estrutura as bases das alterações feitas para NEM é justamente a promessa de preparo do sujeito para o convívio social, seguido de sua inserção do mercado de trabalho, retratado pelo discurso que aponta os cursos técnicos profissionalizantes como uma inovação e rentabilidade para o sujeito que já deseja trabalhar. Isso coloca a reforma do NEM como extremista, porque exclui o exercício pleno do estudante em empenhar-se em outras especificidades na sua formação como sujeito, sendo priorizado o interesse pelo mercado de trabalho. Com isso, distancia esse sujeito de outras potencialidades, a saber, a formação acadêmica, e a inserção

ao universo cientifico, o que quebra a dinâmica entre trabalho, ciência e cultura (Falcão, Caldas, Barros, 2023).

Ressaltamos, ainda, que o sujeito do NEM, sobretudo da escola pública, em sua maioria são filhos da classe trabalhadora e que, muitas vezes, parte desses estudantes já trabalham como forma de gerenciar as despesas em casa. Pensando dessa forma, pode-se dizer que esses estudantes se sentem convencidos que as mudanças para o NEM são as soluções para seus problemas, em especial, porque são vinculados a discursos que sustentam a ideia de flexibilização, tendo em vista a promessa da liberdade de escolha, promovendo vontades de verdades que remetem a autonomia do sujeito. Ao mesmo tempo, esse discurso possui uma dualidade, pois essa flexibilidade pode ser o reflexo da desregulamentação das conquistas sociais, o que favorece para o crescimento da desigualdade social (Krawczy; Ferretti, 2017).

Outro ponto a mencionar diz respeito ao currículo escolar. Para o NEM, pauta-se a ideia de que o estudante deve ser um sujeito ativo, de modo que sua formação esteja além das fronteiras teóricas. De igual modo, assegura que esse aluno deve se reconhecer enquanto um sujeito ativo, que use as suas competências socioemocionais a seu favor, na gestão de sentimentos e resolução de problemas. Essa formação possui seus lados positivos, porém, nesse contexto, não se nota uma conexão dessas práticas com as aprendizagens escolares, ao contrário, as grandes áreas de conhecimentos fragmentam o ensino de específicas áreas como, por exemplo, filosofia, sociologia, história, língua inglesa, entre outros, e abrem margem para a pedagogia das competências, as quais apontam para as condutas da governamentalidade neoliberal.

As competências socioemocionais assumem uma importância formidável, pois fazem parte dos moldes que as relações de poder inferem aos sujeitos do século XXI. Por isso, as coleções didáticas estão articuladas para trabalhar as noções como: gestão das emoções, sentimentos, afetos, cuidado com a mente, gestão dos pensamentos, empatia, autocuidado, pois, essas capacidades são fundamentais para o desenvolvimento desse sujeito, essa retórica é mencionada pela BNCC, prescrita como uma formação continua que o estudante do NEM poderá desfrutar. Segundo nossa análise, conseguimos refletir que esse governo neoliberal no tocante às emoções, promove uma individualidade que contribui para uma desumanização do sujeito (Silva, 2022), por meio de um autogoverno de suas condutas, o que é pertinente para a manutenção do sistema econômico e da educação neoliberal.

Desde o ano de 2022, a implementação NEM segue acontecendo em todo o país, todavia, a primeira impressão nesses primeiros anos não são as melhores, pois a reforma do

NEM emana de um lugar no qual os interesses políticos e econômicos ultrapassam os direitos sociais, é uma reforma que se estabelece de forma rápida e sem a consulta da sociedade. Por essa razão, desde a sua implementação, são atribuídas diversas críticas, como, por exemplo, a falta de infraestrutura escolar, a desvalorização dos professores, a ausência de carga horária para disciplinas tradicionais – educação básica comum –, de modo que não asseguram a preparação do estudante para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que por sua vez, ainda caminha para se equiparar as recomendações da BNCC. Diante disso, o MEC tem sido pressionado pelo movimento "revoga NEM"[10], alguns grupos sinalizam que revogação de Lei 13.415/2017deve ser completa, enquanto outros apontam que a lei requer ajustes.

Portanto, diante do exposto nesse trabalho, fica clara a influência da governamentabilidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras. A análise por meio do material didático indicou a presença de relações de poder que visam governar o sujeito, sobretudo, a partir do reconhecimento de si através de sua própria subjetividade. Não podemos perder de vista que o modo como foi projetado e implementado o NEM brasileiro acarreta muitas dificuldades, o que nos permite dizer que a educação deste país não requer mais fragmentação, sucateamento e individualidade, mas que é papel das políticas públicas garantirem o acesso à educação pública e de qualidade. Ademais, é dever nosso, como educadores, lutar por espaço, melhorias e restarmos o princípio da educação que faz da escola um lugar de ensinar, conhecer e aprender. Por fim, salientamos a necessidade da continuidade de pesquisas que busquem compreender os diferentes modos de organização curricular, políticas educacionais e formação da subjetividade em espaços escolares e de formação de sujeitos.

