

## O PROTAGONISMO JUVENIL COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTALIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE LIVROS DIDÁTICOS DE PROJETO DE VIDA

*Francisco Vieira da Silva\**, *Fernanda Alves Cavalcante\*\**

### RESUMO

Este estudo analisa as implicações neoliberais em discursos acerca do protagonismo juvenil presentes em livros didáticos de Projeto de Vida, adotados por escolas públicas do estado do Rio Grande do Norte. Em relação à metodologia, o estudo se alinha a uma perspectiva descritivo-interpretativa e documental de base qualitativa. O *corpus* compreende enunciados extraídos de dois livros didáticos de Projeto de Vida aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), edição de 2021. As análises possibilitam pontuar que esses materiais didáticos tomam o protagonismo juvenil como uma estratégia de governo nos moldes, incidindo na construção de subjetividades, flexíveis, adaptáveis. Com isso, busca-se padronizar as subjetividades, amainando possíveis insurgências, revoltas e contracondutas em relação à norma instituída, o que produz inevitavelmente sujeitos conformados, passivos e obedientes aos mecanismos de controle do neoliberalismo. Por fim, importa que outros estudos sejam realizados, com vistas a comprovar ou refutar os apontamentos defendidos no presente trabalho.

**Palavras-chave:** protagonismo juvenil; governamentalidade; neoliberalismo; novo ensino médio; projeto de vida.

---

\* Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4922-8826>. Correio eletrônico: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1140-1494>. Correio eletrônico: fernanda.cavalcante41287@alunos.ufersa.edu.br.

**YOUTH LEADERSHIP AS A GOVERNANCE STRATEGY IN THE NEW HIGH SCHOOL: A DISCURSIVE ANALYSIS OF LIFE PROJECT TEXTBOOKS**

**ABSTRACT**

*The research analyzes the neoliberal implications in discourses about youth protagonism present in Life Project textbooks, adopted by public schools in Rio Grande do Norte state. Regarding the methodology, the study is aligned with a descriptive-interpretive and documentary perspective of qualitative basis. The corpus comprises statements extracted from two Life Project textbooks approved by the National Book and Teaching Material Program (PNLD), 2021 edition. The analyzes make it possible to point out that these didactic materials take youth protagonism as a government strategy along neoliberal lines and this affects the construction of flexible, adaptable subjectivities. With this, it seeks to standardize subjectivities, dampening possible insurgencies, revolts and counter-conducts in relation to the established norm, which inevitably produces conformed, passive and obedient subjects to the control mechanisms of neoliberalism. Finally, it is important that other studies be carried out, with a view to proving or refuting the points defended in this work.*

**Keywords:** youth protagonism; governmentality; neoliberalism; new high school; life project.

**EL PROTAGONISMO JUVENIL COMO ESTRATEGIA DE GOBEMENTALIDAD EN LA NUEVA ENSEÑANZA MEDIA: UN ANÁLISIS DISCURSIVO DE LIBROS DIDÁCTICOS DE PROYECTO DE VIDA**

**RESUMEN**

*En este estudio son analizadas las implicaciones del Neoliberalismo en los discursos acerca del protagonismo juvenil que están presentes en los libros didácticos de “Proyecto de Vida”, adoptados por las escuelas públicas del estado de Rio Grande do Norte. En cuanto a la metodología, el estudio asume una perspectiva descriptivo-interpretativa y documental de base cualitativa. El corpus comprende enunciados extraídos de dos libros didácticos de Proyecto de Vida, aprobados por el Programa Nacional del Libro e del Material Didáctico*

(PNLD), edición de 2021. Los análisis realizados permiten afirmar que esos materiales didácticos asumen el protagonismo juvenil como una estrategia de gobierno en moldes neoliberales e ello incide en la construcción de subjetividades, flexibles e adaptables. Con ello se pretende padronizar las subjetividades, neutralizando posibles insurgencias, revueltas e contraconductas en relación con la norma instituida, lo que produce inevitablemente sujetos conforme, pasivos y obedientes a los mecanismos de control utilizados por el neoliberalismo. Por último, es necesario que sean realizados otros estudios, con el fin de comprobar o refutar las formulaciones defendidas en el presente trabajo.

