



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA CARLA CASTRO E SILVA

**EFEITOS DO DISCURSO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: o projeto de vida
como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa**

Recife

2023

ANDRÉA CARLA CASTRO E SILVA

**EFEITOS DO DISCURSO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: o projeto de vida
como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Tenório de Carvalho.

Recife
2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anáise de Santana Santos, CRB-4/2329

S586e

Silva, Andréa Carla Castro e.

Efeitos do discurso neoliberal na educação: o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa. / Andréa Carla Castro e Silva. – Recife, 2023.

219 f.: il.

Orientadora: Rosângela Tenório de Carvalho.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.

Inclui Referências.

1. Projeto de vida. 2. Dispositivo pedagógico. 3. Formação do sujeito-empresa. 4. Neoliberalismo. I. Carvalho, Rosângela Tenório de. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-041)

ANDRÉA CARLA CASTRO E SILVA

EFEITOS DO DISCURSO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: O PROJETO DE VIDA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO-EMPRESA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 09/03/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosângela Tenório de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Katharine Ninive Pinto Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Janayna Silva Cavalcante de Lima (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues (Examinadora Externa)
Fundação Joaquim Nabuco
[Participação por videoconferência]



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS
FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 24/03/2023

APROVACAO DA BANCA Nº 71/2023 - PPGEDU (11.45.07)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 24/03/2023 13:49)

MONICA VANESSA DE JEZUS BEZERRA

ASSISTENTE EM

ADMINISTRACAO PPGEDU

(11.45.07)

Matrícula: 1240711

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <http://sipac.ufpe.br/documentos/> informando seu número: **71**, ano: **2023**, tipo: **APROVACAO DA BANCA**, data de emissão: **24/03/2023** e o código de

Dedico esta tese a Cecília, minha filha amada, e a Bruno, meu companheiro, que são a força e a beleza da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Belma e João, agradeço por viver uma vida na qual sempre foi possível sonhar, independentemente das adversidades. Nossa casa sempre foi morada do amor, do respeito e da alegria. Nossa união sempre foi a base onde firmo os pés no mundo. Vocês sempre confiaram que eu poderia ser mais, mesmo quando me via desacreditada. Nenhuma palavra jamais será suficiente para expressar a gratidão que carrego por ser fruto de pessoas tão generosas, íntegras e amáveis. Agradeço as minhas irmãs Ana Elisa e Adriana pelo amor partilhado e pelo apoio incondicional por toda a vida.

Ao amor maior da minha vida, Cecília, agradeço por ser a principal razão que me move a cada dia na busca de ser uma pessoa melhor, mais forte e mais generosa. Sua chegada ressignificou a minha presença no mundo e potencializou a minha luta na construção de uma sociedade mais justa, principalmente com as mulheres! Agradeço por nossos momentos cheios de sorrisos e de afeto, das brincadeiras só nossas. Agradeço pela compreensão diante das minhas ausências nos períodos de mestrado e de doutorado, quando você, mesmo sendo uma menina, sempre procurou cuidar de mim, me incentivar e me lembrar que daria tudo certo. Você é meu orgulho! Te amo muito, filha!

Ao meu amado companheiro Bruno, agradeço por nosso encontro nesta vida, por nossa cumplicidade, por incentivar meus sonhos, por cada gesto de cuidado e por ser um parceiro nas reflexões sobre as belezas e as misérias do mundo. É uma dádiva dividir a vida com quem admiramos, acreditamos e sonhamos junto! Agradeço por me desafiar a conhecer sempre mais e por inundar a nossa casa de música, de poesia, de bons filmes, de bons livros e de grandes experiências que esculpem as nossas existências. Te amo!

Às minhas irmãs de alma, Rozário Azevedo e Germana Oliveira, agradeço pela presença amorosa e luminosa em minha vida. Duas mulheres tão diferentes, mas igualmente potentes, inteligentes, fortes e sensíveis. Muito do que sei, aprendi com elas. Rozário é a melhor professora que conheço e Germana a maior artista. Tenho uma admiração enorme pelas pessoas extraordinárias que são, pela forma visceral como se conectam ao mundo e pela generosidade com que partilham tudo o que sabem e o que sentem! Nossa irmandade é um presente do universo! Obrigada por tanto! Amo vocês!

Às amigas-irmãs Marcelle Cavalcanti (in memoriam), Heloísa Rocha e Anna Zidanes, agradeço pela força da amizade que construímos, pelo amor compartilhado e pelos caminhos que trilhamos na educação. Aprendi com vocês que o afeto e arte são imprescindíveis à relação pedagógica. Criamos tantas coisas incríveis! Minhas amadas, sempre fomos felizes juntas e o melhor é que sabíamos disso e aproveitamos cada segundo do nosso encontro nessa dimensão. Agradeço também a querida amiga Thelma Panerai por me ensinar que as relações com o conhecimento e com a vida devem ser leves para serem intensas! Grata por tudo, Thelminha!

Às amadas amigas Ana Paula Mota, Isabele Freitas, Isailma Barros, Leila Britto, Mônica Escobar, Priscila Ximenes, Sirlene Souza, Silvânia Borba, Camila Oliveira e Edmilsa Messias, mulheres maravilhosas e professoras inspiradoras, com quem aprendo tanto, todos os dias, e ao amigo amado, Adalberto Martins, agradeço pela partilha, pela leveza, pela alegria, pelo conforto nos momentos desafiadores e pela celebração das nossas vitórias. Guardo muito amor e admiração por cada uma/ um de vocês, que são presentes preciosos que a UFPE me deu!

À querida orientadora Professora Rosângela Tenório, agradeço pelos anos de parceria e pelos ensinamentos valorosos que delinearam a minha trajetória enquanto professora e pesquisadora da educação. Agradeço também aos professores Alexandre Freitas, Katharine Ninive, Janayna Cavalcante, Cibele Rodrigues, Patrícia Ignácio, Ramon de Oliveira e Jaileila Araújo por contribuírem com os seus olhares generosos e competentes na avaliação desta tese e, principalmente, pela valiosa colaboração no momento de qualificação, decisiva para os rumos dessa pesquisa. Agradeço ao querido Flávio Gonzalez pela revisão cuidadosa deste texto.

Aos estudantes, professores e servidores do Centro de Educação da UFPE agradeço pelas valiosas experiências que vivi ao longo dos últimos 20 anos e que foram decisivas na minha formação docente. É neste lugar que fortaleço a convicção de que a educação crítica e democrática é o único caminho para a justiça social. Em especial, agradeço aos colegas da turma 16 do doutorado, pelas aprendizagens tecidas coletivamente, e os professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGedu) pelo cuidado e pelos ensinamentos partilhados durante esse percurso.

Aos colegas da Universidade de Pernambuco – UPE, agradeço pela parceria na luta por uma educação universitária pública e de qualidade. É muito bom trabalhar com pessoas tão éticas e competentes. Em especial, agradeço a Ernani Martins,

Tarcia Regina, Charisse Pessoa, Cleyton Rodrigues, Thaísa Marinho, Jesica Dantas, Bernadete Costa, Maria das Graças da Silva, Victor Costa, Igor Filgueiras, Lucilene Rafael, João Paulo Santos, Ana Cleide Jucá, Marlete Baracho e demais companheiras e companheiros da PROGRAD pelo incentivo diário durante a construção dessa tese, que foi fundamental ao fechamento desse ciclo.

Agradeço à FACEPE por ter financiado esse estudo e a todos os professores e professoras da Rede Estadual de ensino de Pernambuco com quem partilhei ricas experiências em momentos de formação e de pesquisa, ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional.

No meio das trevas, sorrio à vida, como se conhecesse a fórmula mágica que transforma o mal e a tristeza em claridade e felicidade. Então, procuro uma razão para esta alegria, não a acho e não posso deixar de rir de mim mesma. Creio que a própria vida é o único segredo (ROSA LUXEMBURGO, 1933).

RESUMO

Esta tese tem como objeto a emergência do projeto de vida como dispositivo pedagógico para formação do sujeito-empresa. Analisamos a ressignificação dos enunciados sobre projeto de vida em documentos curriculares do novo Ensino Médio e em artefatos culturais – publicitário e pedagógico – sob influência do discurso neoliberal na educação. A partir das conceitualizações de Giorgio Agamben, Pierre Dardot e Christian Laval, Michel Foucault, Sylvio Gadelha, Maurizio Lazzarato, Byung-Chul Han e Nikolas Rose, problematizamos os efeitos da governamentalidade neoliberal na economização e precarização da vida contemporânea e suas implicações na formação de um novo sujeito que se governa a si próprio como um capital, tomando a cultura empresarial como norma e a concorrência como *modus operandi* em todos os domínios da sua existência, o sujeito-empresa. A repercussão desse fenômeno no campo educacional tem preconizado o fortalecimento de discursos pautados nas noções de aprendizagem ao longo da vida e formação para o empreendedorismo enquanto direcionamentos para as práticas pedagógicas e as políticas curriculares, visando à formação de capital humano flexível, adequado a esse novo modelo social. A pesquisa que deu sustentação à tese foi norteadada pela abordagem arqueogenealógica, de Michel Foucault, o que nos possibilitou a análise do projeto de vida como um dispositivo de saber-poder, que opera por meio da disseminação dos discursos produtivista, utilitarista, empreendedor, da empregabilidade e da responsabilização e do uso das técnicas de si nas práticas pedagógicas escolares e culturais, com vistas à subjetivação de valores e condutas empresariais. O *corpus* de análise investigado reuniu enunciados do campo curricular sobre projetos de vida e técnicas de si acionadas por artefatos pedagógicos. A análise dos enunciados do campo curricular sobre o projeto de vida indicou a valorização da formação de um sujeito autônomo e privado, que se autorresponsabiliza pelos resultados da própria formação, pela sua empregabilidade e pelas condições sociais que marcam a sua vida, considerando que todas elas não fruto de suas próprias escolhas. Por meio da análise do artefato pedagógico mapa da vida, identificamos que a avaliação de si, a narração de si e o empresariamento de si são acionados durante a elaboração dos projetos de vida para incitar os sujeitos a alinhar as suas condutas aos padrões de normatividade estabelecidos pelo mercado. A produção dessas condutas é reforçada pelas práticas pedagógicas culturais, como constatamos a partir

da análise da série publicitária “Viver é uma entrega”, que aciona técnicas de autovalorização, de autorresponsabilização e de autonomia em seu público para normalizar as relações de trabalho precarizadas e enaltecer o consumo, valorizando modos de vida pautados na racionalidade neoliberal. A rede discursiva operada por esses elementos interpela os sujeitos da educação dentro e fora do espaço escolar.

Palavras-chave: projeto de vida; dispositivo pedagógico; formação do sujeito-empresa; neoliberalismo

ABSTRACT

This thesis has as its object the emergence of the life project as a pedagogical device for the formation of the subject-company. We analyze the redefinition of statements about life projects in curricular documents of new High School policy and in cultural artifacts – publicity and pedagogical – under the influence of the neoliberal discourse in education. From the conceptualizations of Giorgio Agamben, Pierre Dardot and Christian Laval, Michel Foucault, Sylvio Gadelha, Maurizio Lazzarato, Byung-Chul Han and Nikolas Rose, we problematize the effects of neoliberal governmentality in the commodification and precariousness of contemporary life and its implications in the formation of a new subject that governs itself like capital, taking business culture as the norm and competition as its *modus operandi* in all domains of its existence, the subject-company. The repercussion of this phenomenon in the educational field has advocated the strengthening of discourses based on the notions of lifelong learning and training for entrepreneurship as guidelines for pedagogical practices and curriculum policies, aiming at the formation of flexible human capital, suitable for this new social model. The research that supported the thesis was guided by Michel Foucault's archeogenealogical approach, which enabled us to analyze the life project as a knowledge-power device, which operates through the dissemination of productivism, utilitarian, entrepreneurial, employability and accountability and the use of self-techniques in school and cultural pedagogical practices, with a view to the subjectivation of corporate values and conduct. The corpus of analysis investigated gathered enunciations from the curricular field about life projects and techniques of the self-triggered by pedagogical artifacts. The analysis of the statements in the curricular field about the life project indicated the appreciation of the formation of an autonomous and private subject, who is self-responsible for the results of his own formation, for his employability and for the social conditions that mark his life, considering that all of them not the result of your own choices. Through the analysis of the pedagogical artifact map of life, we identified that self-assessment, self-narration and self-entrepreneurship are triggered during the elaboration of life projects to encourage subjects to align their conduct with established standards of normativity by the market. The production of these behaviors is reinforced by cultural pedagogical practices, as we can see from the analysis of the advertising series “Living is a Delivery”, which uses techniques of self-valorization, self-responsibility and autonomy in its audience to normalize

precarious relationships of work and extol consumption, valuing lifestyles based on neoliberal rationality. The discursive network operated by these elements challenges the subjects of education inside and outside the school space.

Keywords: life project; pedagogical device; formation of the subject-company; neoliberalism

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Desenho teórico-metodológico da pesquisa	109
Quadro 2 –	Aprendizagem ao longo da vida X novo Ensino Médio	122
Figura 1 –	Capa do Manual do participante do Programa Economia pessoal	144
Figura 2 –	Contracapa do Manual do participante do Programa Economia pessoal	145
Figura 3 –	Carta aos pais – Manual do participante do Programa Economia Pessoal (p. 5)	146
Figura 4 –	Descrição resumida do Programa – Manual do participante do Programa Economia Pessoal (p. 6)	148
Figura 5 –	Manual do participante do Programa Economia Pessoal (p. 11)	151
Figura 6 –	Manual do participante do Programa Economia Pessoal (p. 12)	155
Figura 7 –	Manual do participante do Programa Economia pessoal (p. 13)	157
Figura 8 –	Manual do participante do Programa Economia pessoal (p. 14)	159
Figura 9 –	Manual do participante do Programa Economia pessoal (p. 16)	161
Figura 10 –	Manual do participante do Programa Economia pessoal (p. 17)	163
Figura 11 –	Manual do participante do Programa Economia pessoal (p. 18)	165
Figura 12 –	Manual do participante do Programa Economia pessoal (p. 19)	167
Figura 13 –	Manual do Participante do Programa Economia Pessoal (p. 20)	169
Figura 14 –	Manual do Participante do Programa Economia Pessoal (p. 22)	173
Figura 15 –	Precarização do trabalho	181

Figura 16 –	Série Viver é uma entrega (iFood) – Episódio Família	184
Figura 17 –	Série Viver é uma entrega (iFood) – Episódio Família	185
Figura 18 –	Série Viver é uma entrega (iFood) – Episódio Responsabilidade	189
Figura 19 –	Série Viver é uma entrega (iFood) – Episódio Garra	190
Figura 20 –	Série Viver é uma entrega (iFood) – Episódio Aprender	194
Figura 21 –	Série Viver é uma entrega (iFood) – Episódio Aprender	195
Figura 22 –	Série Viver é uma entrega (iFood) – Episódio Amor	198
Figura 23 –	Série Viver é uma entrega (iFood) – Episódio Gratidão	198

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículo

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

IF – Itinerários Formativos

MEC – Ministério da Educação

MEI - Microempreendedor Individual

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	VIDA E CONTEMPORANEIDADE	32
2.1	A VIDA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	32
2.2	A EMPRESA COMO NORMA	41
2.3	A ARENA DO SUJEITO-EMPRESA: PRECARIIDADE, INSEGURANÇA E CONCORRÊNCIA	48
2.4	PROJETOS DE VIDA NA CONTEMPORANEIDADE	59
2.4.1	O papel da escola na construção de projetos de vida juvenis	65
3	EFEITOS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DO SUJEITO-EMPRESA EM QUESTÃO	72
3.1	A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTALIDADE	72
3.2	O DISCURSO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO E SEUS EFEITOS NAS PEDAGOGIAS ESCOLARES E CULTURAIS	85
3.3	O PROJETO DE VIDA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO-EMPRESA	92
3.3.1	Elementos da abordagem arqueogenealógica de Michel Foucault	92
3.3.2	As técnicas de si e o governo dos sujeitos	96
3.3.3	O dispositivo pedagógico e as técnicas de si	100
3.3.3.1	As tecnologias de formação do sujeito-empresa	103
3.4	O ARQUIVO	105
4	APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E EMPREENDEDORISMO: O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO PRODUZINDO CAPITAL HUMANO FLEXÍVEL	110
4.1	BREVES NOTAS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: AFINAL, QUAL PROJETO FORMATIVO ESTÁ EM JOGO NESSA REFORMA?	112
4.2	A RESSIGNIFICAÇÃO DO PROJETO DE VIDA PELO NOVO ENSINO MÉDIO: DA EMPREGABILIDADE AO EMPREENDEDORISMO DE SI	123

4.3	O LUGAR DO PROJETO DE VIDA NAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO E A CONSTRUÇÃO DA AUTORRESPONSABILIZAÇÃO	131
5	O PROJETO DE VIDA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO-EMPRESA NA ESCOLA	142
5.1	AS TECNOLOGIAS DE SI NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA	142
5.2	O PROGRAMA DE ECONOMIA PESSOAL: UMA PRÁTICA DISCURSIVA	142
5.3	AVALIAÇÃO DE SI E O ENQUADRAMENTO DO SUJEITO	150
5.4	NARRAÇÃO DE SI E A FABRICAÇÃO DA PRÓPRIA VIDA	153
5.5	O EMPRESARIAMENTO DE SI NO JOGO DA CONCORRÊNCIA	168
6	“VIVER É UMA ENTREGA”: LIÇÕES SOBRE O MODO DE VIDA NEOLIBERAL	175
6.1	AS RELAÇÕES DE CONSUMO E DE TRABALHO NA EMPRESA-PLATAFORMA	179
6.2	A ADMINISTRAÇÃO DA VIDA PELA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NO CONTEXTO DA PLATAFORMIZAÇÃO	182
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
	REFERÊNCIAS	208

1 INTRODUÇÃO

Nesta tese, buscamos analisar o percurso de resignificação do projeto de vida em documentos curriculares do Ensino Médio e em artefatos culturais – publicitários e pedagógicos – sob influência do discurso neoliberal e sua emergência enquanto dispositivo pedagógico (FISCHER, 2002; LARROSA, 2011) para formação do sujeito-empresa. Esse sujeito é fortemente influenciado pelo *éthos* empresarial e pauta sua vida por valores como flexibilidade, proatividade, criatividade, eficiência etc. Está sempre disposto a assumir riscos e se adapta continuamente para ampliar sua produtividade, tornando-se mais rentável para o mercado, visto que a concorrência e a competitividade, especialmente consigo mesmo, é um pilar de sua conduta e de suas relações.

O projeto de vida é uma ferramenta frequentemente utilizada nos campos psicossocial e pedagógico para fortalecer a identidade e planejar futuros, de modo mais consciente e consistente, em situações que envolvem a tomada de decisão, auxiliando os sujeitos que a utilizam a reconhecer conhecimentos, exigências e etapas necessárias ao alcance de objetivos individuais e coletivos. A elaboração do projeto de vida geralmente é motivada por processos de escolha profissional e processos terapêuticos, mas também pode ser desencadeada com o objetivo de estimular o engajamento social dos sujeitos e seu compromisso com as coletividades (MENEZES *et al.*, 2018).

Para Silva e Danza (2022, p. 11), há uma estreita relação entre a elaboração do projeto de vida e a construção da identidade, visto que “[...] o projeto de vida é uma conduta de antecipação na qual o sujeito projeta para o seu futuro seus valores e compromissos mais centrais, sua construção pressupõe ou ao menos deve ocorrer simultaneamente à construção da identidade”. Ao tomar a própria identidade como objeto de conhecimento, o sujeito dá contornos à sua biografia, organizando eventos de sua vida, em articulação com o passado, o presente e o futuro. A construção do projeto de vida demanda um processo permanente de autorregulação e é influenciada por discursos de toda ordem, relacionados às dimensões pessoal e social da existência.

Rose (2011) afirma que os indivíduos contemporâneos têm sido estimulados, cada vez mais, a moldar suas vidas em Projetos. Segundo o referido autor, a

popularização de discursos relacionados ao campo de saberes Psi estimula a busca constante pelo equilíbrio e aperfeiçoamento de todas as dimensões da vida. Os discursos de autoajuda, por exemplo, prometem moldar nosso *self* na direção da felicidade plena. Práticas baseadas nas tecnologias de autorreflexão, autoconhecimento, autodomínio e autoformação estão presentes em diversos campos da prática social. O desejo em conciliar campos aparentemente opostos, que provocam uma série de tensões em nossas vidas, como por exemplo, a satisfação familiar e o sucesso no trabalho, a autenticidade e a construção de uma autoimagem positiva, nos faz acreditar que essas tecnologias podem nos levar à plenitude.

No entanto, os marcadores sociais que organizam a vida, especialmente na passagem da juventude para a vida adulta, estão cada vez mais fluidos na contemporaneidade. Muitos jovens mal conseguem vislumbrar possibilidades para o futuro em decorrência das condições econômicas, políticas e sociais que configuram o seu presente. É importante considerar que o neoliberalismo tem tornado as condições de vida cada vez mais desafiadoras. A desregulação dos mercados, a concentração de renda, a desigualdade social e a desestabilização do mundo do trabalho têm atingido níveis jamais vistos. Esses fenômenos geram instabilidade, dificultam a projeção de metas a longo prazo e a vinculação dos desejos com as condições sociais objetivas.

Com a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei Nº 13.415/2017, o projeto de vida tornou-se um elemento central na organização curricular, uma vez que, segundo os documentos curriculares oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, 2018), é por meio dele que os estudantes se tornarão protagonistas em sua formação, buscando o autoconhecimento que embasará suas escolhas sobre os itinerários formativos que pretendem seguir. Além disso, o projeto de vida deve se tornar um eixo articulador entre os demais saberes do currículo escolar, tornando-os significativos na vida do estudante.

Weller (2014) reconhece o importante papel da escola de Ensino Médio na orientação dos estudantes para a construção de seus projetos de vida. Nesse sentido, a autora afirma que a escola de Ensino Médio deve contribuir para que o sujeito construa seus projetos de vida, considerando diferentes dimensões de sua vida individual e coletiva. É necessário criar momentos de escuta sobre os anseios dos estudantes para a vida adulta, como também para identificar seus talentos, habilidades e possibilidades. No entanto, muitos autores (LEÃO; DAYRELL; REIS,

2011; DAYRELL, CARRANO, 2014; WELLER, 2014) reconhecem que a escola, na maioria dos casos, restringe a abordagem sobre o projeto de vida à questão profissional. Outro equívoco frequente é o estímulo ao estabelecimento de metas rígidas a serem atingidas em um curto espaço de tempo. Esses fatores podem levar à insatisfação dos jovens por não alcançarem seus objetivos tais como planejados, fazendo-os desacreditar de seus projetos de vida.

Alves e Oliveira (2020) recomendam que os educadores analisem cuidadosamente os sentidos relacionados ao projeto de vida nas políticas curriculares atuais, considerando a forte influência do discurso econômico sobre elas e, conseqüentemente, sobre o artefato, que, no entendimento das autoras, passou por uma metamorfose, adquirindo contornos utilitaristas e pragmáticos, em função dos objetivos traçados para a educação pelos organismos internacionais e pelas organizações empresariais privadas. De acordo com as autoras, os currículos oficiais têm abordado o projeto de vida numa perspectiva focada no protagonismo individual e no empreendedorismo, muito conveniente ao cenário de precarização global do trabalho.

Partimos do pressuposto de que a elaboração dos projetos de vida leva os estudantes a calcularem suas existências, de modo a se responsabilizarem por suas escolhas e pelos resultados delas, independentemente do sucesso ou do fracasso. Não se questiona se crianças e jovens possuem maturidade para realizar escolhas ou se podem lidar com a frustração que pode ser gerada pela impossibilidade de alcançar determinadas metas.

Inspirados pela análise arqueogenealógica foucaultiana, procuramos identificar os deslocamentos que têm contribuído para distanciar o projeto de vida de uma abordagem mais progressista, voltada à valorização dos interesses dos estudantes durante a sua trajetória formativa e à promoção de seu autoconhecimento, reconfigurando-o em um dispositivo que regula os estudantes de acordo com valores e princípios neoliberais, no contexto de um projeto formativo que anuncia seu compromisso com a Educação Integral, mas que põe em prática um currículo que fragiliza os campos epistemológicos, hierarquiza saberes e se empenha em formar sujeitos competitivos e resilientes para um cenário de desemprego estrutural de um mercado de trabalho cada vez mais precarizado e instável, que exige capital humano flexível e produtivo.

Estudos teóricos e empíricos sobre o tema indicam que a construção do projeto de vida tal como tem sido orientada pela política curricular do novo Ensino Médio estimula sujeitos jovens e adolescentes a gestar as próprias vidas como empreendimentos e a antecipar escolhas sobre o caminho profissional que pretendem seguir, sobrepondo a sua participação no mundo do trabalho a outras dimensões de suas existências. Além disso, aciona técnicas de autorresponsabilização para que os estudantes assumam a responsabilidade pelo resultado do processo pedagógico que os formou, conferindo apenas a eles próprios o encargo de obter sucesso na vida adulta diante das escolhas que fizeram para o futuro, como se a educação fosse acessível a todos da mesma maneira e o Estado não estivesse implicado na qualidade do percurso de escolarização realizado.

A autonomia do estudante e a flexibilização do processo formativo, aspectos que marcam o novo Ensino Médio, são enunciados pelos documentos curriculares como um processo de inovação curricular que permite que os estudantes tomem as decisões acerca do próprio percurso de escolarização, reconhecendo os seus interesses, aprofundando-se nas áreas com quais possuem maior afinidade e construindo metas que sejam capazes de viabilizar a projeção que fizeram para o seu futuro. No entanto, os itinerários formativos ofertados dependem da disponibilidade das escolas.

Não podemos perder de vista que essa reforma educacional, como qualquer outra, visa à construção de um sujeito social por meio da escolarização. Nesse sentido, devemos refletir sobre os efeitos dessa reforma no Ensino Médio em conexão com outras reformas recentes no cenário brasileiro, realizadas nos últimos anos, após o golpe jurídico-parlamentar que sofremos no Brasil com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. A partir do governo Temer, as reformas implementadas no Estado têm acelerado a precarização dos serviços públicos, fragilizado a proteção social e ampliado a privatização da gestão do orçamento público.

Nessa direção, podemos citar: a Emenda Constitucional Nº 95/2016, que instituiu no país um novo regime fiscal, estabeleceu um teto de gastos para áreas estratégicas do desenvolvimento social e congelou os gastos públicos com saúde e educação por 20 anos; a Reforma Trabalhista (Lei Nº 13.467/2017), que retirou direitos dos trabalhadores, prometendo a ampliação dos postos de trabalho por meio da flexibilização das formas de contratação e, no entanto, só gerou um índice

histórico de desemprego no país e contribuiu sobremaneira para diminuição da média de remuneração dos trabalhadores e para a precarização do mercado de trabalho.

Devemos citar, ainda, a Reforma da Previdência (Emenda Constitucional Nº103/2019) e seus efeitos no aumento do tempo de trabalho da população, em geral, e da contribuição previdenciária. Não podemos esquecer da PEC Nº 32 em tramitação na Câmara dos Deputados, que pretende diminuir o quadro funcional de servidores públicos, mudar a forma de contratação e retirar a estabilidade de muitas carreiras, com o argumento de que tais medidas reduziriam os gastos públicos e equilibrariam as contas da União. Contudo, o que ocorrerá, de fato, é a diminuição da autonomia e da isonomia da gestão pública, a escalada do sucateamento dos serviços prestados à população e a utilização pelos políticos dos cargos públicos como moeda de troca.

Popkewitz (1998) afirma que as reformas de governo são tecnologias de poder, permeadas por jogos de força, que agem diretamente sobre as disposições, sensibilidades e consciências dos indivíduos. Afetando a subjetividade dos sujeitos, as reformas produzem agentes de mudança que se autorregulam em articulação com os discursos hegemônicos. As reformas são embasadas por racionalidades políticas e afetam não apenas a gestão do Estado, mas afetam também, em nível individual, as condutas das pessoas e o jogo de relações sociais.

As reformas de Estado promovidas no Brasil a partir de 2016 estão profundamente alinhadas com a racionalidade neoliberal e retomaram uma agenda instituída nos anos 1990, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que promoveu profundas mudanças na administração pública, imbricando setores privados na gestão do orçamento público, realizando uma série de privatizações e aumentando as desigualdades sociais no país. A conhecida receita de redução dos serviços públicos e aumento de subsídios e incentivos fiscais para grandes empresários só é capaz de gerar o aumento da concentração de renda, o desvio do orçamento público para os mais ricos, a instabilidade social, a pauperização da população mais pobre e o seu endividamento.

Esse é pano de fundo é invisibilizado pelo novo Ensino Médio. O discurso dos legisladores, expresso em pareceres e outros documentos normativos, trata a projeção de futuro pelos jovens como uma questão individual, desatrelada de um cenário social em crise, acionando um modo de governamentalidade extremamente

perverso, no qual os sujeitos tomam para si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de suas trajetórias. Os estudantes do Ensino Médio passam a ser tratados como empreendedores em potencial para que possam viver em um tempo sem garantias, sem justiça social e direitos, no qual a figura do cidadão se tornou inadequada, descartável.

Freitas (2018) destaca que a perspectiva individualista que norteia as reformas realizadas nos últimos anos no Brasil também se configura como a tônica das reformas educacionais. Essas reformas não tratam a educação como um direito, mas, sim, como um serviço. E como tal pode ser enquadrada na lógica gerencial, do mesmo modo que ocorre em relação aos serviços prestados na iniciativa privada. A qualidade do serviço é aferida apenas pelos resultados quantificáveis, desconsiderando o papel da educação no desenvolvimento social das populações marginalizadas. Além disso, há um esforço de padronização e de terceirização da oferta, visando à redução de custos e premiação para aqueles que alcançarem as metas de rendimento, estimulando a lógica concorrencial entre os gestores escolares, professores e até entre os estudantes.

Nesse contexto, os princípios da gestão democrática, dos direitos coletivos e da solidariedade foram preteridos em nome de um alinhamento das políticas educacionais mais recentes com o movimento global de reforma da educação, operado por redes que envolvem entidades empresariais, organizações da sociedade civil e organismos multilaterais. Para fortalecer o seu papel na administração dos serviços públicos, essas redes buscam deslegitimar a administração do Estado, taxando-a de burocrática e ineficiente. Como solução, sugerem a replicação de políticas executadas por elas próprias em contextos distintos, como, por exemplo, na oferta educacional privada, sem considerar que a política está direcionada a um público diferente, com outras demandas (FREITAS, 2018).

Ao analisar o processo de implementação das reformas globais na educação e da governança do setor público, Ball (2020) identificou seus efeitos tanto na privatização do setor público quanto no seu sentido. O agenciamento das políticas públicas educacionais por essas redes de governança tem diminuído o poder do Estado na gestão da educação, reduzindo-o basicamente ao financiamento. Cabe ressaltar que a gestão da educação é estratégica por vários motivos, entre os quais,

podemos destacar o aspecto econômico, visto que se trata de um mercado lucrativo, que conta com o segundo maior orçamento da União, e o aspecto ideológico, considerando que os currículos e programas de avaliação implementados nessas reformas disseminam condutas e valores que reforçam a propagação do *éthos* empresarial, influenciando o discurso e as práticas pedagógicas e contribuindo sobremaneira para consolidar o processo de empresariamento da sociedade.

Alinhadas com o discurso neoliberal e com o processo de mundialização da educação coordenado pela Unesco e iniciado a partir da segunda metade do século XX, as reformas educacionais que ocorreram no Brasil nas últimas três décadas se estruturaram basicamente sob o enfoque dos conceitos de Sociedade de Aprendizagem, Ensino por Competências, Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Todos estão intimamente relacionados e reconhecem a educação como um processo individual, de responsabilidade pessoal, ao invés de uma obrigação estatal. Nesse sentido, propaga-se o discurso de que o sujeito está em permanente processo de formação para se adequar à volátil sociedade do conhecimento em constante transformação. O sujeito deve estar sempre disposto a aderir às inovações e a se atualizar para adquirir as competências exigidas pelo mercado.

Nesse novo paradigma formativo, o foco do processo pedagógico não está na transmissão de conhecimentos, mas no desempenho do sujeito aprendente. E por isso, observamos um esforço cada vez maior das pedagogias orientadas por esses pressupostos de personalizar as experiências formativas e individualizar os resultados do processo avaliativo. É preciso fortalecer o compromisso do sujeito com a sua performance. Se as coisas não vão bem, é porque ele não se esforçou o bastante e deve competir, especialmente consigo mesmo, na busca por melhores resultados. Nesse bojo, há um processo de normalização de desigualdades, relativização de questões estruturais e defesa de que o fracasso ou o sucesso escolar e profissional são apenas resultado da meritocracia, ou seja, dependem apenas do esforço individual de cada sujeito.

A construção do *Homo discentis*, “sujeito em situação de aprendizagem permanente ao longo da vida” (AQUINO, 2018, p.109) é considerada por Noguera-Ramírez (2011) como uma forma de subjetivação capaz de governar os sujeitos por meio da educação na contemporaneidade. Diferentemente das pedagogias

disciplinares e corretivas, as pedagogias inscritas nessa abordagem estimulam a liberdade e a autonomia dos estudantes para promover a autorregulação. Há maior valorização da capacidade de aprender, em detrimento da instrução, com destaque para aspectos psicológicos e comportamentais da formação dos sujeitos. Nesse sentido, os estudantes são levados a perseguir o desenvolvimento crescente de competências, tornando-se cada vez mais elásticos e adaptáveis diante das exigências impostas pelos contextos social, político e econômico.

O papel da escola, na sociedade do conhecimento se desloca e fica adstrito à empregabilidade, de maneira que o referencial para orientação da educação no funcionamento social acaba se restringindo ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho e a formação se configura numa espécie de atributo que qualifica o indivíduo para a produção de sua renda. A atribuição da empregabilidade à escola, em termos de formação contínua, mediante processos escolares corresponde à aplicação do mercado à educação, um campo não-econômico, identificando-a como objeto da economia no investimento em capital humano. (RESENDE, 2018, p. 90).

Para Resende (2018), a educação por toda a vida é uma estratégia de governo fundamental à manutenção do neoliberalismo, na qual o sujeito aceita sem questionar a realidade que se coloca e pauta seu modo de vida pela necessidade de se moldar constantemente em função das demandas do sistema produtivo vigente, tornando-se um capital humano em permanente aperfeiçoamento. Em um contexto cada vez maior de ampliação das desigualdades sociais e de precarização do mundo do trabalho, esse paradigma serve para justificar a massa excluída que não consegue se inserir no sistema produtivo. Não é à toa que o discurso de recessão econômica é sempre combinado ao discurso de necessidade de qualificação profissional, por aqueles que propagam o ideário neoliberal.

Ball (2013) alerta que a formação do indivíduo empreendedor está no cerne no discurso sobre a aprendizagem ao longo da vida. Esse discurso inaugura uma nova linguagem sobre os limites da atuação dos governos e a inevitabilidade de mudanças na organização da vida. Trata-se de uma tecnologia de si que conforma corpos e subjetividades para aprender aquilo que é permanentemente demandado pelo mercado. Não deve haver nenhum espaço ou tempo de vida que não possa ser convertido em oportunidade de aperfeiçoamento dos sujeitos. O aprendiz ao longo

da vida está inscrito em uma teia de sentidos, valores e relações que consideram a empresa e empreendedorismo como imperativos máximos de uma vida qualificada e bem-sucedida.

Nesse sentido, a aprendizagem ao longo da vida funciona como uma estratégia biopolítica de gestão da população, que procura potencializar as competências e a flexibilidade dos indivíduos em um contexto de instabilidade política e econômica. E aqueles que não conseguem se adaptar ou evoluir se tornam irrelevantes. O sujeito educado se forma no contexto de uma nova racionalidade de governo que tem a privatização e a competitividade como princípios. E por isso ele toma a sua realidade numa perspectiva individual, sem compromisso com a sua classe ou com a coletividade, vivendo-a apenas como fruto de suas escolhas e ações. A todo momento, ele é levado a projetar escolhas sobre o seu presente e o futuro para que possa responsabilizar-se por eles, administrando-se constantemente.

Sendo a empresa o princípio de normatividade da governamentalidade neoliberal na contemporaneidade, ela deve se fazer presente em todos os lugares, inclusive na educação. É preciso formar empreendedores e competidores desde a mais tenra idade. Observamos que o campo educacional têm sido cada vez mais dominado pelo *éthos* empresarial disseminado pelas políticas neoliberais. Basta observarmos o avanço do gerenciamento na administração escolar, o protagonismo cada vez maior das avaliações de larga escala na definição das práticas pedagógicas, no controle e na classificação dos estudantes, assim como os efeitos que o ranqueamento produz no acirramento da concorrência entre os sistemas educacionais. O *éthos* empresarial tem provocado um processo de redefinição dos objetivos da formação educacional e a ressignificação das identidades profissionais.

Laval (2004, p. 44) alerta que “a instituição escolar não encontra mais sua razão de ser na distribuição, o mais igualmente possível, do saber, mas nas lógicas de produtividade”. Nesse novo cenário, a escola não deve mais se ocupar da cultura geral de forma desinteressada. Para atender aos interesses de formação de capital humano flexível, a formação escolar reduziu-se a uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente, que será permanentemente aprimorada durante o exercício profissional. A formação escolar pautada na noção de aprendizado ao longo da vida será orientada à construção de uma cultura focada na inserção profissional, que associa formação à produção. A própria noção de saber é reconfigurada, passando a

representar o conhecimento útil e prático, tal como é concebido na abordagem do ensino por competências.

Nesse cenário, o Projeto de vida emerge como um dispositivo pedagógico extremamente eficaz, no sentido de promover a autorregulação do sujeito para aquisição de habilidades comportamentais e conhecimentos úteis ao mundo produtivo, ao mesmo tempo que fomenta o fortalecimento de uma conduta concorrencial no âmbito individual e coletivo, levando os estudantes a gestar suas vidas por meio de metas e se responsabilizar por suas escolhas. A construção de projetos de vida contribui para a metrificação da existência e aciona técnicas de subjetivação nas quais os sujeitos passam a se projetar como um capital e se tornam empresários de si mesmos.

O arquivo de análise desta tese reuniu enunciados sobre o projeto de vida nos documentos que regulamentam o novo Ensino Médio, a saber: a Lei Nº 13.415/ 2017; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente à etapa do Ensino Médio; o Parecer CNE/CEB Nº 03/2018 e a Resolução CNE/CEB Nº 03/2018, correspondentes às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; e o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, considerando a relevância desses documentos para a regulação das práticas pedagógicas. Também analisamos as tecnologias de si acionadas por artefatos pedagógicos e midiáticos para o desenvolvimento das condutas do sujeito-empresa, alinhadas à racionalidade neoliberal. Analisamos a sequência de atividades "mapa da vida", utilizadas na construção de projetos de vida, que integra o material do projeto complementar Economia Pessoal, produzido pela Fundação Junior Achievement; e a "série viver é uma entrega" (iFood) como uma pedagogia cultural.

Devemos considerar que os modos de vida na contemporaneidade são fortemente influenciados por um processo de economização que afeta todas as dimensões da existência, ao mesmo tempo que são submetidos a um processo constante de precarização. Dessa maneira, procuramos problematizar na seção 2 desta tese, intitulada *Vida e contemporaneidade*, o modo de vida do sujeito-empresa e a sua administração pela governamentalidade neoliberal. Nossa intenção é dar ênfase às condições que circunstanciam a projeção de vidas na contemporaneidade.

A seção 2 está organizada em quatro subseções. Na subseção 2.1, *A vida na sociedade contemporânea*, tratamos sobre os aparatos discursivos, institucionais, políticos, econômicos e jurídicos acionados pela governamentalidade neoliberal para

governar o sujeito contemporâneo. Na subseção 2.2, *A empresa como norma*, destacamos o processo de institucionalização dos princípios, valores e condutas da empresa como balizadores das relações sociais na contemporaneidade e os efeitos desse processo na subjetividade do sujeito contemporâneo e no modo como ele delinea a própria vida. Na subseção 2.3, *A arena do sujeito empresa: precariedade, insegurança e concorrência*, discutiremos sobre as estratégias políticas, sociais e educacionais que fragilizam as condições de vida dos sujeitos para fortalecer a autogestão de suas condutas. Por fim, na subseção 2.4, *Projetos de vida na contemporaneidade*, discutiremos os efeitos da governamentalidade neoliberal sobre os projetos de vida juvenis e o papel da escola para a construção de tal dispositivo.

O agenciamento da educação pela governamentalidade neoliberal, a partir do fortalecimento de discursos relacionados às noções de aprendizagem ao longo da vida, formação para o empreendedorismo e formação de capital humano flexível será problematizado da seção 3. Os estudos arqueogenealógicos de Michel Foucault inspiraram o desenho teórico-analítico que norteou esta tese, auxiliando na compreensão da emergência do projeto de vida como prática discursiva que produz saberes sobre as formas de vida dos sujeitos contemporâneos no contexto da racionalidade neoliberal. Nesse cenário, o mercado opera como um regime de verdade, que aciona discursos que visam produzir o sujeito-empresa, o indivíduo útil, produtivo, empreendedor, flexível e responsável pelo próprio destino. Os estudos de Jorge Larrosa (2011) e Rosa Maria Bueno Fischer (2002) acerca dos dispositivos pedagógicos contribuíram para compreensão do projeto de vida como um operador na produção de condutas do sujeito da educação.