[10] Disponível em:< https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/10/24/apos-criticas-e-consulta-publica-sobre-reforma-mec-apresenta-proposta-para-novo-ensino-medio.ghtml>. Acessado em: 31 de Janeiro de 2024.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. D. R. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault**.** *Revistas Eletrônicas Filogenese*. v. 6, nº 2, 2013.p. 148-162. Disponível em:<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo.pdf >. Acessado em: 20 de junho de 2022.

AZEVEDO, R. O.; VEIGA-NETO, A. J. Biopoder, vida e educação. *Pro-Posições*, Campinas, SP. V. 30. 2019. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656731>. Acessado em: 20 de junho de 2022.

ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. A. C. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. *Vértices*, Campos dos Goytacazes/RJ, v.23, n.3, p. 706-733, set./dez. 2021.Disponível em:< https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15976>. Acessado em: 20 de junho de 2022.

ALCHORNE, I.; CARVALHO, S. *Vivências – Projeto de vida*. Volume único, 1ª edição, Editora Scipione. São Paulo, 2020.

AMENDOLA, R.*GPS - Guia de Protagonismo no Século XXI*. Manual do professor — 1. ed. — São Paulo : Moderna, 2020.

BRASIL. *Base nacional Comum Curricular:* Ensino Médio**.** Ministério da Educação – MEC, Brasília. 2018.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB***.** Senado Federal, Brasilia. 2017. Disponível em:<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acessado em: 20 de junho de 2022.

BRASIL. *Guia digital PNLD 2021:* projetos Integradores e projeto de Vida. Brasília, Ministério da Educação, 2020.

BRAGA, P. Selfie : o autorretrato do sujeito contemporâneo. Chamada pública - ARS – São Paulo, 2021. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/ars/a/6L87h7t8JFBVjjgWx3bVT7S/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 27 de janeiro de 2024.

BORDIN, T. M. O saber e o poder: a contribuição de Michel Foucault. *Saberes*, Natal- RN, v. 1, n.10, 225-235, 2014. Disponível em:<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/5088>. Acessado em: 28 outubro de de 2022.

BOLOTI, A.; GRZECA, F. C.; BOHRER, M. Novo Ensino Médio: análise e projeções entrevista com Daniel Cara. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 12, n. 23, jan./jun. 2023. Disponível em:<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/7988>. Acessado em 05 de Janeiro de 2024.

CAMPOS, M. T. A. *Tecer o futuro : você, os outros, o mundo ao redor : Projeto de vida*, volume único — 1. ed. — São Paulo : Saraiva, 2020.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022.Disponível em:< https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acessado em 16 de dezembro de 2023.

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

CASTRO , D. Q. B. C. A contrarreforma do Ensino Médio no Rio Grande do Norte e as implicações para o ensino de História (2017-2021). *Tese (Doutorado)* - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2022.

CIERVO, T. J. R. *A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas do Brasil.* Dissertação de mestrado do programa de educação de UNISINOS, São Leopoldo, 2019.

CECHINEL, A.; MUELLER, R. R. *Formação espetacular!:*educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular.Salvador: EDUFBA, 2022.

CERICATO, Italo. *(Des) envolver e (trans) formar*: *Projeto de vida*. São Paulo: Ática, 2020.

CERCE, L. M. R.; BRITO, R. O. Competências socioemocionais e o currículo para o século XXI. *Periódico Horizontes* – USF – Itatiba, S, 2022. <Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1217>. Acessado em: 07 de junho de 2023.

CRUZ, G. B.; PAIVA, M. M.; LONTRA, V. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 06, n. 19, p. 956-972, set./dez. 2021.

DANZA, H. C.; SILVA, M. A. M. *Projeto de vida: Construindo o futuro*. Volume único, 1. ed. — 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.

DELORS, J. *et al* . *Educação um tesouro a descobrir.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução: José Carlos Eufrázio. Cortez Editora. 1998.

DOLORY-MOMBERGER, C. Biografia *educação: figuras de indivíduo projeto*. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. 2. Ed. Natal- RN: EDUFRN 2014.

DUNKER, C. A hipótese depressiva. In: *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Organização Vladimir Safatle, Nelson da Silva Junior, Christian Dunker. Belo Horizonte:

Autêntica, 2021.