**Palabras clave:** protagonismo juvenil; gobernabilidad; neoliberalismo; nueva enseñanza media; proyecto de vida.

## 1 INTRODUÇÃO

As mudanças que desenham o ensino médio tal como conhecemos hoje não são atuais. À vista disso, já se propunha uma integração entre educação profissional e regular na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), visando à preparação dos educandos para o mercado de trabalho, considerando, pois, as transformações científicas, sociais e tecnológicas. Apesar de pensada há muito tempo, é a partir do golpe “jurídico-parlamentar-midiático” (RAMOS, 2019, p. 3), e do então afastamento da presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), que a atual reforma do ensino médio se instaura, de maneira aligeirada e antidemocrática e em estreita conexão com interesses empresariais, notadamente de entidades ligadas ao terceiro setor (MACEDO, 2019).

A partir da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, cria-se a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. As alterações contemplam a carga horária anual, que passa de 800 para 1.400 horas anuais, a inserção de novos rearranjos curriculares, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento orientador, resultando na divisão dos componentes curriculares em formação geral básica e em itinerários formativos: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica e profissional (BRASIL, 2017), cumpridos durante o percurso escolar.

No interior das mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio (NEM), é o aluno, como protagonista, que fará as escolhas pelos componentes curriculares que influirão na construção

de seu projeto de vida. Nesse sentido, o protagonismo juvenil, no contexto educacional, não se refere a um princípio ou modelo pedagógico, mas a uma característica intrínseca ao sujeito jovem que o coloca como ator principal das mudanças no desenvolvimento das diversas dimensões, inclusive de si próprio (SOUZA, 2009). O discurso que se estabelece em torno dessa concepção emerge “[...] como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413).

É oportuno destacar, ainda, que essa noção de protagonismo do sujeito jovem remonta ao início do século XX e ganha força nos anos 1980, período no qual estudantes participam ativamente das decisões que dizem respeito ao corpo escolar, através dos grêmios estudantis (COSTA, 2020). Ser protagonista, em outros termos, é estruturar o próprio projeto de vida, pois é responsabilidade do estudante o seu sucesso na carreira estudantil e, principalmente, profissional. Desse modo, conforme a base, é preciso “[...] reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas” (BRASIL, 2018a, p. 463).

Tal noção nos sugere, ainda, a ideia de que o jovem não é apenas participante ativo da sociedade, mas também agente de mudança de todo o corpo social, o que resulta numa desresponsabilização do estado em “[...] conduzir e viabilizar estratégias e condições materiais para que este cidadão possa viver com dignidade social” (COSTA, 2020, p. 53). Assim, o regime neoliberal impregna os espaços escolares, despontando na minimização da formação integral do indivíduo, a fim de atender as demandas econômicas do mercado de trabalho, sem que se considerem as diversidades, sociais, culturais e de classes, que permeiam a escola (OLIVEIRA, 2020).

Essa noção de protagonismo incorporara, ainda, o próprio projeto de vida que deixa de ser visto como elemento opcional e adquire *status* de proposição curricular que deve ser desenvolvido desde o primeiro ano. Conforme está posto no Guia de Implementação do Ensino Médio (BRASIL, 2018b), o projeto de vida é a espinha dorsal do desenho deste último nível de ensino, com o objetivo de trabalhar no educando o autoconhecimento, a autonomia e o protagonismo, permitindo, assim, que os jovens conheçam suas potencialidades e fragilidades (PASSEGI; CUNHA, 2020). Não despreziosamente, tal postura coaduna com a racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), pois, conforme ponderam Garcia, Czernisz e Pio (2022), desresponsabiliza o Estado pela falta de postos de trabalho, ausência de políticas públicas e negligência frente ao enfrentamento de problemas sociais. Nesse sentido,

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

Dado o exposto, a pesquisa se propõe a analisar as implicações neoliberais em discursos acerca do protagonismo juvenil que constituem os livros didáticos de Projeto de Vida, adotados por escolas do estado do Rio Grande do Norte. Para tanto, configura-se metodologicamente como um trabalho descritivo-interpretativo, tendo como objeto de análise os seguintes livros: a) *GPS – Guia do protagonismo no século XXI*, de Roberta Amendola, publicado pela editora Moderna; b) *Projeto de vida: construindo o futuro*, de Hanna Cebel Danza e Marco Antonio Morgado da Silva, publicado pela editora Ática.

O trabalho organiza-se, para além desta seção, em três tópicos. O primeiro discute questões basilares para análise dos materiais analisados, como discurso, enunciado e as implicações neoliberais na constituição dos discursos acerca do protagonismo juvenil. O tópico seguinte assinala as análises dos livros didáticos de projeto de vida, correlacionando com as concepções destacadas no tópico anterior. Por fim, traçamos as considerações finais.