Na seção 4, analisamos a influência das noções de aprendizado ao longo da vida e formação para o empreendedorismo nos documentos curriculares normativos do novo Ensino Médio, destacando a reconfiguração dos projetos de vida, a partir desses princípios, que transformou tal prática em um dispositivo voltado à formação de capital humano flexível, por meio da autogestão das aprendizagens e das condutas em função das demandas do mercado. Identificamos que as orientações dos documentos acerca do trabalho pedagógico com o projeto de vida estão pautadas por discursos que estimulam o produtivismo, o utilitarismo, a empregabilidade, o empreendedorismo e a responsabilização dos estudantes por suas trajetórias formativas, por suas empregabilidades e também pelas soluções individuais de

desafios macroestruturais que afetam suas vidas.

Essa seção está organizada em três subseções. Na primeira, intitulada *Breves notas sobre o Novo Ensino Médio: afinal, qual projeto formativo está em jogo nessa reforma?*, procuramos dar ênfase à correspondência entre os princípios que norteiam a organização curricular proposta para o novo Ensino Médio e os princípios que estruturam a noção de aprendizagem ao longo da vida. Em seguida, na subseção 4.2, nomeada *A ressignificação do Projeto de vida pelo novo Ensino Médio: da empregabilidade ao empreendedorismo de si*, analisaremos o deslocamento na abordagem dada à relação entre educação e trabalho, que se constitui como um eixo da formação no Ensino Médio. Identificamos que, ao longo das reformas realizadas no Ensino Médio, da década de 1990 aos dias atuais, houve uma mudança de abordagem na formação de capital humano. O estímulo à inserção profissional agora foi convertido em incitamento ao empresariamento de si. Os referenciais curriculares que regulamentam o novo Ensino Médio orientam que os estudantes se apropriem do conceito de empreendedorismo, tendo-o como fundamento para as suas relações e para a forma como gestam as suas vidas pessoais e profissionais.

Por último, vamos tratar, na subseção 4.3, sobre o lugar do Projeto de vida nas áreas de conhecimento da BNCC do Ensino Médio e na construção da autorresponsabilização com o objetivo de dar ênfase aos sentidos atribuídos ao projeto de vida nas áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, destacando como as orientações para o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada à construção estimulam a abordagem individualista e privatistas sobre questões de diversas ordens, que permeiam as vidas dos estudantes, com vistas à responsabilização dos discentes por suas escolhas.

Na seção 5, apresentaremos a análise sobre o uso das tecnologias de si para a subjetivação de valores e condutas neoliberais em uma sequência de atividades direcionadas à construção de projetos de vida juvenis, intitulada “mapa da vida”. Esse artefato pedagógico compõem o manual do participante do projeto complementar de Economia Pessoal, material didático desenvolvido pela Associação Junior Achievement do Brasil, uma organização privada que tem foco na educação prática em economia e negócios. Essa entidade tem parcerias com escolas de vários países e de todos os estados brasileiros, desenvolvendo ações de formação para o empreendedorismo, educação financeira e formação para o trabalho. As atividades

analisadas procuram dar ênfase à dimensão profissional dos estudantes durante a construção do projeto de vida. Dessa forma, acionam a autoavaliação, a autonarração e o autoempresariamento do sujeito como técnicas para fomentar comportamentos que os direcionem à empregabilidade. Os exercícios propostos estimulam a adoção de condutas flexíveis, competitivas e empreendedoras, que otimizem o seu capital humano, contribuindo, dessa forma, para a formação do sujeito-empresa.

Na seção 6, problematizaremos os efeitos das pedagogias culturais na formação do sujeito-empresa, a partir da análise da série publicitária “Viver é uma entrega”, produzida pela empresa-plataforma iFood. O discurso da série valoriza modos de vida que tomam a flexibilidade, a produtividade e a aceitação do risco como princípios, bem como fomenta a autovalorização, a autorresponsabilização e a autonomia como condutas necessárias ao sujeito contemporâneo, no âmbito das relações de trabalho, de consumo e nas interações sociais. Consideramos fundamental a compreensão dos discursos que circulam na esfera do trabalho e do consumo e os atravessamentos que eles provocam no campo da educação, tensionando seus sentidos, objetivos e projetos formativos.

A seção final da tese é dedicada às considerações finais. Procuramos destacar a contribuição de nossas análises para a reflexão sobre a incidência do discurso neoliberal na formação dos sujeitos da educação na contemporaneidade, assim como apontamos questões que podem ser aprofundadas em estudos posteriores.

2 VIDA E CONTEMPORANEIDADE

2.1 A VIDA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A contemporaneidade não está somente relacionada ao tempo atual, cronológico. Segundo Agamben (2009), trata-se de um tempo inédito na história. Para apreendê-la é necessário estabelecer uma relação de dissociação e desconexão com o tempo presente. Dessa forma, seremos capazes de “ver” suas belezas e também suas trevas. O sujeito contemporâneo é aquele que não se deixa encadear apenas pelas luzes do século em que vive. Ele consegue enxergar a sua obscuridade e não cessa de interpretá-la. Mantendo olhar fixo nas trevas do presente, o indivíduo será capaz de perceber que esse escuro também guarda uma luz, mas jamais poderá alcançá-la.

A contemporaneidade é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias [...] Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (AGAMBEN, 2009, p. 59).

Os contemporâneos tornam-se raros, pois pouco são capazes de ver o presente como um tempo que conecta o passado e o futuro, não apenas cronologicamente, como já foi dito, mas no limiar entre o que já passou e o que virá, onde se torna impossível apreender o agora. Compreender a contemporaneidade exige olhar para a origem e perceber como ela ainda opera no tempo presente tornando-o vanguarda.

Para Agamben (2009), a via de acesso ao presente é a arqueologia. Não no sentido de regressar a um tempo remoto, mas na intenção de acessar o não vivido. Por isso, “ser contemporâneo significa, nesse sentido, voltar a um presente em que jamais estivemos” (AGAMBEN, 2009, p. 70). Pensar a contemporaneidade significa fazer uma cisão no tempo, criando um lugar de encontro entre outros tempos e gerações, possibilitando respostas às trevas do agora.

Diante da complexidade da tarefa a que nos propomos, ou seja, problematizar projetos de vida no contexto de uma sociedade que se anuncia contemporânea,

fluida, multifacetada, veloz, que rompe continuamente com paradigmas biológicos, políticos e científicos, tentaremos exercitar o olhar contemporâneo proposto por Agamben (2009), na intenção de encontrar vestígios e prospectar, nessa tensão entre passado e futuro, o que se anuncia de novo e o que se coloca como possibilidade para construção dos modos de vida do agora.

Numa perspectiva histórica, Veiga-Neto (2018) afirma que a contemporaneidade é uma época caracterizada pelo descrédito crescente na racionalidade moderna, pela relativização das verdades e grandes narrativas, pela mudança substancial na nossa percepção espaçotemporal e, finalmente, pela economização ampla da vida, permeando todas as relações sociais. Nesse cenário, a economia deixa de ser entendida como um arcabouço de saberes restrito ao campo da gestão e passar a influenciar, com seus princípios e conceitos, os mais diversos campos da prática social.

A submissão da vida humana ao imperativo econômico trouxe consequências significativas aos modos de vida dos sujeitos contemporâneos, bem como às formas de governá-los. As práticas e discursos governamentais tornaram-se profundamente afetados pela cultura do empreendedorismo e passaram a defender o fortalecimento de uma cidadania ativa e individual, pautada na livre iniciativa, na eficiência, na determinação e na autossuperação. Esses valores acarretam significativos impactos sobre a construção das identidades pessoais e sociais dos sujeitos.

Rose (2011) ressalta que, até a primeira metade do século XX, as formas de governo operavam com base numa imagem de cidadão social, e por isso as tecnologias de governamentalidade estavam baseadas na gestão da população. Havia no discurso político um compromisso com o bem-estar social, entendido como uma responsabilidade mútua. A partir dos anos 1980, com o crescimento dos governos neoliberais, emerge uma série de críticas ao Estado de Bem-Estar Social, classificado como burocrático, ineficiente, oneroso e usurpador das liberdades individuais e da liberdade de mercado. Esse processo enfraquece a influência do Estado na administração das vidas dos cidadãos, delegando apenas a eles próprios a responsabilidade por seus destinos.

A governamentalidade neoliberal estimulou o desenvolvimento de formas de vida baseadas no individualismo, que elegem o desempenho, a flexibilidade, a hipermodernidade, a fluidez e o gozo como valores de suas existências e diretrizes

de suas condutas. Sem o amparo estatal, os sujeitos contemporâneos precisam maximizar as suas potencialidades e visibilizá-las a fim de se tornarem mais competitivos em uma sociedade profundamente dominada pela lógica do lucro e da otimização dos recursos públicos e privados. Nesse contexto, a vida é reconhecida como um capital, que precisa ser constantemente valorizado e produtivo. As vidas que não conseguem se inscrever na lógica concorrencial estão fadadas ao risco e à eliminação.

Esse cenário traz repercussões à ação de projetar a própria vida, uma vez que já não há estabilidade para traçar planos a longo prazo. Além disso, é necessário compatibilizar os desejos pessoais à necessidade de se manter-se útil e produtivo. O planejamento da vida deve ser calculado levando em consideração os custos, os benefícios, os dispêndios e os rendimentos derivados das próprias escolhas, em um processo permanente de metrificação da existência. Obviamente, há uma hierarquização das prioridades para a satisfação das necessidades humanas em função da exigência de investimento permanente em si mesmo, com vistas a garantir a possibilidade de se tornar um indivíduo rentável.

A partir das contribuições de Agamben (2010; 2017), Dardot e Laval (2016), Foucault (2010; 2018) e Han (2017; 2018), procuramos discutir sobre os efeitos da governamentalidade neoliberal na vida dos sujeitos contemporâneos. Consideramos fundamental a compreensão sobre as estratégias e as técnicas mobilizadas por esse modo de governo para ampliar a produtividade, a visibilidade e a competitividade que se consolidaram como norma no modo de vida do sujeito contemporâneo.

Ao analisar as acepções do termo “vida” no pensamento filosófico clássico, Agamben (2017) identificou o uso de dois termos para designá-la: Zoé e Biós. O primeiro designa o simples fato de viver, algo comum a todos os seres vivos, sejam eles humanos ou não. Numa outra perspectiva, o termo Biós remete a um modo de vida próprio de um indivíduo ou grupo social. Seria um tipo de vida qualificada. Ambas as dimensões entrelaçadas constituem uma determinada forma de vida. Embora não exista mais essa diferenciação nas línguas modernas, o autor considera importante recuperar esses conceitos para analisar os mecanismos utilizados pelo Estado moderno para destituir determinadas vidas de seus direitos jurídicos, tornando-as sujeitas à extinção.

Agamben (2010; 2017) afirma que o poder político sempre procura separar as

esferas da vida – vida biológica e vida política – para exercer o seu domínio. Ele utiliza o conceito de vida nua para designar a condição de vida desprovida de direitos políticos, que tem seu prolongamento submetido ao arbítrio do poder soberano. Essa condição é produzida através do fomento ao estado de exceção, no qual recai sobre o soberano a decisão de proteger essa vida ou eliminá-la, sem que isso seja considerado um homicídio, visto que ela não possui valor. Segundo o autor, o estado de exceção se configura como uma estratégia utilizada desde a Antiguidade para garantir a soberania dos sistemas de governo.

A exceção é uma espécie de exclusão. Ela é um caso singular, que é excluído da norma geral. Mas o que caracteriza propriamente a exceção é que aquilo que é excluído não está, por causa disso, absolutamente fora da relação com a norma; ao contrário, esta se mantém em relação com aquela na forma da suspensão. A norma se aplica à exceção. O estado de exceção não é, portanto, o caos que se precede à ordem, mas a situação que resulta da sua suspensão. (AGAMBEN, 2010, p. 24).

O referido filósofo considera que o estado de exceção tornou-se regra na contemporaneidade, com o objetivo de manter os indivíduos sob a ordem estatal, sem que possam fazer uso pleno de seus direitos individuais e coletivos. A estratégia de segregação e suspensão de direitos políticos, anteriormente utilizada por regimes totalitários para eliminar determinados grupos humanos, classificados por eles como subpopulações, agora pode recair sobre qualquer corpo individual, produzindo uma fronteira tênue entre inclusão e exclusão.

Embora Agamben (2010) foque suas análises sobre os efeitos do estado de exceção na fragmentação das formas de vida daqueles que foram aniquilados politicamente, como, por exemplo, os refugiados, asilados e expatriados, e não tenha se debruçado diretamente sobre os efeitos da economização da vida, não devemos deixar de considerar a fecundidade de suas análises na problematização da governamentalidade neoliberal, por ter em conta que tal modo de governo também promove a segregação social e o enfraquecimento do sujeito jurídico no intuito de fortalecer o exercício do poder.

A vida nua é produzida em um espaço onde a exceção começa a virar regra. Não se trata somente de espaço físico, mas principalmente de um espaço histórico que opera para suspender juridicamente o exercício dos direitos dos indivíduos. Nesse

sentido, podemos tomar o esfacelamento das políticas de proteção aos direitos sociais promovida pelo neoliberalismo como uma estratégia biopolítica orquestrada com o aval do Estado, que ampliou a exploração sobre os indivíduos. Ao mesmo tempo que limita o direito dos indivíduos, as políticas do Estado neoliberal ampliam o seu poder de regulação de seus modos de vida.

Foucault (2018) investigou diferentes sistemas de governamentalidade e identificou um refinamento nas artes de governar ao longo tempo. Os sistemas de governo passaram a prescindir da força para exercer o poder sobre os governados. Outros mecanismos de coerção, como, por exemplo, a disciplina, a norma e a motivação, assumiram o protagonismo como estratégias de controle. O poder invisível opera sobre os corpos e as subjetividades dos indivíduos e se funda na ideia de que é preciso fomentar a liberdade, a livre escolha, a obrigação e a autorresponsabilização pelos próprios atos.

Enquanto os Estados soberanos do século XVI baseavam seu poder no direito de vida e de morte sobre seu povo, as sociedades modernas desenvolveram uma nova governamentalidade baseada na economia política, o liberalismo, que limitou a intervenção do Estado para ampliar o seu domínio. Nesse período, o foco do Estado não estava centrado exclusivamente na defesa de seus territórios, como ocorria no Estado-Nação, mas, principalmente, em alavancar o desenvolvimento econômico em um período de crescimento demográfico e de industrialização das sociedades ocidentais. O liberalismo considera que a eficiência do Estado está relacionada à menor intervenção possível na vida da sociedade civil (FOUCAULT, 2018).

No bojo dessa nova governamentalidade, consolida-se a biopolítica, uma tecnologia de poder que age sobre os governados, agora compreendidos como população, buscando estratégias de controle para a potencialização da capacidade de produção, ampliação da vitalidade e do bem-estar dos indivíduos. O biopoder atua na individualidade e na totalidade, ao mesmo tempo, controlando os corpos por meio do estabelecimento de normas de conduta. Esse período é marcado pela valorização dos saberes científicos do campo da medicina, da saúde coletiva e da economia política, e pela emergência dos dispositivos de segurança que vão regular o corpo social.

Essa nova tecnologia de poder demanda a construção de novos

saberes sobre as populações: os registros e estatísticas referidas à proporção de nascimentos e mortes, às taxas de reprodução, de fecundidade, de longevidade. Um imenso conjunto de dados demográficos começará a ser coletado, inicialmente em nível local, para logo possibilitar comparações e estatísticas globais que serão centralizadas por organismos Estatais como os registros nacionais de estatística e demografia. (CAPONI, 2014, p. 28).

Os indivíduos são estimulados a consumir bens e conquistar riquezas, ao passo que devem assumir as responsabilidades da condição de sujeitos jurídicos e econômicos nos quais se transformaram. Esses sujeitos podem agir de modo pessoal, desde que estejam alinhados com o interesse geral da sociedade. E essa adesão às normas é incitada por técnicas jurídicas que legitimam o comportamento desejado pelo Estado. A liberdade deixa de ser interpretada como um dado natural e se torna passível de intervenção política, tanto do ponto de vista da regulação quanto da própria fabricação (LAVAL, 2020).

No século XX, a racionalidade liberal entra em crise e passa a questionar o papel intervencionista do Estado nas políticas sociais que incidem sobre a sociedade civil. Essa racionalidade se atualiza por volta dos anos 1930, visando expandir ainda mais o poder regulador do mercado na organização da sociedade e questionar o controle do Estado e a sua ação conjuntural sobre as demandas da população. Essa crítica se estabeleceu principalmente em ataque à política keynesiana de bem-estar social e o seu alto custo no orçamento dos Estados.

Dois versões do liberalismo contemporâneo são analisadas no Curso Nascimento da Biopolítica, de Michel Foucault (2010): o ordoliberalismo alemão e o anarcocapitalismo estadunidense. Ambos defendiam que a liberdade econômica e o crescimento do mercado seriam condições para a legitimidade política e a prosperidade da população. Nesse sentido, seria papel do Estado fomentar a responsabilidade individual dos governados e resguardar juridicamente o mercado para proteger a sua lógica concorrencial de graves oscilações.

Contudo, Foucault (2010) ressalta significativas diferenças entre essas duas versões do novo liberalismo. Enquanto o ordoliberalismo estava comprometido com um projeto de Estado pautado pela economia social de mercado, que tinha como premissa a liberdade da economia e, ao mesmo tempo, a garantia da seguridade social, o neoliberalismo estadunidense ampliou a análise econômica a todos os âmbitos da sociedade, expandindo a lógica concorrencial e privatista a qualquer

atividade social, inclusive aquelas relacionadas a questões como educação, criminalidade, previdência social etc. Desse modo, observa-se que a política social neoliberal não está comprometida com a redução das desigualdades, mas com a possibilidade de gerar rentabilidade em todos os domínios da vida.

Cabe ressaltar que a expansão das relações mercantis e o desenvolvimento da Ciência, a partir do século XVII, vinham contribuindo para criar um novo discurso sobre o homem e sua função social, concebendo-o como um sujeito do labor e do consumo (DARDOT; LAVAL, 2016). Mais adiante, a defesa da soberania do mercado concorrencial pelo liberalismo e os mecanismos discursivos e jurídicos adotados por essa racionalidade vão implicar na construção de um novo sujeito, o homem econômico, analisado por Foucault.

O *homo oeconomicus* é aquele que obedece ao seu interesse, é aquele cujo interesse é tal que vai convergir espontaneamente com o interesse dos outros. O *homo oeconomicus*, do ponto de vista de uma teoria do governo, é aquele que não se deve tocar. Ao *homo oeconomicus*, deixa-se fazer. É o sujeito ou o objeto do *laissez-faire*. (FOUCAULT, 2010, p. 336).

O homem econômico é o sujeito governável a partir de sua própria iniciativa. A sua adesão, ou melhor dizendo, a sua adaptação à governamentalidade liberal se dá pelas ações sistemáticas do mercado sobre o meio em que ele vive, seja através de intervenções nos sistemas jurídico e político, seja por meio de técnicas comportamentais. Essas técnicas de controle serão maximizadas pelo neoliberalismo. A partir dessa nova nuance do liberalismo, o modo de vida do homem econômico passa a ser gerido como uma empresa, adotando o “empreendedorismo (*entrepreneurship*) como faculdade genérica, associada à teoria do capital humano (LAVAL, 2020, p. 68).

A subjetividade do homem econômico passa a ser influenciada pela lógica de acumulação capitalista, pautada pela concorrência e pela maximização de investimentos em todas dimensões da existência. Dardot e Laval (2016) reiteram que se trata de uma estratégia que incide, ao mesmo tempo, sobre o mercado, os agentes econômicos, o Estado e os sujeitos para torná-los produtivos, lucrativos e flexíveis.

No âmbito dos Estados, essa mudança provocou uma reconfiguração no conceito de política, como esfera pública, visto que o bem coletivo foi sucumbido em

favor dos desejos e do consumo imediato, conforme pontuamos no início deste texto. Os Estados passaram a concorrer globalmente pelo capital estrangeiro, tornaram-se entidades integradas ao mercado e implementaram reformas visando apenas a resultados técnicos, sem considerar seus impactos na vida da população mais pobre (DARDOT; LAVAL, 2016). A análise dos autores foi focada principalmente nos Estados europeus, mas pela própria influência dos organismos de regulação econômica, também sofremos com essas mudanças aqui na América Latina.

No que se refere aos indivíduos, a nova racionalidade neoliberal criou o fenômeno do sujeito-empresa. Esse neossujeito governa a si próprio sob a pressão da competição, seguindo uma lógica de valorização do capital. Ele deve sempre naturalizar as regras do jogo neoliberal, aceitando os riscos, a responsabilização por suas escolhas – nem sempre amplas, muitas vezes dadas, as mudanças constantes no mercado capitalista, a crescente demanda por ampliação das suas competências e tarefas. Trata-se de um empreendedor de si, que se reconhece responsável pelo seu próprio destino num mundo em constante mutação (DARDOT; LAVAL, 2016).

Em nome do êxito pessoal e da busca infinita pela melhoria da própria performance, o sujeito-empresa é estimulado cotidianamente a ultrapassar os seus limites físicos e intelectuais. Desse modo, a sua identidade deixa de ser o resultado da conexão entre a sua vida biológica, a sua vida social e a sua vida política; e torna-se a busca incessante em torno de uma projeção que criou sobre si mesmo. Ele busca sucesso e prazer a todo custo. Vive numa constante corrida cheia de obstáculos, mas crê que pode vencer todos eles, melhorando o seu desempenho a cada dia.

Han (2017; 2018) afirma que as patologias que hoje atingem grande parte das populações são provocadas por esse excesso de positividade. Os discursos que atribuem poderes ilimitados aos indivíduos e, ao mesmo tempo, propagam a necessidade de potencialização do bem-estar, da felicidade, da eficácia e do consumo têm desencadeado uma série de doenças neurais, como depressão, transtornos de déficit de atenção, transtornos de personalidade, síndrome de burnout, entre outras.

Nesse sentido, a positividade tornou-se mais um imperativo de normalização da vida na sociedade contemporânea. Qualquer sentimento que remeta à negatividade, como tristeza, medo e impotência, deve ser superado. Esse processo resultou no deslocamento do sujeito obediente da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2018) e do monitorado da sociedade de controle (DELEUZE, 1992) para o sujeito

motivado da sociedade de desempenho.

Trata-se do refinamento dos mecanismos de poder, que agora já não são somente mobilizados por fatores externos ao indivíduo. Na visão de Han (2018), a obediência é útil à produtividade até um determinado ponto. No entanto, quando o próprio indivíduo se regula e se explora, tornando-se súdito e soberano ao mesmo tempo, ele consegue constantemente ultrapassar seus limites para melhorar o seu desempenho. O sujeito-empresa não é mais coagido pela disciplina, mas, sim, pela habilidade. A busca pelo desenvolvimento constante de novas competências eleva-o e torna-o mais competitivo. A autoexploração caminha ao lado da ideia de liberdade.

O excesso de trabalho e a busca por melhor o desempenho têm levado os indivíduos ao esgotamento e à frustração. Como suas metas se dilatam continuamente, eles nunca estão satisfeitos com as suas performances e se desgastam ao extremo para atingirem a idealização que criaram de si. O sujeito de desempenho é multitarefa. A falta de repouso e a atenção permanente o têm levado a um estado de barbárie, tal como na vida selvagem, onde os animais precisam estar em alerta constante para garantir sua sobrevivência.

Nesse processo, os humanos abandonam a capacidade contemplativa, fundamental ao pensamento, e reduzem a vida a uma espécie de culto à performance. De acordo com Han (2017, p. 107), “a economia capitalista absolutiza a sobrevivência. Ela se nutre da ilusão que mais capital gera mais vida, que gera mais capacidade para viver”. Há um esvaziamento das narrativas que dão sentido à nossa existência, produzindo uma erosão social.

A saúde e o trabalho tornam-se supervalorizados, pois necessitamos deles para produzir cada vez mais. A sociedade de desempenho reduz nossa vida a um objeto que precisa ser constantemente valorizado e comercializado, em todos os aspectos. É por isso que precisamos acumular informações, desenvolver habilidades, aumentar nossa visibilidade nas redes sociais, ampliar nossa capacidade física e flexibilizar nossos comportamentos para lidar sem resistências com as adversidades e desafios da sociedade neoliberal.

É importante considerar que a adesão ao modo de vida neoliberal não ocorre sem resistências. No entanto, precisamos compreender que as suas estratégias de exercício do poder funcionam de forma sutil, discursivamente, e se fortalecem na defesa de enunciados de valorização da autonomia do sujeito, que estão,

paralelamente, articulados à implementação de mecanismos de controle das condutas que promovem o autogoverno.

Dardot e Laval (2016) apontam os anos 1980 como o marco da grande virada do neoliberalismo, a partir da ascensão de governos conservadores na Inglaterra e nos Estados Unidos. Ambos defendiam a redução da ação do Estado na economia, a diminuição de impostos para empresas privadas, o recuo dos sindicatos e o encolhimento da máquina pública. Essa política tem perdurado e pautado a ação de organismos internacionais em países em desenvolvimento da América Latina, inclusive, alguns desses aspectos estiveram presentes em governos da esquerda moderna.

A governança passa a ser um enunciado-chave nos processos de governabilidade e irá orientar a ação do Estado a partir daí, incentivando, cada vez mais, a inserção de organizações privadas na gestão pública. Os ícones da reforma neoliberal, Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, apontam em seus planos de governo a existência de uma situação ingerível, em razão do grande envolvimento da população na vida política e social, alimentando o discurso sobre a ineficiência do Estado que cresce a cada dia.

Conforme discutimos até aqui, os aparatos discursivos, institucionais, políticos, econômicos e jurídicos que sustentam a complexa teia da nova ordem neoliberal atravessam todas as dimensões da vida humana na tentativa de expandir o seu controle sobre o sujeito contemporâneo. Na próxima subseção, refletiremos sobre as técnicas de subjetivação colocadas em ação por essa racionalidade para estabelecer a empresa como normatividade, fazendo toda a sociedade adotar seus valores, princípios e práticas.

2.2 A EMPRESA COMO NORMA

O processo de empresariamento da sociedade vem avançando dia a dia. Gadelha (2018) identifica duas fases distintas nesse processo e afirma ser fundamental compreender as diferenças entre elas para que possamos ter ciência do quanto nossas vidas estão tomadas por essa normatividade. A primeira fase se inicia no final do século XIX e vai até, aproximadamente, a década de 1970, sendo caracterizada pela centralidade das empresas no desenvolvimento e complexificação

do capitalismo; pela mudança nos modos de produção e comercialização de bens e serviços; pelo desenvolvimento das teorias científicas de administração e da racionalização dos fluxos sociais e administrativos; pela emergência de uma cultura de massa e uma cultura de consumo; e pelo delineamento de uma classe média que participa ativamente das trocas e do jogo de mercado, seja na condição de consumidora, seja na função de produtora/vendedora desses bens.

Esse momento é o período de emergência do sujeito-empresa, o homem do cálculo, aquele que, envolvido pelo desejo, é capaz de multiplicar seu esforço em direção do que acredita ser a conquista dos seus prazeres. Ele anseia por liberdade e bem-estar, vendo na empresa a possibilidade de maximizar seus lucros para realizar seus objetivos. Nesse período ainda existe uma separação entre a vida cotidiana e privada dos sujeitos e o mundo corporativo, embora valores e condutas próprios das empresas já fizessem parte da vida da sociedade em geral.

Nessa primeira forma de empresariamento [...] a despeito de a empresa fazer-se presente de forma cada vez mais significativa na sociedade, afetando-a em diferentes graus e em vários sentidos, ela ainda não havia assumido, todavia, um poder normativo capaz de instituir, por si só, um misto de horizonte e parâmetro (composto, por exemplo, de uma série de princípios, valores, mecanismos, práticas, procedimentos, técnicas e formas de conduta) que servisse de referência quase absoluta para os processos de identificação e de subjetivação, bem como para a modulação e o governo das vidas e das coletividades. (GADELHA, 2018, p. 231).

A segunda fase começa nos anos 1980 e se estende aos dias atuais. Além do que já discutimos acima sobre esse período, cabe ressaltar que se trata de uma época também marcada pela despolarização geopolítica do planeta; pelo aumento dos fluxos migratórios e intensificação da globalização; pelo aumento das desigualdades sociais, da pobreza e da violência; pela revolução tecnológica e informacional; pela desregulamentação no mundo do trabalho e do Estado de Bem-Estar Social; pela privatização de empresas estatais; pela reestruturação e fusão de grandes companhias; por crises financeiras globais; pelo avanço das políticas de austeridade; pela precarização, instabilidade e insegurança generalizadas; pela expansão e mutação do sistema capitalista.

O poder do capitalismo contemporâneo se institui por meio da articulação de fluxos econômicos, tecnológicos e sociais e da produção de subjetividades. As

categorias clássicas do marxismo e da sociologia do trabalho, como capital/trabalho, empregador/empregado e produtor/consumidor, já não são suficientes para a compreensão desse estágio, porque atualmente o que está em jogo não é apenas a alienação do processo produtivo, mas, sim, os agenciamentos que constroem subjetividades pautadas nos signos e valores próprios da instituição empresa (LAZZARATO, 2006).

A cultura empresarial e seu léxico disseminam-se em todos os níveis e extratos sociais e fazem com os sujeitos não somente suportem condições de vida cada mais precárias, mas também operem na produção dessas condições, por meio do engajamento contínuo nos processos de concorrência. Os mecanismos de exploração e de competição acionados pela empresa são difundidos como característica natural, própria de sua dinâmica, em resposta às exigências do mercado. O refinamento de suas técnicas para aumento da produtividade é justificado como busca por inovação e excelência. Desse modo, o indivíduo que se coloca como um empreendedor de si mesmo aceita os imperativos da flexibilidade e do aperfeiçoamento constante para se manter competitivo.

Atualmente o neoliberalismo age por meio de técnicas de subjetivação refinadas, assim como pelo estímulo à cooperação de diversas instituições sociais, visando enredar a vida do sujeito-empresa em uma trama que o faça se sentir como ator principal da tarefa que se espera que ele cumpra, acreditando que todo o seu esforço e persistência estão sendo mobilizados em benefício próprio. O discurso empresarial consegue unificar diferentes regimes de poder, construindo uma ética que aproxima o governo de si com o governo das sociedades, produzindo formas mais eficientes de sujeição nos âmbitos público e privado.

No momento em que passa a se enxergar como uma empresa, o indivíduo adota técnicas de gerenciamento presentes em toda ordem de organizações, como, por exemplo, a motivação, o planejamento e a avaliação, na tentativa de melhorar sua performance e sua condição de competir. A mudança faz parte das condições de vida desse sujeito, pois, além de estar sujeito às flutuações de mercado, ele possui sede de aperfeiçoamento e de inovação.

A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o “colaborador” da empresa, enfim, o *desejo* com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder.

O ser desejante não é apenas o ponto de aplicação desse poder; ele é o substituto dos dispositivos de direção das condutas. Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Diferentemente da fábrica, símbolo máximo das sociedades disciplinares, que visava ampliar a produtividade por meio da disciplina dos corpos, a empresa não está preocupada com a eficiência na produção de mercadorias, já que o seu foco está na criação de mundos onde as mercadorias, os trabalhadores e os consumidores irão existir. Desse modo, o exercício do poder e do controle incide primeiramente na subjetividade e, em seguida, reverbera nos corpos, produzindo corpos-subjetividades preparados para “encarnar tanto mudanças atitudinais quanto transformações de natureza físico-corporais, em princípio, capazes de maximizarem seus desempenhos”, em todas as esferas da vida (GADELHA, 2018, p. 242).

A empresa se consolidou no bojo das sociedades de controle (DELEUZE, 1992), onde o *marketing* e o fluxo de informações são considerados como instrumentos de controle da população. Ela não existe fora do produtor e do consumidor que a representam, habita seus corpos, almas e promove relações entre eles. Por isso, Lazzarato (2006) considera que a compreensão das técnicas de subjetivação, acionadas pelo modo empresa, são a chave para interpretação dos processos de dominação exercidos na contemporaneidade. Essas técnicas são delineadas na intersecção entre a sujeição social e a servidão maquínica.

Por meio de máquinas de expressão, como, por exemplo, as mídias, o capitalismo aciona tecnologias que transformam os cérebros, capturando a atenção e a memória, por meio de signos, imagens e palavras. Trata-se de transformações incorporais que alteram nossa sensibilidade, nosso modo de ser e de agir. Hoje em dia, há mais investimento das empresas na publicidade do que nos meios de produção, justamente porque são as propagandas que formulam as maneiras de afetar e ser afetado, que, posteriormente, são apropriadas por nossos corpos. Desse modo, a empresa neutraliza o acontecimento e, com isso, temos a sensação de que

a criação de outros mundos, que não sejam aqueles inscritos na lógica capitalista, não é mais possível.

Os públicos, os consumidores, os modos de subjetivação das sociedades de controle constituem-se na comunicação de indivíduo a indivíduo, pela circulação dos exemplos mudos ou verbais veiculados pela publicidade, pelo mundo da informação, pela imprensa; é ao mesmo tempo através dos signos, da imagem e dos agenciamentos da enunciação que a atenção (força intensiva, *conatus* do cérebro) e a memória dos indivíduos são fixadas, mobilizadas e capturadas. (LAZZARATO, 2006, p. 161).

A maquinaria que controla os agenciamentos da enunciação amplia seu poder político e econômico quando domina o discurso da maioria, suas crenças, seus desejos e suas inteligências. O controle das subjetividades impede a criação, a invenção, a cooperação entre cérebros, resultando em formas de vida homogêneas. Nesse processo, o capitalismo contemporâneo freia as potências individuais e coletivas, submetendo a diferença à reprodução. Dessa forma, o problema não está nas relações de produção em si, pois, seja em um contexto de falta de trabalho, seja em um de pleno emprego, a questão é a falta de capacidade inventiva para a construção de novos mundos possíveis, direcionados à produção de bens comuns.

As mídias são capazes de controlar os espaços e os tempos dos acontecimentos, bem como a diversidade semântica à qual seus usuários terão acesso. Cada vez mais, o espaço público é inundado por uma gama de discursos que soam como homogêneos. Usando essa estratégia, as mídias conseguem pautar a opinião pública, dimensionar a gravidade (ou não) dos problemas da população, intensificando as discussões sobre aquilo que interessa àqueles que controlam esse dispositivo e atenuando as discussões contrárias a tais interesses. É nesse modo de produção autoritária do sentido e do sujeito da enunciação que se constitui hoje a expropriação capitalista.

Nesse sentido, Dardot e Laval (2016) afirmam que a governamentalidade neoliberal foi responsável por homogeneizar discursos de toda ordem sobre o homem e a sociedade em torno da figura da empresa e de seus interesses. Mesmo que o liberalismo tentasse sobrepor o discurso utilitarista sobre todos os outros, havia naquele contexto vozes desviantes que defendiam e tornavam possível a constituição de direitos e políticas sociais. Havia um contrapeso em relação à

concepção de uma sociedade baseada unicamente na lógica contratualista das trocas sociais e do lucro.

Todavia, no contexto do capitalismo contemporâneo, não é mais a linguagem das elites do direito, da literatura, da religião e da educação que detém o privilégio de guiar linguisticamente a sociedade. Atualmente, as subjetividades são fortemente influenciadas pela linguagem de produção-consumo, estabelecida pelas empresas, pela técnica, pelas máquinas. Lazzarato (2014) argumenta em defesa de um deslocamento metodológico que considere a enunciação não apenas discursiva, mas também existencial, porque, ao enunciar-se, o sujeito se assume e se afirma numa determinada posição política que trará implicações ao seu modo de vida. É preciso considerar que o universo maquinocêntrico é fonte de enunciação e de significação.

Lazzarato (2014) enfatiza que, à medida que os dispositivos tecnológicos evoluem, os modos de controle das subjetividades também se transformam e se sofisticam. Enquanto a televisão nasce como um monopólio voltado à comunicação com uma massa anônima e indiferenciada, a internet possibilita a ação recíproca entre cérebros, sendo, desse modo, um dispositivo mais favorável ao plurilinguismo, à pluripercepção e à pluri-inteligência. Diferentes forças sociais e culturais estão presentes nas redes, embora não tenham igual poder de distribuição de mensagens e ideias. Desse modo, também nesse ambiente os indivíduos podem ser afetados em sua singularidade, tornando-se nichos específicos de consumidores e comunicadores a serem controlados e vigiados pelas empresas, por meio de ações como

[...] a rastreabilidade cada vez mais precisa dos movimentos dos indivíduos na internet, a avaliação cada vez mais minuciosa e mesquinha da atividade dos indivíduos, a ação cada vez mais pregnante dos sistemas conjuntos de informação e publicidade e, talvez sobretudo, as formas cada vez mais indiciadas de autocontrole dos próprios sujeitos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 374).

Para realizar a captura dos cérebros no ambiente da internet, os dispositivos utilizam a lógica da cooperação. Os consumidores não são abordados meramente como clientes, mas, sim, como colaboradores, como membros de uma comunidade. A cooperação se dá por vias da empatia, da confiança, do sentir junto. A dominação não se dá mais na base da autoridade, mas, sim, da persuasão, do convencimento e, principalmente, do engajamento. É preciso empoderar o sujeito e fazê-lo se sentir

mais seguro para capturá-lo.

A palavra autoritária está associada aos discursos de obediência proferidos pelas instituições políticas e sociais, como, por exemplo, a família, a escola, a igreja etc. Seu teor normativo deixa apenas duas possibilidades: aceitar ou rejeitar complementarmente. Já a palavra persuasiva permite negociações. À medida que nos identificamos com ela, responsabilizamos-nos por seu conteúdo, por seus propósitos. Ela consegue aproximar diferentes contextos e por isso é introjetada com facilidade. Diferentes instâncias nas quais se manifestam o discurso empresarial, como, por exemplo, a publicidade, o *marketing* e a gestão do capital humano, recorrem sempre à palavra persuasiva para capturar subjetividades na contemporaneidade.

Embora seja extremamente sedutora, a palavra persuasiva logo aponta seus limites, pois no fundo ela não está interessada em propiciar a cooperação entre cérebros, o seu objetivo é controlá-los, evitando embates. Lazzarato (2014) acredita que a internet oferece grande potencial para a descentralização das máquinas de expressão, bem como para a emergência e o fortalecimento de novas relações sociais na produção semiótica. No entanto, percebemos que esse ambiente têm sido cada vez mais aparelhado pela lógica capitalista. Cada vez mais, o controle algorítmico se alastra para a metrificacão das formas de ser e de existir.

Por outro lado, Pál Pelbert (2011) argumenta que, por mais que o capital penetre tão profundo em nossos corpos e almas para exercer seu poder, a vida, em si mesma, cada vez mais, torna-se um capital de extrema relevância. A vitalidade nunca foi tão perseguida e desejada. Diversos campos do saber dedicam esforços para ampliar a vida humana com qualidade. Os avanços tecnológicos tornaram possível a manutenção da vida em muitos contextos, trazendo longevidade. No campo político e social, a defesa da vida é um argumento capaz de frear, em alguns casos, a crueldade do capitalismo. Isso significa que modos de resistência são possíveis.

A inteligência, a criatividade, a imaginação, o afeto e a cooperação são características humanas que possuem extremo valor, inclusive há um esforço imenso de tecnologias como a inteligência artificial em reproduzi-las, contudo, mesmo com todo o avanço nos setores da automação e da robotização, até aqui, sabemos que não há máquinas que sejam capazes de apresentar a complexidade e a sensibilidade da cognição humana. O capitalismo contemporâneo depende sobremaneira desses

atributos humanos para continuar a se expandir. Hoje, a colaboração é essencial para os processos produtivos. Inclusive, parece que esse campo se tornou o espaço comum, por excelência, diante do enfraquecimento de outras instituições sociais que nos agregavam em comunidade.

Pál Pelbert (2011) argumenta que é justamente a potência do comum que pode ressignificar as formas de vida. O comum se torna uma instância de ruptura e de emancipação quando é acionado para a construção de outros modelos culturais e políticos, por meio da cooperação subjetiva. Lutar pelo comum não significa pensar igual, mas representar os interesses de todos na esfera pública. Nesse sentido, todas as vidas, mesmo aquelas marginalizadas e precarizadas, que se veem obrigadas a dedicar todas as suas forças para sobreviver, podem reconfigurar seus desejos e modos de vida quando resistem à homogeneização imposta pela gestão do capital, reconhecendo o seu valor nessa trama e, conseqüentemente, seus direitos.

Essa questão é fundamental para compreendermos por que a gestão dos grandes capitais na contemporaneidade busca expandir a lógica de livre mercado e desmontar as classes de trabalhadores e a organização do trabalho no modo clássico de assalariamento, numa relação de vínculo direto com as corporações. À medida que exalta a autonomia e individualiza as relações de produção e de existência, o capitalismo constrói os sujeitos privados da economia neoliberal. E eles terão que lidar sozinhos com organizações cada vez mais poderosas que agem em escala global.

A seguir discutiremos sobre como a precariedade, a insegurança e a concorrência funcionam como estratégias de conformação e sujeição dos sujeitos contemporâneos. Diante da vulnerabilidade das instituições sociais que organizavam a vida em sociedade e da fragilização dos laços de solidariedade, aliadas ao fortalecimento do discurso hedonista e meritocrático, os sujeitos contemporâneos se tornam mais suscetíveis ao controle da governamentalidade neoliberal.