ESTORMOVSKI, R. C. Antigos atores, novas propostas: o IAS como protagonista na promoção das competências socioemocionais na Educação Básica brasileira. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 8, e21621, p. 1-14, 2023. Disponível em:< https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21621>. Acessado em: 05 de janeiro de 2024.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução Márcio Alves Da Fonseca e Salma Tannus Muchail. Martins fontes, São Paulo, 2004.

FALÇÃO, N. M.; CALDAS, R. S. M.; BARROS, E. B. Juventude e Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio: análise da política pública e perspectivas das pesquisas na área da Educação. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14360, 2023.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7º Ed - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica.* São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In:. DREYFUS, Hubert l.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault:* Uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutic*a.* Tradução de Vera Porto Carrero, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade Curso no College de France (1975-1976*). Tradução de Maria Ermantlna Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: a aula inaugural no Collêge De France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução: Laura fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *Microfisica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1999.

FOUCAULT. M. *Viagiar e Puninir. nascimento da prisão.* tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FISCHER, M. R. B. *Foucault e a análise do discurso em educação.* Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, 2001.

FRAIMAN, L. P. Pensar, sentir e agir : Ensino Médio : volume único – 1. ed. – São Paulo : FTD, 2020.

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo, v.8, n.17, p. 155-183, ago. 2020. Disponível em:<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322>. Acessado em: 29 de Novembro de 2022.

GOULART, D. C; CÁSSIO, F. A farsa do ensino médio selfie service. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 2021. Disponível em:<https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/>. Acessado em: 29 de Novembro de 2022.

GOULART, M. A trama neoliberal, o novo ensino médio e as juventudes: é possível destramar-se do lobismo empresarial? IN: *Rastros do neoliberalismo no campo da Educação*. Organizadoras Fernanda Wanderer, Camila Alves de Melo e Ana María Bermúdez Alfaro. – São Paulo: Pimenta Cultural, p. 52-68, 2023.

GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e mídia:a (re)produção de identidades. *Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo vol.4 n. 11 p. 11 - 25 nov.2007. Disponível em:< https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/105>. Acessado em: 29 de novembro de 2022.

GREGOLIN, M. R. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. *Revista Moara* – Edição 43, Estudos Linguísticos – jan - jun 2015. Disponível em:< https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2633>. Acessado em: 29 de novembro de 2022.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade da transparência*. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2018.

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

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Competências Socioemocionais dos Estudantes*. 2021. Disponível em:< https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crises.html>. Acessado em: 29 de novembro de 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Competências socioemocionais [livro eletrônico]: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral*. [organização Catarina possenti Sett/ Gisele Alves] Instituto Ayrton Senna, 2021.

KRAWCZYK, N,; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola,* Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em:< https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acessado em: 28 de outubro de 2022.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico - de Rousseau à internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes; Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LOPES, A. C. Itinerários formativos da BNCC do Ensino Médio: identificações e projetos de vida juvenis, *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em:<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acessado em: 28 de outubro de 2022.

MONTEIRO, Bia. *Planejando a jornada*: um guia para seu projeto de vida: manual do professor/ São Paulo – SP: Evoluir, 2020

MULLER, R. R.; CECHINEL, A. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. *Revista Educação UFSM* ,Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em:<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/35680>. Acessado em: 28 de outubro de 2022.

NAVARRO, P. Estudos discursivos foucaultianos: questões de método para análise de discursos. *Revista Moara/ Estudos Linguísticos*. Edição 57, Vol. 1/ ago -dez 2020.

OLIVEIRA, P. E.; ROTA, P. J. S. *Projeto de vida: um projeto vital*. Hedra Educação, São Paulo, 2020.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. D'AGOSTINI, A. C. C. *Se liga na vida*. Manual do professor – 1. Ed. – São Paulo : Moderna, 2020.

PASSEGGI, 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, 2020. Disponível em:< https://www.researchgate.net/publication/347111779_Projetar-se_no_amanha_condicao_biografica_e_projeto_de_vida_no_novo_ensino_medio>. Acessado em: 28 de outubro de 2022.

PASSEGGI, M. C. SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, 2(1) p. 6-26, 2017. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional>. Acessado em: 28 de outubro de 2022.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Revista Práxis Educacional*, v.17, n.44, p. 93-113, jan./mar. 2021. Disponível em:< https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acessado em: 28 de outubro de 2022.