5

## **2 SOBRE DISCURSO, PODER E NEOLIBERALISMO**

O discurso tomado enquanto materialidade essencialmente histórica permite ao homem conhecer a si mesmo, isto é, um sujeito que emerge na/a partir da linguagem. O discurso, assim compreendido é, ainda

[...] histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo. (FOUCAULT, 2021, p. 164).

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

discursos exercem alguns de seus mais temíveis poderes (FOUCAULT, 1996). Portanto, é uma prática que tem as suas próprias formas de encadeamento e sucessão.

Para Foucault (2014), o discurso constitui, ainda, um conjunto de enunciados, na medida em que estes se apoiem na mesma formação discursiva. Buscando definir o enunciado, o filósofo destaca que este diz respeito a uma função de existência. Destarte, aparece como elemento único e indecomponível que perpassa os diferentes domínios da frase, do ato de fala e proposição, mas que não se reduz a eles, pois, apesar de ser dotado de materialidade, não atende a lógica dos caracteres gramaticais, haja vista ser sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar por inteiro (FOUCAULT, 2014). Nessa relação, o enunciado se distingue da frase por não corresponder às formas gramaticais e linguísticas, e, ainda, por não se restringir a uma verbalização sujeita a regras.

Para o autor francês, existem algumas propriedades que caracterizam o enunciado, quais sejam: a) referencial – não se constitui por coisas, fatos ou realidades, mas leis de possibilidade, regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas; b) posição de sujeito – posicionamento que é assumido no discurso, ele é exterior à estrutura linguística e não se confunde com o indivíduo real, o emissor do signo, mas a uma posição que se assume no enunciado. Em suma, é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; c) domínio associado – refere-se ao fato de o enunciado remeter a outros já ditos e por dizer; d) materialidade repetível – o enunciado demanda um suporte, um local, uma data e/ou uma instância que permite a sua produção e circulação.

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

Nessa perspectiva é que destacamos o neoliberalismo como o regime de poder que desenha o cenário vigente. Conforme Han (2018), o neoliberalismo pode ser compreendido como uma mutação do capitalismo, pois resulta numa mudança no tocante ao indivíduo que se via, outrora, enquanto trabalhador e que passa a ser visto como empreendedor. É, pois, esse sistema que elimina a exploração alheia da classe trabalhadora, pois cada trabalhador explora a si mesmo para o seu próprio negócio. Desse modo, enquanto há uma competição entre os sujeitos, há um aumento na movimentação do capital. Entretanto, o poder do regime neoliberal “[...] assume uma forma sutil, flexível e inteligente, escapando a qualquer visibilidade” (HAN, 2018, p. 26), de modo que o sujeito submisso não tem consciência de sua submissão. Isso acontece por existir não só uma descentralização do poder em torno de um único indivíduo ou instituição, conforme Foucault (1999), mas também relações de poder pulverizadas por todo o corpo social.

Desse modo, não se refere a uma dominação que proíbe ou coage, mas a um poder que explora as dimensões emocionais para que o próprio indivíduo tenha que se autogovernar. Dardot e Laval (2016), ao situar Foucault no âmbito dessas discussões, pontuam que, para o autor, o governo não seria uma instituição, e sim uma atividade que visa conduzir condutas e governar sujeitos, cuja execução perpassa os mais diversos espaços, sejam eles a escola, a fábrica ou o Exército. Ademais, segundo os autores, “[...] é certo que o governo, longe de remeter à disciplina para alcançar o mais íntimo do indivíduo, visa na verdade a obter um *autogoverno* do indivíduo, isto é, produzir certo tipo de relação deste consigo mesmo” (DARDORT; LAVAL, 2016, p. 17. Grifo nosso).

À vista disso, a racionalidade neoliberal não deixou incólume nenhuma das esferas da vida social, de modo que a sua fórmula tem como pressuposto a máxima liberdade econômica associada ao respeito aos direitos políticos, minimizando, significativamente, os direitos sociais, entre os quais a educação é participante. As mudanças que são realizadas no campo educacional partem do movimento histórico de embate entre os diferentes projetos sociais, no qual “[...] tem-se um surto reformista que atinge principalmente a educação articulada ao projeto de sociedade hegemônica num dado momento histórico” (DIÓGENES; SANTOS, 2012, p. 76).

### **3 ANÁLISES DOS LIVROS DIDÁTICOS DE PROJETO DE VIDA**

Neste tópico, analisamos os livros didáticos de Projeto de Vida adotados por escolas do estado do Rio Grande do Norte. Para tanto, subdividimos esta seção em duas, em que cada uma corresponde ao estudo de um livro específico.