2.3 A ARENA DO SUJEITO-EMPRESA: PRECARIÉDADE, INSEGURANÇA E CONCORRÊNCIA

A palavra arena vem do latim e significa areia. Uma das arenas mais antigas e famosas do mundo ocidental é Coliseum, símbolo do Império Romano e palco das lutas entre gladiadores e feras. Esse anfiteatro possuía a superfície coberta de areia

para facilitar a absorção do sangue derramado nas lutas mais violentas da história. As batalhas entre gladiadores reuniam milhares de pessoas, de todas as classes sociais, e tinham um papel político importante. Quanto maior e mais duradouros os jogos romanos, maior seria a popularidade do imperador. Esses jogos eram realizados em festividades e ciclos religiosos, mas também era uma forma de distrair a população diante de tensões ou crises que circundavam o Império.

É importante destacar que os gladiadores aclamados pelos romanos, na grande maioria, eram escravos ou prisioneiros que combatiam até a morte entre si e com animais selvagens para divertir os espectadores. Eles eram venerados pelo povo e figuravam como uma entidade mítica, um misto de deuses e feras, símbolos de força e coragem. Antes do início dos combates na arena, os gladiadores se reuniam com o imperador e eram homenageados em um farto jantar que culminava com o juramento público do seu compromisso em honrar as espadas que carregavam, manifestando o orgulho em ser um gladiador. Lutar até a morte com bravura era um ato que dignificava o gladiador. Ele não recusava nem temia a luta, pois aquele era o seu momento de glória.

Toda a ritualidade que cerca os jogos romanos e a figura do gladiador pode funcionar como uma metáfora interessante para nos ajudar a compreender, ou pelo menos a refletir, sobre a forma como o discurso neoliberal age sobre nós para que possamos nos engajar de modo tão visceral em sua governamentalidade, vivendo sob condições cada vez mais precárias e extenuantes. O sujeito-empresa também é aclamado publicamente como um herói perspicaz, apto a suplantar os desafios da contemporaneidade em nome da sua glória pessoal. No entanto, as batalhas que ele trava no dia a dia podem ser menos sangrentas, mas será que são menos violentas? Qual o limite do seu flagelo? Que glória ele pode alcançar?

Talvez a grande diferença entre a arena neoliberal e o Coliseu romano resida no fato de a primeira ter pouco compromisso com a honra. Os gladiadores lutavam pela vitória com a mesma arma, a espada. E quando saíam vencedores de sucessivos combates, conquistavam a sua liberdade. Para o neoliberalismo, só tem valor aquele que vence, independentemente das armas de que dispõe. Sua sistemática parece menos escrupulosa, com regras mais turvas. Além disso, carregamos a arena neoliberal em nossas entranhas e, por mais evidente que seja nosso combate no cotidiano, ele parece invisível aos olhos dos outros, pois cada indivíduo carrega

permanentemente o peso do combate silencioso que enfrenta diante de uma série de adversários que mal consegue nomear, embora sinta de maneira demasiada os seus efeitos.

Nesta subseção, o nosso intuito é problematizar como a precariedade, a insegurança e a concorrência afetam diversas dimensões de nossa vida, conduzindo nossas escolhas, pautando comportamentos, delineando sociabilidades e criando um estado duradouro de letargia que nos impede de vislumbrar formas de combater a governamentalidade neoliberal. Ao mesmo tempo em que somos capturados pelas técnicas de subjetivação sofisticadas descritas na subseção anterior, vemo-nos presos em uma arena de adversidades que nos dá poucas condições de enfrentamento.

Em um encontro contra a precariedade realizado em Grenoble, na França, no ano de 1997, o sociólogo francês Pierre Bourdieu constatou o alastramento da precariedade e suas drásticas consequências para a vida dos trabalhadores. Na sua concepção, a precariedade é um modo de dominação que perpassa as esferas públicas e privadas, degradando nossa relação com o mundo, no âmbito espacial e temporal. A insegurança generalizada e a descrença em relação ao futuro provocam uma paralisia que impede a revolta no presente. Mesmo aqueles que não estão desempregados ou desalentados, correm o risco iminente de fazer parte dessas categorias. Dessa forma, submetem-se à exploração do modelo flexível de trabalho e competem entre si para se manter nessa condição (BOURDIEU, 1998).

Nesse cenário, o sujeito-empresa deve lutar para se manter empregável em qualquer condição. Na economia neoliberal, o desempregado é considerado como alguém que deve ser recuperado, uma pessoa socialmente excluída que precisa se integrar produtivamente à sociedade. Para tanto, o indivíduo em tal condição deve estar disposto a adotar um estilo de vida que lhe permita se adaptar às ofertas de emprego, seja pela necessidade de sobrevivência, seja pela culpa de ser um peso para a sociedade. A iminência de desemprego que assola a sociedade na atualidade é capaz de acionar técnicas disciplinares, como, por exemplo, a obediência e a subordinação, que favoreçam o autogoverno dos indivíduos.

Lazzarato (2011) afirma que a precariedade é fruto da vontade política, não se tratando, portanto, de uma fatalidade econômica. Certos níveis de pobreza e de precariedade são necessários ao funcionamento do neoliberalismo, pois eles

provocam o assujeitamento dos indivíduos.

A construção do precário, do desempregado, do pobre, do trabalhador pobre, a multiplicação de “casos” e de “situações” (os jovens, os jovens desfavorecidos, os jovens das cidades, os jovens diplomados, etc.), a ampliação e o aprofundamento da individualização visam fragilizar não só o indivíduo que se encontra nessa situação, mas, de maneira evidentemente diferencial, todas as posições do mercado de trabalho. (LAZZARATO, 2011, p. 26).

A governamentalidade neoliberal promove a exclusão e multiplica a diferenciação de *status*, de formação, de rendimentos e de precariedade para fortalecer a construção de identidades individuais e a concorrência entre os trabalhadores. A incitação à empregabilidade, mesmo em condições cada vez mais precárias, a demonização dos desempregados e a valorização de exames e certificações funcionam como técnicas que estimulam a otimização da performance.

Desse modo, aqueles que conseguem se inserir no mercado de trabalho formal buscam ampliar seu desempenho para permanecer no lugar conquistado, estabelecendo metas para si mesmos e definindo os próprios critérios pelos quais devem ser avaliados. Nesse contexto, o trabalhador deixa de ser visto como força de trabalho e se transforma em uma máquina de competências. A capitalização de si transforma o trabalhador em capital humano, tornando-o um sujeito “que garante por si só a formação, o crescimento, a acumulação [...] segundo a lógica da relação custos/investimentos e a lei da oferta e da demanda” (LAZZARATO, 2011, p. 31).

Os indivíduos devem ser permanentemente ativos e disciplinados para conquistar as melhores oportunidades. Ao mesmo tempo, o Estado promove uma desregulamentação avassaladora das leis de proteção ao trabalhador. As reformas do setor trabalhista são realizadas sob o crivo da lógica empresarial e visam normalizar as desigualdades e acirrar a exploração dos trabalhadores, em nome da “saúde do mercado”. À medida que se expandem as modalidades de trabalho (formal, informal, intermitente, autônomo, microempreendedorismo etc.), multiplicam-se as categorias e se reduz o poder de articulação entre os trabalhadores. Ao invés de combater a precarização do mercado de trabalho, eles combatem a si próprios para ocupar os lugares disponíveis (LAZZARATO, 2011).

Da gestão diferencial dessas desigualdades se destacam medos diferenciais que atingem todos os segmentos da sociedade, sem distinção, e que constituem o fundamento “afetivo” desse governo das condutas pelas desigualdades. Quanto mais essas desigualdades estabelecem maiores distâncias, melhor elas cumprem o seu papel (LAZZARATO, 2011, p. 28).

Enquanto o Estado-providência do liberalismo keynesiano priorizava a liberdade do trabalhador e do consumidor, o neoliberalismo foca seus esforços primeiro na empresa e no empresário. Nessa reorientação, até os direitos sociais – saúde, educação, moradia, alimentação – estão passíveis da capitalização e devem ser acessados de forma individualizada. Os indivíduos deixaram de reivindicar o papel governamental na garantia da seguridade social e passaram a aceitar que aquilo que porventura lhes falte é consequência de seu desempenho, da sua condição de vida, e não de uma política de Estado. A transferência do risco torna os sujeitos ainda mais vulneráveis diante dessa nova governamentalidade.

Lazzarato (2011) destaca que a proteção social era compreendida como uma compensação à subordinação salarial do trabalhador. Este gerava riqueza por meio de seu trabalho, mas a possibilidade de enriquecimento era dada ao empresário, proprietário do capital, pois cabia a ele arcar com o risco das operações comerciais. No entanto, o capitalismo contemporâneo, baseado na financeirização da economia, possibilitou que os empresários ficassem ainda mais ricos e protegidos de qualquer risco. Hoje, eles se tornaram acionistas de suas próprias empresas e se descolaram pessoalmente da relação que possuem com elas. O capital acionário é móvel e age globalmente, tendo sempre a possibilidade de migrar para mercados mais seguros.

Outro aspecto a considerar é que o mercado financeiro se tornou acessível para uma parcela dos assalariados, favorecendo o processo de desproletarização desses trabalhadores. Há casos, inclusive, em que a empresa na qual o assalariado trabalha e pela qual se sente pressionado a aumentar a produtividade é a mesma onde eles investem a sua poupança. Lazzarato (2011) ressalta que o fato de o Estado americano utilizar, na década de 1970, os fundos de pensão dos funcionários públicos para custear o déficit do Estado-providência gerou muito desgaste e inviabilizou o estabelecimento de qualquer aliança entre os assalariados e os assistidos socialmente, pois os primeiros se indignaram por seus investimentos terem sido utilizados para custear as políticas de assistência e culpabilizaram os assistidos, não

o Estado.

Outro fator que opera sobre a subjetividade do sujeito-empresa e o fragiliza é a dívida, visto que se trata de um mecanismo que gera culpa e responsabilidade nos governados. O sujeito neoliberal é encorajado a se endividar pessoalmente, ao passo que é convocado a contribuir na redução da dívida pública. A dívida é capaz de modular comportamentos e estilos de vida, fazendo o indivíduo calcular a sua conduta em termos de créditos e não de direitos. Mesmo a assistência social é vista como uma dívida, que deve ser paga pelos constantes esforços do assistido em busca da empregabilidade, para que possa sair dessa condição. É por meio de técnicas mnemônicas como estas que o governo neoliberal constrói memórias e inscreve a obrigação no corpo e na mente dos governados.

É importante considerar, ainda, que no contexto da governamentalidade neoliberal, o consumo é uma forma de exercício de liberdade e de construção da identidade. É por meio do consumo que o sujeito consegue fazer parte do mundo mágico criado pelas empresas. É necessário que os indivíduos tenham a possibilidade de consumir para manter o mercado ativo. Essa é uma das razões que garantem a manutenção mínima das políticas de seguridade social, pois, sem recursos mínimos, os indivíduos não podem participar do jogo da concorrência (LAZZARATO, 2011).

A moeda e o mercado funcionam como a polícia do sistema capitalista contemporâneo, desenvolvendo mecanismos que patrulham os indivíduos permanentemente. As instituições financeiras e comerciais acumulam os dados dos seus clientes, traçam suas necessidades, estimulam o consumo e o endividamento e os disciplinam a honrar o crédito concedido. Aqueles que não são capazes de fazê-lo estão sujeitos a todo tipo de sanção material e moral, ficando impossibilitados de participar do ciclo do consumo.

Ao adestrar os governados a prometer (honrar o crédito), o capitalismo dispõe com antecedência do futuro, pois as obrigações da dívida permitem prever, calcular, medir, estabelecer equivalências entre comportamentos atuais e comportamentos futuros. Esses são os efeitos de poder da dívida sobre a subjetividade (culpa e responsabilidade), que permitem ao capitalismo atar presente e futuro. (LAZZARATO, 2011, p. 48).

Cabe ressaltar que o acesso a direitos fundamentais como moradia e educação, pela falta de políticas públicas eficientes, fica condicionado ao

endividamento, pois só são viáveis por meio de políticas de crédito, que operam com altas taxas de juros. Essa questão reverbera no culto à empregabilidade. Muitos jovens de todo o mundo já iniciam a vida adulta acumulando dívidas que representam anos e anos de trabalho e os deixam sem muitas opções para escolher o caminho profissional que pretendem trilhar, pois precisam escolher a atividade que traga maior renda ou renda imediata para saldar as suas dívidas.

Lazzarato (2011) considera que o capitalismo contemporâneo opera diversos mecanismos de assujeitamento por meio do emprego, do desemprego e do trabalho. Nessas três instâncias, o capital humano se submete à lógica neoliberal da empresa, assumindo modos de vida que permitam a sua permanência como assalariado, ou se submete às políticas de assistência que vão moldar o seu comportamento, com vistas à sua inserção profissional. Nesse contexto, “[...] o Estado trabalha paralelamente para generalização do governo da empresa sobre o conjunto das relações sociais, e o próprio Estado assume, solicita e organiza a generalização dos comportamentos de tipo ‘capital humano’ em todos os domínios da sociedade” (LAZZARATO, 2011, p. 57), redefinindo as funções entre público e privado.

No bojo do neoliberalismo contemporâneo, instala-se um fenômeno global conhecido como precariado. O economista Guy Standing (2014) utiliza esse conceito para se referir à massa composta por milhões de pessoas ao redor do mundo, especialmente jovens e migrantes, que não têm estabilidade em suas vidas, em decorrência das condições que se estabeleceram com a nova ordem social e econômica. Apesar de não ter ainda uma identidade clara e uma pauta coesa, o movimento reúne grupos desprotegidos socialmente, colocados em situação de risco com a quebra do pacto social.

O autor cita as manifestações do EuroMayDay (Dia do Trabalho na Europa) como o marco do precariado enquanto categoria política. A primeira edição ocorreu no ano de 2001, em Milão, na Itália, e reuniu cerca de 5 mil pessoas. Mas foi crescendo ano a ano e, em 2004, envolveu outras cidades europeias, reunindo mais de 100 mil manifestantes. Em 2007, ele se transformou em MondoMayDay e atingiu uma escala global. O objetivo do manifesto era discutir sobre as situações precárias de trabalho e de vida de centenas de milhares de habitantes pelo mundo. Também defenderam que fosse instituída a renda básica universal e a livre migração.

Apesar de não saber ao certo qual era o centro de sua luta, pois não havia um

“inimigo comum”, o movimento procurou se distanciar dos sindicatos ou dos grupos tradicionais de representação. Nos locais onde ocorreu, foram defendidas diferentes pautas, mas todas inscritas numa experiência coletiva de precariedade. De toda forma, Standing (2014) julga que o movimento precisa de uma identidade melhor definida para que possa pressionar o poder político diante das necessidades da massa de pessoas que vivem em condições precárias, cercadas de medo e insegurança, mas não se identifica com o EuroMayDay.

O termo precariado é uma intersecção entre os termos proletariado e precarizado. Ao analisar esse fenômeno, Standing (2014) identificou alguns aspectos que têm contribuído para sua expansão, como, por exemplo: o crescimento da imigração no mundo; o multitarefismo gerado pela TICs; a desigualdade de gênero; a falta de perspectivas para a juventude; a fragilidade dos idosos no mercado de trabalho; a mercantilização da educação e o crescimento do discurso fascista.

Os trabalhadores inscritos no precariado subjetivam essa condição e se sentem angustiados e inseguros com a possibilidade de perder o emprego ou a ocupação que garanta alguma renda. Além disso, geralmente são vítimas de outras formas de exclusão social. A combinação desses fatores enfraquece os vínculos sociais e faz com que os indivíduos se submetam ainda mais à exploração pelo trabalho. Como o desemprego é tratado como uma questão individual no neoliberalismo, conforme discutimos acima, estar nessa situação estigmatiza ainda mais o sujeito do precariado e amplia a sua marginalidade.

Standing (2014) afirma que os jovens estão no centro desse fenômeno. Eles saem da escola e da faculdade e não conseguem estabelecer a empregabilidade, permanecendo por longos períodos em ocupações temporárias. Estima-se que, na próxima década, apenas 40% dos egressos do Ensino Superior atuarão em suas áreas de formação. Os demais serão alocados em funções de baixa qualificação. O autor destaca, ainda, que a maioria dos jovens não valorizam empregos em tempo integral e demonstram o desejo de se tornarem empreendedores, mas essa alternativa muitas vezes acaba se convertendo no seu ingresso em condições de trabalho ainda piores.

Intensificando esse cenário, o Estado neoliberal se empenha em integrar os sistemas escolares e as universidades à sociedade de mercado. A educação hoje é um campo de negócios lucrativos e globalizados. E o grande objetivo de seus

administradores é baratear seus custos, desgastar o modelo clássico de transmissão de conhecimentos baseado na relação entre professor e aluno, e expandir as fábricas de certificados e diplomas. As plataformas de educação a distância têm crescido de forma avassaladora, com diferentes formatos para atender os distintos estilos de aprendizagem dos usuários. Um empreendedor israelense já criou, inclusive, uma universidade (Universidade do Povo), que forma bacharéis, a partir do método *peer-to-peer*, um modelo de ensino entre pares, onde há professor, e os estudantes aprendem entre si trocando perguntas e respostas *on-line*.

Além disso, há uma tendência de que os cursos de nível superior se tornem menos acadêmicos. Standing (2014) cita exemplos de cursos de especialização no Reino Unido que oferecem alternativas como “Gestão do estilo de vida” (Leeds Metropolitan University) e “Aventura ao ar livre com a Filosofia” (University College Plymouth St. Mark and St. John). Na área de saúde, proliferam-se cursos de medicina alternativa, com matérias sobre aromaterapia, reflexologia e fitoterapia. Há uma tendência em oferecer cursos que sejam mais “agradáveis”, em ambientes mais luxuosos, em detrimento do aprofundamento teórico. Esses mecanismos fortalecem o *éthos* do consumidor. O estudante torna-se, cada vez mais, um cliente que deve selecionar aquilo que lhe dá prazer, como se estivesse selecionando uma refeição em um cardápio de um restaurante.

No âmbito da escolarização de crianças e adolescentes, há muita pressão para que conhecimentos relacionados à economia, à empregabilidade, ao empreendedorismo e à cultura empresarial integrem os currículos, conforme discutiremos em detalhes na seção 3. Essa pauta é encampada pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, que defendem a todo custo uma grande reforma curricular em nome da inovação pedagógica pelo uso de tecnologias e da formação de capital humano. Nesse sentido, os estudantes devem apenas aprender a ser consumidores eficientes e trabalhadores empregáveis. Por outro lado, matérias sobre História e Cultura geral são suprimidas para dar lugar às oficinas de qualificação profissional.

[...] o educar funciona sempre como condição de possibilidade para que um grupo partilhe de um *éthos* comum, de um *éthos* já instalado. Assim como sem introjeção não existe neoliberalismo, sem educação não existe introjeção. [...] a partilha do *éthos* neoliberal depende, necessariamente, de que todos sejam educados em sintonia com

ditames neoliberais. Tais ditames vão usar o currículo como o grande operador dos modos de verificação, permissões e interdições, do que é pensável e dizível, aceitável e suportável. (VEIGA-NETO, 2018, p. 42).

A reestruturação dos sistemas de ensino procura formar os jovens para o mercado de trabalho flexível. Em muitos casos, a lógica de acumulação de capital financeiro é transplantada para o capital acadêmico. Desse modo, há modelos de formação voltados a uma elite privilegiada, outros destinados à formação de técnicos, e, por fim, propostas de formação simplificadas, baseadas no ensino de ofícios, para aqueles que irão compor o precariado crescente.

Em países desenvolvidos como a Alemanha e os Estados Unidos, as crianças já têm sido separadas em escolas diferenciadas. Enquanto alguns se formam para entrar na universidade, aqueles que apresentam menor desempenho escolar são encaminhados para escolas de ofícios. Desse modo, a educação vem preparando os jovens para a vida onde o trabalho terá um nível mais baixo, de menor complexidade, com baixa remuneração.

Veiga-Neto (2018, p. 43) afirma que essa diferenciação é fundamental para acirrar o cenário concorrencial e alimentar o neoliberalismo, visto que essa racionalidade demanda uma educação “que prepare os indivíduos para a competição, para a flexibilidade, para o empreendedorismo e o autoempresariamento, para o endividamento e para a despolitização”, além de contribuir para manter uma reserva de refugio humano, necessário à manutenção da precarização e assujeitamento que sustenta as relações de empregabilidade na atualidade.

Refletindo sobre as transformações provocadas pelo neoliberalismo no campo da educação, especialmente em sua interface com o campo do trabalho, Veiga-Neto (2011) analisa em que medida essas mudanças influenciaram na reconfiguração do papel da escolarização nos dias de hoje. O autor relembra que a escola moderna, pautada no paradigma da sociedade disciplinar, era baseada na noção do adiamento de recompensas. Tratava-se de um lugar de trabalho, de esforço, onde o desejo e a vontade precisavam ser controlados, em prol de uma recompensa futura. A pedagogia disciplinar estava em acordo com o modelo da fábrica e com a missão de formar trabalhadores-produtores.

Com o neoliberalismo, há um declínio das práticas disciplinares, enquanto estratégias formativas e de controle, para emergência de um processo de

economização que perpassa todas as instâncias do processo educativo, tal como ocorre na sociedade como um todo, colocando o sujeito como alvo dos processos de gestão. Nesse contexto, ele naturaliza o jogo de mercado e se lança na busca de competências que o possam qualificar para jogo competitivo no qual se transformou a vida cotidiana.

[...] os indivíduos e as coletividades são cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua Educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo processo se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade. E são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como micro-empresas num mercado cada vez mais competitivo. O novo empreendedor já não pode mais ser caracterizado como um passivo na contabilidade das grandes empresas e corporações; na verdade, há quem diga que ele já não é mais nem mesmo um ativo, senão um investidor, uma espécie de sócio que investe na empresa em que trabalha o seu capital humano. (GADELHA, 2009, p. 180-181).

A escola deve se tornar competitiva, produtiva, flexível e inovadora para atender aos diferentes perfis de sua “clientela”. Deve formar para autodisciplina e para o autoaprendizado, valores esperados do trabalhador atual. Nesse sentido, a escola substitui a lógica de conhecimentos pela lógica de competências. Essa abordagem educacional valoriza o conhecimento instrumental, que possa ser objetivamente aplicado. Os programas escolares orientados por ela, muitas vezes, são reduzidos em guias com objetivos detalhados, balizados por ações observáveis (LAVAL, 2004).

Nesse contexto, os professores perdem seu valor simbólico e há uma grande reconfiguração do ofício docente. O professor foi transformado em um treinador responsável pelo aumento de desempenho do estudante no acúmulo de habilidades e competências. Há uma supremacia do conhecimento prático em detrimento do teórico e as situações de aprendizagem devem ser baseadas em situações-problema. A abordagem do ensino por competências busca preparar os futuros trabalhadores para gerir a incerteza e praticar os comportamentos esperados pelo mercado de trabalho neoliberal.

Laval (2004) considera que a escola vive uma crise crônica, um verdadeiro ataque liberal sobre seu sentido e sua função social. Sua eficácia é questionada diante do crescente desemprego e da inovação tecnológica. Desconsidera-se o processo de

massificação pelo qual a escola vem passando desde as décadas finais do século XX, com a inserção de estudantes que são vítimas de severas desigualdades sociais. A escola se tornou inclusiva do ponto de vista do acesso, mas, de fato, ainda tem o grande desafio da aprendizagem e da permanência dos estudantes mais pobres. No entanto, exigem-se da escola respostas imediatas.

As críticas sobre a escola têm sido acompanhadas um por um discurso reformista. Mas as reformas sustentadas pela ideologia neoliberal não visam à transformação social. Parece ser o fim da escola republicana. O que se quer é adequar a escola ao gerenciamento educativo, às pedagogias de inspiração individualista, ao consumismo escolar e às mutações que ocorrem na sociedade de mercado. Nesse sentido, o novo ideal da escola é a formação do capital humano flexível e autônomo. Para tanto, há extrema valorização do saber instrumental, vinculado ao campo profissional, em detrimento dos saberes de ordem política, social e cultural.

Na próxima subseção, discutiremos sobre as repercussões da governamentalidade neoliberal na construção dos projetos de vida juvenis, tendo em vista a fabricação do sujeito-empresa, contribuindo para formar capital humano útil e flexível, bem como consumidores e empresários de si mesmos.

2.4 PROJETOS DE VIDA NA CONTEMPORANEIDADE

Agora, se espera que os indivíduos procurem soluções biográficas para contradições sistêmicas. (BAUMAN, 2005, p. 67 *apud* VEIGANETO, 2018, p. 33).

De acordo com Agamben (2005), a história e a cultura são sempre acompanhadas por uma certa experiência do tempo. Não é possível transformar o mundo sem antes transformar a própria noção de tempo, pois é ela que organiza nossas experiências no espaço. Ao longo da história da humanidade, diferentes noções de tempo orientaram a compreensão do mundo por distintas culturas, bem como a forma como elas projetavam suas ações de forma individual e coletiva.

Na Antiguidade Greco-Romana, acreditava-se que o tempo era circular e contínuo. Não havia início, meio e fim. O tempo não teria direção e os acontecimentos seriam cíclicos. Nessa interpretação, o futuro não era uma dimensão decorrente do

passado e do presente. Acreditava-se que os acontecimentos se repetiam como as estações da natureza. Não havia uma concepção abstrata do tempo, muito menos a sua projeção. O foco estava nos acontecimentos concretos do presente. O tempo vindouro era um mistério independente do controle humano.

Com o advento do cristianismo, o tempo passa a ser concebido de forma mais linear. Havia uma separação entre o tempo terrestre e o tempo sagrado, mas ambos estavam em permanente conexão, visto que a vida era regida pela ordem divina e se acreditava que as decisões tomadas no plano terrestre influenciavam os desígnios de Deus. A concepção cristã de tempo singularizava os acontecimentos e os tornava carregados de significado. Considerava-se que o passado e o futuro eram frutos do livre arbítrio, mas tudo o que fosse feito no presente seria considerado no futuro, momento do juízo final.

A modernidade inaugura uma concepção diferente do futuro: trata-se de um futuro laico, aberto, resultado da ação humana, fruto de um processo histórico, que pode ser projetado, pois não está mais submetido aos desígnios míticos ou a fatores extra-históricos. A ideia de progresso torna-se central na projeção que o sujeito faz de si mesmo, da sua vida. Assim, o futuro passa a ser construído permanentemente, porque o indivíduo acredita que pode viver sempre melhor do que vive no presente. A capacidade de se projetar se tornou, a partir desse momento, um elemento organizador biográfico.

Segundo Leccardi (2005), os processos modernos de socialização eram frequentemente baseados no adiamento de recompensas, um mecanismo de repressão dos impulsos de prazer e realização, capaz de adiar a satisfação possível no tempo presente em prol de benefícios futuros. Nesse sentido, a fase juvenil seria um período de preparação para a vida adulta e o presente seria vivido em função do futuro. A identidade pessoal e social do jovem era construída em relação à projeção que ele fazia de si, daquilo que esperava se tornar. Subjetivamente, ele era convidado a definir o que é e o que viria a ser. Para alcançar suas projeções, era necessário ter disciplina para perseguir os objetivos traçados e tolerar eventuais frustrações por não poder vivenciar determinadas experiências no presente.

O tempo cotidiano passou a ser concebido como um capital, que precisava ser racionalmente investido e programado para que o jovem pudesse acumular os conhecimentos e habilidades úteis à função social que desejava ocupar na vida adulta.

A modernidade se baseava numa ideia de controle do tempo e sequenciamento ordenado da vida. Havia um ciclo, quase natural, entre as fases da vida e as etapas vivenciadas nas instituições sociais, que permitia a consolidação da projeção realizada. O jovem se preparava na escola para exercer postos de trabalho relativamente equivalentes à sua formação, tornava-se independente financeiramente e depois constituía família. Muitas pessoas permaneciam no mesmo emprego até a aposentadoria.

Já a era contemporânea é marcada pela instabilidade e põe em xeque o próprio sentido do adiamento de recompensas. Leccardi (2005) pondera que a inconstância do tempo presente, a incerteza quanto ao futuro e o culto ao hedonismo na cultura contemporânea certamente trazem mudanças sobre as construções biográficas juvenis. Parece mais sensato ser recompensado no presente do que adiar a satisfação em nome de um projeto futuro que não tem garantias de realização. A nova configuração social decorrente da velocidade em que os acontecimentos se processam e da precarização da vida traz significativas repercussões ao próprio sentido da relação que as juventudes têm com o futuro.

O sentimento de impotência diante de tantos riscos enfrentados na contemporaneidade, relacionados ao meio ambiente, à saúde, à economia, ao mercado de trabalho e às condições de sobrevivência de modo geral, provoca uma relação fragmentada com a temporalização, termo que designa a relação entre passado e futuro; experiências e expectativas. Como não temos mais controle sobre o futuro, o presente se torna uma dimensão protagonista e deixa de ser apenas um elo entre o passado e o futuro. Nesse sentido, o presente se torna o campo de ação possível ao domínio humano, onde é possível fazer escolhas e ter a possibilidade de ser recompensado por elas.

A virtualidade que permeia a noção de futuro nos tempos atuais e a aceleração do ritmo de vida no presente provocam o desejo de estender o tempo no qual estamos vivendo. Esse fenômeno é conhecido como presente estendido, ou seja, busca-se alargar o potencial dessa dimensão, extraindo o máximo de experiências possíveis, visto que os acontecimentos devem fazer sentido quando ocorrem e não em relação ao que ainda pode acontecer. Esse processo traz consequências para a construção das narrativas biográficas, que, muitas vezes, são tomadas pelo imediatismo e individualismo. Nesse contexto, a própria ideia de projeto de vida tem seu sentido

questionado.

Na modernidade, os projetos individuais e coletivos estavam vinculados e eram norteados por macro-objetivos e valores como: liberdade, democracia, igualdade, progresso científico e econômico etc. O fracasso desse projeto, a instabilidade das instituições sociais e a sensação de risco permanente na era contemporânea trazem certo esgotamento à ação de projetar grandes transformações. A provisoriedade e a precariedade da vida fragmentam as experiências. Estas deixam de estar vinculadas a um projeto de referência. Esse processo acarreta inúmeras consequências aos modos de interpretar a realidade e de se firmar no tempo. É como se não conseguíssemos mais construir vínculos profundos como o mundo em que vivemos.

Ao refletir sobre os impactos e as consequências desse contexto para a construção das identidades juvenis, Leccardi (2005) destaca que, embora a fase juvenil tenha um caráter transitório e um compromisso social em estabelecer uma relação de positividade com seu tempo – frequentemente os jovens são narrados como força motriz de transformação e progresso do mundo –, a falta de credibilidade nas instituições sociais e a própria mudança no valor simbólico atribuído ao adulto como sujeito independente e autônomo fazem os jovens desacreditarem do projeto de vida tradicional, que tinha como pilares: escolarização, emprego, família e aposentaria. A linearidade entre essas etapas já não é mais uma regra nestes dias, aliás, é uma exceção. Além disso, continuam a ocorrer constantes transformações.

Mesmo que as instituições sociais vinculadas a esses pilares continuem a cadenciar os ritmos de vida na contemporaneidade, para os jovens é muito natural mudar a ordem desses processos e os realizar com constantes rupturas. A falta da continuidade biográfica provoca a opção por projetos de vida individuais e mais imediatos. As construções biográficas e as trajetórias de vida delineadas pelos jovens na contemporaneidade estão mais vinculadas às capacidades de realização individual do que a uma determinada moldura temporal, como ocorria em décadas anteriores do século passado.

Rose (2011) afirma que a formação de subjetividades na contemporaneidade baseia-se na lógica da autonomia, autoestima e autorrealização, estimuladas por discursos terapêuticos de especialistas em várias áreas, como saúde, família e trabalho, com o objetivo de “inculcar e sustentar a ética na qual os indivíduos são livres, contanto que escolham uma vida como *self* responsável, e para promover os

sonhos de autorrealização através da modelagem de um estilo de vida próprio” (ROSE, 2011, p. 233). A ideia de soberania individual, segundo a qual se pode ser quem se quer, implica na autorresponsabilização por seus atos e escolhas, bem como no exercício de uma forma de cidadania mais individualista, visto que o sucesso pessoal e o processo de autoaperfeiçoamento contínuo tornam-se preponderantes em relação às causas de interesse da coletividade.

Essa tônica individualista torna ainda mais tenso o processo de definição do projeto de vida, porque a própria ideia de transição confronta os jovens com muitas incertezas e exigências sobre si. Segundo Weller (2014, p. 137), “o termo transição está relacionado à saída de um lugar para outro”. Nesse sentido, é preciso ter maturidade para abandonar ou ressignificar identidades. A questão é que esse processo ocorre cada vez mais cedo e sem o amparo necessário para que os indivíduos possam realizar diferentes experimentações para embasar suas escolhas. O sentimento de urgência e o desejo de produtividade, estimulados pela sociedade contemporânea, empurram precocemente os jovens para a tomada de decisões importantes.

Na atualidade, os projetos juvenis são marcados pela descontinuidade, pela sensação permanente de possibilidade de escolha, pela ampliação dos espaços de experimentação e pela diversidade de vivências. Ao passo que há jovens com grande capacidade de canalizar sua criatividade e conhecimento para realizar seus projetos e angariar inúmeros apoiadores às suas ideias, outros se veem perdidos diante de um mundo tão fragmentado e sucumbem à instabilidade e à precariedade, tornando-as perenes em suas vidas. As trajetórias de vida desses últimos não são guiadas por um projeto. Seus desejos e objetivos são fluidos e submetidos a condições existenciais momentâneas. Talvez o único fator comum entre esses jovens seja o fato de serem responsabilizados pela sociedade por suas escolhas, mesmo que, na maioria das vezes, não tenham nem liberdade, nem condições objetivas para traçar seus caminhos.

É importante considerar que a capacidade de realização individual está atrelada às condições sociais e culturais que marcam as identidades juvenis, tais como classe social, gênero e raça. Isso significa que a ação de projetar a própria vida nem sempre é estar diante de um mar de possibilidades, às vezes, o sujeito está cercado por desafios no presente que o impedem de traçar metas grandes ou a longo

prazo. Essa questão merece especial atenção, pois o discurso e as práticas que circundam o projeto de vida levam muitos jovens a desqualificar suas biografias, a negar a própria vida, idealizando metas que podem ser inviáveis a curto prazo. E o sentimento de frustração causado pelo fracasso em relação ao alcance das metas pode levar muitos jovens a desistir definitivamente de seus projetos de vida.

Essa questão pode afetar principalmente jovens das classes populares que “não são beneficiados por políticas públicas suficientes que lhes garantam o acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempos onde possam vivenciar plenamente essa fase tão importante da vida” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 105). Embora o Brasil tenha avançado na legislação voltada aos jovens, garantindo maior proteção e ampliação da escolarização¹, o país ainda apresenta índices alarmantes de violência contra os jovens². Além disso, têm piorado os níveis de índices voltados à aferição da qualidade de vida da população, o que naturalmente afeta as condições de vida desses sujeitos também³.

A partir das pesquisas que realizou na Itália sobre a relação entre jovens, temporalidade e mudança social, Leccardi (2005) identificou que os jovens que conseguem elaborar estratégias cognitivas para adquirir certo controle do tempo e da trajetória de vida não se paralisam diante futuro e até conseguem ver como positiva a imprevisibilidade do futuro, valorizando as possibilidades de mudanças. A consciência sobre o futuro incerto e a reflexividade sobre as contingências do mundo atual são apontadas pela autora como fatores fundamentais para que os jovens possam construir seus projetos de vida e se integrar socialmente ao tempo em que vivemos.

A autora constatou, ainda, que os jovens que demonstraram maior capacidade

¹ O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) trouxeram grandes avanços à garantia de direitos e à proteção da população juvenil, embora ainda não tenham sido plenamente implementados. No âmbito da escolarização dos jovens, destacamos a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade da escolarização de indivíduos com idades de 4 a 17 anos, tornando o Ensino Médio obrigatório.

² De acordo com o Atlas da Violência, no ano de 2019, a cada 100 mortes de jovens brasileiros, com idades entre 15 e 19 anos, 39 foram decorrentes de violência letal. Quando observamos o quadro geral de homicídios registrados nesse mesmo ano, no total de 45.503 mortes violentas, 51,3% das vítimas eram jovens de 15 a 29 anos; o que corresponde a uma média de 64 assassinatos por dia. Ainda sobre esse quadro geral, outro ponto que chama a atenção é que o número de assassinatos de pessoas negras é quase três vezes maior quando comparado ao de pessoas não negras: para cada 100 mil habitantes, a taxa de homicídios de negros é de 29,2%. A de não negros é de 11,2%. (IPEA, 2021).

³ Segundo dados da Oxfam, 58,7% da população brasileira não possui renda suficiente para garantir suas necessidades básicas, vivendo, assim, com alguma situação de insegurança alimentar. Desse percentual, 33,1 milhões de pessoas estão em situação de miséria, ou seja, passando fome. Em 2018, o percentual de pessoas que se enquadravam em algum nível de insegurança alimentar era de 33,6%. (OLHE PARA A FOME, 2022).

de compreender as tessituras do mundo atual e processar a velocidade de seus acontecimentos são aqueles que dispõem de mais recursos culturais, sociais e econômicos. Parece que a classe dominante de nossa época será aquela que utiliza a mobilidade e a velocidade para adquirir poder. Em outro extremo, apareceram aqueles que dispõem de poucos recursos para enfrentar essa nova era e continuam a insistir em projetos de vida lineares, obtendo pouco êxito.

Embora seja extremamente necessário saber lidar com a velocidade das mudanças, é fundamental desenvolver a criticidade para problematizar o presente e o futuro. Frequentemente a projeção da vida tem sido associada à necessidade de flexibilizar e adaptar o sujeito às demandas de uma certa ideia do que será exigido do futuro, numa manobra do discurso neoliberal para criar a impressão de que quanto mais maleável for o sujeito, mais chances terá de obter êxito em sua vida. Esse discurso visa fortalecer a ideia de que cada indivíduo é um projeto a ser realizado por si mesmo, desde que saiba transitar pelas contingências históricas. No entanto, os investidores de si podem ter dificuldade em pensar em outros modos de vida que não sejam aqueles apregoados pelo mercado.

Como se pode notar, as formas de construção dos projetos juvenis mudaram significativamente, mas algumas instituições sociais e políticas responsáveis por ancorar, maturar e potencializar as experiências juvenis na passagem até a vida adulta ainda pautam suas ações no ideal de continuidade biográfica e desprezam a crise do futuro. Esperam que os jovens continuem baseando seus projetos no adiamento de recompensas e desprezam as formas como eles buscam significar as experiências que vivem no presente para dar sentido à própria identidade. Esse parece ser o caso da escola.

2.4.1 O papel da escola na construção de projetos de vida juvenis

Os estudos sobre a relação entre juventude e projetos de vida sinalizam que a escola ainda é considerada pelos jovens como lócus privilegiado para a construção de suas narrativas biográficas (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; KLEIN; ARANTES, 2016; OLIVEIRA; SILVA, 2021). Mesmo que a eficácia da escola tenha sido questionada em diversos âmbitos da prática social (LEÃO, 2011; MENDONÇA, 2011), nos discursos dos jovens, a escola ainda é considerada como um lugar onde

podem construir habilidades e adquirir conhecimentos para enfrentar as incertezas e mudanças que se processam em diversos âmbitos da vida contemporânea.

Essa questão aparece de forma ainda mais latente para os jovens que estão vinculados ao Ensino Médio, já que a sociedade e a família os convocam à inserção social produtiva após a conclusão da Educação Básica, ou seja, é preciso dar continuidade aos estudos, no Ensino Superior ou no Ensino Técnico ou ingressar no mundo do trabalho. Esse rito de ampliação de responsabilidades, como já destacamos acima, nem sempre ocorre nessa ordem, pois depende das possibilidades sociais, econômicas e culturais que marcam a condição juvenil. Em muitos casos, é a inserção precoce no mundo do trabalho e o compromisso em prover a família que fazem com que os jovens concluam o Ensino Médio (DAYRELL, 2007).

Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1071-1072) definem o projeto de vida como “um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera da vida (profissional, escolar, afetiva) em um arco temporal mais ou menos largo”. Destacam, ainda, o caráter transitório dos projetos. Eles mudam à medida que os jovens vão amadurecendo e suas experiências e possibilidades são ampliadas. Isso significa que a biografia e o projeto se influenciam mutuamente. É à medida que o jovem toma consciência das suas condições de vida e de suas potencialidades que ele projeta seu futuro e o próprio presente.

Nesse sentido, os autores destacam que, para projetar a própria vida, os jovens precisam ter consciência sobre seus desejos e habilidades; ampliar seu conhecimento sobre o mundo e suas transformações; sobre o mercado de trabalho; sobre as possibilidades de continuação dos estudos. Todos esses fatores devem estar associados à reflexão sobre as diversas experiências vivenciadas nos espaços que transitam no presente. Caso contrário, os projetos de vida serão construídos apenas no âmbito do sonho e certamente terão poucas chances de efetivação.

Em uma pesquisa realizada no estado do Pará, no ano de 2009, com estudantes do Ensino Médio matriculados em escolas públicas, os referidos autores investigaram o que os jovens pensavam sobre o futuro e como elaboravam seus projetos de vida; que demandas e expectativas tinham em relação à escola e de que forma relacionavam seus projetos de vida às vivências escolares. Os dados da pesquisa apontaram uma grande diversidade de projetos juvenis e de estratégias

utilizadas pelos jovens para enfrentar o contexto social em que vivem. Além disso, revelaram que eles possuem grandes expectativas em relação à escolarização, no que tange à aquisição de recursos que os possam ajudar na construção de seus projetos, mas nem sempre essas expectativas são atendidas.