PASSEGGI, M. C. A pesquisa (auto)biográfica em Educação. Princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Maria de Fátima (org.). *Em torno da noção de alteridade.* Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p. 13-39

PEIXOTO, J. A. T. Neoliberalismo e mito da empregabilidade: a construção e a manutenção de sujeitos culpabilizados, infantilizados e segregados. IN: CASTRO, Fernando Gastal de; FERREIRA, João Batista (Orgs.) *Neoliberalismo, trabalho e precariedade subjetiva* [recurso eletrônico] / Fernando Gastal de Castro; João Batista Ferreira (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022. Disponível em:<https://www.editorafi.org/433neoliberalismo>. Acessado

em: 23 de Janeiro de 2023.

PEREIRA, M. A. S.; CABRAL, G. S. A escrita de si e a construção identitária nos manuscritos de Maria Leofrisio, a pipoqueira de Araranguá (SC). *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 08, n. 23, p. 01-18, 2023.

RAMOS, M.; PARANHOS. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? *Revista Retratos da Escola,* Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em:< https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acessado em 20 de março de 2023.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. - São Carlos : Claraluz, 2005.

ROCHA, R. R. Neoliberalismo e cibercultura: notas sobre a governamentalidade contemporâne. IN: *Mulheres debatem Michel Foucault*. Org. Priscila Capello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

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.

SOLER, R. D. V.; VAZ, R. A.; RAASCH,P. T.; PACKER, L. N. K.; SILVA, M. A. P. Michel Foucault, a educação e o neoliberalismo. *Educação em revista*, 2021. Disponível em:<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/35257>. Acessado em: 30 de novembro de 2022.

SOUZA, P. F.; FURLAN, R. A questão do sujeito em Foucault. *Psicologia USP*. V. 29, número 3, p. 325-335, 2018. Disponível em:< https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/154608>. Acessado em: 30 de novembro de 2022.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em:< https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 27 de junho de 2023.

SILVA, G. F.; MACHADO JUNIOR, S. S. A construção do sujeito em Michel Foucault. *Entreletras*, Araguaína/TO, v. 7, n. 1. p. 200-210. 2016. Disponível em:<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/148>.Acessado em 01 de julho de 2023.

SILVA, F. V. Violência em rede: discursos sobre Greta Thunberg em comentários on-line. Rev. *Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, 2020. Disponível em:< http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/16688>. Acessado em: 04 de Janeiro de 2023.

SILVA, F. V. Conquistando corações e mentes: as competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de projeto de vida. *Educação em*

Revista, 2022. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/edur/a/GFN35hcsHNvtvrG9YkqgkVw/>. Acessado em: 04 de outubro de 2022.

SILVA, M. M. da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 22, p. 10-20, 2022. Disponivel em:< https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871>. Acessado em: 28 de setembro de 2023.

SILVA, M. I. G.; TOMAZETTI, E. M. Utilizando algumas ferramentas da caixa de Michel Foucault na pesquisa em educação. *Imagens da Educação*, v. 6, n. 2, p. 75-83, 2016. Disponível em:< https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/28464>. Acessado em: Acessado em: 04 de dezembro de 2022.

SILVA, M. A. M.; DANZA, H. C. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.38, e35845, 2022. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/edur/a/YHwg8FxLkwcb7gGSc7QQKKg/>. Acessado em: 04 de dezembro de 2022

SILVA, R. R. D.; ESTORMOVSKI, R. C. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, 2023. Disponível em:< https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14363>. Acessado em: 07 de janeiro de 2024.

SANTOS, A. I.; CERVI, G. M. O novo Ensino Médio: Análise do discurso da Lei nº 13.415/2017 a partir de Michel Foucault. In: FERNANDES JÚNIOR, A.; FRANCESCHINI, B.; SANTANA, S. C. B. (Orgs). *Análise do discurso na contemporaneidade: cartografias discursivas***.** Rio de Janeiro (RJ): Bonecker, 2019.

SASSI, F. C. O. M.*;* SASSI JUNIOR, E. *#MeuFuturo* : Ensino Médio. 1. ed. – São Paulo: FTD, 2020.

STERN, I. *Eu posso : projeto de vida*. Ilustrações: Michelle Cândido. – 1. ed. Pinhais : Pipoca Doce Casa Editorial, 2020.

SARGENTINI, V. M. O. Há em Foucault um gesto inaugural nos estudos do discurso? *Heterotópica*, v. 1; n. 1, jan.-jun. 2019. Disponível em:<https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/48526>. Acessado em: 25 de Novembro de 2022.

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, J. ; CARRANO, P.; LINHARES, C. (Orgs). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-156.

ZANELLA, T. TREVISOL, M. T. C. Projetos de vida e processos de ensino aprendizagem: compreensão dos alunos do ensino médio. *Cadernos de Educação*, v.17, n. 34, 2018. Disponível em:<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/8928>. Acessado em: 28 de outubro de 2022.