#### **3.1 Análise do livro didático GPS – Guia do protagonismo no século XXI**

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

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

Logo em seguida, o livro traz este trecho: “Nessa trajetória, você pensará sobre sua identidade, seu papel na sociedade e fará planos para sua carreira. Conheça o trajeto que vai percorrer” (AMENDOLA, 2020, p. 14). Uma vez mais, o foco incide sobre a ideia da rota, de caminho e de trajeto, elementos discursivos que estão em associação com as especificidades do NEM, cuja principal característica incide sobre a personalização do desenho curricular, na qual o aluno supostamente escolhe que itinerário seguir, tendo como ancoragem o seu projeto de vida. Nisso podemos evidenciar as ressonâncias de matriz neoliberal, pois a centralidade do sujeito liga-se à construção de currículos escolares “[...] ajustáveis aos perfis dos estudantes, que contemplam os interesses individuais desses sujeitos, e garantem o

protagonismo de suas escolhas, os critérios de seleção e organização dos conhecimentos escolares são posicionados a partir de novas configurações” (SILVA, 2023, p. 14-15).

Seguidamente, no livro em estudo, aparece a definição de Projeto de Vida, a saber: “[...] Projeto de vida é o mapa dos seus sonhos, o caminho entre o que você é e o que você quer ser” (AMENDOLA, 2020, p. 17). Desse conceito, podemos depreender que o Projeto de Vida se configura como uma ferramenta necessária para um processo de constituição do sujeito, de um vir a ser. E, por meio de tal definição, o posicionamento discursivo do livro didático defende o que segue: “Para construí-lo, você vai se conhecer e refletir sobre o seu lugar na sociedade enquanto se prepara para o mundo do trabalho” (AMENDOLA, 2020, p. 17). Podemos observar, nesse enunciado, uma tríade que caracteriza o projeto de vida, qual seja: o autoconhecimento, a reflexão sobre o espaço do jovem na sociedade e a preparação para o mundo do trabalho.

Nesses três eixos, figura o protagonismo, que é conceituado da seguinte maneira: “Você é o protagonista, ou seja, o responsável pelo seu aprendizado e pelos seus planos” (AMENDOLA, 2020, p. 17). Dessa forma, o jovem é levado a se autogovernar, tal como uma empresa, de modo a gerir o que aprende e o modo por meio do qual executa os planos estabelecidos para seu futuro. Com isso, o currículo escolar visa a garantir aprendizagens que atendem a anseios de cunho individual, o que, conforme pontua Silva (2023, p. 1), produz um imperativo da autenticidade, “[...] que posiciona os estudantes como eternos colecionadores de experiências originais em um contexto cada vez mais padronizador e pouco afeito a diferenças e a singularidades”.

Dando continuidade, no fio enunciativo do livro didático, identificamos o seguinte: “Cabe a você descobrir a melhor maneira de realizar as tarefas e tomar decisões com base nas propostas do livro, nas orientações do professor e nos conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola” (AMENDOLA, 2023, p. 17). Embora o livro amplie o espaço de aprendizagens para além do universo escolar e do próprio material didático, a tomada de decisão compete ao estudante, de modo a personalizar o processo educativo, conforme o projeto de vida postulado por cada aluno no decorrer do percurso no NEM.

Em suma, nesses enunciados, o protagonismo juvenil representa uma estratégia intrincada à racionalidade neoliberal, pois o discente é continuamente inscrito no centro das políticas curriculares, de modo a redirecionar o que deve ser ensinado/aprendido, sem levar em conta dimensões relativas às condições objetivas de cada discente, de cada rede de ensino, de cada escola. Na perspectiva de Toniato, Bellenzier e Bukowski (2023, p. 20), “[...] Os

jovens, em sua maioria, ao invés de se sentirem protagonistas de sua trajetória, sentem-se limitados e prejudicados por uma proposta que não considerou de fato os sujeitos reais dos contextos escolares”.