Na referida pesquisa, os autores identificaram que os jovens mais novos pretendem dar continuidade aos estudos no Ensino Superior. Ao passo que aqueles que se encontram numa condição de distorção entre idade e ano já estão inseridos no mercado de trabalho ou desejam ingressar. Desse grupo, alguns revelam que desejam continuar os estudos em cursos técnicos, mas não sabem bem como acessar esse campo e não demonstram muita clareza sobre a especialidade na qual pretendem se aprofundar. Há, ainda, um grupo significativo de estudantes que não demonstram qualquer projeto, parecendo ser guiados pelas contingências em que estão circunscritos.

Quando se debruçaram sobre as expectativas em relação à escolarização, vivências escolares e projetos de vida, os jovens pontuaram uma série de críticas a respeito da escola, que abrangem vários fatores, como a falta de infraestrutura adequada para tornar as aulas mais interessantes, além da falta de bibliotecas e laboratórios. A desmotivação dos professores, em certos casos, também é um fator preponderante na imagem negativa sobre a escola. Por fim, os jovens destacam que o currículo pouco contextualizado e distante das questões que permeiam suas vidas no cotidiano é desinteressante, pouco auxiliando na aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos e à inserção profissional.

Os jovens desejam que a escola, especialmente no Ensino Médio, seja um lugar de referência, no qual eles tenham acesso a reflexões, informações e habilidades que favoreçam a construção de seus projetos de vida. A desigualdade no acesso a recursos que ajudem os jovens a projetar suas trajetórias restringe suas possibilidades de mobilidade social.

Pouco mais de uma década após a realização desse estudo, foi feita uma pesquisa no estado de Pernambuco com objetivos semelhantes, tendo como público-alvo estudantes de uma escola pública estadual. O objetivo dessa pesquisa foi, especificamente, “analisar a importância que os jovens do ensino médio atribuem à escola para construção e implementação de seus projetos de vida” (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 1263). Mesmo que a escola de Ensino Médio, de modo geral, tenha

agora uma posição muito mais proeminente em relação ao seu papel no auxílio da elaboração dos projetos de vida juvenis, em decorrência da reforma curricular que sofreu recentemente, chamou-nos a atenção o fato de que os resultados dessa pesquisa se aproximaram em alguns aspectos da pesquisa realizada por Leão, Dayrell e Reis (2011) no ano de 2009, como, por exemplo, o fato de que os estudantes compreendem que a passagem pela escola pode credenciar o acesso ao Ensino Superior ou ingresso no mundo profissional, ao passo que demonstraram pouco entendimento sobre a efetiva contribuição da escola para superação de desafios do presente ou de um futuro imediato.

Em relação às principais metas dos projetos de vida dos estudantes envolvidos na pesquisa realizada por Oliveira e Silva (2021), 45% pretendiam ingressar no ensino superior após a conclusão do Ensino Médio, 15% planejavam ingressar no mercado de trabalho formal, e 15% desejavam tornar-se empreendedores e administrar o próprio negócio. Outros 15% desejavam obter uma boa remuneração no trabalho, independentemente do setor de atuação, e 10% planejavam viajar. A maioria dos entrevistados considera que o investimento nos estudos é a principal estratégia para concretizar os seus projetos. Eles destacaram, ainda, o papel importante de suas famílias na realização de seus planos.

Quando questionados sobre a contribuição efetiva da escola na elaboração de seus projetos de vida, a maioria dos estudantes entrevistados citou, de forma genérica, as interações com colegas e professores, a aprendizagem de conhecimentos curriculares e as vivências realizadas em atividades extraclases. Mas não houve referência a nenhum conteúdo ou vivência específicos.

A valorização dos conteúdos ocorre de forma muito particular. Eles são considerados importantes, mas não se explica por quê. Não se sabe se, para os alunos, esses conteúdos têm sua validade por serem viabilizadores de conquistas futuras ou se são rituais a serem cumpridos como forma de ultrapassar uma fase da vida. Rituais que lhes possibilitarão obter uma certificação básica para melhor “disputarem” suas realizações pessoais. (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 1274).

Consideramos que, embora os documentos normativos do Ensino Médio coloquem o projeto de vida no centro da organização do trabalho pedagógico docente e também como fio condutor das aprendizagens tecidas pelos estudantes, a

compreensão que eles denotam sobre esse instrumento ainda parece muito incipiente. Desse modo, o projeto de vida é tomado numa perspectiva normalizadora e instrumental, sem apresentar grandes efeitos no que se refere ao autoconhecimento e ao protagonismo estudantil, como pretendido pelo novo Ensino Médio.

Outra questão levantada pelos pesquisadores foi a contribuição específica dos professores no processo de elaboração dos projetos de vida. A esse respeito, os estudantes destacaram os momentos de aconselhamento sobre a vida, a partilha de experiências e desafios pessoais que podem inspirá-los ou orientações sobre o funcionamento do Enem e de outros processos seletivos que eles podem vir a enfrentar. Há uma valorização do “professor conselheiro”, que mantém uma boa relação interpessoal com a classe e compreende que o seu ofício está para além da transmissão de conteúdo. No entanto, isso não quer dizer que esse profissional esteja realizando, dessa forma, uma intervenção pedagógica adequada que auxilie na elaboração dos projetos de vida pelos estudantes.

Nesse sentido, Silva e Danza (2022) ressaltam os documentos normativos do novo Ensino Médio, como, por exemplo, a BNCC EM e as DCNEM, não apresentam fundamentos, nem diretrizes teóricas e metodológicas que capacitem os professores a desenvolver uma prática pedagógica relacionada ao projeto de vida. O próprio conceito de projeto de vida é abordado de forma incipiente nesses documentos, pois dizem muito mais o que ele deve provocar do que objetivamente o que ele significa. Tal fato resulta numa abordagem superficial sobre o instrumento, dificultando a proposição de práticas sistemáticas e direcionadas que promovam a sua construção pelos estudantes.

Na visão dos referidos autores, “o projeto de vida é constituído na instância psíquica por meio da coordenação entre sistemas psicológicos como os valores e a identidade dos sujeitos” (SILVA; DANZA, 2022, p. 2). É necessário, portanto, que os professores detenham maior aprofundamento sobre o processo de construção de identidades e a formação de valores, bem como sobre a intersecção de ambos na construção dos projetos de vida, para que tenham condições de realizar intervenções adequadas, que de fato promovam o autoconhecimento dos estudantes e o seu desenvolvimento individual e coletivo. Caso contrário, estarão apenas reforçando uma abordagem normativa sobre o instrumento.

Se trabalhado de forma adequada, o projeto de vida pode funcionar como um

sistema de auto-orientação para os jovens, enquanto eles transitam por diferentes sistemas de valores e referenciais culturais, oportunizando certo nível de coesão psicológica. A conduta de antecipação e planejamento de futuros, com liberdade para desvios, pode favorecer a projeção de múltiplas possibilidades de experiência e o esforço para concretização das ações planejadas, favorecendo o engajamento com a própria vida e com a vida em coletividade.

Além disso, é preciso que o projeto de vida seja tomado como um processo contínuo, em desenvolvimento por toda a vida, permitindo revisões, oscilações e até regressões. Durante o período em que cursam o Ensino Médio, os jovens ainda estão em processo de amadurecimento psíquico. A juventude é uma fase da vida onde o sujeito constrói diversas teorias sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca. É nessa fase que ele começa a aprimorar sua capacidade de desenvolver raciocínios mais complexos sobre o futuro, utilizando de forma mais competente a sua capacidade de abstração e o seu pensamento dedutivo. Por isso, a construção dos projetos de vida, nessa fase, deve favorecer a experimentação e não o encapsulamento em identidades fixas e metas muito bem delimitadas e rígidas.

Silva e Danza (2022) consideram que o projeto de vida merece destaque no âmbito das práticas pedagógicas, pois auxilia o desenvolvimento da identidade, tarefa psicossocial primordial na adolescência e na juventude, que impede que o estudante seja um mero espectador de si mesmo. Porém, ressaltam que o processo de constituição de identidades não ocorre no mesmo ritmo para todos os indivíduos. Alguns podem ter mais facilidade em estabelecer a sua identidade e assumir compromisso com diferentes domínios da própria vida, fazendo investimentos pessoais para alcançá-los; enquanto outros podem apresentar maior dificuldade em estabelecer compromissos ou responsabilidade com o seu desenvolvimento pessoal, tendendo a reproduzir valores e crenças de figuras de referência.

Aqueles que ainda não demonstram um amadurecimento identitário geralmente definem metas em seus projetos de vida relacionadas às normas sociais que parecem universais à vida adulta, como, por exemplo, a conquista de um trabalho ou o casamento. Geralmente, haverá dificuldade em cumprir essas metas, pois elas fazem pouco sentido em suas vidas de fato. Os autores citados acima realizaram um levantamento de pesquisas empíricas sobre a relação entre os jovens e a construção de seus projetos de vida e identificaram que:

Os jovens que organizaram o futuro por meio da construção de projetos de vida ou de projetos de vida com compromisso social foram aqueles que apresentaram intenções estáveis, carregadas de personalidade, orientadas por um sentido ético e associadas a um planejamento que permitisse sua conquista. O elemento que os diferencia é a centralidade que o compromisso social ocupa nas projeções do segundo grupo, sendo, para esses jovens, um elemento organizador de suas intenções para o futuro. Possivelmente, grande parte desses jovens manifesta o estado da identidade estabelecida, na qual o sujeito assume compromissos identitários autonomamente, ou seja, após passar por um período de exploração de si mesmo e de suas possibilidades de inserção no mundo (SILVA; DANZA, 2022, p. 8).

Esses dados indicam que uma prática pedagógica voltada à a construção do projeto de vida deve ser permeada por discussões sobre diversos temas presentes nas vidas dos estudantes, tais como família, religião, valores morais e identidade política e cultural, não tendo apenas foco nas questões profissionais e acadêmicas. Os vínculos de amizade possuem uma grande importância na vida dos jovens e precisam ser valorizados no universo de suas referências ou como apoio necessário à realização de suas escolhas, ao invés do estímulo à idealização dos modos de vida de figuras públicas com carreiras de sucesso. Além disso, os jovens precisam dar vazão a suas preocupações emocionais e sociais para que sejam capazes de se engajar em ações de transformação individual e coletiva.

Ao considerar o projeto de vida como objeto de ensino e aprendizagem, as equipes pedagógicas das escolas devem proporcionar a ampliação do conhecimento dos jovens sobre si mesmos e sobre o mundo, bem como desenvolver habilidades relacionadas às capacidades de escolha, de tomada de decisão e de planejamento nos âmbitos pessoal, profissional e cidadão. Os jovens precisam ser acolhidos em suas dúvidas sobre quem são e sobre o que desejam se tornar, dirimindo angústias que naturalmente estão envolvidas na definição de identidades e na projeção de futuros. Nessa perspectiva, o projeto de vida pode ser uma valiosa ferramenta no processo formativo pessoal e escolar. E muito mais importante do que ter um projeto de vida pronto no final do Ensino Médio é vivenciar experiências que possibilitem reflexões sobre os múltiplos caminhos por onde se pode seguir.

3 EFEITOS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DO SUJEITO-EMPRESA EM QUESTÃO

3.1 A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTALIDADE

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2014, p. 41).

As funções sociais da educação em cada sociedade e em cada época estão sempre associadas aos aspectos culturais, políticos, sociais e econômicos que regem o seu funcionamento. Seja numa perspectiva de reprodução, de adaptação ou na tentativa de transformação, os objetivos da educação sempre estarão relacionados aos modos de governo vigentes. De acordo com Noguera-Ramírez (2011), a educação deve ser considerada uma arte de governo, voltada ao direcionamento dos sujeitos, que vem refinando suas técnicas de condução, especialmente durante a Modernidade, com a institucionalização de espaços e de corpos técnicos específicos, dedicados à tarefa de educar as novas gerações.

Nesse sentido, consideramos fundamental compreender as raízes do pensamento pedagógico moderno para o entendimento das diferentes concepções de educação na contemporaneidade. A partir de uma breve análise acerca da relação entre as tradições pedagógicas modernas e o governo das populações ocidentais, procuramos rastrear vestígios da emergência do discurso liberal e neoliberal nos enunciados que influenciam as pedagogias contemporâneas, especialmente aquelas que estão voltadas à formação do sujeito individualizado, flexível e aprendiz por toda vida, inscritas em um paradigma conhecido Sociedade da aprendizagem (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Uma das principais mudanças que ocorreram nas sociedades ocidentais durante a Modernidade foi a institucionalização da escola e a preocupação do Estado com a promoção da educação de seus cidadãos. Até o início do século XVI, o estudo era privilégio de poucos, mas a expansão territorial, o crescimento das cidades, os conflitos políticos e religiosos e o desenvolvimento econômico dessas sociedades; aliados à preocupação com a moralização e com o combate à parasitismo, fizeram emergir uma das principais tecnologias de saber e de poder de todos os tempos.

Esse acontecimento marca um novo período na trajetória do Ocidente com a emergência de uma Sociedade Educativa, “que, como nenhuma outra na história, pretendeu educar (ensinar, instruir e formar) todos os seres humanos como condição para a sua humanização e para o crescimento, enriquecimento e fortalecimento das nações” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 79). Segundo o referido autor, essa revolução pedagógica tomou o ensino como objeto discursivo e prática de saber, transformando a noção de educação e suas finalidades ao longo de toda a modernidade.

Na Idade Média, os processos de formação e direcionamento das novas gerações eram baseados na doutrina e na disciplina do corpo e da mente. Tratava-se de um processo individualizado, baseado na relação entre mestre e discípulo, restrito às classes sociais mais abastadas. Na Modernidade, novas nuances do poder disciplinar foram acionadas pelos processos pedagógicos, a fim de garantir a ordem e o controle de outros grupos sociais, ampliando as formas de governo. Vamos tomar como exemplo o processo de disciplinarização do conhecimento e das condutas realizado pelos colégios modernos, a fim de moralizar e infantilizar a juventude.

Até o final do século XV, os jovens gozavam de muita liberdade e transitavam livremente pelas cidades. A configuração das universidades medievais era bem diferente dos colégios modernos, pois funcionavam mais como casas de hospedagem do que como lugares de ensino. Os estudantes das principais universidades da Europa – Bolonha e Paris – vinham de várias partes do continente e moravam sozinhos nesses espaços ou na companhia de seus ajudantes. Durante o dia, deslocavam-se para as oficinas de artes e ofícios. À noite, perambulavam pelas ruas, promovendo arruaças, muitas vezes armados, e praticando delitos. Eles tinham autonomia para escolher o seu reitor – na Universidade de Bolonha poderia ser até mesmo um estudante.

Já os colégios modernos funcionavam sob rígidos regulamentos e métodos de ensino, com o objetivo de formar um novo tipo de sujeito. Tratava-se de espaços de confinamento, com normas bem definidas e absoluto controle do tempo e das atividades. Os mestres tornaram-se especialistas no saber ensinado e nos mecanismos empregados para esse fim. Esse processo culminou mais tarde na constituição da Didática como campo de saber dedicado ao aprimoramento dos métodos de ensino e instrução.

Uma série de estratégias era utilizada pelos colégios modernos com o objetivo de civilizar os jovens e as crianças, produzindo novos comportamentos a partir da experiência escolar. Entre elas, podemos elencar: o controle do ritmo de ensino; a prática constante de exercícios; a exploração de todas as faculdades humanas; a utilização de mobiliário específico para domínio do fluxo e dos agrupamentos entre os estudantes; o estabelecimento de calendários e horários específicos; a definição de hábitos de higiene, vestuário e gestos adequados.

Varela (1994) afirma que o processo de disciplinarização dos saberes foi fundamental para a moralização social e institucionalização da infância. A pedagogização dos conhecimentos implicava em um rigoroso processo de análise dos saberes cristãos e daqueles originários da cultura clássica, resultando na censura de muitos enunciados considerados inapropriados aos colegiais. Tal procedimento resultou na diminuição da cooperação durante a produção de conhecimentos, como ocorria na aprendizagem de ofícios; e promoveu a valorização de saberes eruditos, porém descontextualizados, acrílicos e afastados dos problemas sociais, dominados apenas pelos mestres, conferindo-lhes maior poder na relação pedagógica.

Durante os séculos XVI e XVII, duas tendências pedagógicas foram preponderantes: a concepção disciplinar, que tinha ênfase no processo de aprendizagem e não no conteúdo de ensino, acreditando que o desenvolvimento de certas capacidades no ser humano serviriam para qualquer ocupação; numa outra perspectiva, estava o realismo pedagógico, tendência que valorizava a formação para a vida prática, por meio da aquisição de conhecimentos úteis sobre sociedade e natureza. Essas tendências estavam focadas na erudição e na instrução.

A partir do século XVII, o ensino se tornou uma estratégia fundamental “enquanto ferramenta para o governo da população e fortalecimento do Estado” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 106). A escolarização da população ampliou os efeitos do poder pastoral sobre os indivíduos, visando formar bons súditos e bons cristãos, reforçando a aliança entre o Estado e a Igreja. A instrução passa a ser vista como um modo de salvar almas e promover a prosperidade do reino, tornando os indivíduos úteis e conscientes do lugar social que ocupam. Nesse momento, a educação é compreendida como um modo de aperfeiçoar os homens, de garantir que tenham os conhecimentos necessários para realizar escolhas corretas e governar a si mesmos.

As ideias sobre educação nesse período sofreram grande influência do pensamento do filósofo inglês John Locke, que enfatizava a importância dos exercícios e da repetição como forma de elevar as potencialidades da mente e do corpo, levando o indivíduo à perfeição. Havia uma preocupação com a condução do entendimento dos homens sobre as coisas, visto que esse elemento governava as suas ideias. O filósofo não estava tão preocupado com saberes que seriam ensinados, mas valorizava a matemática como forma de desenvolver a racionalidade e a capacidade mental. Para ele, o importante era fortalecer hábitos e disposição para cultivar a mente, no intuito de adquirir o conhecimento necessário ao longo da vida.

Noguera-Ramírez (2011) afirma que, diferentemente de Comênio, que pretendia ensinar tudo a todos, Locke defendia o ensino mínimo e o exercício máximo, trazendo uma nova nuance à concepção de ensino. Este autor considera que tal abordagem reforça o governo disciplinar, que mais tarde influenciaria o desenvolvimento de uma concepção de educação mais focada na aprendizagem do que no ensino, culminando, posteriormente, na emergência de noções como “competências” no discurso educacional.

Conforme já discutimos na seção anterior, no século XVIII, o liberalismo emerge como razão de Estado, concebendo a sociedade a partir das ideias de natureza e liberdade. Essa corrente político-filosófica defende a existência de regras naturais de funcionamento do corpo social, que devem ser respeitadas em sua administração. Para governar com êxito, é preciso promover a livre iniciativa dos indivíduos, reduzindo a intervenção do Estado. Noguera-Ramírez (2011, p. 153) considera que se pode “compreender o naturalismo de Rousseau como parte do naturalismo governamental” que marcou esse período.

A concepção de educação natural defendida por Rousseau se baseava na ideia de um ser humano virtuoso, que deveria agir livremente, de acordo com os seus interesses, para recuperar a felicidade perdida em decorrência da civilização. O filósofo estava preocupado com a formação de um novo sujeito, que fosse, antes de tudo, um cidadão capaz de estabelecer um novo pacto social, fundado na restauração da sua inocência originária para a regeneração da sociedade. Havia uma preocupação especial de Rousseau com a infância, período que ele considerava de maior potência para o indivíduo.

As ideias de Rousseau foram na direção oposta ao pensamento de Comênio,

para o qual a instrução seria resultado da ação exterior do mestre sobre o sujeito aprendente, por meio da aplicação do seu método didático. Na visão de Rousseau, o adulto deveria intervir o mínimo possível na educação das crianças, permitindo que ela aprendesse por si mesma, a partir de experiências diversas e da própria atividade na exploração do ambiente natural, sem direcionamentos, respeitando o seu próprio tempo.

Noguera-Ramírez (2011) considera o *Emílio* de Rousseau como a obra fundante do pensamento pedagógico moderno, e não a *Didática Magna* de Comênio, visto que a primeira obra foi responsável por instaurar um regime de veridicação que influenciou sobremaneira o discurso pedagógico liberal, trazendo novos enunciados sobre o papel da educação e o direcionamento da infância que embasaram as pedagogias científicas e psicológicas que emergiram entre o final do século XIX e o início do século XX. Na visão do autor, as ideias de Rousseau contribuíram para inaugurar uma nova gramática no discurso pedagógico, que compreende o ser humano como agente do meio e responsável pelo próprio desenvolvimento.

Nessa perspectiva de educação, o direcionamento dos indivíduos deve se dar por meio de uma presença ausente, agindo não diretamente sobre o sujeito, mas, sim, sobre o meio como forma de incitar a ação do aprendiz, em um movimento de fabricação e regulação de sua própria liberdade.

A educação liberal é uma economia da educação. Mas isso não significa uma educação nem fraca nem uma educação escassa. Pelo contrário, a educação liberal é uma educação intensiva, permanente, constante, pois é uma educação da natureza, dos homens e das coisas. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 163).

As pedagogias modernas desenvolvidas a partir desses pressupostos incorporaram contribuições dos campos da Biologia e da Psicologia no intuito de promover práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento de habilidades individuais para melhorar o desempenho dos sujeitos no ambiente em que vivem. Para Noguera-Ramírez (2011), trata-se claramente de uma educação biopolítica, que faz viver em decorrência da catalização das propriedades da natureza humana e do estabelecimento de uma adaptação harmoniosa ao meio ambiente. No final do século XIX e início do século XX, as tendências pedagógicas baseadas na Psicologia funcionalista de Dewey e Claparède ampliaram sua influência no discurso educacional

e passaram a se afirmar como legítimas orientadoras dos processos pedagógicos, sob o argumento de que seus pressupostos estavam embasados em métodos científicos, que consideravam os interesses e as necessidades de desenvolvimento dos aprendizes, garantindo que eles aprendessem de forma mais eficiente, por meio de métodos mais adequados.

A partir desse momento, surgiram movimentos de renovação pedagógica, como a Escola Nova e a Escola Ativa, que realizaram fortes críticas às Pedagogias Tradicionais, em relação ao seu foco na moralização dos sujeitos e também acerca da rigidez dos métodos empregados. As críticas se concentravam, em grande medida, no fato de tais pedagogias adotarem métodos padronizados que desconsideravam as particularidades e os interesses dos indivíduos, além de demandar muita repetição e esforço dos aprendizes para a consolidação das aprendizagens (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Esse processo culminou na mudança de ênfase no discurso pedagógico, que passou a dar maior valor à aprendizagem, em detrimento da instrução e do ensino. Essa virada discursiva trouxe diversas repercussões às finalidades da educação, à forma de a organizar, bem como à concepção de ambiente de aprendizagem, que a partir desse momento passou a considerar todos os espaços em que ocorressem experiências capazes de provocar algum tipo de desenvolvimento nas crianças e jovens, não se restringindo apenas ao espaço escolar. Adiante, veremos como essa mudança no entendimento do que vem a ser um espaço de aprendizagem implicará na disputa dos sentidos e objetivos da educação e dos sujeitos e instituições autorizados a os definir.

A preocupação com o aspecto cognitivo e com a valorização do interacionismo social nas tendências pedagógicas que surgiram no bojo dos movimentos de renovação pedagógica oportunizou novos modos de pensar a educação e o desenvolvimento das novas gerações. Contudo, Noguera-Ramírez (2011) alerta que o foco no sujeito individual e na maximização de suas capacidades biológicas potencializou a ênfase em uma abordagem funcionalista da educação, concebendo-a como um meio para desenvolver condutas nos indivíduos que a sociedade espera que eles adotem, a partir da administração de suas necessidades e de seus interesses.

A noção de aprendizagem ao logo da vida ou aprendizagem permanente se baseia nessa premissa e defende que a sociedade evolui à medida que as pessoas

continuam aprendendo, pois terão maior senso de responsabilidade pessoal, maior capacidade de administrar riscos e gerir seus destinos, melhor desempenho no trabalho e maiores chances de empregabilidade, maior iniciativa na resolução dos problemas pessoais e sociais e mais condições de se adaptar às constantes mudanças pelas quais passa a sociedade na era do conhecimento. A respeito do papel dessa abordagem no governo dos indivíduos, Noguera-Ramírez (2011, p. 230) argumenta:

Sua fortaleza está associada à disseminação e expansão da governamentalidade liberal (e neoliberal), essa forma econômica de governo que pretende governar menos para governar mais, isto é, essa forma de governar cujo fundamento é a liberdade, o interesse, a agência e a autorregulação dos indivíduos. Podemos dizer que a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do “aprendiz permanente”, do *Homo discens*. Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moram em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas.

Refletir sobre os efeitos discursivos da Sociedade de aprendizagem na educação contemporânea e sobre as práticas sociais forjadas nessa concepção nos ajuda a compreender como as tecnologias de subjetivação têm operado dentro e fora do espaço escolar para produzir condutas orientadas para a capitalização de si mesmo, operando um processo de deslocamento da formação do cidadão para a constituição do aprendiz permanente, sempre disposto a se adequar à sociedade do conhecimento e às mudanças que ela provoca, exigindo a formação de sujeitos cada vez mais habilidosos, flexíveis e velozes.

A noção de aprendizagem ao longo da vida foi sistematizada na Europa, na década de 1960, por meio de estudos e políticas desenvolvidas por organizações intergovernamentais como o Conselho da Europa, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de delinear uma nova relação entre a educação e a formação, de acordo com as novas demandas sociais, culturais e econômicas da população jovem e adulta, especialmente no período pós-guerra. Esse conceito se baseou nos princípios de igualização, participação e globalização, visando diversificar e ampliar a oferta de programas educacionais de seus países

membros, com o objetivo de dotar esse público de conhecimentos e competências mínimas que os capacitasse para os novos postos de trabalho (KALLEN, 1996).

Se por um lado a Unesco viu na educação permanente uma forma de manter a paz mundial, garantindo o progresso científico e cultural das nações, para oportunizar a boa relação entre os países, contribuindo, dessa forma, para afastar a ameaça de nacionalismos, a OCDE enxergou nessa abordagem uma forma de tornar mais práticos e utilitaristas os processos formativos, atendendo a objetivos concretos e reduzindo o longo ciclo de formação inicial que mantinha os jovens afastados do trabalho e da vida produtiva até o final adolescência.

A perspectiva adotada pela OCDE buscou flexibilizar as relações entre educação e trabalho, colocando a formação inicial e continuada sob um mesmo enquadramento, direcionando-as à aquisição de competências úteis e à garantia de maior autonomia dos aprendizes. Nesse bojo, surgiram muitos estudos que passaram a criticar o monopólio da escola na transferência de conhecimento às novas gerações, a eficácia do trabalho desenvolvido pela instituição e até mesmo o seu papel na garantia dos regimes democráticos, sendo a escola acusada de doutrinar as crianças e jovens com base nos interesses do Estado.

Sob o argumento de que a aprendizagem ao longo da vida poderia atender melhor às demandas individuais de cada sujeito, sendo mais flexível e capaz de oferecer respostas aos desafios do presente e do futuro, as organizações intergovernamentais citadas acima passaram a propagá-la nas décadas seguintes, por meio de conferências, publicação de relatórios técnicos e elaboração de diretrizes para políticas públicas recomendadas aos seus países-membros. De modo geral, a aprendizagem ao longo da vida agradou os países, embora a maioria deles tenha feito uma leitura reducionista da sua filosofia, focando apenas na possibilidade de reduzir os custos com a formação inicial de suas populações e de aproximar o perfil formativo adotado das demandas do mercado de trabalho.

Os enunciados que circundam a noção de aprendizagem ao longo da vida criaram novas práticas educacionais a partir das políticas que foram implementadas sob seus princípios e também contribuíram para construir novas imagens sobre os sujeitos aprendiz, cidadão e trabalhador. As mudanças passaram a ser vistas como benéficas e necessárias à formação de indivíduos criativos, flexíveis e empreendedores, que necessitam ser desafiados para continuar aprendendo e se

desenvolvendo. Esse regime de aprendizagem permanente vem acompanhado de práticas de monitoramento – mentoria, portfólios, autoavaliação, índices de desempenho – que incidem ao mesmo tempo sobre o sujeito individual e sobre a população (BALL, 2013).

A aprendizagem ao longo da vida se baseia na ideia de que o sujeito pode inventar a biografia que desejar, desde que adote uma vida responsável. A depender da classe social que o sujeito ocupe, o seu projeto de sua vida e o investimento em seu capital humano iniciam, de forma programada, desde o momento da sua concepção, a partir da inscrição dos seus pais em ações de educação parental, visando à aprendizagem de técnicas que contribuam para o desenvolvimento de habilidades motoras, intelectuais, emocionais, artísticas etc., garantindo sua diferenciação social e cultural.

Resende (2018) destaca que a Sociedade de aprendizagem produz uma saturação da educação em todos os espaços sociais, transformando entidades, empresas e organizações sociais em potenciais espaços formativos. Essas instituições passam a reivindicar voz e legitimidade na definição dos objetivos e finalidades da educação escolar e se fazem cada vez mais presente nos espaços de escolarização formal. Cada vez mais, a escola é cobrada pela formação de capital humano dotado de competências e capacidades requeridas pelo mercado.

Ao instituir um modo de vida regulado pela necessidade permanente de formação, as Sociedades de aprendizagem estabelecem um regime de verdade em relação à forma como os indivíduos devem lidar com o conhecimento, tornando-o um recurso útil, que deve ser acumulado para auxiliar na integração do indivíduo ao meio em que vive. Esses indivíduos são responsabilizados pelo progresso social e pela realização pessoal. Eles consideram que a formação é o meio de alcançar o futuro que desejam e projetam, desconsiderando outros vetores de ordem econômica, social e cultural que interferem em suas trajetórias.

[...] o aprendiz dessa sociedade é direcionado pela adesão à mudança e à inovação contínuas, como marcadores do seu próprio projeto de vida. Esse indivíduo aprendiz deve agir no presente pela promessa do futuro, de maneira que o presente se alonga, indefinidamente, em função do que pode vir a ser, de acordo com aquilo que empreender agora. Nessa direção, pode-se dizer que o presente é determinado pelo futuro, uma vez que este se inscreve como princípio regulador daquele, articulando o projeto de vida do aprendiz inconcluso ao

tempo (futuro) e ao espaço em que vive para estabelecer ligações com a norma coletiva traçada. (RESENDE, 2018, p. 85).

A Aprendizagem ao longo da vida é narrada como algo inevitável, de tal forma que aqueles que não conseguem se adaptar à reeducação e à reprogramação permanentes serão considerados irrelevantes. É preciso que cada sujeito se lance na tarefa de otimizar seu potencial, pois ele já não conta com os mecanismos de proteção social que garantiam alguma estabilidade em períodos de mudança. A todo momento, o indivíduo deve realizar uma espécie de auditoria sobre si próprio para identificar as competências e capacidades que precisam ser adquiridas para que ele consiga se incluir socialmente. É desse modo que o sujeito subjetiva a lógica concorrencial, estruturante da sociedade neoliberal (BALL, 2013).

Trata-se de uma tecnologia em que se combinam técnicas de disciplinamento e técnicas de regulação do corpo populacional na prescrição de necessidades formativas e modos de comportamentos frente à invenção das dinâmicas socioeducacionais e das intempéries do mundo do trabalho. Por isso, a sociedade do conhecimento pode ser entendida como uma sociedade de normalização na qual o indivíduo deve se ajustar às prescrições normativas estabelecidas, ao mesmo tempo em que é responsabilizado pelas variações que ocorrem nas exigências de qualificação, que ocorrem no nível da massa populacional. (RESENDE, 2018, p. 90).

As pedagogias vocacionais, as mentorias, as práticas de aconselhamento e a literatura de autoajuda se intensificaram na sociedade do conhecimento, pois há um esforço em reduzir tudo a uma questão de realinhamento. Os discursos da mídia e do campo educacional, por exemplo, não questionam a falta de políticas que garantam bons empregos, pois tudo ficou reduzido a uma questão de potencial de empregabilidade individual. Nesse contexto, os indivíduos devem adquirir técnicas que promovam o seu autoaprimoramento, selecionando conhecimentos e experiências de aprendizagem que tenham relevância para o mercado.

Silva (1998) destaca que o avanço das Pedagogias Psi no Brasil, especialmente com a implementação das reformas educacionais neoliberais empreendidas nos 1990, contribuiu para o fortalecimento da governamentalidade neoliberal, por meio da educação. Embora tais pedagogias anunciem seu compromisso com valores democráticos e emancipatórios, a ênfase no discurso de autonomia e de liberdade associadas ao uso de técnicas de autoanálise, autocontrole

e autorregulação das aprendizagens cognitivas, emocionais e comportamentais, no âmbito das práticas pedagógicas orientadas por essas abordagens, vem contribuindo para produzir subjetividades autogerenciadas.

Gadelha (2018; 2017) considera que a educação é um campo estratégico na constituição dos corpos-subjetividades que habitam as sociedades neoliberais. A formação de sujeitos cada vez mais maleáveis ao processo de autonomização da sociedade é fundamental para essa governamentalidade. O autor afirma que o empresariamento da sociedade tem influenciado de tal maneira a educação, que corriqueiramente observamos o vocabulário do campo da administração sendo utilizado no ambiente escolar. Agora, as ferramentas e princípios da gestão não se restringem à esfera da gestão educacional. A concorrência, o cumprimento de metas, a otimização dos recursos, a prestação de contas do trabalho realizado e o culto à performance de alto desempenho estão presentes de alguma forma na vida de todos os atores escolares. Segundo o referido autor:

Para regular e modular as condutas e as subjetividades dos indivíduos, a governamentalidade neoliberal atua indiretamente, através de algumas variáveis ambientais, fazendo desses indivíduos seres responsivos e previsíveis. Nesse contexto, a educação se vê, em primeiro lugar, reduzida a uma gestão tecnicista de competências e desempenhos, com vistas a uma triagem dos indivíduos que deverão ter suas vidas qualificadas, tomando-se passíveis de inclusão no sistema, cujas vidas serão desqualificadas, engrossando as fileiras de excluídos sociais. (GADELHA, 2017, p. 135).

As técnicas utilizadas para a formação do sujeito-empresa do neoliberalismo estão cada vez mais refinadas e permeiam os espaços de educação formal e não formal, produzindo interconexões entre eles. Gadelha (2017) alerta que o desempenho, a gestão, a visibilidade e a tecnologia têm funcionado como dispositivos de normalização e controle das condutas dos sujeitos contemporâneos, sendo acionadas por diversas instituições que permeiam a vida social. Nesse processo, questões de ordem política, psicossocial e cultural que afetam o ambiente escolar e outras instituições que influenciam a formação das novas gerações são reduzidas às lentes do empresariamento. Um conjunto de princípios, valores e procedimentos é posto em ação para enquadrar os indivíduos em determinados padrões de maximização da performance e aumento da visibilidade. O culto ao desempenho se

firma como uma das formas mais potentes de adestramento de corpos-subjetividades.

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 353), “o novo sujeito é o homem da competição e do desempenho. O empreendedor de si é um ser feito para ‘ganhar’, ser ‘bem-sucedido’”. A racionalidade neoliberal aciona o desempenho/gozo como um dispositivo que leva os sujeitos a se confrontarem com os padrões socialmente instituídos, promovendo a concorrência generalizada e o fascínio pelo aprimoramento de si mesmo. A relação de reciprocidade entre desempenho e gozo faz com o indivíduo contemporâneo sublime seus esforços, pois encontrará mais satisfação e reconhecimento social à medida que melhorar sua performance.

É importante reiterar que as crianças e os jovens estão envolvidos em processos de avaliação de desempenho não apenas na escola. Suas performances são avaliadas em várias esferas da vida, como, por exemplo, no âmbito esportivo, relacional-virtual, afetivo etc. E em cada uma dessas esferas há campeões, ícones e *influencers* que representam um determinado nível de desempenho que se deseja alcançar. Cada vez mais, as experiências e o autoconceito das novas gerações são mediados por aplicativos que atestam sua popularidade, sua visibilidade, seu conhecimento. As identidades passam a se constituir no contexto de uma relação polarizada entre sucesso e fracasso.

Nesse processo, a visibilidade se torna uma questão fundamental. Para ser avaliado, é preciso se mostrar, até mesmo em contextos privados e íntimos. Atividades corriqueiras que fazem parte da rotina de qualquer indivíduo ou de seus momentos de lazer são transformadas em grandes acontecimentos. O sujeito-empresa deve ser um empreendedor da própria vida, dotado da capacidade de transformar ações comuns em eventos glamourosos, interessantes ou engraçados, que possam atrair a atenção e a curiosidade de outras pessoas. É preciso se espetacularizar para angariar seguidores e admiradores. Quanto mais, melhor, pois o foco não está na troca que essas relações possam gerar, mas simplesmente no volume que elas representarão na sua audiência.

As subjetividades contemporâneas são forjadas no fluxo intenso e veloz de informações. A internet e os aparatos tecnológicos de hoje têm contribuído, cada vez mais, para a emergência de um sujeito exteriorizado. É preciso ser visto, estar conectado e mostrar que é capaz de estabelecer muitos contatos para existir. As redes sociais e informacionais exercem um papel fundamental no controle dos indivíduos na

contemporaneidade. Não é mais por meio da clausura e confinamento que nossos corpos-subjetividades são controlados, mas, sim, por meio da exposição.

Traçando um paralelo entre as sociedades moderna e contemporânea, a antropóloga Paula Sibila (2012) problematiza as profundas mudanças que marcam o tempo, o espaço e a cultura entre esses dois períodos e os efeitos de ambos na constituição das subjetividades. Segundo essa autora, enquanto a modernidade cultivou o sujeito introspectivo, confinado e disciplinado, que valorizava a reflexão em tempos e espaços bem delimitados, a contemporaneidade cultua a exterioridade, processada em temporalidades e espacialidades sem limites. O sujeito contemporâneo é hiperestimulado e existe a partir do modo como se expressa.

Os ideais de objetividade, universalidade e verdade que guiavam a formação do sujeito autônomo, racional e democrático da modernidade sucumbiram em função da pluralização, fluidez, velocidade, relativização, fragmentação e hibridização que configuram a contemporaneidade. Esse processo resultou em mudanças no estatuto do saber, na forma como ele é acessado, construído e distribuído. As transformações sociais e culturais impulsionam o surgimento de novas Pedagogias para dar conta da multiplicidade de identidades que transitam na sociedade contemporânea, pois já não se pretende formar um sujeito uno e homogêneo que represente toda a sociedade.

Nesse cenário, a escola – instituição tipicamente moderna e compatível com a sociedade industrial – perde espaço e legitimidade, uma vez que não é mais necessário estar confinado para se formar, tampouco os professores são os únicos especialistas naquilo que interessa aos jovens ou que podem os auxiliar a dominar as competências e os conhecimentos que a sociedade exige deles. De toda parte vêm as cobranças para que a escola responda aos desafios da atualidade, embora não haja exatamente um consenso sobre a natureza de tais respostas, pois, de modo geral, há uma inadequação das instituições sociais com o tempo presente.

Segundo Camozzato (2014), as Pedagogias do presente operam dentro e fora do espaço escolar e estimulam os sujeitos a agir sobre si próprios, definindo suas condutas a partir de determinados discursos, saberes e práticas. Enquanto os modos de educar da modernidade convergiram para uma única instituição – a escola –, os modos de educar na contemporaneidade caminham para a dispersão, acionando diversas instituições nesse processo. A socialização de crianças e jovens já não passa somente pelo crivo da tríade família, escola e igreja. Seja por via das Pedagogias

culturais ou por meio dos programas educacionais mantidos por organizações civis apoiadas por empresas e entidades financeiras, as práticas de educabilidade não cessam de disseminar a normatividade empresarial às novas gerações.

Sibila (2012) afirma que o mercado, as tecnociências e a mídia são os três vetores de principal influência na educação contemporânea, refletindo-se na formação de consumidores e empreendedores. O mercado funciona como um regime de verificação, que naturaliza a competição e a concorrência. Para fazer parte do jogo econômico, os sujeitos devem ser dotados de uma quantidade cada vez maior de competências, tornando-se um capital humano de valor, capaz de vencer os desafios cada vez maiores do tempo presente. Ao mesmo tempo que se vê como mercadoria, o indivíduo contemporâneo se torna um consumidor cada vez mais seduzido pelos dispositivos midiáticos e tecnológicos que medeiam a vida cotidiana e que a todo momento fomentam novos desejos e necessidades, conforme discutimos acima.

3.2 O DISCURSO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO E SEUS EFEITOS NAS PEDAGOGIAS ESCOLARES E CULTURAIS

A partir da teorização foucaultiana, podemos compreender a Pedagogia como uma prática discursiva que produz sujeitos, tensionada por diferentes enunciados e relações de poder. De acordo com Díaz (1998, p. 15), “[...] não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados”. A formação e a regulação do sujeito da educação estão sujeitas à ordem estabelecida pelos discursos que se tornam hegemônicos no campo pedagógico e também por aqueles discursos que o atravessam, constituindo uma rede discursiva.

As práticas e os dispositivos pedagógicos operam a partir de uma determinada concepção de cultura, disseminando saberes, valores e modos de conduta, por isso são fundamentais para os sistemas de governo presentes na sociedade. É por meio deles que se produzem mentalidades e comportamentos úteis a determinadas racionalidades. Não é à toa que a governamentalidade neoliberal tem penetrado de forma tão contundente as pedagogias escolares e culturais, “induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que cada vez mais estabeleçam entre

si relações de concorrência” (GADELHA, 2016, p. 151).

Nesse contexto, a educação escolar torna-se cada vez mais imprescindível à governamentalidade neoliberal, pois é através dela que se cria o sujeito individualista, que se move na sociedade de forma autointeressada, guiado pela lógica de mercado (PETERS, 1994). As pedagogias têm, cada vez mais, se dedicado a agradar ao estudante como um cliente. O esforço e o adiamento de recompensas que norteavam as práticas de escolarização modernas foram substituídos, nas Pedagogias contemporâneas, pelo prazer e satisfação imediata dos interesses dos estudantes, resultando em um certo culto à superficialidade e à redução do conhecimento científico, no qual os estudantes são tratados como consumidores e devem ser seduzidos pelas práticas pedagógicas, sentindo que, ao adentrar na escola, estão, na verdade, em um grande parque de diversões.

O curioso é que os estudantes e suas famílias parecem cada vez mais insatisfeitos com a escolarização, certamente porque há um anacronismo latente entre as práticas de socialização dessa instituição e aquelas que ocorrem em outras dimensões de suas vidas, especialmente nos tempos e espaços virtuais. Contudo, na tentativa de satisfazer os clientes-estudantes, os professores procuram reinventar suas estratégias didáticas, ressignificar os espaços escolares e se submetem aos currículos que propõem desenvolver nos discentes competências e habilidades de toda ordem.

A escola contemporânea tem se empenhado em incorporar símbolos e discursos de outros campos de conhecimento para fundamentar suas práticas e anunciar-se como inovadora. Como exemplo, podemos citar as metodologias que fazem alusão ao universo da Cultura Pop, como, por exemplo, a gamificação e a cultura *maker*; outras que acionam recursos do campo da Psicologia para o desenvolvimento da inteligência emocional; e aquelas que propagam valores e conhecimentos do campo econômico, como os programas de educação financeira e a de empreendedorismo que se anunciam como capazes de formar líderes que vão salvar o mundo e enriquecer cada vez mais cedo.

Essa pedagogia empreendedora procura inculcar nas crianças o espírito empresarial para que elas mesmas encontrem alternativas para o desemprego, criando pequenas empresas ou carreiras pautadas pela autossuficiência, em vez de terem como único horizonte o emprego formal assalariado, que foi hegemônico nas sociedades

disciplinares. Esse ideário já tem seus próprios heróis, que são exaltados pelos meios de comunicação como os modelos ideais das novas gerações: trata-se dos fundadores de empresas como Facebook, Google, Yahoo ou Twitter, que se tornaram milionários quando ainda eram jovens estudantes. (SIBILIA, 2012, p. 130).

De forma recorrente, as biografias de empresários e celebridades midiáticas permeiam as atividades pedagógicas, como exemplos de condutas que devem ser adotadas. Em espaços escolares e não escolares, as narrativas de sucesso financeiro em pouco tempo são difundidas como a marca da perspicácia do sujeito contemporâneo. Os discursos e as práticas formativas valorizam a figura do sujeito negociador, empresário de si mesmo, que é capaz de acionar os seus recursos biológicos, culturais e materiais para obter mais lucros e vantagens. No entanto, em poucos casos, há reflexões éticas sobre o aprofundamento das desigualdades sociais no mundo de hoje e de disparidades do modelo econômico e das práticas sociais implementadas pelo neoliberalismo.

Gadelha (2009; 2013; 2016) observa que a cultura do empreendedorismo vem se enraizando nas práticas educativas e se estabelecendo como visão de mundo e razão de ser do sujeito contemporâneo. Conforme já discutimos em outros momentos desta tese, a governamentalidade neoliberal estimula cada indivíduo a gerenciar sua vida como uma empresa pessoal, que deve gerar lucros para si mesmo e para a sociedade.

A disseminação dessa cultura, sempre em estreita conexão com a educação, com as escolas, com os projetos sociais e assistenciais, esportivos e de formação técnico-profissional, vem sendo feita de tal modo a ampliar-se progressivamente, como estando associada a virtualmente tudo o que seria “decisivo” e “bom”, não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade. Não seria exagerado dizer, nesses termos, que o culto ao empreendedorismo vem sendo apresentado como a panaceia para os males do país e do mundo. (GADELHA, 2016, p. 157).

Por meio da valorização da iniciativa individual e da capacidade de inovação dos sujeitos, essa cultura invisibiliza questões de ordem macrossocial que influenciam as condições de existência dos indivíduos, reduzindo seu modo de vida a uma questão de escolha de um certo estilo de vida que se decide seguir. E justamente por concentrar o foco no desenvolvimento da potência de cada indivíduo, a cultura do

empreendedorismo possui perfeita intersecção com a teoria do capital humano, visto que esta última se concentra nos cálculos pessoais e políticos acerca dos lucros e ganhos de produtividade que podem ser gerados pelas vidas humanas. O discurso empreendedor eleva esses lucros que podem ser obtidos com o indivíduo, pois, além de estimulá-lo a aumentar a sua produtividade, responsabiliza-o pelos investimentos em sua formação, desonerando o Estado e as empresas.

O investimento em subjetividades pautadas na normatividade econômico-empresarial visa produzir sujeitos autoconfiantes, autônomos e autorresponsáveis, que introjetam a meritocracia e o individualismo como balizadores de suas condutas. O modo de vida neoliberal exige muito dos cidadãos contemporâneos e oferece pouco. Dessa forma, alimenta constantemente as narrativas de sucesso e superação, levando os indivíduos a crer que os desafios da vida são sempre oportunidades de desenvolvimento e que eles podem superar qualquer coisa apenas com os seus próprios recursos. Para tanto, é necessário que administrem a si próprios como um projeto, definindo metas para o seu aperfeiçoamento constante.

Andrade e Silva (2017, p. 46) problematizaram o papel das “pedagogias culturais como constituidoras dos sujeitos contemporâneos a partir do *éthos* do neoliberalismo”, identificando os dispositivos mobilizados por essas pedagogias para a subjetivação do homem-econômico, fazendo-o cuidar de si como um capital, e estimulando-o a se projetar como um sujeito livre, competitivo, responsável e economicamente viável, por meio do aconselhamento e da motivação presentes em anúncios publicitários de revistas com grande circulação nacional.

A partir das análises realizadas, os referidos autores afirmaram que a cultura do empreendedorismo tem se configurado como uma tendência educativa, bastante explorada por artefatos culturais, exigindo “dos sujeitos uma atitude performativa, calcada no desempenho, eficiência e competitividade, atitude esta que alinha os processos de subjetivação à lógica corporativa” (ANDRADE; SILVA, 2017). Outra tendência é o foco no planejamento e na construção do futuro, estimulando uma postura de responsabilização dos leitores no investimento sobre si e na formação do próprio capital humano, visando garantir maior competitividade desses sujeitos no mundo atual. Segundo Gadelha (2016, p. 150):

[...] uma das estreitas interfaces dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida.

As pedagogias culturais pautadas pelo discurso neoliberal valorizam uma ética meritocrática, que incita os sujeitos a conduzir suas vidas de modo individual, investindo na profissionalização e na educação permanente sob a promessa de um futuro de sucesso, resultado do próprio desejo. Além disso, há um estímulo ao consumo de serviços como mentoria, análise de risco e capitalização e a toda ordem de assessorias especializadas na formação do empreendedor profissional. Os ensinamentos transmitidos por essas pedagogias colocam em circulação um conjunto de sentidos a respeito dos saberes e competências que devem integrar a formação dos sujeitos contemporâneos (inovação, polivalência, autoaprendizado etc.) que vão tensionar as pedagogias escolares.

Esse aspecto foi observado por Knöpker e Costa (2021), ao investigarem as pedagogias híbridas que unem elementos das pedagogias escolares e das pedagogias culturais, desenvolvidas por dez organizações da sociedade civil sem fins lucrativos (OSCSFL), com foco no campo da formação de professores no Brasil. Segundo as autoras, essas instituições difundem a lógica neoliberal para fomentar novos comportamentos e práticas docentes, por meio das seguintes estratégias: difusão da empresa como instituição modelar; formação de sujeitos protagonistas; criação de práticas pedagógicas exemplares que possam ser replicadas; e foco na inovação pedagógica.

Essas estratégias são postas em ação por meio da realização de prêmios para experiências pedagógicas consideradas exitosas; da divulgação de pesquisas e publicações que analisam a conjuntura educacional e na sequência já apontam alguma solução elaborada pelas instituições para os desafios identificados; da realização de programas de formação continuada para professores, especialmente das redes públicas de ensino; da presença constante na mídia, assumindo o lugar do discurso competente nas discussões sobre educação, e, ainda, em conselhos consultivos de gestores educacionais, pautando reformas e políticas educacionais.

Tais iniciativas procuram propagar efeitos de verdade sobre o trabalho docente

contemporâneo (KNÖPKER; COSTA, 2021), despolitizando a formação e a atuação pedagógica dos professores. Os modelos de bons professores são associados a características como criatividade, flexibilidade, afetividade e resiliência. Em nenhuma das frentes assumidas pelas pedagogias realizadas pelas OSCSFL há qualquer reflexão sobre políticas de valorização docente ou das condições materiais de trabalho que esses sujeitos possuem. Seguindo o receituário neoliberal, o foco está apenas no seu potencial de superação e nos seus méritos individuais.

Esses enunciados adentram o ambiente escolar gerando competição entre os docentes e estimulando a invisibilização da precarização cada vez maior dos sistemas de ensino. Chegam até a pautar os currículos de formação de professores. É importante salientar que a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que estabeleceu novas DCNs para a formação inicial de professores, aponta o “engajamento docente” como uma competência específica da prática profissional dos docentes, responsabilizando-os por:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019, art. 4º).

Desse modo, podemos observar que o discurso sobre o professor protagonista vai se deslocando das pedagogias híbridas, como é o caso das pedagogias desenvolvidas pelas OSCSFL, para as pedagogias legisladoras (KNÖPKER; COSTA, 2021), ressignificando as políticas de formação docente e responsabilizando os professores pelo próprio desenvolvimento profissional, bem como todas as instâncias da prática pedagógica. A formação orientada para o desenvolvimento de competências, por sua vez, concebe os desafios da ação docente apenas como uma questão técnica que pode ser resolvida por meio da aquisição de habilidades específicas, desconsiderando a multiplicidade e a multidimensionalidade dos contextos pedagógicos.

No intuito de afirmar sua relevância, as pedagogias híbridas realçam e publicizam os problemas das redes de ensino e desqualificam as propostas de formação já existentes para, então, anunciarem-se como capazes de oferecer

respostas rápidas aos desafios da prática docente, por meio de programas de capacitação pré-formatados. Ao sedimentar sua atuação no espaço de formação docente, essas pedagogias passam a disseminar lições sobre o modelo de professor a ser seguido, conforme sistematização realizada por Knöpker e Costa (2021, p. 18).

Identificamos, assim, sete enunciados/lições recorrentes, quais sejam: a) o professor deve inovar; b) o professor deve usar tecnologias digitais; c) o professor deve estimular o desenvolvimento da autonomia dos estudantes; d) o professor deve oportunizar que os estudantes sejam protagonistas; e) o professor deve agir como mediador; f) o professor deve colocar-se na condição de aprendiz permanente; e g) o professor deve trabalhar em parceria com outros professores e demais profissionais da educação.

Como podemos observar, a proposta de formação docente das pedagogias desenvolvidas pelas OSCSFL está alinhada com a formação de sujeitos neoliberais, capazes de dominar as competências requeridas pelo mercado de trabalho flexível e de se autogerenciar em processos de mudança constante (GADELHA, 2009; 2016; SIBILA, 2012). Nesse contexto, o professor torna-se um instrumento na efetivação de pedagogias inspiradas por essa racionalidade, com vistas à formação do sujeito-empresa.

Cabe ressaltar, ainda, que as instituições que capitaneiam a implementação dessas pedagogias híbridas são vinculadas a grandes conglomerados empresariais (Fundação Victor Civita, Fundação Lemann; Fundação Itaú Social; Instituto Unibanco, Fundação SM; Fundação Roberto Marinho etc.), que compreendem a educação como um processo de otimização de recursos para o desenvolvimento econômico, através da formação de trabalhadores mais produtivos, e também como um campo de negócios onde podem lucrar com a venda de materiais didáticos, assessorias e qualificação profissional para estudantes e professores, incidindo diretamente sobre as pedagogias escolares.

A equação educação-introjeção-neoliberalismo explica o motivo de várias empresas e corporações privadas promoverem e sustentarem vultuosos projetos educacionais. Ora diretamente executados por elas, ora executados pelo Estado com financiamento da iniciativa privada, tais projetos – na forma de cursos, treinamentos, projetos e bolsas etc. – têm dado especial atenção à formação de indivíduos flexíveis, empreendedores e resilientes. (VEIGA-NETO, 2018, p. 42).

Devemos enfatizar, ainda, que muitas dessas organizações estão associadas a movimentos como o Todos pela Educação, grande apoiador das reformas educacionais de cunho neoliberal da Educação Básica, como é o caso da Reforma do Ensino Médio, e da implementação de currículos nacionais, focados no desenvolvimento de competências, como a BNCC e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Na seção 4, discutiremos mais detalhadamente os enunciados presentes nos documentos que normatizam o currículo do Ensino Médio, especificamente em suas orientações sobre os projetos de vida construídos pelos estudantes desse segmento, e veremos que eles expressam uma intencionalidade em relação à formação de sujeitos autônomos e individualizados que assumam para si a tarefa de resolver os problemas sociais da coletividade, desobrigando o Estado de suas responsabilidades.

3.3 O PROJETO DE VIDA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO- EMPRESA

O caminho investigativo desta tese foi orientado pela abordagem pós-estruturalista, considerando que a elaboração dos projetos de vida é uma prática que opera como sistema de significação, interpelado por aparatos discursivos e institucionais para forjar subjetividades (OGIBA, 1995). A elaboração do projeto de vida é mediada por discursos que circulam dentro e fora do espaço escolar, disseminando sentidos sobre a construção identitária dos estudantes e sobre o modo de prospectar as suas trajetórias, produzindo formas de vida.

Para compreender os efeitos do discurso neoliberal na formação do sujeito-empresa, por meio da construção de projetos de vida, utilizamos elementos da análise arqueogenealógica foucaultiana, considerando a contribuição na identificação de saberes que têm se tornado hegemônicos no discurso educacional, bem como na análise das tecnologias de subjetivação acionadas para a regulação das condutas dos sujeitos da educação.

3.3.1 Elementos da abordagem arqueogenealógica de Michel Foucault

Para Foucault (2014), a produção do discurso é sempre controlada e mediada

por relações de poder que influenciam o seu acontecimento e a sua materialidade. Há procedimentos de exclusão que atuam na seleção e distribuição do discurso. Nem tudo pode ser dito em qualquer circunstância, muito menos, nem tudo que é dito é acolhido como lógico ou verdadeiro. A legitimidade de um discurso enfrenta uma trama simbólica constituída pelas lentes institucionais, econômicas, culturais e políticas, presentes em determinada sociedade.

Em sua análise sobre a ordem do discurso, Foucault (2014) identificou que houve deslocamentos nos indicadores que conferem verdade aos enunciados. No século VI, por exemplo, os poetas gregos consideravam verdadeiro o discurso que pronunciava a justiça e profetizava o futuro, utilizando a teatralidade e a retórica para construir sua força e conquistar adeptos. Já no século seguinte, o poder de um discurso se consolidava em função do próprio enunciado (seu sentido, sua forma e seu objeto), e não mais em função do contexto enunciativo que lhe dava suporte. Mais adiante, no século XIX, com o advento do conhecimento científico, a verdade de um discurso estava atrelada a sua aplicação técnica. Era preciso provar e comprovar o que estava sendo dito, demonstrar a verdade.

É importante salientar que o estabelecimento da verdade – ou a vontade de verdade, como diz Foucault (2014) – está sempre apoiado em uma relação política e institucional que lhe confere meios para legitimar certos discursos, na medida que coage outros. As práticas jurídicas, econômicas, médicas e pedagógicas são exemplos desse controle discursivo. Elas estabelecem um conjunto de saberes que operam como filtros na separação entre os enunciados que podem ser reconhecidos e aqueles que devem ser descartados. Os enunciados validados se transformam em norma, que consideramos para produzir a nós mesmos e a forma como compreendemos o mundo.

No texto *O Sujeito e o Poder*, Foucault (2013) conclui que o principal objetivo do seu trabalho foi construir uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos se transformam em sujeitos na cultura ocidental. Nesse percurso, ele identificou três modos de objetificação dos sujeitos: pelo discurso, pelas práticas divisórias que classificam os sujeitos, e pelo controle de sua história biológica. Esses processos operam de forma articulada, produzindo racionalidades que norteiam as condutas dos indivíduos em vários campos da prática social, conforme anunciado acima.

Essas racionalidades produzem relações de poder, baseadas na legitimação de determinados saberes e práticas, em detrimento de outras práticas e saberes. Nesse sentido, o autor ressalta que a melhor estratégia para compreender como determinada racionalidade se instituiu é investigando os discursos, práticas e saberes divergentes que ficaram à margem para que uma certa verdade se tornasse hegemônica. Nenhuma forma de poder se estabelece sem que haja certa positividade que permita sua capilaridade e articulação em outros campos discursivos. Mas, ao mesmo tempo, há uma tensão permanente com outros enunciados que atuam como resistência no processo de significação discursiva.

A partir dessas premissas, Foucault (2013) desenvolveu um tipo de análise capaz de identificar as condições históricas de emergência de um discurso hegemônico, bem como útil para rastrear saberes e práticas silenciados que tensionam tal racionalidade, baseada em dois processos de investigação que ele nomeia de Arqueologia e Genealogia. O primeiro se debruça sobre enunciados buscando suas regularidades, suas contradições e as práticas discursivas presentes ali, ou seja, visa compreender de que maneira aquele enunciado ganha materialidade na prática social e se articula com as instituições. Dessa forma, não há uma preocupação em analisar os arquivos para extrair um sentido. A intenção do analista é evidenciar as rupturas e os eventos que possibilitaram alguma mudança na direção dos discursos e práticas já instituídos.

A Genealogia, por sua vez, lança luz sobre as fendas de um discurso, analisando a sua descontinuidade, dispersão e regularidade. Recupera saberes eruditos e desqualificados que ficam na memória discursiva, à margem dos discursos postos como verdade. Propõe-se a construir um mosaico de diferentes vozes, saberes e práticas para quebrar a lógica homogeneizadora do discurso único, que pretendia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los. Assim, torna visíveis os mecanismos de poder que operam sobre a subjetividade dos sujeitos, realçando seus efeitos e dispositivos. A análise foucaultiana se afasta do formalismo linguístico, pois o seu interesse está na compreensão das transformações do discurso e suas relações com as instituições.

O jogo de verdade que produz as regras de legitimação dos discursos opera com base em procedimentos externos e internos. A interdição, a separação e a rejeição são procedimentos externos mobilizados por relações de poder e de desejo. Os procedimentos internos de controle realizam a classificação, o ordenamento e a

distribuição do discurso. São eles: o comentário, a função-autor e a disciplina.

Em toda sociedade existem narrativas que se repetem, mesmo que de maneiras distintas, como uma fórmula ou uma lição que deve ser apreendida pelos indivíduos que dela fazem parte. Esse tipo de discurso se dissemina continuamente por meio de outros textos, como o caso dos enunciados religiosos e jurídicos. O comentário seria justamente a propagação de um discurso fundador por meio de outros discursos, sem que isso precisasse ser alardeado ou explicitado.

A função-autor, por sua vez, não se refere à pessoa que pronuncia o discurso. Esse termo é utilizado para designar a origem de uma significação presente no discurso, a irrupção de uma ideia nova, singular. A validade de um discurso e o seu sentido se estabelecem na relação com seu inventor. A função-autor determina as regras de formação de outros discursos, permitindo o agrupamento de determinados textos ao passo que exclui outros. Ao mesmo tempo que é influenciada pelos sistemas jurídico e institucional que determinam o universo discursivo, ela os reinventa. O comentário e a função-autor estabelecem a identidade de um discurso. O primeiro desempenha essa tarefa por meio da repetição e o segunda através da individualidade.

O terceiro procedimento de controle interno do discurso é a disciplina. Ela estabelece um jogo de regras que delimita objetos, técnicas e métodos para tornar verdadeiro um determinado saber. E, ao criar esse sistema, submete as proposições feitas sobre um tema a um horizonte conceitual e metodológico no qual o novo saber deve se inscrever. A disciplinarização se desenvolveu muito na Modernidade, especialmente a partir do final do século XVIII, com o surgimento de novas formas de produção e com a reconfiguração das transações econômicas que demandaram a especialização e institucionalização dos saberes. Os saberes que eram transmitidos por meio de aforismos ou do comentário paulatinamente foram substituídos pela prática da aprendizagem por casos concretos, reais, buscando consolidar modelos amparados pelos saberes disciplinares.

Em paralelo aos procedimentos de controles interno e externo do discurso, Foucault (2013) identificou a existência de regras e rituais que também interferem na sua produção e nos papéis exercidos pelos sujeitos envolvidos nessa trama. Diante dessa constatação, o autor recomenda três passos fundamentais para a análise das condições de produção de um discurso: o questionamento da nossa própria vontade

de verdade; a compreensão do discurso como acontecimento; e a suspensão da soberania do significante. Para tanto, é necessário considerar os princípios da inversão, da descontinuidade, da especificidade e da exterioridade.

Esses princípios nos auxiliam na identificação dos mecanismos que tornam determinados saberes hegemônicos e aceitos como verdades. O princípio da inversão nos leva a buscar os pontos negativos e de fragilidade de um discurso. No entanto, não significa que sempre haja um discurso silenciado por trás dele, que precise ser descoberto, justamente porque o discurso é uma prática descontínua. Não há um discurso ilimitado, como adverte o princípio da descontinuidade. O terceiro princípio, da especificidade, mostra que o sentido de um discurso não é definido *a priori*, não há um sentido prévio para as coisas do mundo. O sentido se constrói no acontecimento. E por fim temos o último princípio, a exterioridade, que nos lança diante das condições externas de possibilidade de um discurso.

Em consonância com esses princípios, Foucault (2013) propõe a utilização de quatro noções para a análise arqueológica do discurso, que se opõe a noções tradicionalmente utilizadas na análise histórica: acontecimento, série, regularidade e condição de possibilidade. Essas noções estariam, respectivamente, em oposição à criação, unidade, originalidade e significação. Nesse sentido, o analista não busca significações que possam estar por trás dos discursos. Sua tarefa é analisar os discursos como séries regulares e distintas de acontecimentos.

3.3.2 As técnicas de si e o governo dos sujeitos

Foucault (1994) analisou em suas pesquisas as diferentes maneiras pelas quais os sujeitos elaboram saberes que passam a ser aceitos como verdades. Esses saberes operam em nossa subjetividade por meio de diferentes técnicas: as técnicas de produção (utilizadas na construção, transformação e manipulação de objetos); as técnicas de sistemas de signos (que oportunizam a utilização de signos, de sentidos, de símbolos ou de significação); as técnicas de poder (que abordam os sujeitos com objetos para dominá-los); e as técnicas de si (que transformam as condutas e os pensamentos dos indivíduos em nome de um determinado ideal de perfeição, de felicidade, de pureza, de sabedoria ou de imortalidade, que eles esperam alcançar).

Em seus estudos, o filósofo dedicou maior atenção às técnicas de poder e às

técnicas de si, argumentando que ambas atuam de modo articulado no processo de dominação/autodomação dos indivíduos, nomeado por ele como governamentalidade. A modernidade inaugura uma nova forma de controle dos indivíduos e das populações. Para exercer o poder, já não é mais necessário utilizar a força ou a violência física – tal como era feito na Idade Média –, pois basta construir regimes que legitimem determinados saberes e práticas em detrimento de outros. Os saberes validados operam na transformação da identidade dos indivíduos e fazem com que eles próprios se regulem em função dos padrões aceitos como normais em determinada sociedade e/ou período histórico.

Nesta subseção, vamos nos voltar ao aprofundamento das técnicas de si, seguindo os rastros perseguidos por Foucault (1994) que o levaram até a filosofia greco-romana, na Antiguidade tardia, e à espiritualidade cristã monástica, no período do Baixo Império, por volta dos séculos IV e V. Essas técnicas eram desenvolvidas por meio de práticas voltadas à aprendizagem da arte de viver. Acreditava-se que o governo de si contribuiria para o alcance da verdade e de uma vida plena. Os gregos consideravam o autoconhecimento como uma prática de cuidado de si que, conseqüentemente, resultava no cuidado da cidade. Já os cristãos do período monástico praticavam o cuidado de si em nome da fé e da salvação da alma.

Para os gregos, o cuidado de si implicava o cultivo de atividades que se configurassem como missão de vida. Essa prática era realizada por meio do autoexame constante, a partir de práticas do retiro, de meditação ou de uma escrita reflexiva sobre seus atos e pensamentos. A escrita se tornou, nesse período, um modo privilegiado de cuidado de si, visto que estabelecia uma relação de autovigilância, na qual os sujeitos passavam em revista detalhes de sua vida cotidiana, numa espécie de exame de consciência. Os registros geralmente tratavam sobre questões da alma. Algumas vezes, as questões do corpo também eram analisadas, inclusive porque a relação entre corpo e alma era considerada importante no processo de elevação do ser e de alcance de uma vida plena.

Foucault (1994, p. 11) considera o cuidado de si como uma espécie de “olhar administrativo que a filosofia lança sobre a vida”, que faz do sujeito um regulador constante de sua própria conduta, com o objetivo de alcançar a verdade. Diferentes abordagens guiaram essa busca pela verdade na cultura greco-romana. Para Platão, a verdade estaria no interior de cada um para ser descoberta; já os estoicos não

acreditavam numa verdade interior e, por isso, desenvolveram técnicas de si para subjetivação da verdade: a carta aos amigos (a reflexão sobre si e a busca de aconselhamento); o exame de si mesmo e da sua consciência (a avaliação daquilo que fez ao longo do dia); a askêsis (o indivíduo pratica exercícios para assimilar a verdade a ponto de transformá-la em uma ética); e a interpretação de sonhos, técnica menos praticada, mas que, para alguns, significava um aconselhamento dos deuses sobre futuros acontecimentos.

O cristianismo primitivo, por sua vez, inaugurou uma forma de governo baseada no reconhecimento das faltas e no estabelecimento de um regime de verdade sobre si próprio, com o propósito a condução dos indivíduos nos caminhos da busca pela salvação e pela vida eterna (FOUCAULT, 2014). Nesse sentido, era preciso assumir determinados deveres e regras de conduta que levassem o indivíduo a se transformar, a abandonar as tentações para atingir determinado estágio de purificação. Entre as práticas realizadas para alcançar esse fim, podemos citar o sacramento, a confissão e a penitência. As duas últimas são práticas de revelação de si em busca da própria verdade.

Duas práticas de reconhecimento das faltas foram amplamente utilizadas pelos cristãos nesse período: a exomologese e a exagoreusis. A primeira designa um ato de adesão e manifestação da própria fé. A exagoreusis, por sua vez, era praticada pelos monges por meio da prestação verbal de contas de seus atos diários. O monge realizava o exame de si e demonstrava obediência ao mestre. A contemplação de Deus e a obediência eram reconhecidas como indicadores de evolução espiritual e desenvolvimento pessoal. Seriam formas de impedir que a consciência se desviasse da direção divina e que pensamentos impuros se estabelecessem (FOUCAULT, 2014).

Diferentemente dos estoicos que utilizam o exame de si, a disciplina e o julgamento para acessar o conhecimento e a verdade sobre si mesmo, os cristãos aplicam as técnicas para a privação de si, para romper com uma certa identidade impura, pecadora. Os indivíduos se expunham e martirizavam publicamente para exhibir o seu sofrimento e a sua humildade. O objetivo final era a transformação de si próprio em alguém completamente diferente, puro e são. As técnicas de si eram utilizadas pelos cristãos do Baixo Império para apagar a identidade passada e mostrar que estavam dispostos a tudo, inclusive a morrer, para alcançar a salvação.

Ainda nos estudos sobre as artes de governar, Foucault (1992) se debruçou sobre outra técnica, a escrita de si. Trata-se de uma prática de escrita e de construção de narrativas com o objetivo de examinar pensamentos e intenções. No momento do registro, o indivíduo se coloca diante de um outro imaginário. Essa presença lhe causa constrangimento e, dessa forma, estimula o ordenamento da sua própria conduta. A escrita atua como um operador de subjetivação da verdade. Por meio dela, acionamos, reconhecemos e ressignificamos os discursos.

Analisando documentos dos séculos I e II, Foucault (1992) chegou aos *hypomnemata*, espécie de livro utilizado para diferentes fins, como, por exemplo, contabilidade, registros notariais e anotações pessoais. Havia também aqueles que utilizavam os *hypomnemata* como livros da vida e neles registravam citações, fragmentos de textos, reflexões e exemplos de ações que tinham testemunhado e que haviam servido para a aprendizagem de algo. Esse conjunto de memórias era acionado frequentemente, por meio da leitura e da meditação individual ou compartilhada, na forma de aconselhamentos. Também era útil nos momentos em que fosse preciso construir algum tipo de tratado ou argumentar sobre algo. O propósito dessa prática era a formação de si, por meio da apropriação e reflexão sobre as escolhas realizadas e do percurso trilhado na vida.

No texto *A escrita de si*, Foucault (1992) afirma que o filósofo Sêneca defendia o exercício da leitura e da escrita para a prática de si. Ambas deveriam ser realizadas de modo reflexivo e articulado para que pudessem desenvolver os princípios da razão. A seleção de passagens dos textos lidos seria uma forma de reconhecer a autoridade de algo que já foi dito e, ao mesmo tempo, construir uma posição de verdade diante de circunstâncias ocorridas no momento em que o texto estava sendo retomado e refletido. Na concepção de Sêneca, o escritor constrói sua própria identidade quando escreve, pois sua alma e seu pensamento vão se constituindo à medida que ele se conecta com outras vozes, com os exemplos. Não se trata de reproduzi-los, mas de criar seu corpo a partir de outras experiências.

A correspondência também era uma prática recomendada por Sêneca para a autoinstrução. As cartas eram trocadas entre jovens e homens mais velhos, considerados seus mestres. O conteúdo dos textos abordava a autorreflexão detalhada sobre o que se passa no corpo e na alma daqueles que buscam orientação de alguém mais experiente. Os conselhos oferecidos pelos mestres auxiliavam as

reflexões dos orientandos e também eram uma forma de preparação para eventualidades semelhantes. Na proporção que evolui, o correspondente também vai estimulando o mensageiro a desenvolver suas virtudes.

A prática epistolar guarda diferenças em relação à escrita dos cadernos *hypomnemata*. Enquanto os cadernos se prestam ao adestramento de si, por meio da apropriação e subjetivação do dito, a correspondência faz o escritor estar presente na vida do seu correspondente e vice-versa. A partir da narrativa meticulosa sobre as ações cotidianas e análise as práticas de cuidado que buscam realizar, o mestre e o discípulo se estimulam mutuamente em direção a uma vida virtuosa.

Sloterdijk (2000) reconheceu a importância da prática epistolar para o desenvolvimento da filosofia e propagação da cultura greco-romana em toda a Europa ocidental, fato que possibilitou o nascimento do Humanismo e, conseqüentemente, o início da Idade Moderna. Para o autor, a escrita tornou-se um valor fundamental para os Estados modernos, uma vez que, por meio da produção literária, transmitia-se às novas gerações os discursos fundadores que guardavam os princípios regentes das nações. Nesse contexto, as práticas de escrita e de leitura seriam elementos fundamentais para a formação do indivíduo civilizado, apropriado dos valores humanistas.

Segundo Foucault (1994), o estudo das técnicas de si é fundamental para a compreensão da forma como as Ciências Humanas reinseriram as técnicas de exame de si e revelação de si, por meio da verbalização, no processo de construção de um sujeito novo. No seu entendimento, o autoconhecimento deixou de ser resultado do cuidado de si para se tornar um princípio fundamental de formação dos sujeitos na Modernidade. Do século XVIII até o momento presente, essas técnicas passaram a ser constantemente utilizadas por vários campos do saber em processos onde o sujeito se objetifica para construir a própria identidade. Por esse motivo, a análise foucaultiana investiga os atos de autodeterminação do sujeito, buscando evidenciar as condições históricas e discursivas de sua formação.

3.3.3 O dispositivo pedagógico e as técnicas de si

Na análise foucaultiana, o conceito de dispositivo tem uma missão estratégica, pois é capaz de estabelecer conexões entre elementos discursivos e não

discursos, de origens distintas. Segundo Castro (2016, p. 124), “o dispositivo é a rede de relações que pode ser estabelecida entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regras, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito”.

No estudo sobre o dispositivo da sexualidade, Foucault (2018) analisou como o desenvolvimento dos saberes médicos e biológicos influenciou a legitimação de discursos e práticas sobre a saúde coletiva, o controle da procriação, a moralização da conduta sexual etc. À medida que esses enunciados se fortaleciam, foi tecida uma política de controle da vida, influenciando tanto o disciplinamento dos indivíduos quanto a regulação das populações. A busca pelo enquadramento nos novos padrões de moralidade, de saúde e de prazer fez com que os indivíduos aceitassem renúncias e estabelecessem novas verdades sobre si, em relação às formas de pensar, de imaginar e de praticar a sexualidade.

Desse modo, podemos compreender que o exercício do poder realizado por meio do dispositivo é sustentado por conhecimentos e práticas vinculados a determinados campos de saber que vão orientar modos de enquadramento do sujeito no tempo e no espaço. Gadelha (2009, p. 43) afirma que:

As investigações de Foucault levam-no a perceber que essa nova tecnologia (anátomo-política do corpo) funciona de acordo com uma espécie de lógica que intensifica, generaliza, integra e reforça os diversos mecanismos e técnicas disciplinares, que lhe são correlato, orquestrando-os. Para Foucault, o dispositivo constitui tanto um diagrama estratégico de relações de força que suportam tipos de saber, como relações de saber que suportam determinados tipos de forças (relações de poder).

O dispositivo pedagógico, por sua vez, é um artefato ou lugar que provoca uma mudança na relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, produzindo uma nova identidade. Nesse processo, o indivíduo se observa, se decifra, se interpreta, se narra e se domina. Trata-se de um processo histórico de fabricação de uma verdade sobre si mesmo, construída a partir da subjetivação de um padrão normativo, por vias discursivas. Esse conceito foi desenvolvido por Larrosa (2011), ao se debruçar sobre os processos pedagógicos de autoconhecimento, autorreflexão e autoanálise, desenvolvidos por professores e estudantes, tendo como base teórica para a sua análise as problematizações de Foucault (1992; 1994) sobre as técnicas de

governamentalidade.

No texto *Tecnologias do Eu e Educação*, Larrosa (2011) propõe uma aproximação entre os estudos de Foucault sobre as técnicas de formação do sujeito e o campo da educação, com foco nos dispositivos pedagógicos que medeiam a relação dos aprendizes consigo mesmos, produzindo uma nova experiência de si. O discurso pedagógico torna-se então interrogativo e regulativo. Por diferentes maneiras, tenta-se introjetar no sujeito uma gramática de autointerrogação, fazendo com que ele próprio analise e dirija sua conduta em função dos padrões de normatividade estabelecidos.

A articulação entre as tecnologias de autorreflexão, as formas discursivas de autoexpressão, os mecanismos jurídicos de autoavaliação e as práticas de autocontrole são potentes na fabricação de uma verdade que é subjetivada pelo sujeito estabelecido. É necessário que a todo momento os indivíduos criem imagens de si próprios para que possam julgar-se e conformar-se diante do que é esperado pelo ambiente pedagógico e por eles próprios. Desse modo, os comportamentos, as histórias pessoais e as experiências vividas serão analisados em relação às técnicas que acionam para governarem-se.

A Pedagogia produz novas formas de experiências de si quando opera sobre os corpos e as almas dos sujeitos. Um novo modo de pensar é subjetivado por meio de saberes e práticas. Larrosa (2011) identificou as dimensões que operam nos dispositivos pedagógicos com o objetivo de levar o indivíduo à aprendizagem de uma gramática de autointerpretação, por meio do controle discursivo, a saber: a dimensão ótica, que leva o indivíduo a olhar para si mesmo; a dimensão discursiva, que está relacionada àquilo que o sujeito pode e deve dizer a respeito de si; a dimensão jurídica, que delimita os valores e normas que embasam o autojulgamento; a dimensão discursiva essencial, que se refere à narração da própria identidade pelo sujeito, e, por fim, a dimensão prática, que estabelece aquilo que o indivíduo pode e deve fazer consigo mesmo.

Dessa forma, o dispositivo pedagógico possibilita a interiorização de modelos projetivos sobre como se deve ser e como se deve agir, a partir da identificação com determinada rede discursiva. Os mecanismos engendrados nesse processo promovem a autovigilância, fazendo com que o próprio sujeito se administre da forma mais racional e eficaz possível. Esse processo de autogoverno se dá na correlação

entre a interioridade e a exterioridade. Isso significa que a relação com outras vozes é fundamental na construção e na transformação de si mesmo. Portanto, é por meio dos modos como nos vemos e somos vistos, como nos dizemos e somos ditos ou como nos julgamos e somos julgados que se forjam a nossa identidade e as imagens que elaboramos sobre os outros.

Fischer (2002) alerta que os dispositivos pedagógicos não estão restritos aos espaços escolares, sendo também adotados pelas Pedagogias Culturais. A autora analisou a mídia enquanto um dispositivo pedagógico, considerando o modo como os artefatos aos quais ela dá suporte interpelam os sujeitos, por meio de imagens e saberes que transmitem significações sobre modos de ser, de se comportar e de conhecer o mundo. A mídia aciona diversas técnicas de saber-poder para produzir discursos de verdade que fazem os sujeitos construir imagens sobre si mesmos, a partir das mensagens e dos exemplos de conduta que apresenta. Entre eles, podemos citar a exposição da vida privada por pessoas que circulam no meio midiático, confessando a sua intimidade e o seu modo de viver; recomendações de especialistas sobre saúde, trabalho, política e comportamento, entre outros temas; experiências vividas por personalidades e anônimos que se configuram como lições de moral etc.

Além disso, subjetivamos as formas como são representados os diversos grupos sociais (mulheres, homens, crianças, idosos, pessoas negras e indígenas, pessoas trans, etc.). Devemos considerar, ainda, que as mídias possuem uma linguagem própria e lançam mão de uma série de recursos (sons, imagens, metáforas) que afetam as nossas emoções e capturam a nossa atenção, ensinando-nos modos de existir. Fischer (2002) afirma que há uma estreita relação entre o dispositivo midiático e as tecnologias de si. Esse dispositivo incide sobre os sujeitos disseminando discursos de verdade e também acionando técnicas de si que provocam a reconfiguração dos sujeitos, por meio da autoavaliação, autodecifração e autotransformação.

3.3.3.1 As tecnologias de formação do sujeito-empresa

Han (2017; 2018) afirma que o neoliberalismo se apropriou das tecnologias do eu para dominar e explorar os sujeitos. Ao invés de sujeitos submissos, os indivíduos creem que são projetos livres, que agem pela motivação e pelo estímulo. E essa

mudança na forma de se ver é muito mais eficiente para o processo de sujeição. Acreditando na sua liberdade, o próprio sujeito se submete a coerções internas para otimizar seu desempenho e ultrapassar seus limites, tornando-se algoz de si mesmo. As técnicas de poder acionadas pela racionalidade neoliberal atuam produzindo emoções positivas para depois as explorar como recursos de produtividade ou objetos de consumo. Ao comprar um produto, somos estimulados a consumir emoções e não objetos. Mas, ao mesmo tempo em que o sujeito experimenta a sensação de liberdade, ele é atravessado por um sentimento constante de angústia, provocado pela instabilidade e pela falta de redes de proteção social.

Dardot e Laval (2016, p. 329) apontam que, nessa lógica, “[...] a ‘naturalização’ do risco no discurso neoliberal e a exposição cada vez mais direta dos assalariados às flutuações do mercado, pela diminuição das proteções e das solidariedades coletivas, são apenas duas faces de uma mesma moeda”.

Na visão de Han (2018), é a pressão gerada por essa angústia que faz o sujeito-empresa querer aumentar sua produtividade para enfrentar a precariedade da vida contemporânea. Esse processo também traz consequências para a forma como o indivíduo se relaciona com as outras pessoas. Por estar numa luta constante consigo mesmo para melhorar seu desempenho, o sujeito-empresa não se engaja numa luta coletiva de classes, até porque considera o outro sempre como um concorrente em potencial. É justamente nessa conduta competitiva e individualista dos indivíduos que reside a força do sistema neoliberal.

Por acreditar que seu fracasso é uma responsabilidade individual e se constranger por isso, o sujeito não culpa o sistema político e econômico. Dessa forma, não há espaço para a formação de uma classe política de revoltados ou revolucionários, o que há, numa dinâmica crescente, é a constituição de uma massa de frustrados e de depressivos. Cerceando as forças de resistência e ampliando as formas de controle sobre nossa vida em todas as dimensões, o neoliberalismo se transforma em uma forma de subjetivação sem precedentes.

Em nossa análise, o conceito de técnicas de si ajudou a compreender como os exercícios acionados para a elaboração dos projetos de vida provocam a construção de uma nova experiência de si nos sujeitos, contribuindo na subjetivação de discursos e no desenvolvimento de novas condutas. Durante a construção do seu projeto de vida, o sujeito realiza a autorreflexão, a autoavaliação, a autonarração e o

autogerenciamento, em um permanente movimento de autoajuste diante dos discursos de verdade.