Sob o mantra do protagonismo juvenil, o material didático em estudo propõe que o discente estabeleça, desde o início, na trajetória escolar do NEM, um projeto a ser configurado por meio das seguintes etapas: a) pergunta motivadora ou problema; b) tarefa; c) pesquisa; d) resultado; e) reflexão; f) resposta; g) avaliação (AMENDOLA, 2020). A vida do jovem é escrutinada por meio de etapas, nas quais se supõe um trabalho intenso sobre si, com vistas a identificar potencialidades, fragilidades e desenvolver competências e habilidades. Assim sendo, o projeto de vida se configura como uma estratégia de biorregulação social, conforme pontua Resende (2018, p. 80), para quem se trata de formas de “[...] governo, controlando os riscos e efetuando intervenção na gestão das pessoas e das coisas, [...] maximizando os elementos positivos e minimizando os inconvenientes”. Nessa percepção, o jovem é conduzido de modo a não só estabelecer indagações sobre qual projeto de vida necessita construir, mas também a determinar metas a serem cumpridas a médio e longo prazo, como se a vida, com todas as suas instabilidades e contingências, fosse passível de cálculo, de modo a produzir “resultados”.

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

Conforme exposto, a construção do projeto de vida condiciona-se ao desenvolvimento da capacidade de ser adaptativo e flexível, em sintonia com as mudanças por que passa o mercado financeiro, sempre instável e propenso a uma série de crises. Para tanto, torna-se conveniente preparar os jovens para enfrentar tais demandas, moldando-se a elas. Não se busca, pois, questionar esse estado de coisas, senão conduzir de tal maneira que se possa

mostrar-se permanentemente aberto a se modificar e a transformar as situações impostas. Na esteira de Cabanas e Illouz (2022, p. 160), “[...] a flexibilidade legítima a transferência da incerteza corporativa para os trabalhadores, e as técnicas da psicologia positiva desempenham um papel importante em ajudar os indivíduos a desenvolver as suas capacidades de adaptação emocional e cognitiva”.

Outras competências listadas são as seguintes: “Autogestão – administração de si mesmo, gerenciamento dos pensamentos e das emoções; Iniciativa – agir prontamente” (AMENDOLA, 2020, p. 22). Exige-se, nessa perspectiva, que os jovens despertem a habilidade de se autogerir, especialmente no que se refere ao governo das emoções, e assumir uma postura de tomada de iniciativa, sendo, com isso, protagonista tanto em relação a si mesmo, como em relação ao que se espera no mundo do trabalho. Além dessas competências, recortamos mais duas, quais sejam: “Perseverança – persistir, não desistir com facilidade; Produtividade – compromisso com resultado, eficiência” (AMENDOLA, 2020, p. 22). Podemos rastrear, na construção desse discurso, traços da racionalidade neoliberal, haja vista o fato de os sujeitos serem impelidos a adotar uma conduta de resiliência, bem como de não medir esforços no cumprimento de metas e resultados. O termo “eficiência” colabora para essa leitura, porque se assenta numa visão corporativa a adentrar o espaço educativo e a formação juvenil contemporânea. Conforme elucidam Fávero, Centenaro e Santos (2023, p. 54), a noção de eficiência é empregada no campo empresarial para designar aquilo que é útil e produz lucro e, quando inseridas no esteio educacional, implica “[...] um caráter fortemente gerencial e de controle daquilo que é ensinado”.

Na continuidade do livro didático, foi possível constatar a existência de atividades cujo principal intento consiste em trabalhar as competências antes expostas, com vistas a levar os estudantes a desenvolvê-las. Numa dessas atividades, aparece um quadro com a tipologia das competências e uma tabela que o aluno deve preencher, levando em consideração dois comandos: “Competências que considero meus pontos fortes – Competências que reconheço que preciso desenvolver” (AMENDOLA, 2020, p. 25). O foco da tarefa incide sobre o modo como o aluno se autoexamina no cotejo com as competências listadas, de maneira a identificar em que nível de desenvolvimento de tais competências o discente se encontra. Importa problematizar como se poderiam aferir aspectos tão subjetivos, relativos às singularidades de cada sujeito, como se padronizaria traços atitudinais tão únicos.

Todavia, o livro didático não fornece elementos que possam discutir criticamente essa ordem discursiva, pois a posição que nele enuncia compreende a existência das competências

como algo que se alinha a um discurso verdadeiro, revestido de uma suposta neutralidade, ao qual deve se submeter tanto o discente, como também o professor desse componente curricular. Para tanto, numa das perguntas presentes na mesma atividade, temos o seguinte: “Das competências que você precisa desenvolver (apontadas no quadro do exercício anterior), quais você tem mais dificuldade? Por quê?” (AMENDOLA, 2020, p. 25). Na formulação da pergunta, vale salientar a construção “precisa desenvolver”, que exprime uma modalidade deôntica de obrigatoriedade, cabendo ao aluno reconhecer o que o impede de se inserir plenamente nessa lógica das competências e de trabalhar para alcançar essa inserção.