O discurso neoliberal fomenta o desenvolvimento de condutas preocupadas em mudar e aprender constantemente para se adaptar à veloz e instável sociedade contemporânea, sem problematizar os contextos que levam a tais mudanças e tampouco os questionar. Nesse sentido, o projeto de vida funciona como um dispositivo pedagógico, que aciona técnicas que possibilitam a autoprojeção, o automonitoramento e o autoempresariamento dos sujeitos em formação, além da subjetivação de valores e princípios neoliberais, fazendo os indivíduos assumirem para si a tarefa de formar-se como um capital humano flexível, competitivo, produtivo e resiliente, conforme as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais precarizado e instável, marcado pelo desemprego estrutural.

3.4 O ARQUIVO

Na análise foucaultiana, o termo arquivo não se refere a um conjunto de documentos reunidos em um acervo. O arquivo designa a seleção de enunciados que marcam o surgimento de acontecimentos singulares e também movimentos de conservação de determinados discursos. Por meio da análise do arquivo, compreendemos o que pode ser dito e o que está presente na memória discursiva de um determinado discurso (CASTRO, 2016). Para realizar a análise do nosso objeto de pesquisa, foi necessário reunir enunciados relacionados ao projeto de vida que incidem na formação dos sujeitos contemporâneos em espaços escolares e não escolares.

Desde o século XVIII, o processo de desenvolvimento das sociedades capitalistas demandou a disciplinarização dos saberes para promover a formação de um novo tipo de sujeito, mais produtivo e capaz de acumular riquezas. Esse objetivo provocou um processo rigoroso de seleção e censura de saberes, em função de objetivos políticos e econômicos, que visava ampliar os poderes do Estado moderno (VARELA, 1994). A relação entre saber e poder atravessa os processos formativos e envolve diferentes agentes e instituições, que lutam entre si para definir os discursos que vão direcionar os processos pedagógicos.

Conforme apresentaremos no desenho metodológico que orientou a nossa

análise (Quadro 1 mais à frente), a construção dos projetos de vida tem sido realizada em um contexto social profundamente marcado pela precarização e economização da vida (AGAMBEN, 2010; 2017; BOURDIEU, 1998; BUTLER, 2019; DARDOT; LAVAL, 2016; FOUCAULT, 2010; GADELHA, 2018; HAN, 2017; 2018; LAZZARATO, 2006; 2011; 2014; ROSE, 2011). A governamentalidade neoliberal normaliza o *éthos* empresarial para formar sujeitos proativos, autônomos, flexíveis e competitivos que se autogovernam e se autorresponsabilizam por seus fracassos e pelo ônus de suas escolhas.

Nesse sentido, identificamos que saberes e práticas do campo empresarial têm operado como norma das práticas pedagógicas, fazendo circular enunciados que estabelecem o produtivismo, o utilitarismo, o empreendedorismo, a empregabilidade e a responsabilização como princípios da formação dos sujeitos contemporâneos. Esses enunciados são disseminados no campo da educação pelas noções de aprendizagem ao longo da vida, formação para o empreendedorismo e formação de capital humano flexível (BALL, 2013; GADELHA, 2009; 2017; 2018; 2019; LAVAL, 2004; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011; RESENDE, 2018), que têm ganhado cada vez mais evidência como fundamentos das Pedagogias contemporâneas, sejam elas escolares ou culturais, possibilitando a formação de sujeitos individualistas e flexíveis, necessários à manutenção do sistema capitalista ultraliberal hegemônico na sociedade.

As referidas noções orientam a seleção de conhecimentos e práticas que vão direcionar a formação do sujeito-empresa, disseminando os seus enunciados por meio de documentos curriculares e artefatos pedagógicos e culturais que operam nas práticas pedagógicas voltadas à construção de projetos de vida. Desse modo, o arquivo analisado nesta tese reuniu enunciados do referencial curricular do novo Ensino Médio e um artefato pedagógico escolar intitulado “Mada da vida”, voltados à construção de projetos de vida, bem como a série publicitária “Viver é uma entrega, produzida pela empresa-plataforma iFood. Esse artefato cultural aciona discursos sobre os modos de vida contemporâneos e, dessa forma, contribui para os sujeitos subjetivarem lições sobre como delinear as suas próprias existências.

No âmbito dos documentos normativos do novo Ensino Médio, selecionamos aqueles que regulamentam e orientam a sua implementação, a saber: a Lei Nº 13.415/2017; a BNCC referente à etapa do Ensino Médio; o Parecer CNE/CEB Nº

03/2018 e a Resolução CNE/CEB Nº 03/2018, correspondentes às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; além do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. A análise desses documentos permitiu compreender quais discursos significam o projeto de vida enquanto integrador curricular no novo Ensino Médio.

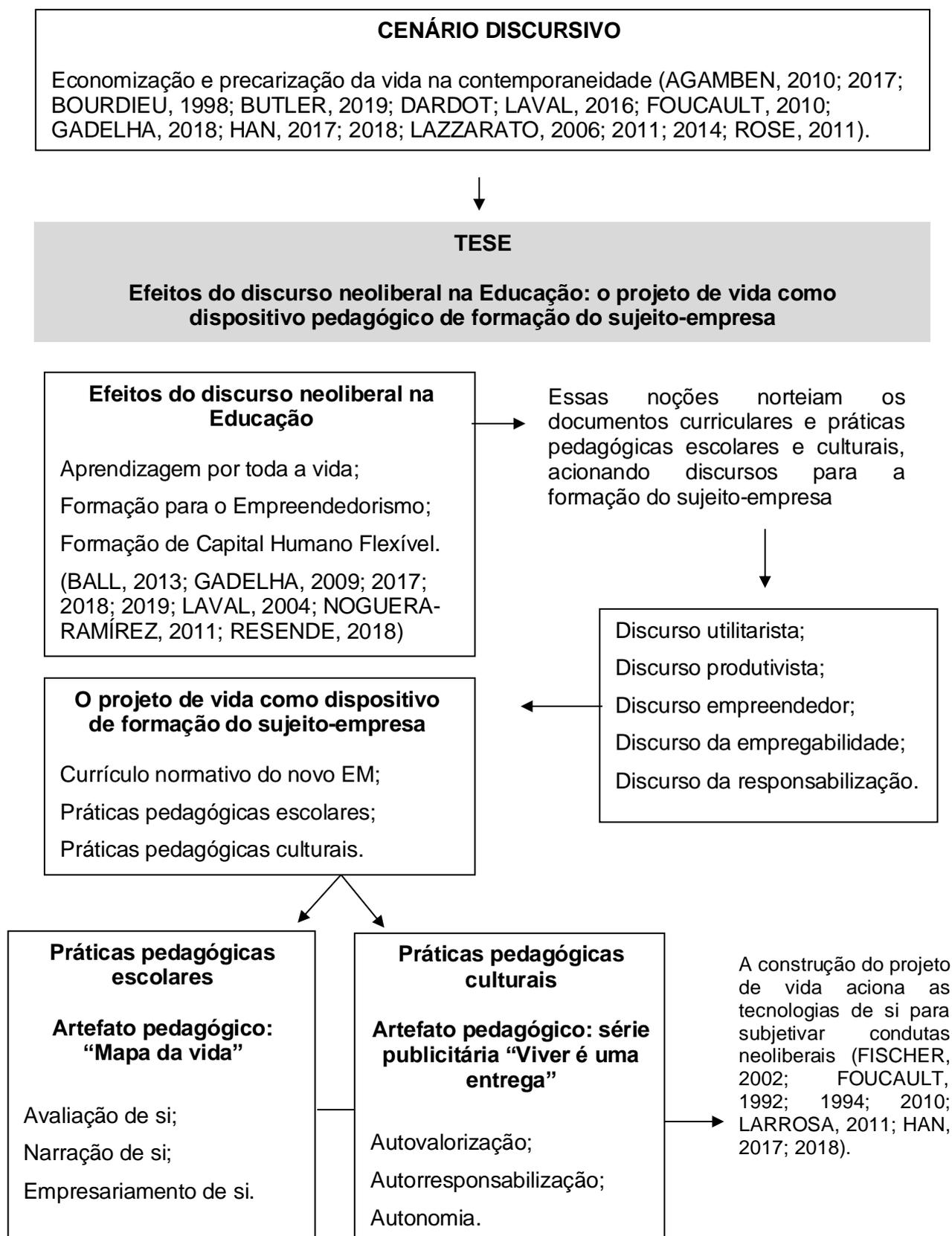
A análise dos artefatos pedagógicos escolares e culturais possibilitou a identificação das tecnologias de si acionadas durante a construção do projeto de vida para a subjetivação de condutas neoliberais (FISCHER, 2002; FOUCAULT, 1992; 1994; 2010; LARROSA, 2011; HAN, 2017; 2018). Na análise da sequência didática intitulada “mapa da vida”, que integra o projeto complementar Economia Pessoal, produzido pela Fundação Junior Achievement, utilizado em escolas de Educação Básica de todo o Brasil, identificamos o uso da avaliação de si, da narração de si e do empresariamento de si, enquanto técnicas de fabricação do sujeito-empresa. Esse material foi encontrado em uso numa escola da rede estadual de ensino de Pernambuco, através de uma professora responsável pela disciplina projeto de vida e Empreendedorismo, ofertada no Ensino Médio dessa rede. Esse artefato pedagógico foi fornecido à escola por meio de parceria com a referida fundação.

A série publicitária “Viver é uma entrega”, produzida pela empresa-plataforma iFood, e veiculada na plataforma de vídeos YouTube, foi analisada como uma pedagogia cultural, visto que dissemina discursos sobre as relações de trabalho, de consumo e as interações sociais, sob a ótica de uma empresa-plataforma. O discurso da série aciona as técnicas de autovalorização, de autorresponsabilização e de autonomia em seus telespectadores, valorizando modos de vida alinhados com a racionalidade neoliberal. Os enunciados que circulam na série normalizam as relações de trabalho precarizadas, nas quais os trabalhadores se lançam ao risco e assumem todo o ônus envolvido nas transações comerciais, ao passo que enaltecem os consumidores como indivíduos privilegiados, que devem buscar a satisfação a qualquer custo. Consideramos que esses discursos incidem sobre os modos de projetar a própria imagem, valorizando uma abordagem individualista que faz os sujeitos crerem que os seus modos de vida são apenas resultados de suas escolhas e do seu esforço individual.

Consideramos que esse arquivo contribuiu para a análise sobre os diferentes modos pelos quais o discurso neoliberal influencia os sentidos da formação dos sujeitos contemporâneos, operando por meio de enunciados legais, pedagógicos e

culturais. A dispersão desse discurso em diferentes contextos, envolvendo enunciados proferidos no âmbito das políticas curriculares e das práticas pedagógicas escolares e culturais articula uma poderosa rede discursiva que captura a subjetividade dos indivíduos em diferentes âmbitos da prática social, reforçando os enunciados do individualismo, da competição, da flexibilidade, da autogestão e do alto desempenho, características adequadas ao novo cenário de precarização e instabilidade que tomou conta do mundo contemporâneo, afetando as relações de trabalho e de consumo, os processos formativos e as interações sociais. Nesse contexto, o projeto de vida funciona como um dispositivo de saber-poder, que opera por meio da disseminação dos discursos produtivista, utilitarista, empreendedor, da empregabilidade e da responsabilização, e do uso das técnicas de si nas práticas pedagógicas escolares e culturais, com vistas à subjetivação de valores e condutas neoliberais.

Quadro 1: Desenho teórico-metodológico da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2023).

4 APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E EMPREENDEDORISMO: O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO PRODUZINDO CAPITAL HUMANO FLEXÍVEL

Nesta seção, vamos analisar a influência das noções de aprendizado ao longo da vida e de empreendedorismo nos documentos curriculares normativos do Ensino Médio, destacando as implicações desse processo na construção dos projetos de vida juvenis. Cabe ressaltar que esses documentos são balizadores das práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa e têm grande impacto na definição dos objetivos de aprendizagem, organização do trabalho docente e na elaboração e seleção de materiais didáticos. Conforme discutimos nas seções anteriores, as noções de aprendizado ao longo da vida e de empreendedorismo estão profundamente alicerçadas nos princípios da racionalidade neoliberal e têm como propósito a formação de capital humano flexível.

A construção do projeto de vida nessas abordagens favorece a construção de uma experiência de si focada nos discursos produtivista, utilitarista, empreendedor, da empregabilidade e da responsabilização, além de vislumbrar a autorregulação da própria formação pelo estudante, por meio do fomento ao desenvolvimento de habilidades comportamentais úteis à empregabilidade flexível. Nesse sentido, a principal aprendizagem dos estudantes é saber otimizar as próprias capacidades para melhorar a sua performance e se adequar às exigências do mercado, seja na condição de trabalhador, seja na de cidadão.

Guiado pelas referidas noções, o projeto de vida passa a acionar técnicas de governo que mantêm o permanente aprimoramento da força de trabalho. Os sujeitos necessariamente devem fazer escolhas e se colocar no centro do próprio planejamento, almejando a construção de uma trajetória produtiva, por meio da fixação e monitoramento de metas que possam elevar o seu desempenho. É necessário que sejam capazes de metamorfosear constantemente para adquirir as competências demandadas pelo setor produtivo, bem como alcançar a autoconfiança, a automotivação e a eficácia esperadas pela sociedade neoliberal, caso contrário, são considerados frágeis e vulneráveis, com falhas de responsabilidade.

Consideramos que a reforma do Ensino Médio intensificou o processo de formação de capital humano flexível, adaptado à precarização da vida e do trabalho,

que marcam o cenário político, social e econômico da atualidade. Mesmo que as reformas curriculares anteriores já estivessem, em alguma medida, norteadas pelas noções de capital humano, de aprendizagem ao longo da vida e de articulação com a formação para o empreendedorismo, a atual reforma resultou não apenas na intenção de formar trabalhadores flexíveis, mas, sobretudo, de formar empresários de si mesmos, que se autorregulam diante dos ditames do capitalismo contemporâneo.

Debruçamo-nos sobre as orientações curriculares e documentos normativos que regulamentam a implementação do novo Ensino Médio, tais como: a Lei Nº 13.415/ 2017; a BNCC, referente à etapa do Ensino Médio; o Parecer CNE/CEB Nº 03/2018 e a Resolução CNE/CEB Nº 03/2018, correspondentes às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio e os Referenciais Curriculares para Implementação dos Itinerários Formativos do novo Ensino Médio, com o objetivo de identificar em que medida esse projeto formativo direcionado aos jovens brasileiros está inscrito nos princípios do aprendizado ao longo da vida e da formação para o empreendedorismo.

Na subseção 4.1, intitulada *Breves notas sobre o Novo Ensino Médio: afinal, qual projeto formativo está em jogo nessa reforma?*, discutiremos sobre a organização curricular proposta para o novo Ensino Médio e a sua articulação com a noção de aprendizagem ao longo da vida, destacando como esse novo currículo fragilizou a formação epistemológica dos estudantes; promoveu a autogestão da aprendizagem em relação às habilidades e competências requeridas pelo mercado; e enfraqueceu os espaços pedagógicos escolares, permitindo a participação ativa de agentes privados na educação pública.

Na subseção 4.2, nomeada *A resignificação do projeto de vida pelo novo Ensino Médio: da empregabilidade ao empreendedorismo de si*, analisamos a resignificação do projeto de vida nos pareceres do Conselho Nacional de Educação que orientaram as reformas curriculares realizadas no Ensino Médio nos anos de 1998, 2012 e 2018, buscando mostrar que, ainda que esses documentos, ao longo do tempo, enunciem a formação para o trabalho como eixo do Ensino Médio, houve um deslocamento do estímulo à empregabilidade para o empreendedorismo de si, em decorrência do alinhamento da política educacional com os discursos hegemônicos do campo econômico em cada um desses períodos.

Na subseção 4.3, que tem como título *O lugar do projeto de vida nas áreas de*

conhecimento da BNCC do Ensino Médio e a construção da autorresponsabilização, analisamos os sentidos atribuídos ao projeto de vida nas áreas de conhecimento da BNCC do Ensino Médio. Identificamos que, embora o discurso curricular do novo Ensino Médio propague que a flexibilização curricular e a integração do conhecimento escolar por meio do projeto de vida são possibilidades de garantir o protagonismo dos estudantes, sua configuração aponta para o desenvolvimento de uma prática pedagógica, focada na responsabilização dos estudantes pelos resultados de seu processo formativo e pelas condições sociais que marcam suas vidas.

4.1 BREVES NOTAS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: AFINAL, QUAL PROJETO FORMATIVO ESTÁ EM JOGO NESSA REFORMA?

O Novo Ensino Médio é regulamentado pela Lei nº 13.415/2017, no âmbito da Política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. É importante registrar que boa parte de seus princípios e eixos estruturadores já havia sido matéria da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, sancionada sob grandes protestos de atores e organizações do campo educacional⁴, por se tratar de ação autoritária, que impôs a reforma curricular do Ensino Médio sem considerar o amplo debate que vinha sendo realizado com a sociedade no país e o acúmulo de experiências de organizações sociais e científicas sobre o funcionamento das políticas públicas educacionais desenvolvidas nessa etapa da Educação Básica.

O Governo Federal justificou a publicação da MP nº 746/2016, à época, alegando ser urgente a promoção de uma reforma que flexibilizasse os currículos do Ensino Médio e reduzisse o quantitativo de disciplinas escolares, no intuito de melhorar os índices de aprendizagem, despertar maior interesse na população juvenil por essa etapa de estudos e aproximar a formação ofertada das exigências do mundo do trabalho (BRASIL, 2016). É importante considerar que os reformadores sempre criam um cenário de crise para legitimar as mudanças que pretendem realizar nas políticas em desenvolvimento. De fato, há um alto índice de evasão no Ensino Médio quando comparado a outras etapas da Educação Básica, mas as causas que

⁴ Instituições como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), entre outras, emitiram notas públicas e manifestos se contrapondo aos argumentos e objetivos da MP nº 746/2016.

impulsionam esse fenômeno estão relacionadas, em grande medida, com sua expansão desordenada, combinada com a redução proporcional de investimentos por aluno nas últimas décadas (CORTI, 2019).

A Anfope, a Anped, a ABdC e várias outras organizações do campo educacional denunciaram publicamente o caráter retrógrado da MP, que, no fundo, apresentava uma proposta de organização curricular fragmentada, contrária aos princípios da Educação Integral, pautada no reducionismo dos currículos, de tal forma que, inclusive, revogou a obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia e Sociologia no Ensino Médio e tornou facultativo o ensino de Artes e de Educação Física, com o objetivo de ampliar a carga horária destinada aos Itinerários Formativos. As instituições que se posicionaram contra a reforma do Ensino Médio, nesses termos, argumentaram que tais medidas tinham grandes chances de promover a precarização da formação dos jovens, reduzindo, dessa forma, o direito desse grupo social à educação.

Quando a MP Nº 746/2016 se converteu na Lei Nº 13.415/2017, foram reformulados os pontos mais criticados publicamente, como, por exemplo, a extinção dos componentes Filosofia e Sociologia e o estabelecimento de 1.200 horas como carga horária mínima para a Formação Geral Básica no Ensino Médio, mas a essência do novo projeto foi mantida e passou a vigorar no país. Desse modo, o Ensino Médio passou a ser guiado por uma proposta formativa que rompeu com o princípio de formação geral para ofertar trajetórias escolares individualizadas que contemplam percursos formativos voltados à aquisição de competências dos Itinerários Formativos: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e suas tecnologias e V – Formação técnica e profissional.

Na nova organização curricular, 60% da carga horária do Ensino Médio foi destinada à Formação Geral Básica (FGB) e os outros 40% aos Itinerários Formativos (IF). O MEC argumentou que essa mudança curricular atenderia melhor aos interesses e aptidões dos estudantes. A escolha do IF pelo estudante deve ser respaldada pelo seu projeto de vida. No entanto, a oferta dos IF depende das possibilidades dos sistemas de ensino. O MEC recomenda a oferta de pelo menos dois IF em cada município, em escolas distintas, para garantir a diversificação da oferta educacional. Orienta-se também o estabelecimento de parcerias com

instituições externas para a garantia dos diferentes arranjos curriculares.

Ferretti (2018) refutou o argumento do MEC de que a diversificação curricular promovida pela reforma do Ensino Médio garantirá a oferta de uma formação escolar de melhor qualidade. O autor considera que os problemas de evasão e retenção enfrentados no Ensino Médio não são fruto apenas da organização curricular existente, uma vez que estariam relacionados principalmente a fatores como: infraestrutura insatisfatória de parte considerável das escolas públicas brasileiras; remuneração e condições de trabalho precárias dos professores e as próprias dificuldades sociais enfrentadas pelos estudantes.

Além disso, o autor reitera que a flexibilização curricular não é nenhuma novidade, pois a Resolução CEB/CNE Nº 03/1998, que instituiu as primeiras Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DNCEM), já orientava que os currículos dessa etapa fossem constituídos pela Base Nacional Comum e pela parte diversificada. Inclusive, o Parecer CNE/CEB Nº 03/2018, que atualizou as diretrizes em decorrência das alterações realizadas pela Lei Nº 13.415/2017, fez questão de ressaltar a historicidade de alguns conceitos que norteiam a atual proposta para o Ensino Médio, demonstrando a continuidade de vários princípios. O relator do referido parecer afirmou:

Estou tomando a liberdade de retomar neste Parecer essas orientações básicas da Resolução CNE/CEB nº 3/1998 neste momento histórico de definição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pois suas definições normativas permanecem absolutamente válidas, razão pela qual está sendo retomado no presente Parecer. (BRASIL, 2018b, p. 4).

Desde a publicação da Resolução CEB/CNE Nº 03/1998, há uma orientação do MEC para que a organização curricular do Ensino Médio promova a flexibilização da seleção de conhecimentos e organize-os por área; oriente a organização das experiências de aprendizagem para o desenvolvimento de competências; e prepare os estudantes para os vestibulares e/ou para a inserção flexível o mundo do trabalho. Cabe ressaltar, ainda, que essa resolução foi publicada durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, período em que o Estado brasileiro passou por diversas reformas de cunho neoliberal, incluindo a privatização de empresas estatais.

Além de não ser tão inovadora, a organização pedagógica que está sendo implementada pelo novo Ensino Médio conserva princípios que têm submetido os currículos às avaliações externas e ao produtivismo escolar (SILVA, 2018). A implementação da BNCC potencializou esses aspectos em todas as etapas da Educação Básica, contribuindo para ampliar o controle e a rigidez das práticas pedagógicas, no sentido de privilegiarem os conhecimentos e habilidades listados nesse documento, favorecendo a padronização curricular. Essa perspectiva limita a autonomia dos professores, que ficam apenas com a tarefa de implementar o currículo, e fortalece o consenso cultural e a adoção de perspectivas identitárias fixas (MACEDO, 2019; LOPES, 2019).

A BNCC do Ensino Médio apresenta uma organização diferente das demais etapas da Educação Básica. A proposta de organização do conhecimento em áreas, já instituída no currículo dessa etapa, foi mantida, e há um esforço em direção à integração curricular, com a recomendação de que as disciplinas curriculares sejam mobilizadas por meio de estudos e práticas. A proposta é romper completamente com a abordagem disciplinar.

As disciplinas escolares parecem assim ser o principal alvo a ser combatido pela reforma, não só pela quantidade delas no currículo vigente, como pelo modo como supostamente estariam funcionando no Ensino Médio. As disciplinas são significadas como descontextualizadas, como capazes de apoiar uma visão fragmentada de mundo, consolidando uma formação superficial e extensa dos jovens, além de serem empecilho a uma diversificação dos sistemas de ensino, em função da carga horária que ocupam na grade escolar (LOPES, 2019, p. 62).

Na BNCC do Ensino Médio, apenas as disciplinas curriculares Língua Portuguesa e Matemática apresentam o detalhamento das competências e habilidades específicas que devem ser contempladas pelo planejamento docente, já que esses componentes são os únicos obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, conforme estabeleceu a Lei Nº 13.415/2017. Os demais componentes serão abordados de forma integrada para atender as temáticas e competências específicas previstas nas áreas de conhecimento que serão vivenciadas, sem que haja delimitação detalhada dos conceitos e temáticas que devem ser abordados em cada uma delas, tampouco alguma orientação de encadeamento entre eles. Nesse sentido,

a flexibilidade tornou-se praticamente a ausência de definição dos conhecimentos mínimos das disciplinas clássicas necessários à formação dos estudantes do Ensino Médio.

É importante pontuar que a organização curricular interdisciplinar ou transdisciplinar não significa o apagamento dos campos disciplinares, mas o diálogo entre eles. Desse modo, para que tais propostas sejam concretizadas, é necessário que haja clareza sobre os saberes que devem ser articulados para que se dê conta de uma determinada temática.

Outro aspecto a considerar é o fato de que a formação docente é realizada em campos disciplinares específicos. Considerando essa premissa, para que uma proposta de integração curricular se efetive, é necessário que o planejamento do currículo seja construído de forma colaborativa, com a participação efetiva de professores de todas as áreas. Entretanto, sabemos que a forma de gestão docente na maioria dos sistemas de ensino não reserva o tempo suficiente para planejamentos dessa natureza, oportunizando apenas reuniões pedagógicas esporádicas. Além disso, muitas escolas não possuem professores de todas as disciplinas e contam com docentes que atuam fora de suas áreas de formação, ou ainda que nem possuem formação completa de nível superior⁵.

Esse cenário pode resultar numa abordagem superficial ou até no esvaziamento de determinados conhecimentos do currículo do Ensino Médio, como observou o conselheiro José Francisco Soares, que se posicionou contrariamente ao texto da Resolução CNE/CEB Nº 03/2018, na seção plenária do Conselho Nacional de Educação, realizada em 8 de novembro de 2018, por entender que tal documento:

[...] opta não por enfatizar ou aprofundar os conceitos-chave de cada uma destas disciplinas. Na realidade, a discussão da Reforma do Ensino Médio praticamente desconheceu a importante questão das disciplinas acadêmicas. O necessário e importante trabalho interdisciplinar depende, essencialmente, do conhecimento disciplinar [...] As propostas de itinerários, apresentados no texto da Resolução, sugerem que serão organizados como aplicações dos conhecimentos da parte comum. Como a lei limita o número de horas alocado a esta parte, [...] há sérios riscos de trivialização do que será ensinado no Ensino Médio, exceto em relação a Língua Portuguesa e Matemática que mereceram tratamento especial. O que era um rio raso, mas um rio, agora será um fio de água, intermitente. (BRASIL, 2018a, p. 14).

⁵ Censo da Educação Básica (INEP, 2017).

A organização curricular promovida pela reforma do Ensino Médio recomenda que os conhecimentos disciplinares sejam vivenciados na forma de estudos e práticas, por meio de diversas estratégias didáticas, tais como “unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização” (BRASIL, 2018a, art. 17, § 7º). Essa gama de possibilidades à primeira vista pode parecer um estímulo às inovações pedagógicas, mas deve ser analisada com cautela, considerando que o Brasil é um país continental, marcado por sérias desigualdades sociais e educacionais. O que ocorre, de fato, é que a referida resolução legitima uma série de arranjos pedagógicos sem garantir meios para resguardar a qualidade das aprendizagens.

Essa flexibilidade representa na verdade um afrouxamento na definição dos conhecimentos que devem ser contemplados obrigatoriamente na formação dos estudantes do Ensino Médio. Uma ação deliberada em direção à superficialização conceitual do currículo. Essa tendência, inclusive, foi denunciada pelo ex-conselheiro do CNE e ex-presidente da Comissão Bicameral encarregada pela relatoria da BNCC, César Callegari, quando se posicionou publicamente por meio de uma carta direcionada aos demais conselheiros do CNE, renunciando ao seu cargo, segundo ele, por discordar do formato da BNCC do Ensino Médio elaborada pelo MEC.

Como se pode constatar no documento preparado pelo MEC, com exceção de língua portuguesa e matemática (que são importantes, mas não as únicas), na sua BNCC desaparece a menção às demais disciplinas cujos conteúdos passam a ficar diluídos no que se chama de áreas do conhecimento. Sem que fique minimamente claro o que deve ser garantido nessas áreas. Contudo, sabemos que os direitos de aprendizagem devem expressar a capacidade do estudante de conhecer não só conteúdos, mas também de estabelecer relações e pensar sobre eles de forma crítica e criativa. Isso só é possível com referenciais teóricos e conceituais. Ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das diferentes disciplinas, a proposta do MEC não só dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais raros e mal remunerados. É isso que se quer para o país? É evidente que mesmo que se mantenha a ideia de organização por áreas, torna-se imprescindível detalhar os seus elementos constituintes para além das

platitudes e generalidades apresentadas na proposta do MEC. (CALLEGARI, 2018, s.p.).

Adrião e Peroni (2018) denunciaram o envolvimento de grupos empresariais privados na definição das recentes reformas educacionais, com o objetivo de atuar na privatização da oferta educativa, da gestão educacional e do currículo. Para as autoras, as aprovações da BNCC e da reforma do Ensino Médio foram ações coordenadas pelo setor empresarial, ainda que associado a agentes governamentais. Embora o texto da BNCC afirme o seu compromisso com a promoção da Educação Integral na Educação Básica e com a qualidade das aprendizagens das crianças e jovens brasileiros, observamos que o seu culto à flexibilização contribui, na verdade, para fragilizar a formação desses sujeitos.

Kuenzer (2017) alerta que a flexibilização do percurso formativo é uma estratégia de distribuição desigual do conhecimento, que visa formar mão de obra para o regime de acumulação flexível. Enquanto parte dos estudantes, a depender da condição econômica, terá acesso a uma aprendizagem consistente de conceitos relacionados às dimensões da Ciência, da Tecnologia e da Cultura, outra parte terá acesso a uma formação generalista, de baixo custo, com foco na aquisição de competências básicas e comportamentais, complementada por cursos rápidos de qualificação profissional ou por treinamentos desenvolvidos no próprio local de trabalho para execução de atividades de baixa complexidade. A formação desses últimos está completamente subordinada às demandas do mercado de trabalho. Esse grupo necessita mais de adaptabilidade do que de conhecimento para desempenhar as funções que lhe serão atribuídas.

Essa diferenciação torna possível as diferentes formas de organização do trabalho no regime de acumulação flexível, a manutenção dos níveis de produtividade, bem como as suas diferentes maneiras de contratação e subcontratação. Para esse regime, não é interessante que toda a classe trabalhadora tenha altos níveis de formação, pois alguns ocuparão postos estratégicos de planejamento e gerenciamento da produção, enquanto a maioria desempenhará suas funções em condições precárias, alternando os vínculos empregatícios ou enfrentando o trabalho intermitente. Nesse contexto, a aprendizagem flexível tornou-se fundamental para a constituição de subjetividades flexíveis, pragmatistas, presentistas e subordinadas à exploração capitalista.

Ainda de acordo com Kuenzer (2017), o novo Ensino Médio está em consonância com esse regime em muitos aspectos, entre os quais podemos citar: a oferta de itinerários formativos diferenciados e de qualificação profissional de baixa complexidade; o estímulo ao protagonismo do estudante como gestor da própria aprendizagem; a realização da formação em espaços não escolares ou por meio da educação a distância; e a ampliação progressiva da carga horária letiva, fato que inviabiliza o prosseguimento dos estudos pelos estudantes trabalhadores, que não podem frequentar o Ensino Integral.

Além disso, Kuenzer (2017) destaca que é preciso ter atenção às questões subliminares que permeiam a reforma. Por um lado, temos a inclusão direta de setores privados na oferta educacional. Por outro, a nova organização curricular do Ensino Médio contribuiu para sanar alguns problemas crônicos enfrentados pelas redes públicas, como a falta de professores qualificados em algumas áreas do conhecimento, principalmente no campo das Ciências Exatas, e a insuficiência de estruturas físicas de muitas instituições que não contavam com bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas etc. A multiplicidade de arranjos formativos e a ampliação da educação a distância permitem que a oferta de ensino seja realizada ainda que escolas possuam condições pedagógicas e estruturais extremamente precárias.

A Medida Provisória 746/2016 foi publicada com a finalidade de produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do Ensino Médio e no financiamento público desta etapa da educação básica [...]. Como forma de induzir à ampliação da jornada, a MP trazia a criação de um programa de fomento para que as redes de ensino ofertassem um tempo diário de sete horas. O volume de recursos financeiros comportava, no entanto, o atendimento a não mais do que 4% da matrícula do Ensino Médio público em território nacional. (SILVA, 2018, p. 3, 4).

Possivelmente, as escolas que primeiro aderiram à ampliação da carga horária receberam incentivos financeiros para materializar as suas propostas, até como forma de influenciar outras unidades educacionais a fazerem o mesmo. Contudo, a incompatibilidade da ampliação da oferta com os recursos financeiros disponíveis indica que as redes de ensino terão escolas-vitrines com projetos pedagógicos mais inovadores e bem estruturados, certamente aquelas localizadas nos centros das

idades, enquanto a grande maioria das escolas terá que estruturar seus itinerários formativos em condições mínimas, sendo indiretamente induzidas a optar pelo ensino a distância.

Analisando os movimentos de reforma curricular, Goodson (2013) constatou que nesse processo, em muitos casos, as mudanças têm levado ao aumento das desigualdades escolares e à ampliação da exclusão social. A consolidação de novas propostas curriculares é sempre permeada por disputas e negociações. O autor afirma que, como muitas reformas têm sido motivadas em função das crises financeiras e das mudanças provocadas pelo sistema de acumulação flexível, esperam-se respostas imediatas do campo educacional, ao mesmo tempo que as transformações ocorrem, resultando, muitas vezes, na adoção de modismos pedagógicos que adiante serão criticados.

Ao analisar as minúcias do novo projeto formativo proposto para os jovens do Ensino Médio, compreendemos que, para além das tão ecoadas possibilidades de escolha para garantir a liberdade e a autonomia dos jovens, o que está em jogo é a execução de uma proposta pedagógica que fragiliza a formação epistemológica dos estudantes e favorece a mercantilização da Educação Básica pública, por meio do afrouxamento curricular. Nessa direção, o conhecimento dá lugar ao engajamento; os professores transformam-se em instrutores ou mentores; e o projeto de vida emerge como dispositivo que regula condutas e individualiza os resultados dos percursos formativos dos estudantes.

Conforme destaca Laval (2004), a educação escolar tem sido cada vez mais aparelhada pela lógica empresarial. E como resultado desse processo, a escola tem abdicado do seu papel social enquanto autoridade na transmissão dos saberes da cultura universal às novas gerações para passar a focar-se na transmissão de saberes e competências úteis à empregabilidade e à formação do trabalhador polivalente e flexível, que pode ser facilmente moldado durante o exercício profissional, com vistas à ampliação da sua produtividade e satisfação dos objetivos das empresas. Nesse cenário, as reformas educacionais têm sido uma importante estratégia de aniquilação dos princípios da escola republicana em favor da escola neoliberal.

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus

membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais. (LAVAL, 2004, p. XI e XII).

As reformas educacionais de orientação neoliberal buscam destituir a autoridade pedagógica da escola para fortalecer a pedagogização da sociedade em geral, autorizando outras instituições, com outros interesses, a desempenhar um papel preponderante e sistematizado na formação dos sujeitos contemporâneos. Nesse sentido, a noção de aprendizagem ao longo da vida contribui para fortalecer a criação de sujeitos privados, comprometidos apenas com os seus interesses particulares, que não estão mais interessados no modo escolar único, para todos, aderindo à ideia de que podem ser sempre beneficiados com a personalização. Além disso, alimenta-se o discurso de que a escolarização não é suficiente para garantir uma formação consistente, devendo o sujeito, portanto, estar sempre em busca de conhecimentos localizados além dos limites do espaço escolar, mais próximos da “vida real”, ou seja, mais instrumentais e pouco reflexivos.

Os conceitos de hibridização e personalização – que também derivam do setor mercantil, no que se refere às formas de funcionamentos dos serviços ofertados aos clientes, ou às formas de produção e de financiamento das transações comerciais – entram no campo educacional com toda a força, seja no âmbito do currículo, da didática ou da gestão educacional. Cada vez mais, a escola toma o trabalhador flexível como parâmetro de suas práticas pedagógicas e, dessa forma, contribui para subjetivar a fluidez, o utilitarismo e a produtividade como valores da existência. Esses novos modos de lidar com a trajetória formativa terão impactos na forma como se projetam as carreiras e se constroem as identidades profissionais.

Por isso, concordamos com Laval (2004), Ball (2013) e Resende (2018), quando afirmam que a aprendizagem ao longo da vida se configura como uma estratégia de governamentalidade neoliberal para estimular os indivíduos a relativizar as desigualdades sociais e as relações de poder envolvidas nas relações de trabalho e no acesso à educação. É preciso que eles estejam aptos a aderir a sistemas de trabalho e de formação profissional flexíveis e híbridos que confirmam maior lucratividade às empresas, acreditando que esse modelo também lhe fornecerá

vantagens.

No quadro abaixo, sistematizamos as correspondências que apontam a relação entre os princípios que estruturam a noção de aprendizagem ao longo da vida (BALL 2013; LAVAL, 2004; RESENDE, 2018) e os princípios norteadores do novo Ensino Médio.

Quadro 2: Aprendizagem ao longo da vida X novo Ensino Médio

PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA (BALL 2013; LAVAL, 2004; RESENDE, 2018)	PRINCÍPIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO
Confusão de espaços formativos (empresa, família, coletividades etc.).	Arranjos curriculares diversificados, vivenciados em variadas instituições.
Dissolução de conteúdos e empobrecimento cultural.	Hierarquização e fragilização dos campos de conhecimentos disciplinares. Vivência das disciplinas curriculares por meio de estudos e práticas.
Responsabilizar os cidadãos pelo dever de aprender, desenvolvendo a autodisciplina e o autoaprendizado.	A construção do projeto de vida como estratégia pedagógica reguladora da própria formação.
Agências de orientação: professores como guias e tutores.	Controle do trabalho docente por meio de currículos preestabelecidos (BNCC).
Assegurar a empregabilidade e satisfazer a expectativa das empresas.	Itinerários Formativos voltados à qualificação profissional. Desenvolvimento de competências para formar o trabalhador polivalente.
Gestão do Capital Humano	Ensino e Avaliação por competências.
Criar um vasto e diversificado mercado de educação.	Incentivo às parcerias com diversas instituições privadas para vivência dos Itinerários Formativos.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

A noção de aprendizagem ao longo da vida propõe a ampliação dos espaços

de aprendizagem, conforme destacamos acima. Nesse sentido, diversas instituições, como família, empresa e coletivos sociais, são tomadas como organizações formativas. O novo Ensino Médio está de acordo com essa concepção, pois defende em sua proposta que a escola realize parcerias com outras organizações para a ampliação dos espaços disponíveis à vivência dos Itinerários Formativos. Outra questão, que ao nosso ver muito se aproxima dos princípios da noção de aprendizagem ao longo da vida, é a hierarquização de saberes gerada pela nova organização curricular do Ensino Médio, mantendo apenas os componentes Língua Portuguesa e Matemática obrigatórios em todos os anos do Ensino Médio. Outros aspectos que também se aproximam da abordagem da aprendizagem ao longo da vida seriam: a organização do ensino e a avaliação por habilidades e competências; a valorização de habilidades comportamentais; a adoção do projeto de vida como estratégia pedagógica focada na aquisição de competências úteis à empregabilidade; e a docência submetida ao currículo preestabelecido da BNCC, estimulando a adoção de uma prática pedagógica instrumental.

4.2 A RESSIGNIFICAÇÃO DO PROJETO DE VIDA PELO NOVO ENSINO MÉDIO: DA EMPREGABILIDADE AO EMPREENDEDORISMO DE SI

Desde o estabelecimento das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB Nº 03/1998), no ano de 1998, o Projeto de vida aparece como uma estratégia pedagógica que se propõe a entrelaçar a experiência de escolarização à vida dos estudantes, contribuindo para dar sentido ao percurso formativo nessa etapa de estudos. Considerando que, para a maioria dos estudantes, o Ensino Médio coincide com o início da juventude, etapa da vida marcada por muitas transições e processos decisórios, relacionar o conhecimento da escola com as experiências que o estudante vive em outras dimensões de sua vida constituiu-se numa oportunidade de fortalecer a sua identidade e de qualificar as suas interações na esfera pública.

Articular a escolarização ao projeto de vida é uma forma de tornar o conhecimento da escola vivo, influenciando diretamente a forma como o indivíduo se constitui enquanto sujeito. Nesse sentido, consideramos importante compreender os enunciados presentes nos discursos dos pareceres que nortearam as reformas curriculares de 1998, 2012 e 2018, com o objetivo de refletir em que medida essas

reformas se articularam com as transformações econômicas, sociais e políticas em desenvolvimento no país em cada um desses períodos, destacando o papel das reformas educacionais para a formação de um determinado sujeito social.

A reforma empreendida no Ensino Médio em 1998 foi realizada no período após a Ditadura Militar no Brasil e visava reestruturar o Ensino Médio para superar o modelo formativo dualista, no qual o estudante deveria optar por uma formação técnica ou humanística, conforme estabelecido pela Lei Nº 5.692/1971. Naquela época, o discurso do Ministério da Educação defendia que era necessário romper com o caráter transitório do Ensino Médio, no seu objetivo de preparar os jovens para o ingresso no Ensino Superior ou no mercado de trabalho, e ofertar uma formação mais geral, com um fim em si mesma, voltada para as demandas da vida, pautadas nas competências gerais que se esperava do cidadão do século XXI.

No entanto, o projeto formativo que entrou em vigor no Ensino Médio no final da década de 1990 parecia menos comprometido com o fortalecimento da cidadania dos jovens brasileiros e mais alinhado com os princípios das reformas neoliberais que se processavam no campo econômico brasileiro naquele momento. Mesmo se propondo a construir uma escola única para todos e consolidar o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica, podemos observar um foco maior na preparação dos jovens para as demandas do campo profissional:

Do ponto de vista legal não há mais duas funções difíceis de conciliar para o ensino médio, nos termos em que estabelecia a Lei nº 5.692/71: preparar para a continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão. A duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último. [...] Vale lembrar, no entanto, que, mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com

experiências de trabalho produtivo de diferente natureza, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal: constituir família, participar da comunidade, eleger princípios de consumo, de cultura e lazer, de orientação política, entre outros. A condução autônoma desse projeto de vida reclama uma escola média de sólida formação geral. (PARECER Nº 15/1998, p. 26-27).

No trecho em destaque acima, percebemos que a formação de capital humano era uma preocupação central na formação do Ensino Médio, nesse período, colocada como norte para construção dos projetos de vida dos estudantes. O discurso em favor da empregabilidade coloca o planejamento do futuro profissional como principal tarefa do projeto de vida. As condições socioeconômicas dos estudantes são admitidas como determinantes para a projeção do futuro e também do próprio sentido que o sujeito atribuirá à escola. O documento afirma que aqueles que detêm maior poder aquisitivo podem investir nos estudos, buscando maior qualificação para o trabalho. Por outro lado, esperava que os estudantes mais pobres estabelecessem um percurso mais irregular de escolarização.

Laval (2004) retomou estudos clássicos da Teoria do Capital Humano, por exemplo, aqueles desenvolvidos pelo economista americano Gary Backer na década de 1960, para afirmar que as desigualdades escolares não são o foco de preocupação dessa teoria. Essa abordagem defende que o percurso formativo é individual e deve ser trilhado de acordo com os recursos e vantagens sociais de que dispõem os indivíduos para investir na sua qualificação e produtividade. Outra característica marcante dessa teoria é partilha de responsabilidades. O Estado não se coloca como único responsável pelo financiamento da educação e conta com o apoio das famílias e das empresas. A oferta educacional é distribuída de acordo com as potencialidades pessoais dos estudantes. Aqueles que apresentam melhor desempenho acadêmico devem ter mais acesso aos estudos, pois terão mais chances de obter maiores rendimentos em curto prazo.

Cabe ressaltar que, até a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, o Ensino Médio não era uma etapa de escolarização obrigatória no Brasil. No momento em que ocorreu a reforma de 1998, a grande preocupação das políticas educacionais era promover o acesso dos jovens brasileiros a essa etapa de estudos. À medida que esse objetivo foi sendo alcançado, o grande desafio se tornou a permanência do jovem na escola, fato que ampliou o debate nacional acerca dos

objetivos do Ensino Médio, redirecionando também a função dos projetos de vida na trajetória dos estudantes e sua articulação com os conhecimentos aprendidos na escola. É o que podemos ver no Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, que alterou, pouco mais de uma década depois, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

[...] torna-se premente que as escolas, ao desenvolverem seus projetos político-pedagógicos, se debrucem sobre questões que permitam ressignificar a instituição escolar diante de uma possível fragilização que essa instituição venha sofrendo, quando se trata do público-alvo do Ensino Médio, considerando, ainda, a necessidade de acolhimento de um sujeito que possui, dentre outras, as características apontadas anteriormente. Assim, sugerem-se questões como: Que características sócio-econômico-culturais possuem os jovens que frequentam as escolas de Ensino Médio? Que representações a escola, seus professores e dirigentes fazem dos estudantes? A escola conhece seus estudantes? Quais os pontos de proximidade e distanciamento entre os sujeitos das escolas (estudantes e professores particularmente)? Quais sentidos e significados esses jovens têm atribuído à experiência escolar? Que relações se podem observar entre jovens, escola e sociabilidade? Quais experiências os jovens constroem fora do espaço escolar? Como os jovens interagem com a diversidade? Que representações fazem diante de situações que têm sido alvo de preconceito? Em que medida a cultura escolar instituída compõe uma referência simbólica que se distancia/aproxima das expectativas dos estudantes? Que elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade(s) ao jovem da contemporaneidade? Que articulações existem entre os interesses pessoais, projetos de vida e experiência escolar? Que relações se estabelecem entre esses planos e as experiências vividas na escola? Em que medida os sentidos atribuídos à experiência escolar motivam os jovens a elaborar projetos de futuro? Que expectativas são explicitadas pelos jovens diante da relação escola e trabalho? Que aspectos precisariam mudar na escola tendo em vista oferecer condições de incentivo ao retorno e à permanência para os que a abandonaram? (PARECER Nº 05/ 2011, p. 14-15).

Nesse documento, identificamos uma melhor compreensão sobre os marcadores que influenciam a construção identitária dos jovens, bem como sobre os fatores que tensionam e aproximam esses estudantes da escola. Além disso, observamos a presença de enunciados do campo democrático, vinculados a uma série de políticas desenvolvidas no Brasil de 2003 a 2015 com o objetivo de garantir os direitos e valorizar a identidade de populações marginalizadas, entre as quais podemos citar: as Leis Nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na

Educação Básica; a Resolução CNE/CP Nº 01/2012, que estabeleceu Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; a Lei Nº 12.852/2013, que instituiu o Estatuto da Juventude; e a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

O referido documento avança em relação à diretriz anterior no que se refere ao reconhecimento da multiplicidade da condição juvenil, não apenas do ponto de vista socioeconômico, mas também cultural. A intenção de flexibilizar a organização curricular no Ensino Médio e as metodologias adotadas se fundamenta na compreensão de que é preciso atender aos diversos interesses da população juvenil, sem deixar de contemplar conhecimentos dos campos da cultura, da tecnologia, da ciência e do trabalho, enquanto dimensões essenciais de sua formação. De toda maneira, a formação para o trabalho continua sendo uma dimensão central na política curricular do Ensino Médio, conforme destacado no trecho a seguir:

O Brasil vive hoje um novo ciclo de desenvolvimento calcado na distribuição de renda que visa à inclusão de um grande contingente de pessoas no mercado consumidor. A sustentação desse ciclo e o estabelecimento de novos patamares de desenvolvimento requerem um aporte de trabalhadores qualificados em todos os níveis, o que implica na reestruturação da escola com vistas à introdução de novos conteúdos e de novas metodologias de ensino capazes de promover a oferta de uma formação integral. Os jovens, atentos aos destinos do País, percebem essas modificações e criam novas expectativas em relação às possibilidades de inserção no mundo do trabalho e em relação ao papel da escola nos seus projetos de vida. (PARECER Nº 05/2011, p. 14).

O discurso em favor da empregabilidade tem sido colocado como balizador da oferta educacional no Ensino Médio. É creditada à escola a tarefa de formar o capital humano necessário ao desenvolvimento econômico do país e, ao mesmo tempo, a responsabilidade sobre o fracasso da inserção dessa força de trabalho no setor produtivo. Mesmo com um cenário de forte recessão econômica e queda brusca nos postos de trabalho, recai sobre a instituição escolar o argumento de que há um descompasso entre a formação que os jovens recebem, seus planos de vida para o presente e o futuro e as demandas do mercado de trabalho. Essa abordagem deve ser fortemente questionada, pois a função da escola não deveria se encerrar na formação do trabalhador, de modo a ter como principal foco a formação do cidadão.

Além disso, os saberes transmitidos pela escola são cada vez mais taxados de insuficientes em função da exigência da formação ao longo da vida, tão apregoada pelo mercado.

No entanto, é importante registrar que a possibilidade de articulação da formação geral com a formação para o trabalho na DCNEM 2012 é realizada por meio da oferta da educação profissional, de modo integrado ou subsequente, nos termos da Lei Nº 11.741/2008, visando atender ao contingente de jovens que, por desejo ou necessidade, estabeleceram o ingresso no campo profissional como meta para o seu projeto de vida. Na DCNEM de 2018, a oferta de qualificação técnica e profissional pode ser feita como um dos itinerários formativos do novo Ensino Médio, ampliando seus objetivos, no sentido de ir além de promover a construção de competências que habilitem o jovem a exercer uma profissão. Essa diretriz se propõe a fortalecer a conduta do profissional flexível, requerida pelo mundo do trabalho contemporâneo, tal como pode ser verificado a seguir, em seu parecer:

[...] a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (PARECER nº 03/2018, art. 12, V, p. 7).

A análise dos enunciados presentes nesse documento indica a sua articulação com a noção de aprendizagem ao longo da vida, visto que um cenário social instável é anunciado e busca-se fortalecer, por meio da escolarização, o desenvolvimento de condutas necessárias à inserção flexível no mercado de trabalho, garantindo a “competitividade”, a “produtividade” e a capacidade de “inovação” dos sujeitos em formação. A nova diretriz do Ensino Médio explicita em seu texto que os seus objetivos para a formação dos jovens nessa etapa vão além da empregabilidade, quando afirma que a qualificação profissional oferecida busca não somente habilitar os estudantes profissionalmente, mas também adaptá-los “às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações”.

O aprendiz ao longo da vida também faz sentido quando o novo eu aprendiz, adaptável e flexível é realocado em um mundo social pós-

tradicional, fraturado pelas restrições de classe e de comunidade, para tornar-se um projeto a ser realizado por si mesmo. E isso é muito atrativo. (BALL, 2013, p. 147).

Outra novidade na atual política curricular do Ensino Médio é a associação do projeto de vida à noção de empreendedorismo. Essa questão pode ser observada com muita ênfase nos Referenciais Curriculares para a elaboração dos Itinerários Formativos (2019). O empreendedorismo é um dos quatro eixos estruturantes dos Itinerários Formativos, devendo ser necessariamente contemplado, independentemente da área em que o estudante pretenda se aprofundar. Os referenciais curriculares sugerem que a construção do projeto de vida pode contribuir para o desenvolvimento de condutas empreendedoras, requeridas pelo mercado neoliberal, como, por exemplo, a autonomia, o foco e a determinação.

Neste eixo, os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes. (REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A ELABORAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS, 2019, p. 9).

Parece-nos clara a intencionalidade do novo Ensino Médio em formar capital humano flexível para atuar em um mercado de trabalho sem emprego, sem seguridade social, no qual os jovens precisarão criar as próprias oportunidades de trabalho e, ao mesmo tempo, devendo valorizar a cultura concorrencial hegemônica pelo *éthos* empresarial. O discurso empreendedor transforma o projeto de vida em um plano de negócios, por meio do qual os estudantes devem criar empreendimentos produtivos para geração de renda. Desse modo, podemos constatar que a escola da atualidade não apenas se dedica à formação de capital humano, mas toma para si a responsabilidade de formar a massa de futuros desempregados que não encontrarão emprego num mercado de trabalho excludente e distorcido.

De acordo com Peroni, Mendes e Caetano (2021, p. 6), “o empreendedorismo e o espírito empreendedor, ao longo do século XXI, tornaram-se cruciais para o grau de recomposição social da crise do capital”, visto que o discurso empreendedor contribui para o alinhamento ideológico dos processos que tratam da relação entre capital e trabalho. É preciso formar um novo sujeito com capacidade de produzir e gerar riquezas por sua própria conta e risco. Gadelha (2009) afirma que é cada vez maior a permeabilidade da cultura do empreendedorismo na educação. O empreendedorismo está presente no discurso, nos valores, nos conteúdos e nas práticas escolares, empobrecendo as relações de sociabilidade e de aprendizagem em nome da criação de indivíduos-microempresas.

O processo de empresariamento que se alastra em todos os âmbitos da sociedade tem contribuído para transformar o sujeito de direitos, o cidadão, no empreendedor. Esse indivíduo está focado no protagonismo individual e supervaloriza conhecimentos e capacidades que sejam valorizados pelo mercado e que o habilitem a empresariar a sua própria força de trabalho.

[...] as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente [sic] da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam. (GADELHA, 2009, p. 177).

Ao nortear a construção do Projeto de vida pelos princípios estabelecidos pelas noções de aprendizagem ao longo da vida e de empreendedorismo, o novo Ensino Médio transforma-o numa estratégia pedagógica voltada à formação de capital humano flexível, que assume a responsabilidade pela gestão de sua força de trabalho e pela aquisição de competências que garantam a sua empregabilidade e também a sua capacidade de se manter produtivo e gerar riqueza em contextos de recessão econômica e escassez de empregos formais. Estamos vivendo um momento de atualização da formação de capital humano, que agora tem a precarização em todos os níveis como horizonte de suas ações, formando não apenas trabalhadores, mas

empreendedores de si.

A seguir, analisaremos as orientações da BNCC do Ensino Médio para condução do trabalho pedagógico com o projeto de vida nas diversas áreas de conhecimento. De acordo com os documentos da política curricular do novo Ensino Médio, o projeto de vida deveria funcionar como elemento integrador dessas áreas, relacionando o conhecimento curricular aos aspectos biográficos e sociais dos estudantes. Contudo, nossa análise apontou que o projeto de vida é significado como um dispositivo que fomenta a autorresponsabilização dos estudantes sobre aspectos relacionados à sua identidade pessoal, profissional e social.

4.3 O LUGAR DO PROJETO DE VIDA NAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO E A CONSTRUÇÃO DA AUTORRESPONSABILIZAÇÃO

Sabemos que não basta normatizar um novo arranjo curricular, instituindo mudanças de forma autoritária, para redirecionar a prática docente. Além disso, o processo de reorganização curricular impulsionado pelo novo Ensino Médio jamais ocorrerá de forma unívoca. No entanto, devemos ter em conta que o conjunto de enunciados que permeiam os documentos curriculares norteadores dessa reforma e as novas práticas pedagógicas que ela visa instituir acarretam mudanças nos sistemas de ensino, nas escolas, nas salas de aula.

Estamos diante de um cenário cada vez mais voltado à centralização das práticas curriculares e ao controle do trabalho docente. A BNCC exerce um papel de destaque nesse processo, por se tratar de um documento normativo, que estabelece os objetos de conhecimento, as habilidades e as competências que devem nortear as aprendizagens dos estudantes da Educação Básica. Esse documento curricular possui ampla inserção no planejamento das práticas pedagógicas escolares, na produção de materiais didáticos, bem como nos espaços de formação inicial e continuada de professores, especialmente agora, com a publicação da Resolução CNE/CP Nº 02/2019, que estabeleceu novas diretrizes para os cursos de Formação de Professores e uma base curricular alinhada com a BNCC da Educação Básica para orientar a formação nos cursos de licenciatura.

Desse modo, consideramos importante compreender quais são as orientações

do documento em relação à abordagem que deve ser dada ao projeto de vida, em cada uma das áreas de conhecimento, considerando que essa ferramenta deverá estar no centro do planejamento curricular, articulando os conhecimentos e as habilidades mobilizadas para que os estudantes possam refletir sobre a sua identidade pessoal e social, analisar criticamente o mundo em que vivem e definir objetivos para as suas vidas, vislumbrando futuros possíveis. Tal processo demanda uma ressignificação do papel do conhecimento escolar na formação das novas gerações pelos professores, bem como a reestruturação do modo como eles procedem à organização do trabalho pedagógico em sala de aula. Entretanto, Lopes (2019, p. 63) destaca que:

[...] a proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do Ensino Médio não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude; pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por tentar controlar o projeto de vida dos jovens estudantes por meio de metas fixadas *a priori*. Assim sendo, a proposta de quebrar a disciplinaridade pode permanecer inalcançável, principalmente se ações não forem desenvolvidas, nos estados e municípios, para ampliar o diálogo com as comunidades disciplinares, tendo em vista as condições de trabalho e as identificações docentes nas escolas.

Em sua organização, a BNCC apresenta dez competências gerais, que se constituem em direitos de aprendizagem para estudantes de todas as etapas da Educação Básica e devem orientar o planejamento curricular nas diversas áreas de conhecimento, articulando os conhecimentos e as competências específicas e as habilidades previstas em cada uma delas. A competência geral 6 destaca que o estudante deve ter a capacidade de articular os conhecimentos adquiridos por meio da escolarização à sua vida para:

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, 2018c, p. 9).

Desse modo, o documento afirma que o conhecimento escolar tem um papel fundamental na construção da identidade pessoal e cidadã dos estudantes, assim como nas escolhas que são convocados a fazer desde muito jovens. De acordo com

a BNCC, os estudantes já possuem maturidade para fazer escolhas com “liberdade”, “autonomia”, “consciência crítica” e “responsabilidade”. Rose (2011) observou que as formas de governo instituídas a partir da segunda metade do século XX, com o crescimento dos governos neoliberais, operam para imbuir o sujeito da ideia de soberania individual, condição na qual a decisão de ser quem se quer implica na autorresponsabilização por seus atos e escolhas, bem como no exercício de uma forma de cidadania mais individualista, em que o sucesso pessoal e o processo de autoaperfeiçoamento contínuo tornam-se preponderantes em relação às causas de interesse da coletividade.

Nessa concepção, espera-se que esse conhecimento contribua para ampliar o comprometimento dos estudantes com as suas escolhas. No entanto, embora a sociedade cobre que os jovens estejam preparados para dar rumo às suas vidas, assumir responsabilidades e papéis sociais, bem como para responder pelas decisões tomadas, esse processo não é fluido, tampouco fácil. Ao contrário, geralmente é marcado por muitas angústias e indecisões, especialmente para os jovens pobres, que a todo momento são confrontados com a necessidade de sobrevivência e, em alguns casos, por trajetórias marcadas por privações e até violência. A construção do Projeto de vida contribui para que o sujeito estabeleça propósitos para a sua biografia, mas, ao mesmo tempo, implica o enfrentamento de questões relacionadas à origem familiar e ao lugar social ocupado (WELLER, 2014).

Dayrell e Carrano (2014) afirmam que a aprendizagem da escolha é fundamental para o protagonismo juvenil e que a escola possui um importante papel nessa conquista. A formação de sujeitos éticos e autônomos requer o reconhecimento de limites, a reflexão sobre os próprios erros e a coragem para assumir as próprias decisões. Inclusive, é importante que os jovens compreendam que as escolhas estão implicadas com questões macrossociais e que esse processo é marcado por desigualdades. Nem sempre os recursos que podem garantir a autorrealização estão acessíveis. Infelizmente, muitos jovens não têm acesso a experiências que poderiam favorecer o autoconhecimento e a ampliação de seus potenciais.

Reconhecer esse processo é imprescindível para os jovens e para aqueles que os auxiliam na tarefa de prospectar o futuro, como, por exemplo, seus pais e professores. Isso não significa que determinados grupos juvenis não tenham o direito de sonhar e almejar grandes conquistas para suas vidas, mas é necessário que

tenham clareza de que o primeiro passo pode ser o engajamento na luta por políticas públicas que promovam melhores condições de vida para que seus direitos e desejos se efetivem no presente. É crucial que compreendam que alguns objetivos podem demandar maior tempo ou esforço até que se tornem viáveis. Além disso, deve-se ter em conta que o público do Ensino Médio é constituído em sua maioria por jovens adolescentes, que vivem uma fase marcada por muitas experimentações. Portanto, não há por que os tolher nesse sentido para que antecipem processos decisórios e assumam papéis e posições definitivas em suas vidas.

Alves e Oliveira (2020) realizam um inventário a respeito da forma como o projeto de vida foi abordado na versão atual da BNCC e nas duas versões anteriores, que fizeram parte do seu processo de construção. Identificaram que na primeira versão “o projeto de vida é apresentado como um dos objetivos da educação básica em sentido ampliado” (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 30), ressaltando a importância de reconhecer as potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências dos estudantes para que pudessem superar desafios e identificar vocações pessoais e comunitárias que inspirariam os seus projetos de vida.

Na segunda versão do documento, o projeto de vida aparece como um dos quatro eixos de formação que norteariam o documento, a saber: letramento e capacidade de aprender; solidariedade e sociabilidade; pensamento crítico e projeto de vida; e intervenção no mundo natural social. Essa versão, argumentava que tais eixos contribuiriam para promover as possibilidades de autonomia e protagonismo dos estudantes. Já na terceira versão – a que foi implementada – o projeto de vida “muda o foco para o desenvolvimento de competências (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 31), deixando de ser um eixo da formação e passa a ser inserido de forma fragmentada nas áreas de conhecimento, sob a justificativa de que, dessa forma, será capaz de articular as diversas áreas de conhecimento em prol da sua construção. Veremos, a seguir, quais serão as ênfases e orientações para a elaboração do projeto de vida em cada uma dessas áreas.

Na análise das orientações da área de Linguagens e suas tecnologias – que agrega os componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa –, em relação à construção dos projetos de vida juvenis, identificamos, mais uma vez, o discurso de responsabilização dos estudantes por suas escolhas. Espera-se que habilidades desenvolvidas nessa área possam propiciar “situações nas quais os

jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito” (BRASIL, 2018c, p. 473). É importante ressaltar, contudo, que tais escolhas só serão possíveis se os estudantes estiverem dotados suficientemente de recursos conceituais, emocionais e sociais. A qualidade das experiências pedagógicas será crucial para a aquisição desses recursos.

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018c), a área de Linguagens e suas tecnologias visa fortalecer a atuação social dos estudantes em cinco campos: vida pessoal, práticas de estudo, jornalístico-midiático, atuação na vida pública, e artístico. O primeiro possui uma relação direta com a construção dos projetos de vida juvenis:

O campo da vida pessoal organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si. (BRASIL, 2018c, p. 478).

É fundamental que os jovens encontrem na escola um espaço onde possam manifestar suas ideias, interesses, sentimentos, medos e desejos, fortalecendo o processo de autoconhecimento e a participação em espaços diversos. A exploração de diferentes linguagens e o contato com a diversidade das manifestações culturais contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da capacidade de expressão e da criatividade desses sujeitos, ampliando sua sociabilidade, um aspecto determinante na construção da identidade, especialmente nessa fase da vida. Reiteramos a relevância da aquisição de competências discursivas, especialmente do domínio argumentativo para ampliar a capacidade de expressão e análise crítica dos jovens.

Consideramos muito profícuo para a construção dos projetos de vida o fato de a área de Linguagens e suas tecnologias tomar a vida pessoal dos estudantes e a sua atuação na vida pública como campos de aprendizagem e direcionamento para a organização do trabalho docente. No entanto, já pontuamos em outros momentos desta tese que a organização da BNCC favorece a homogeneização das práticas

pedagógicas e o silenciamento de temas culturais, visto que os conhecimentos, habilidades e competências que devem ser explorados em sala de aula já foram definidos *a priori*. Desse modo, temos receio de que esses temas tão importantes sejam tratados em sala de aula de forma superficial, em decorrência da forma como os currículos têm sido usados para controlar a organização do trabalho pedagógico (ALBINO; SILVA, 2019).

Goodson (2013) defende que o currículo prescritivo – mais comum nas práticas escolares e intensificado pela adoção de bases curriculares, como é o caso da BNCC – dê lugar ao currículo narrativo. Nessa abordagem, o autor orienta que o currículo deve considerar todas as aprendizagens tecidas no decorrer da vida. Desse modo, há uma relação de maior envolvimento do sujeito com o conhecimento, pois ele terá uma relação direta com as vidas dos estudantes e as suas necessidades. É importante que sejam consideradas nesse processo não apenas as biografias individuais, mas também as histórias das comunidades e localidades nas quais os estudantes vivem. É fundamental que eles se percebam como sujeitos coletivos, inseridos em contextos sociais e compreendam os fatores que configuram determinadas formas de vida.

A análise sobre a contribuição da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias para a construção dos projetos de vida dos estudantes reforçou nossa hipótese sobre o foco na responsabilização dos estudantes na resolução de problemas que afetam suas vidas, inclusive aqueles envolvidos em contextos complexos, intimamente relacionados às questões macrossociais, como, por exemplo, as mudanças climáticas, a crise energética e a extinção de diversas espécies do planeta. Como alternativa para solucionar questões que desafiam a humanidade em nosso tempo, a BNCC orienta que os estudos realizados na área de Ciências Naturais estejam diretamente articulados ao conhecimento das linguagens e aparatos tecnológicos.

O documento estabelece apenas três competências específicas para área de Ciências da Natureza e suas tecnologias e afirma que o letramento científico da população deve ser o principal objetivo, visto que “a abordagem investigativa deve promover o protagonismo dos estudantes na aprendizagem e na aplicação de processos, práticas e procedimentos, a partir dos quais o conhecimento científico e tecnológico é produzido” (BRASIL, 2018c, p. 551). A ênfase dada ao protagonismo na

busca por soluções para os desafios da humanidade em nossa época e a valorização do conhecimento científico, expressas no documento, vão ao encontro das significativas perdas causadas pela condensação dos conhecimentos conceituais que ocorreram nessa área, em função da redução do tempo curricular destinado às disciplinas de Biologia, Química e Física, que deixaram de ser obrigatórias nos três anos do novo Ensino Médio.

A depender dos itinerários formativos adotados pelas escolas de Ensino Médio, é possível que questões tão fundamentais à vida humana e ao planeta Terra sejam abordadas de modo superficial, sem o aprofundamento e a complexidade que elas demandam, dificultando a compreensão dos estudantes sobre as reais causas dos problemas que nos afligem. No Brasil, atravessamos um período recente de profunda desregulamentação da legislação ambiental, das políticas de conservação da natureza e de enfraquecimento dos órgãos de fiscalização e preservação do meio ambiente, resultando em recorrentes catástrofes naturais. O governo do presidente Jair Bolsonaro assumiu posicionamentos que colocaram o nosso patrimônio natural em risco, apoiando um modelo econômico predatório, práticas de exploração das nossas riquezas naturais e de genocídio de povos tradicionais.

Para que os estudantes compreendam esse os desafios do cenário ambiental global e apliquem o conhecimento científico em prol de sua transformação, a escola precisa assumir um compromisso urgente de fortalecimento da educação ambiental e formação de gerações comprometidas com a defesa dos recursos naturais de nosso território e com a valorização de um modo de vida sustentável. Essa discussão não deve se limitar, de forma alguma, à dimensão individual, visto que as corporações empresariais são as grandes responsáveis pela degradação da nossa biodiversidade.

Esses conhecimentos devem ter um lugar de destaque na reflexão sobre os projetos de vida juvenis, tendo em conta que eles estão intimamente relacionados à construção da cidadania dos jovens, fortalecendo o seu compromisso e a postura crítica diante dos problemas que assolam nossa sociedade, com clareza sobre suas causas e possíveis estratégias de superação. No entanto, a relação dessas questões com os projetos de vida, na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias da BNCC, é abordada numa perspectiva liberal, atribuindo a responsabilidade de enfrentamento desses desafios ao sujeito individual, como podemos observar no enunciado destacado a seguir:

[...] a aprendizagem deve valorizar a aplicação dos conhecimentos na vida individual, nos projetos de vida, no mundo do trabalho, favorecendo o protagonismo dos estudantes no enfrentamento de questões sobre consumo, energia, segurança, ambiente, saúde, entre outras. (BRASIL, 2018c, p. 547).

As práticas formativas pautadas no discurso neoliberal visam formar não apenas sujeitos empregáveis, mas também bons consumidores. Esses consumidores devem arcar com o ônus dos problemas ambientais gerados pelo grande contingente de recursos naturais que são utilizados na produção dos bens que consomem. Como não estão dispostos a abdicar das comodidades da vida moderna, preferem submeter o equilíbrio do planeta aos seus prazeres. Desse modo, não questionam o custo ambiental do seu estilo de vida, muito menos, o custo ambiental que está na base dos lucros exorbitantes da indústria, especialmente, da indústria de artefatos tecnológicos, aquela que é enaltecida pela BNCC como salvadora da humanidade.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que agrega as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, a BNCC propõe uma competência específica relacionada ao projeto de vida, na qual afirma que o estudante deve estar preparado para “participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018c, p. 578). Mais uma vez, o discurso de responsabilização é acionado. Essa área de conhecimento orienta que as práticas pedagógicas sejam problematizadas a partir das seguintes categorias: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo; Natureza; Sociedade; Cultura e Ética; Política e Trabalho.

Consideramos que essas categorias são essenciais em uma abordagem crítica sobre os projetos de vida juvenis, pois permitem que os estudantes analisem e prospectem as suas trajetórias considerando o cenário social no qual estão inseridos, compreendendo as contradições do tempo presente, os processos de continuidade, ruptura e mudança social, e os atravessamentos políticos, culturais, econômicos e sociais que marcam a sua condição de vida. Além disso, podem ter a oportunidade de ver que suas vidas estão articuladas às coletividades diversas. Para planejar o futuro, os jovens precisam analisar criticamente na conjuntura do tempo presente, até para que possam se mobilizar na luta pela transformação desse cenário.

À primeira vista, as orientações da BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem parecer progressistas, no entanto, Macedo (2019, p. 49) alerta que esses “currículos nacionais produzidos sob a hegemonia do discurso neoliberal têm se pautado pela linguagem do republicanismo, da inclusão e do reconhecimento da diferença”, pois procuram se sustentar na defesa dos direitos humanos e da cidadania global, visto que o cenário de aprofundamento da crise financeira em todo o mundo e o desgaste do discurso de empregabilidade vêm fragilizando as promessas realizadas pelas pedagogias estruturadas em competências. A autora afirma que, apesar da roupagem democrática, essas políticas curriculares estão alinhadas com os objetivos para a Educação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e visam ao desenvolvimento econômico antes de qualquer coisa.

Conforme já discutimos em outras seções desta tese, a OCDE tem articulado governos e organizações filantrópicas para promover reformas educacionais que têm como uma de suas principais medidas a implementação de currículos nacionais e a adesão a sistemas internos e externos de avaliação em larga escala, visando ampliar a metrificação das aprendizagens dos estudantes e o controle do trabalho docente, comparando o desempenho desses sujeitos em escalas globais, sem considerar as questões locais que marcam suas trajetórias (BALL, 2020).

O cálculo neoliberal do processo pedagógico e o estímulo à performatividade visam transformar a educação em mercadoria para que pacotes pré-formatados de solução possam ser negociados entre os países. Também buscam a formação de um sujeito flexível que esteja suscetível a passar por constantes testagens e reciclagens ao longo da vida, atendendo às demandas do mercado. Tal como ocorreu na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a condensação dos componentes que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas também irá resultar na redução do tempo curricular destinado a essas áreas, especialmente em Filosofia e em Sociologia, nos currículos das redes públicas e privadas de ensino, embora esses conhecimentos sejam cruciais para a formação das novas gerações, especialmente neste momento, em que vivemos profundas transformações na sociedade e passamos por um período de acirramento das desigualdades sociais.

Nas áreas de Matemática e suas tecnologias da BNCC, não identificamos nenhum enunciado explícito com orientações e contribuições desse campo para

construção dos Projetos de vida. Contudo, o documento argumenta que os conhecimentos da área devem contribuir para a investigação e solução de problemas sociais do mundo contemporâneo, conforme indicado no enunciado abaixo:

Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática. (BRASIL, 2018c, p. 523).

A compreensão da Matemática como uma linguagem capaz de auxiliar na interpretação do mundo à sua volta, na tomada de decisões e na busca de soluções para problemas coletivos da sociedade pode trazer avanços no sentido da integração curricular e da relação entre os conceitos e os procedimentos dessa área com as vidas dos estudantes. Nesse sentido, seria importante que o documento trouxesse uma orientação mais clara de como o professor da área pode contribuir na construção dos projetos de vida dos estudantes. Sabemos que as práticas docentes no campo da Matemática, por vezes, ainda são desenvolvidas numa perspectiva instrumental, que não valoriza a contextualização da área com questões que permeiam a nossa vida individual e coletiva.

Em seu texto, a BNCC se posiciona em defesa de uma escola que “acolha as juventudes”. No entanto, consideremos que esse discurso faz parte de uma retórica que pretende incluir ideias do campo educacional progressista para dar legitimidade a uma proposta curricular homogeneizadora e instrumental. O reducionismo conceitual do currículo do novo Ensino Médio se reflete no anacronismo da BNCC prevista para essa etapa da escolarização. Define objetivos muito amplos para as áreas de conhecimento que envolvem temas de alta complexidade, que demandariam o aprofundamento conceitual em sua abordagem, sem que, na prática, haja tempo pedagógico para tal. É muito provável que haja uma pasteurização de conhecimentos importantíssimos para a formação dos jovens na contemporaneidade e para a definição de seus projetos de vida.

Ao mesmo tempo que contribui para o aligeiramento da formação epistemológica dos estudantes, a BNCC aciona repetidamente o discurso de responsabilização dos jovens sobre as próprias escolhas, buscando fortalecer essa

conduta de formação do sujeito autônomo e privado. A capacidade de realizar escolhas, tomar decisões e de se responsabilizar por elas é fundamental no processo de construção dos projetos de vida (SILVA; DANZA, 2022). Inclusive, como destacam Dayrell e Carrano (2014), a formação de sujeitos autônomos demanda responsabilidade e coragem para assumir compromissos. Porém, para adoção de tal postura, é necessário amplo conhecimento sobre as questões micro e macrosociais que permeiam tais processos decisórios.

Contudo, concordamos com Lopes (2019), quando a autora afirma que nenhuma política curricular é desenvolvida sem passar pela interpretação e reinterpretção dos professores, pois são eles que dão vida aos currículos e os colocam em prática. Com isso, queremos dizer que, mesmo que a reforma do Ensino Médio tenha estimulado o reducionismo epistemológico dos currículos, os professores ainda podem resistir, dando a devida importância àqueles saberes que considerarem fundamentais à construção dos projetos de vida dos estudantes. Os professores podem problematizar questões relacionadas às reais condições de vida dos estudantes, ressaltando a diversidade que marca suas trajetórias e levando-os a utilizar os conhecimentos e as experiências curriculares como ferramentas que auxiliem na identificação dos desafios e potencialidades que marcam a sua condição de vida.

5 O PROJETO DE VIDA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO-EMPRESA NA ESCOLA

Nesta seção, vamos analisar o artefato pedagógico intitulado “mapa da vida”, que compõe o manual do participante do Projeto Economia Pessoal, material didático desenvolvido pela Fundação Junior Achievement (2010). Esse material foi coletado em uma classe de Ensino Médio de uma escola semi-integral da rede estadual de ensino de Pernambuco. A participação dos estudantes no projeto não é obrigatória, visto que a atividade faz parte do eixo diversificado do currículo escolar. O projeto funcionava no turno da noite, como atividade de uma disciplina eletiva. As oficinas eram ministradas por um profissional voluntário – que não necessariamente precisava de formação pedagógica para desenvolvê-lo –, ligado à Associação Junior Achievement do Brasil.

5.1 AS TECNOLOGIAS DE SI NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA

O projeto aborda temas como formação para o empreendedorismo, educação financeira e desenvolvimento de competências pessoais (comportamentais) para o trabalho. De acordo com material, seus objetivos são os seguintes: “Conectar interesses e habilidades dos jovens e as profissões que exercerão no futuro; Ensinar os alunos a planejarem seus investimentos e gastarem com sabedoria; Incentivar os jovens a assumirem responsabilidades consigo mesmos e com seu futuro” (JUNIOR ACHIEVEMENT, 2010). Identificamos nos enunciados e exercícios propostos no manual de economia pessoal, o uso de tecnologias de si, voltadas ao desenvolvimento de condutas neoliberais atribuídas ao sujeito-empresa, bem como à subjetivação de discursos que visam formar trabalhadores e consumidores disciplinados.

5.2 O PROGRAMA DE ECONOMIA PESSOAL: UMA PRÁTICA DISCURSIVA

A Associação Junior Achievement é uma organização sem fins lucrativos, financiada pela iniciativa privada, fundada em 1919, nos Estados Unidos, com o objetivo de promover a educação prática em economia e negócios. Os cursos produzidos pela organização são voltados ao público juvenil e desenvolvidos

exclusivamente por voluntários. Atualmente, a instituição desenvolve suas ações em 124 países. No Brasil, atua em todos os estados do país, como foco em programas de empreendedorismo, educação financeira e preparação para o mercado de trabalho.

Procuraremos evidenciar nesta análise quais são os discursos mobilizados e disseminados por essa instituição na construção da imagem de um profissional e de um cidadão de sucesso. Queremos tornar visíveis os símbolos, valores, condutas e desejos transmitidos para os jovens em formação, por meio desse artefato pedagógico. É importante considerar que toda prática discursiva é mediada e tensionada por enunciados produzidos em relação com aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos que influenciam as leituras que fazemos da realidade e a construção da nossa própria identidade.

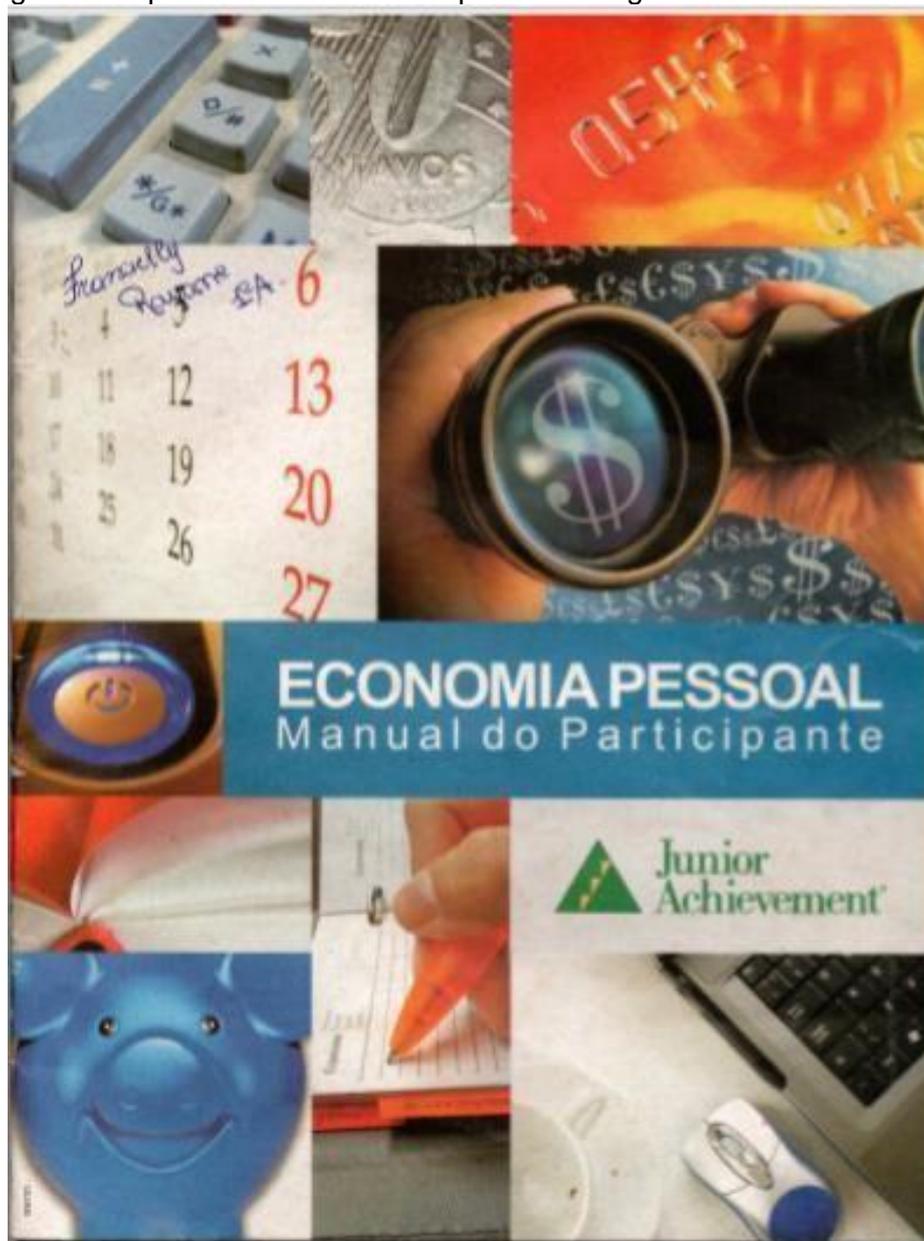
Temos, abaixo, na Figura 1, a capa do manual do participante do Projeto de Economia Pessoal. Podemos observar um mosaico de imagens, com signos que remetem ao mundo empresarial. A inclusão da agenda, do calendário e do binóculo mirando cifras nesse texto, reforçam o discurso de que é necessário apenas se planejar para se tornar bem-sucedido. Vemos também símbolos explícitos do mundo financeiro, tais como cartão de crédito, moeda, máquina calculadora e até porquinho, simbolizando um cofre. Esses elementos destacam o domínio das finanças como uma ação importante para a construção de um futuro próspero. Ao mesmo tempo, podemos compreender esse enunciado como um estímulo à capitalização de si próprio, devendo o indivíduo investir na sua própria formação e na aquisição de competências requeridas pelo mercado para constituir-se como um “capital” rentável.

É interessante observar, ainda, que nas duas imagens que representam os sujeitos desempenhando o planejamento estratégico e financeiro, eles aparecem sozinhos. O discurso neoliberal propaga que o sucesso é um resultado apenas do esforço individual, conforme disseminado por meio desse texto imagético. Nesse sentido, bastaria o indivíduo se planejar, poupar e investir no trabalho para alcançar a sua ascensão pessoal e profissional. Tal abordagem desconsidera a complexidade do mundo e do trabalho e suas relações com fatores econômicos, tecnológicos, políticos, sociais etc.

Esse enunciado propaga a mensagem de que cada sujeito deve funcionar como uma empresa. E, desse modo, deve aperfeiçoar e potencializar seus recursos

materiais e imateriais, tornando-se um capital humano cada vez mais competitivo e flexível, com o objetivo de conquistar oportunidades e garantir a sua inserção no mundo econômico. O próprio nome do material – Economia Pessoal – transplanta a dinâmica de funcionamento dos sistemas econômico e financeiro para a autoadministração do indivíduo.