Em continuidade, numa seção intitulada Foco, consta uma série de questionamentos a serem respondidos, com vistas a auxiliar o discente a construir o seu projeto de vida. Destaquemos duas das questões: “[...] 4. Como você vê o futuro? Com otimismo? Quais são seus medos e expectativas? Responda no caderno; 5. Você se sente preparado para o futuro que deseja? O que você pode fazer para se preparar para ele e para alcançá-lo? Responda no caderno” (AMENDOLA, 2020, p. 27). O discurso que circula no livro didático emoldura um posicionamento que busca sondar como o estudante do NEM projeta o porvir e como pode pavimentar o caminho que o levará à efetivação de seus desejos. Cumpre pontuar a emergência de um discurso segundo o qual o futuro pode ser previamente calculado, a partir da lógica do planejamento da racionalidade neoliberal.

Nesse contexto, o protagonismo juvenil constitui uma peça fundamental, pois, por meio dessa estratégia, pode-se projetar o que virá, com base nas ações desencadeadas no presente. Na questão cinco, isso fica em destaque, porque, ao supor que algum discente não esteja preparado para encarar o porvir, é importante investir num labor sobre si, para, com isso, estar pronto para enfrentar os desafios vindouros. Na questão quatro, por seu turno, busca-se extrair uma dada verdade do estudante acerca das percepções relacionadas ao futuro.

Por fim, nessa incursão analítica sobre o livro didático *GPS – Guia do protagonismo no século XXI*, extraímos um recorte relacionado às orientações acerca da realização de um Plano de Ação – considerado o guia para a consecução do projeto de vida. O roteiro compreende objetivos a serem perseguidos, o estabelecimento de metas e a determinação de estratégias. Após explanar brevemente a respeito da composição desse plano, o livro propõe a seguinte atividade: “Retome seu propósito, seus objetivos e seu plano de ação: eles são o começo do seu Projeto de Vida. Reflita sobre a relação entre eles (se estão alinhados, se são divergentes). No caderno, faça as alterações necessárias para que sejam coerentes entre si e ajuste-os sempre que precisar” (AMENDOLA, 2020, p. 29). Como se observa, o material

didático em tela solicita que o discente atente para a coerência entre aquilo que ele almeja (propósito), os objetivos a serem cumpridos e o plano responsável por colocar em prática esses anseios, tudo endossado por um linguajar do campo empresarial, visando, desse modo, à construção de subjetividades autogeridas e responsabilizadas pelos percursos empreendidos na vida escolar e fora dela.

### **3.2 Análise do livro didático *Projeto de vida: construindo o futuro***

O livro didático *Projeto de vida: construindo o futuro*, de Hanna Cebel Danza e Marco Antonio Morgado da Silva, estrutura-se em três partes, e cada uma delas apresenta seis blocos. Esses blocos apresentam a mesma nomenclatura, qual seja: a) ser; b) conviver; c) fazer parte; d) escolher; e) planejar; f) transformar. O protagonismo juvenil, assim como no livro analisado no tópico anterior, dá a tônica para a construção de cada bloco iniciado com verbos no infinitivo. Por questões de recorte, extraímos enunciados constantes nos blocos 5 e 6 da primeira parte desse material didático.

No começo do bloco 5, aparecem três perguntas concernentes ao futuro a serem respondidas pelos discentes, a saber: “Quando você pensa no futuro, que sentimentos acompanham esse pensamento? Você tem objetivos para o futuro? Se sim, quais? Você sabe o que fazer para atingir um objetivo?” (DANZA; SILVA, 2020, p. 53). Conforme vimos no livro analisado na seção precedente, esse material de projeto de vida também busca inquirir os alunos sobre como eles lidam quando pensam no futuro e, tendo em vista que culturalmente os discursos sobre o porvir são acompanhados de um tom de preocupação e expectativa, especialmente quando se trata de jovens, a posição de sujeito manifesta no livro didático se propõe a transformar esse sentimento de imprecisão do futuro em algo passível de planejamento. Para isso, a segunda questão mostra-se certeira: convém ao discente criar objetivos e demandar estratégias para colocá-lo em prática, de acordo com o que busca saber a terceira pergunta.

Seguidamente, o livro apresenta mais quatro indagações, tomando como mote a relação entre o esboço e a composição final da obra *Guernica*, do pintor espanhol Pablo Picasso. Analisemos mais detidamente a segunda e a terceira questão: “[...] 2. Em sua vida cotidiana, você também produz esboços ou rascunhos? Em que situações e com que objetivo?” (DANZA; SILVA, 2020, p. 55); “[...] 3. É comum algumas pessoas terem medo do futuro. Você também tem esse sentimento? O que você poderia fazer ou aconselhar que outras

peçoas fizessem para lidar com esse tipo de medo? Explique” (DANZA; SILVA, 2020, p. 55). Na segunda questão, busca-se levar o estudante do NEM a pensar na construção de esboços e rascunhos, pressupondo-se, assim, um planejamento de ações a serem executadas. Na terceira questão, abre-se a possibilidade de o aluno assumir uma posição de esclarecimento ou de um saber em relação ao receio que os outros podem ter em relação ao futuro.

Nisto reside o que temos insistido: o protagonismo como estratégia de biorregulação neoliberal, que não incide apenas sobre o governo de si mesmo, como o governo do outro. Em Foucault (2011, p. 53), constatamos que o governo é concebido num sentido expandido, formado por “[...] mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a condutas dos homens”. Ao pensarmos, então, na gestão das emoções, como o medo, estamos diante de um regime de verdade que insere, cada vez mais, no âmbito público, dimensões que outrora se alojavam na esfera privada. Em outras palavras, é desejável que o discente protagonista não sinta medo e auxilie os demais a vencer essa “crença limitante”. Tudo isso resulta, na perspectiva de Ciervo (2021, p. 142), “[...] de uma psicologização e de um *ethos* terapêutico difundido pelo discurso da autoajuda e pela narrativa da individualidade que altera de forma substancial os modelos de sociabilidade”.

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

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

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

1. Clareza. É preciso definir claramente seus objetivos e suas metas. Dessa forma, é possível estabelecer um planejamento de maneira correta e precisa.
2. Aplicabilidade. É fundamental que as ações propostas sejam passíveis de serem colocadas em prática; caso contrário, o planejamento pode dificultar a realização do objetivo. Portanto, é recomendável estabelecer metas que estejam ao seu alcance naquele momento.
3. Eficiência. Um planejamento eficiente exige que as ações atendam coerentemente às necessidades determinadas pelas metas e pelos objetivos que se quer alcançar. Para isso, é importante traçar ações específicas e antecipar suas consequências, identificando a necessidade de possíveis ajustes.
4. Flexibilidade. A flexibilidade é importante para pensar em soluções criativas diante de eventuais problemas ou imprevistos. Para que isso aconteça, é preciso, por vezes, sair da zona de conforto ou ampliá-la, ou seja, estar aberto a novas ideias (DANZA; SILVA, 2020, p. 56).

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

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

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

A quarta e última dica envolve a propalada flexibilidade. Tal competência deduz a emergência de sujeitos abertos a novos empreendimentos, resilientes e encorajados a enfrentar com vigor os desafios impostos. É essa conduta que o discurso do livro didático busca produzir. Ser protagonista, sob essa perspectiva, redundaria em conceber as dificuldades como oportunidades de se reinventar, mas não de uma forma que possa contradizer a lógica neoliberal, senão adaptando-se a ela.

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

Com isso, a pergunta induz a seguinte autorreflexão: ser sempre assim, tal como a Gabriela da canção, não se coaduna com as competências trabalhadas no projeto de vida na conjuntura do NEM, mais precisamente com a conduta juvenil esperada. A questão seguinte endossa a nossa leitura: “Você já mudou algum traço de sua personalidade e/ou algum hábito? Em caso afirmativo, descreva a mudança e explique o porquê” (DANZA; SILVA, 2020, p. 65). A defesa pela transformação de si é validada quando o livro didático busca saber o que mudou no discente e quais razões possibilitaram essa modificação. Assim, o material didático sequer cogita a ideia de haver respostas negativas para a pergunta.

Após propor essas perguntas, o livro didático relaciona o projeto de vida com a transformação de si. Para isso, afirma o seguinte: “[...] A partir dela [da mudança], tem início o processo de autorregulação, que é a capacidade de ter maior consciência e controle sobre as próprias condutas, favorecendo mudanças nas formas de pensar, ser e agir” (DANZA; SILVA, 2020, p. 65). A partir desse enunciado, é possível entrever como as subjetividades juvenis são capturadas por relações de poder alicerçadas em princípios de autogestão, pressupondo mudanças e adaptações continuadas. Na norma neoliberal, consoante preconiza Foucault (2008), o sujeito é o empresário de si mesmo, responsável por (re)criar o seu capital humano, compreendido como um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas desde a mais tenra idade, um investimento que se concretiza na educação formal e em outros espaços formativos.

#### **4 CONCLUSÃO**

No decorrer deste texto, analisamos as implicações da racionalidade neoliberal em discursos sobre o protagonismo juvenil presentes em dois livros didáticos de Projeto de Vida adotados por escolas do estado do Rio Grande do Norte. Partimos da compreensão de que a formulação e a implementação curricular do NEM se ancoraram, de modo íntimo, no *modus operandi* de organizações empresariais, notadamente a partir da atuação visível de entidades sem fins lucrativos ligados a grandes conglomerados econômicos.

Diante disso, situamos o protagonismo juvenil como uma estratégia de governamentalidade neoliberal, haja vista a centralidade do discente na consecução de seus percursos formativos, no enfoque em suposta liberdade de escolha, no planejamento de seu projeto de vida. Assim sendo, os livros didáticos deixam entrever que o discente é constantemente convocado a adotar condutas marcadas pelo regime de verdade do mundo empresarial. Isso ocorre em função da necessidade de administrar a vida nos moldes

empresariais, subjetivando-se como flexíveis, eficientes, perseverantes, racionais e adaptativos. O discente é levado a crer que apenas sob o prisma do planejamento individual é possível concretizar os anseios e os desejos e os sonhos para o futuro, sendo ele mesmo o responsável pelo seu destino.

Podemos observar que os discursos manifestos nos dois livros didáticos abordados conferem especial destaque ao desenvolvimento de competências a serem introjetadas pelos estudantes do NEM no controle de comportamentos, atitudes e emoções, de modo a expandir a lógica empresarial para todos os domínios da existência. Com isso, busca-se padronizar as subjetividades, amainando possíveis insurgências, revoltas e contracondutas em relação à norma instituída, o que produz inevitavelmente sujeitos conformados, passivos e obedientes aos mecanismos de controle do neoliberalismo. Importa, no exercício analítico desses discursos, defender o lugar da escola como um espaço plural, coletivo e republicano e denunciar as ameaças provenientes das verdades do campo empresarial. Para tanto, seguimos as palavras de Carvalho (2021, p. 29):

[...] o colapso no conformismo dos sentidos se inicia quando ativamos fluxos normais nas demandas com as conexões das verdades que são agenciadas de forma unificadora, como se a pulsão da vida, os saberes, a cognição, os afetos e as percepções não pudessem suceder de outras maneiras.

18

## REFERÊNCIAS

AMENDOLA, R. **GPS: guia de protagonismo no século XXI**. São Paulo: Moderna, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BALL, S. J. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2020.

CABANAS, E.; ILLOUZ, E. **Happycracia:** fabricando cidadãos felizes. Tradução de Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

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

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

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

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

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

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

DIÓGENES, E. M. N.; SANTOS, J. M. C. T. As "peças históricas do xadrez" das políticas públicas de educação para o Ensino Médio no Brasil. In: ANDRADE, F. A. D.; SANTOS, J. M. C. T. (org.). **Ditos e interditos em educação brasileira.** Curitiba: CRV, 2012. p. 75-84.

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

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

FOUCAULT, M. Sujeito e poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995. p. 231-250.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

- FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2012.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Edições 70, 2014.
- GARCIA, S. R. O; CZERNISZ, E. C. S; PIO, C. 'Novo' Ensino Médio? customização neoliberal da formação integral. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 23-38, jan./abr. 2022.
- HAN, B. C. **Sociedade da transparência**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HAN, B. C. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. Áyiné: Belo Horizonte, 2018.
- MACEDO, E. F. Fazendo a base virar a realidade: competências e germe da comparação, **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019.
- OLIVEIRA, R. A. Reforma do ensino médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 24, p. 1-20, 2020.
- PASSEGI, M. D. C; CUNHA, L. M. Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no novo ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 15, p. 1039-1058, set./dez. 2020.
- RAMOS, M. N. Ensino médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no estado de exceção. **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun. 2019.
- RESENDE, H. D. A educação por toda a vida como estratégia de regulação neoliberal. In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar a educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 77-94.
- SANZ, C. L; PESSOA, M. Imagens do futuro: risco e responsabilização na gerência neoliberal do amanhã. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/wMfB5bKLwnFWYLp8mQVLCPC/?lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2022.
- SILVA, R. R. D. D. A questão do protagonismo juvenil no ensino médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

TONIETO, C; BELLENZIER, C. S; BUKOWSKI, C. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 30, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14398/114117105>. Acesso em: 16 jul. 2023.

Recebido em: 31 jun. 2023.

Aceito em: 20 set. 2023.