Figura 1: Capa do Manual do Participante do Programa Economia Pessoal



Fonte: acervo da autora.

O lugar de enunciação do mercado, nesse texto, é marcado de forma explícita na contracapa do Manual do participante (Figura 2). Há uma menção a todas as

empresas que são mantenedoras e apoiadoras da fundação Junior Achievement. Todas são classificadas como “Empresas que fazem a diferença na educação de Pernambuco” (JUNIOR ACHIEVEMENT, 2010, contracapa).

Figura 2: Contracapa do Manual do Participante do Programa Economia Pessoal

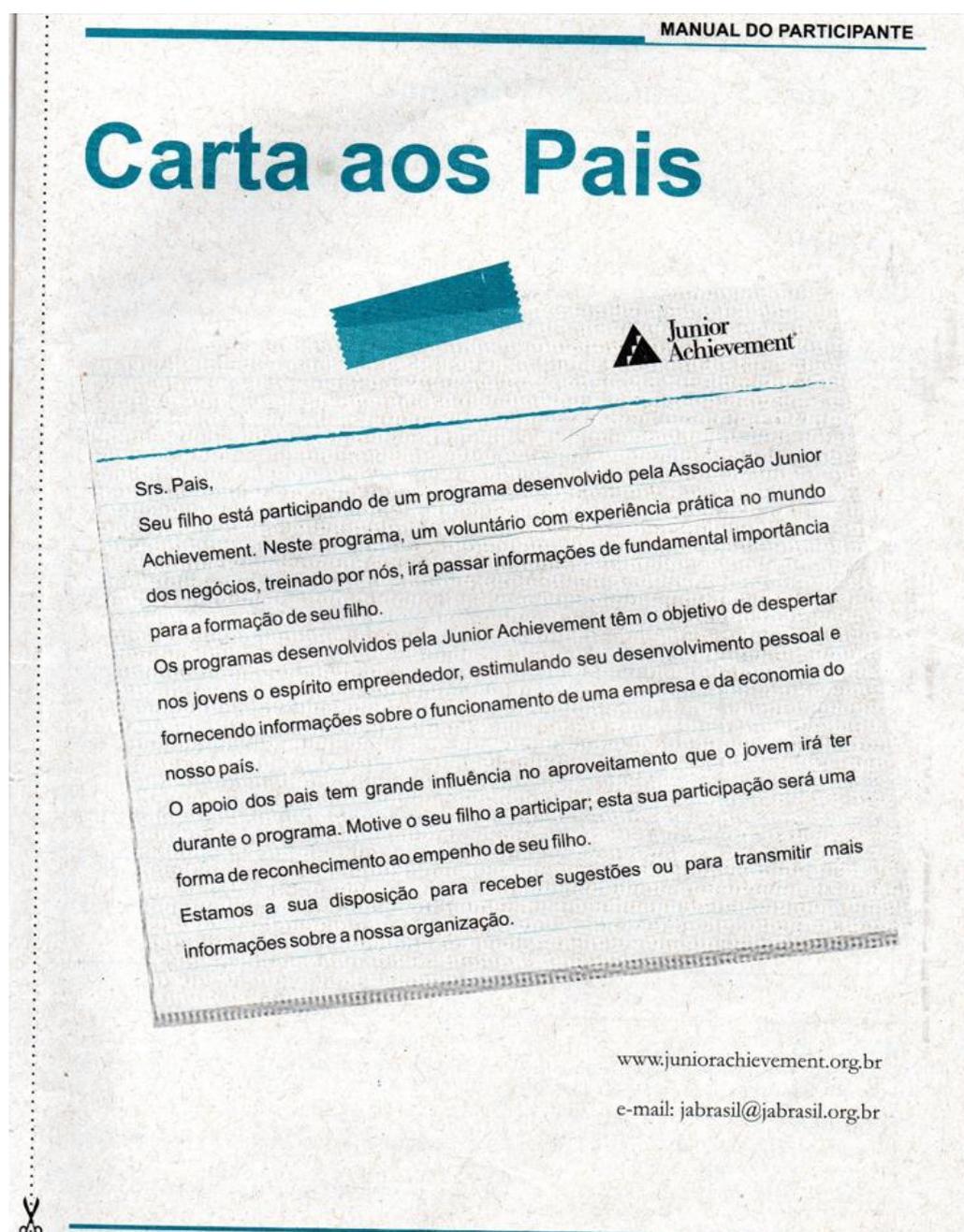


Fonte: acervo da autora.

Na sociedade neoliberal, as empresas têm se consolidado como instituições formativas em diversos âmbitos da prática social, inclusive na educação escolar institucionalizada, conforme já discutimos em outras seções

desta tese. Veremos como seus valores, seus princípios e suas condutas são transmitidos aos jovens no contexto de uma prática pedagógica escolar, realizada com o objetivo de formar capital humano flexível. Não apenas os estudantes, mas também suas famílias são alvo das práticas da associação Junior Achievement, como podemos observar na carta endereçada aos pais:

Figura 3: Carta aos pais – Manual do participante do Programa Economia Pessoal (p. 5)



Fonte: acervo da autora.

Na carta aos pais, a associação se coloca à disposição dos genitores para

socializar maiores informações sobre as suas atividades e ressalta que o programa será conduzido na escola por “um voluntário com experiência prática no mundo dos negócios”; e explicita os objetivos do programa, entre os quais podemos identificar o fornecimento de “informações sobre o funcionamento da uma empresa e sobre a economia do país” (JUNIOR ACHIEVEMENT, 2010, p. 5).

Laval (2004), Gadelha (2009) e Veiga-Neto (2011) denunciaram a influência do neoliberalismo no processo de deslegitimação da escola e na dissolução do seu papel cultural na formação das novas gerações. O discurso neoliberal defende uma escola utilitarista, baseada nos ditames do mercado e voltada à formação para a empregabilidade. Essa nova perspectiva de formação desvaloriza o currículo propedêutico e, em seu lugar, implementa um cardápio de cursos patrocinados por empresas privadas e voltados à formação de trabalhadores flexíveis. As organizações empresariais disputam o domínio sobre os conteúdos da formação dos jovens, acionando o discurso utilitarista a respeito dos saberes, sob a justificativa de que é necessário formar os estudantes para a realidade – reduzida ao contexto do mercado –, para que tenham chances de inserção no mundo profissional. Os discursos em favor da empregabilidade, da produtividade e do empreendedorismo são postos como o cerne da educação, ao passo que a formação intelectual é desacreditada.

A lógica neoliberal, além de estimular a racionalização dos custos com a formação inicial – provocando a necessidade de complementação permanente para atender aos desígnios do mercado (LAVAL, 2004; BALL, 2013; RESENDE, 2018) – e reduzir a prática docente a uma mera instrução, agora introduz no ambiente escolar, sem nenhum pudor, profissionais sem formação pedagógica para atuar sobre os estudantes, como é o caso dos voluntários, e seleciona, como conteúdos e objetivos de aprendizagem, o treinamento de condutas necessárias ao trabalhador flexível, disposto a se moldar diante das exigências do mercado de trabalho para conquistar a empregabilidade, tais como a “cortesia profissional”, o “preenchimento de solicitação de emprego” e as “características desejáveis a um empregado”, conforme podemos observar no quadro, abaixo, referente aos conteúdos explorados nas atividades do Manual de Economia Pessoal.

Figura 4: Descrição resumida do Programa – Manual do participante do Programa Economia Pessoal (p. 6)

ECONOMIA PESSOAL

Descrição Resumida do Programa

Economia Pessoal ajuda alunos do 8º ano* a entender seus interesses e suas habilidades pessoais, a explorar opções de carreira e descobrir o valor da educação. Eles também aprendem sobre orçamentos, gerenciamento financeiro pessoal e familiar e as vantagens e desvantagens do uso do crédito. O Programa é desenvolvido em sala de aula, através de 10 encontros semanais de 45 minutos. Totalmente sem custos para a escola ou para os alunos, este Programa é apresentado por orientadores com vivência de negócios, treinados pela Junior Achievement.

Objetivos

- Conectar interesses e habilidades dos jovens e as profissões que exercerão no futuro.
- Ensinar os alunos a planejarem seus investimentos e a gastarem com sabedoria.
- Incentivar os jovens a assumirem responsabilidades consigo mesmos e com o seu futuro.

Conteúdo

Atividades	Objetivos de aprendizado	Conceitos e habilidades
Primeiras Impressões	• Estudantes aprendem a importância de encontros e cumprimentos na vida profissional.	• Cortesia profissional. • A importância das primeiras impressões.
Quais São Os Meus Pontos Fortes?	• Estudantes completam um <i>Mapa da Vida</i> e um <i>Inventário de Interesses Pessoais</i> .	• Interesses pessoais e habilidades. • Identificação de carreiras e necessidades educacionais.
O Baralho do Trabalho	• Estudantes jogam o Baralho do Trabalho.	• Indivíduos têm a liberdade de fazer escolhas profissionais.
As Chaves Para O Meu Sucesso	• Estudantes relacionam suas metas de carreira com exigências educacionais específicas.	• A educação necessária para atingir as metas de carreira.
A Um Passo do Emprego	• Estudantes descobrem os passos envolvidos na busca de empregos. • Utilizam classificados locais para identificar oportunidades de emprego.	• Fontes de informação sobre carreiras. • Preenchimento de uma solicitação de emprego.
Um Passo Adentro	• Estudantes discutem as características que os empregadores querem em empregados potenciais.	• Características desejáveis de um empregado. • O que fazer e o que não fazer em uma entrevista.
Orçamento Pessoal	• Estudantes usam informações hipotéticas para desenvolver um orçamento pessoal para um adolescente típico.	• Característica de um orçamento equilibrado. • Custos de oportunidade associados ao equilíbrio orçamentário.
Orçamento Familiar	• Estudantes desenvolvem um orçamento familiar mensal.	• Desenvolvimento de um orçamento familiar. • Descrição de benefícios dos orçamentos.
Estabelecendo Metas Financeiras	• Estudantes aprendem diferentes oportunidades de poupança e investimento.	• Custos, riscos e benefícios de alternativas de poupança e investimento.
Gastando Com Sabedoria	• Estudantes analisam propagandas e debatem a tomada de decisões em compras.	• Avaliar informações de produto em uma propaganda. • Princípios da compra inteligente.
Usando O Crédito Com Sabedoria	• Estudantes discutem os custos e benefícios de usar crédito.	• Custos e benefícios do uso do crédito.

Materiais

O aluno recebe um Manual de Participante e certificado de participação. O voluntário usa o Baralho do Trabalho, Cartões de Situação, Cartões de Acaso, entre outros materiais.

Técnicas

Os conceitos são passados através de discussões orientadas, exercícios escritos, trabalho em grupo, simulações e jogos, proporcionando um ambiente agradável para aprendizagem.

* As nomenclaturas utilizadas na descrição dos programas estão atualizadas segundo a Lei Federal 11.274 de 06/02/2006 e CNR/CEB n. 3, de 2005 que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos.

6

Fonte: acervo da autora.

Lazzarato (2011, p. 45) afirma que o discurso de formação de capital humano “mobiliza o indivíduo, suas competências, sua subjetividade para adaptá-lo à oferta de emprego”, estimulando a obediência e a subordinação, a fim de alinhar o seu comportamento ao mercado, com o objetivo de se transformar em um sujeito empregável. A sociedade neoliberal trata o desemprego como uma doença moral do indivíduo. Desse modo, utiliza a culpa como uma técnica disciplinar, que faz os sujeitos perseguirem a empregabilidade permanentemente, a qualquer custo.

Identificamos, ainda, que a formação de consumidores ativos e responsáveis também é um dos objetivos do projeto de Economia Pessoal. Os estudantes devem aprender a administrar seus recursos, acessar crédito e realizar investimentos, compreendendo as “características de um orçamento equilibrado”, os “custos, riscos e benefícios de alternativas de poupança e investimentos”, os “princípios da compra inteligente” e o “custo e benefício do uso do crédito”, entre outros fatores. O endividamento e o consumo são formas de incitação à empregabilidade, especialmente para a população mais pobre, visto que o trabalho gera a renda que permite acessar o mundo do crédito. Segundo Lazzarato (2011, p. 47-48):

Ao adestrar os governados a prometer (a honrar seu crédito), o capitalismo dispõe com antecedência do futuro, pois as obrigações da dívida permitem prever, calcular, medir, estabelecer equivalências entre comportamentos atuais e comportamentos futuros. Esses são os efeitos de poder da dívida sobre a subjetividade (culpa e responsabilidade), que permitem ao capitalismo atar presente e futuro.

A dívida e o desejo de consumir governam os sujeitos contemporâneos e trazem grandes implicações às escolhas que dão corpo aos seus projetos de vida. Não é à toa que a educação financeira é uma temática cada vez mais presente nas práticas pedagógicas escolares e aparece como tema transversal BNCC. A OCDE recomenda que essa temática faça parte da formação de crianças e jovens de seus países-membros. O Brasil possui uma Estratégia Nacional de Educação Financeira (Enef), desde 2010, que aponta como um de seus objetivos a inserção da temática nos currículos escolares da Educação Básica.

Na próxima subseção, analisaremos uma sequência de atividades do Manual do Participante do Projeto Economia Pessoal voltadas à construção de um mapa da vida – muito semelhante a um projeto de vida –, que tem como objetivo levar o jovem

a projetar seu futuro profissional, estabelecer metas e definir as habilidades que deverá construir para alcançá-las. A análise desse material evidenciou como as técnicas de si são acionadas para que o estudante possa subjetivar a gramática da empregabilidade e se autorregular diante das exigências do mercado de trabalho.

O mapa da vida estimula a avaliação de si, a narração de si e o empresariamento de si, visando à formação de trabalhador ativo, produtivo, dinâmico e maleável, capaz de vender a sua força de trabalho de forma eficaz. Dessa forma, o sujeito molda a sua identidade em prol da sua capitalização, tomando unicamente para si a responsabilidade sobre a sua inserção profissional, bem como sobre o seu desempenho.

5.3 AVALIAÇÃO DE SI E O ENQUADRAMENTO DO SUJEITO

Antes de definir metas e habilidades que devem ser nortear o mapa da vida, o estudante é levado a se autoavaliar com o objetivo de identificar habilidades que possam ser mobilizadas na conquista de um emprego. As questões propostas fazem um inventário sobre as atividades que o jovem realiza em seu tempo livre, as áreas de conhecimento nas quais ele se destaca na escola e as suas possíveis experiências de trabalho, em atividades de voluntariado e/ou participação em grupos ou organizações sociais. Após o levantamento de seus interesses e experiências, o jovem deve mensurar quais habilidades mobilizadas nessas práticas podem ser úteis ao mercado de trabalho, conforme destacado na própria atividade: “Este exercício ajudará você a ver que, mesmo que não tenha tido um trabalho, ainda assim há muitas habilidades e experiências importantes que os empregadores acham valiosas” (JUNIOR ACHIEVEMENT, 2010, p. 11).

As preferências e habilidades dos estudantes devem ser convertidas em potencialidades valorizadas como um capital para a conquista da empregabilidade. De acordo com Han (2018), a habilidade é uma forma de coação ilimitada, que estimula o sujeito a quebrar os seus limites constantemente, na busca incessante de acumular novas competências e as aperfeiçoar.

Figura 5: Manual do Participante do Programa Economia Pessoal (p. 11)

MANUAL DO PARTICIPANTE

Quais São Os Meus Pontos Fortes?

Quando você começa a procurar por seu primeiro emprego, a pergunta mais difícil que terá que responder provavelmente será: "Então, qual a sua experiência?". Este exercício ajudará você a ver que, mesmo que não tenha tido um trabalho, ainda assim há muitas habilidades e experiências importantes que os empregadores acham valiosas.

Primeiro, identifique o que você mais gosta; então, escreva as habilidades que você utiliza para estas atividades. Depois, converse com sua família, seus amigos ou professores sobre suas respostas. Eles provavelmente serão capazes de listar alguns pontos fortes nos quais você jamais pensou.

1- As coisas que mais gosto de fazer em meu tempo livre são:

A- Comer

B- usar computadores

C- dançar e conversar com
meus amigos.

Habilidades que uso: (por exemplo: se você gosta de jogar basquete, então deve ser ativo, coordenado, competitivo e disposto a trabalhar em equipe).

Não

2- Na escola, eu sou melhor nas disciplinas de:

A- artes

B- ingles

C- empresariado como

D- Espanhol

Habilidades que uso:

Não

3- Atividades voluntárias, trabalhos ou outras experiências especiais que tive e clubes ou organizações dos quais fiz parte:

A- Ajudar as pessoas.

B- _____

C- _____

D- _____

Habilidades que uso:

Das comidas e etc...

Dicas para aprender sobre oportunidades interessantes de trabalho

- ▲ Faça uma lista de possíveis trabalhos relacionados a seus interesses.
- ▲ Pergunte aos amigos e a sua família sobre os tipos de trabalho em sua lista. As pessoas que você conhece são provavelmente a sua melhor fonte de informações sobre empregos de início de carreira para os quais você atenderia os requisitos.
- ▲ Verifique seu jornal local e recorte todos os anúncios de empregos relacionados em sua lista (compare o número de anúncios de cada trabalho selecionado).
- ▲ Contate instituições de trabalho voluntário para saber se elas possuem programas relacionados a seus interesses.
- ▲ Contate o orientador da escola, empresas locais e associações para descobrir se há programas disponíveis para aprendizes, relacionados a seus interesses.

11

Fonte: Acervo da autora.

Nessa atividade, as lentes pelas quais o jovem deve se analisar foram delimitadas. Seus atos e conhecimentos devem ser traduzidos em habilidades que possam ampliar a sua capacidade de empregabilidade. A reflexão sobre as suas potencialidades e interesses provoca a autocrítica e a autoclassificação. Caso o sujeito identifique que não está desenvolvendo atividades que possam favorecer o desenvolvimento de habilidades apreciadas pelos empregadores, ele próprio poderá ir em busca de sua transformação, em função dos parâmetros estabelecidos pelo mercado.

Conforme discutimos anteriormente, os discursos produtivista e utilitarista, que dominam o campo educacional na atualidade, supervalorizam o ensino e a avaliação voltados ao desenvolvimento de habilidades e competências com o objetivo de hegemonizar a perspectiva instrumental de formação, voltada ao desenvolvimento de capital humano flexível. Essa abordagem favorece o monitoramento do desempenho intelectual e comportamental dos estudantes e, de forma cada vez mais recorrente, tem orientado o ranqueamento dos discentes, por meio de plataformas educacionais. É importante observar que, cada vez mais, as ferramentas oriundas do campo da gestão de pessoas adentram o ambiente escolar. Gadelha (2017) afirma que o ranqueamento mudou os rumos dos processos de treinamento profissional no campo de administração, uma vez que a responsabilidade pela formação do trabalhador deixa de ser da organização e recai sobre o indivíduo.

No intuito de apresentar bons índices no momento da avaliação para se destacar entre seus pares e mostrar que possui um diferencial, o próprio trabalhador busca formação e treinamento para suprir suas lacunas e ampliar suas capacidades. A expansão das habilidades se converteu em um imperativo da sociedade neoliberal, que valoriza a conduta de indivíduos multitarefa, que precisam estar sempre atualizados e disponíveis para mudar suas condutas a depender dos interesses e demandas do ambiente em que estejam inseridos, seja ele profissional ou social.

Com a precarização crescente no mundo do trabalho, os indivíduos tornaram-se cada vez mais suscetíveis ao autoajuste, diante de padrões de produtividade impostos. Os níveis de exigência e critérios de seleção das vagas de emprego são cada vez maiores. Os sujeitos se submetem com frequência a exames e seleções, numa acirrada competição por oportunidades de trabalho e formação. Essas experiências contribuem para criar um autoconceito sobre si próprio mediado por

padrões constantemente alargados e flutuantes, que dificultam a definição de uma autoimagem sólida. Desse modo, o sujeito se dispõe a estar em frequente processo de reconfiguração, na busca por dar visibilidade ao seu desempenho, utilizando-o como um operador projetivo.

À medida que o sujeito se autoavalia, ele se exterioriza, objetifica a si próprio e se produz. De acordo com Larrosa (2011), é importante considerar que a autoimagem que o sujeito projeta jamais será transparente, pois, ao falar sobre si, automaticamente coloca em prática um conjunto de mecanismos internos e externos para o controle discursivo.

[...] a visibilidade não constitui o sujeito como quem vê algo externo a si mesmo, um objeto exterior, ela envolve todo o conjunto de mecanismos nos quais a pessoa se observa, se constitui em sujeito da auto-observação, e se objetiva a si mesmo [...] Por outro lado, poderíamos incluir também nessa dimensão ótica dos dispositivos de constituição e transformação da experiência de si todos os mecanismos de autovigilância que põem em jogo nas práticas pedagógicas e/ou terapêuticas (e que não são outra coisa senão a interiorização por parte do educando e/ou paciente do olho do educador e/ou terapeuta) e todos os mecanismos “projetivos” nos quais o indivíduo é levado a reconhecer-se e a identificar-se com as imagens dispostas para isso. (LARROSA, 2011, p. 62).

Os processos que levam o indivíduo ao exame da autoimagem, tal como foi proposto na atividade “Quais são meus pontos fortes?” (Figura 5) do Manual do Participante do Projeto de Economia Pessoal, contribuem para a subjetivação de um modo de expressão pautado no que é valorizado como padrão ou posto como norma. Desse modo, os sujeitos procuram fazer coincidir sua performance com as exigências estabelecidas pelo mercado como fundamentais ao alcance das melhores oportunidades de trabalho e de formação.

5.4 A NARRAÇÃO DE SI E A FABRICAÇÃO DA PRÓPRIA VIDA

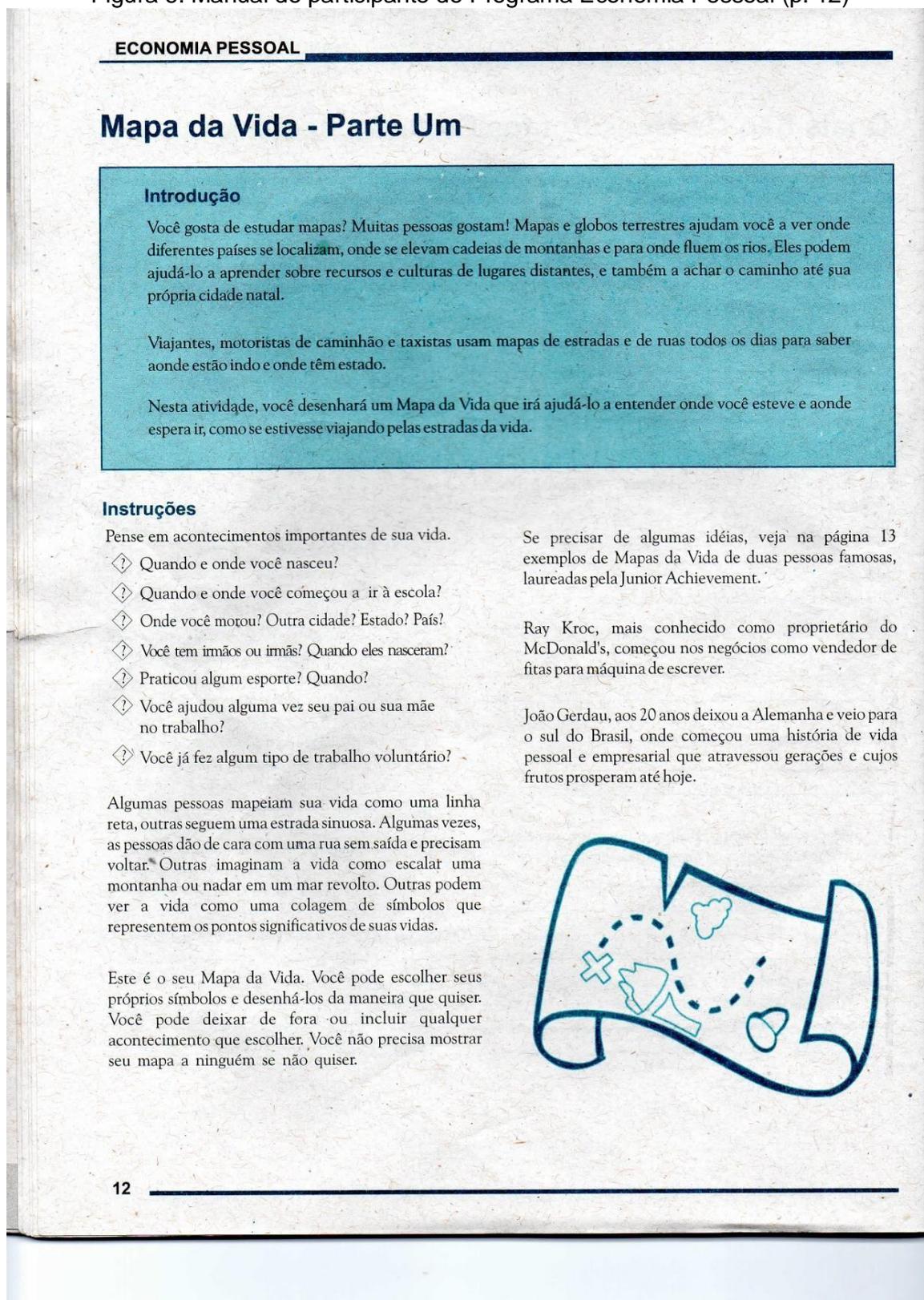
Após a autoavaliação, o estudante é convidado a iniciar a construção da primeira parte de seu mapa da vida. A atividade é dividida em duas partes. Inicialmente o jovem deve rememorar acontecimentos de sua vida para destacar os pontos marcantes de sua trajetória, informando o ano e os locais de nascimento, de início da vida escolar e de moradia; a composição da família; a prática de esportes; a

experiência de trabalho com os pais e a experiência em trabalho voluntário. Em seguida, o jovem deve registrar o seu percurso de vida em um mapa ilustrado. O comando da atividade orienta o jovem a estabelecer conexões entre as suas vivências e os seus planos para o futuro. Conforme podemos observar na Figura 6 abaixo, duas das questões que norteiam a construção do mapa da vida são relacionadas ao trabalho. Mais uma vez, o estudante é convidado a mensurar quais experiências de sua vida podem ser convertidas em capital para a empregabilidade.

Nesse processo, o indivíduo vê sua vida em perspectiva e constrói um diagnóstico sobre si próprio. A identidade do estudante vai se tecendo à medida que ele conta sua história, classifica suas habilidades e dá sentido aos acontecimentos de sua trajetória. Os fatos narrados serão significados de acordo com a rede discursiva que medeia a história de vida do indivíduo. Nesse sentido, Larrosa (2011, p. 69) destaca que “a autonarração não pode ser feita sem que o sujeito se tenha tornado antes calculável, pronto para essa operação na qual a pessoa presta contas a si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valorização contável de si”. Essa prática promove a autovigilância do sujeito. Ele monitora suas ações e seu desempenho diante das metas projetadas.

Poderemos nos autoajudar no limite de nossas competências e depois “adquirir” expertise ou assistência com o intuito de sabermos como agir melhor sobre nós mesmos. Esta seria a aplicação produtiva de habilidades para nossa própria subjetivação, por meio da liberdade e de autodeterminação. Isso presume uma forma ampliada de flexibilidade, ou de reconstrução, na medida em que escolhemos quem queremos ser e vir a ser, em um projeto infinito de autorreflexão e autoatualização. (BALL, 2013, p. 151).

Figura 6: Manual do participante do Programa Economia Pessoal (p. 12)



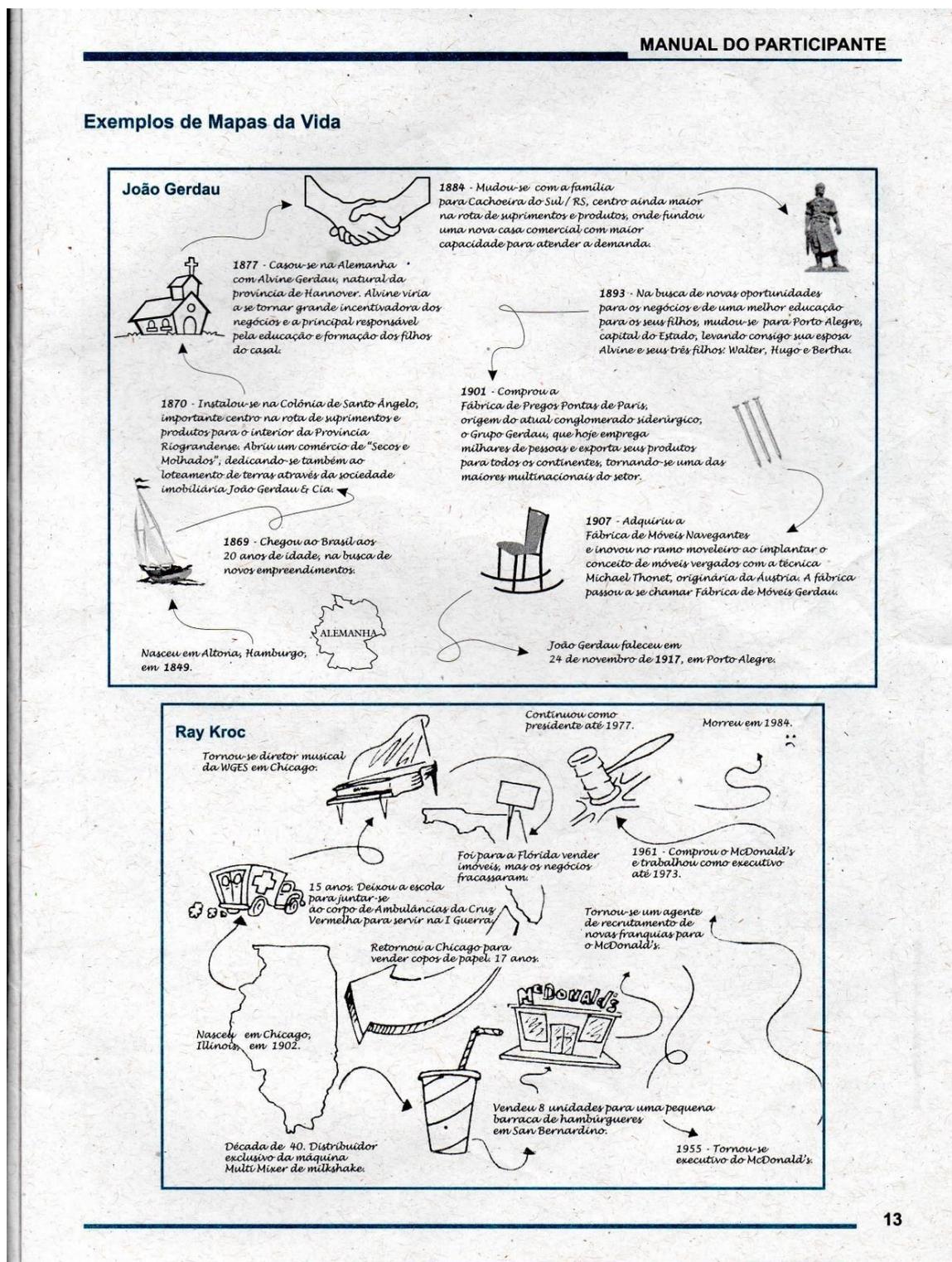
Fonte: acervo da autora.

Na análise das técnicas de governamentalidade, Foucault (1992; 1994) evidenciou como as técnicas de si e a escrita de si praticadas pelos gregos e pelos cristãos na Antiguidade, baseadas no autoexame, na confissão e na autonarração, operavam na construção da autoconsciência do indivíduo. A partir da leitura, da escrita e da verbalização de seus pensamentos e ações, os sujeitos construía uma nova posição de verdade sobre si mesmos, geralmente mediada por aqueles que elegiam como mestres ou simplesmente diante de um outro imaginário, a quem era atribuído um papel de inquisidor. A escrita reflexiva é uma estratégia de formação de si que oportuniza o autoadestramento pela apropriação do dito.

Embora seja uma etapa importante na construção dos projetos de vida, a reflexão sobre si só será benéfica ao sujeito se contemplar episódios positivos e negativos de sua biografia, considerando todas as dimensões de sua vida. Do contrário, pouco contribuirá para o fortalecimento da identidade no presente e para a definição de propósitos para o futuro (SILVA; DANZA, 2022). A atividade do mapa da vida poderia trazer maiores contribuições à definição dos projetos de vida dos estudantes se oportunizasse a exploração de diferentes formas de ser e estar no mundo. No entanto, opta por conferir maior ênfase à dimensão profissional dos estudantes, sugerindo que eles se inspirem em mapas elaborados com base na biografia de empreendedores, tais como Ray Kroc, proprietário da rede de *fast food* McDonald's, e do industrial João Gerdau (Figura 7) – ambos fazem parte do grupo de personalidades laureadas pela Associação Junior Achievement.

Han (2017) afirma que a sociedade capitalista da atualidade absolutiza a dimensão do trabalho em nossa vida, vinculando a autorrealização pessoal à capacidade de produzir e gerar riquezas. À medida que esse discurso vai se fortalecendo, outras dimensões são enfraquecidas, como, por exemplo, a sociabilidade e a espiritualidade. Esse processo influencia o modo como construímos narrativas sobre nós mesmos e projetamos as nossas vidas. Desejamos ser reconhecidos socialmente e somos estimulados a maximizar nosso desempenho para alcançar melhores salários, conforto material e acesso a bens e serviços. Os resultados do trabalho podem nos conferir uma série de *status*, caso venhamos a nos tornar bem-sucedidos. No entanto, a materialização desse projeto não depende exclusivamente de nós, como é propagado pelo discurso neoliberal.

Figura 7: Manual do Participante do Programa Economia Pessoal (p. 13)



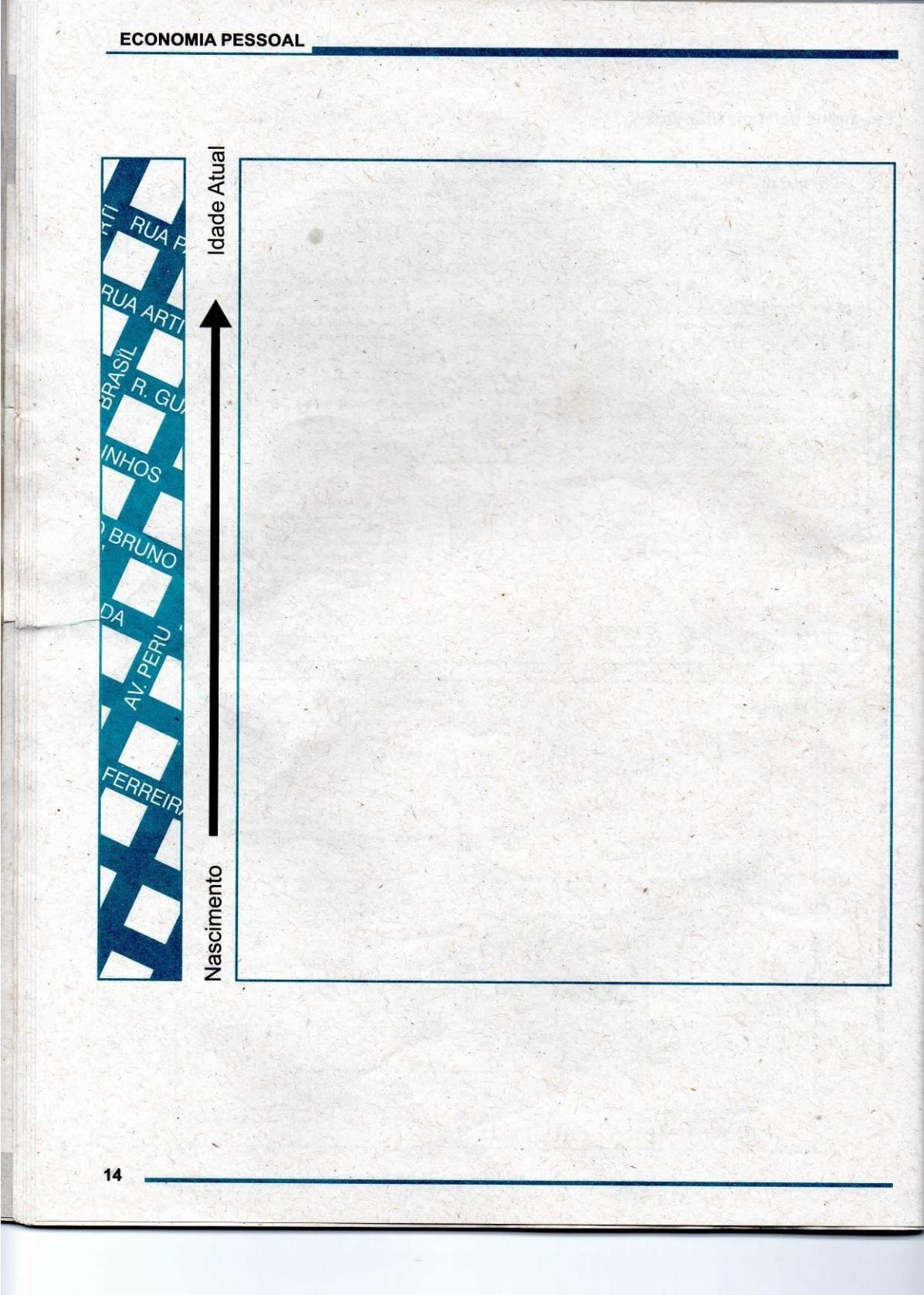
Fonte: acervo da autora.

No processo de construção do mapa da vida, as biografias de Ray Kroc e João Gerdau tornaram-se a referência diante da qual os jovens irão definir metas e objetivos para a própria vida. Desse modo, a narração de si “busca fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se volte a si próprio quando se aferem as ações cotidianas” (FOUCAULT, 1994, p. 160). Larrosa (2011) destaca que, no processo de narração de si, o visível não é a base do dizível. É o discurso que permeia as atividades de autonarração que define o que é válido como experiência de si. Portanto, trata-se de atividades normativas. Assim, os mapas de vida exemplares tornam-se uma importante estratégia para subjetivação do discurso empreendedor, pois reforçam a ideia de que basta ter força de vontade, superar desafios, criar oportunidades de negócio e acreditar no sonho para ser bem-sucedido.

É importante observar, ainda, que os mapas exemplares são apresentados como uma espécie de fábula sobre o sujeito-empresa. As duas histórias procuram reforçar a ideia de que esses dois personagens são grandes heróis, destemidos e focados na realização de seus objetivos. João Gerdau partiu da sua terra natal, a Alemanha, aos 20 anos, motivado pelo desejo de empreender. Durante a sua vida, diversificou seus investimentos e prezou pela inovação até se transformar em um dos maiores industriais do Brasil. Ray Kroc, por sua vez, largou a escola aos 15 anos e empreendeu em alguns negócios até se transformar em presidente da maior rede de lanchonetes do mundo. A ousadia dos personagens é ressaltada como um ato de bravura nessas narrativas. Desse modo, os mapas da vida exemplares se constituem em um operador do regime de verificação (FOUCAULT, 2014), que visa introjetar as condutas dos personagens nos estudantes.

A governamentalidade que tem a empresa como norma reconfigura os discursos fundadores que estabelecem princípios e valores pelos quais as novas gerações devem se guiar durante a formação acadêmica, profissional e cidadã. Se antes eram os grandes artistas, revolucionários e intelectuais que inspiravam os mais jovens, agora são os empresários. Estes são eleitos como símbolos de sucesso apenas em decorrência de sua capacidade de acumulação de riquezas. Suas condutas éticas pouco são levadas em consideração. O próprio Ray Kroc tem uma biografia muito questionável, sendo acusado publicamente de ter se tornado proprietário da rede Mc Donald's após ter arquitetado um golpe contra com irmãos Mc Donald's para quem prestava serviços.

Figura 8: Manual do Participante do Programa Economia Pessoal (p. 14)



Fonte: acervo da autora.

Durante a definição de metas para o mapa de sua própria vida (Figura 8), os jovens são interpelados pelos discursos produtivista e empreendedor, que disseminam padrões de conduta que prometem levá-los ao sucesso econômico. Influenciados por esses discursos, seus projetos de vida terão fortes chances de valorizar apenas a dimensão profissional e de fixar metas desconectadas de suas reais condições de vida no presente. Desse modo, os estudantes poderão construir projetos de vida ilusórios, que pouco contribuirão para que possam lidar com as incertezas, processos de mudança e tomadas de decisão que circundam a juventude.

Após a construção a primeira parte do mapa da vida, o manual do participante do Projeto de Economia Pessoal apresenta uma lista de profissões aos jovens, sem que haja maiores informações sobre suas características e áreas de atuação (Figura 9). Porém, há um certo destaque para aquelas que são mais valorizadas pelas empresas (JUNIOR ACHIEVEMENT, 2010, p. 16):

As profissões que se encontram em ascensão são aquelas ligadas à área de Tecnologia da Informação, principalmente para a aplicação prática da informática no relacionamento direto com o cliente. Também estão em alta as profissões ligadas à área de responsabilidade social e ambiental, que ganha força a cada dia. Atualmente todas as empresas são cobradas pelos consumidores e pela sociedade em geral quanto ao seu envolvimento comunitário e preservação do meio ambiente.

De fato, o conhecimento em tecnologia da informação e a responsabilidade com o meio ambiente são prerrogativas da formação profissional na atualidade. No entanto, é importante perceber no enunciado destacado acima que, numa sociedade que tem a empresa como norma, tudo parece subjugado à lógica da comercialização. Desse modo, a importância da preservação da natureza não é abordada do ponto de vista da cidadania, na intenção de promover reflexões e práticas sustentáveis pelos jovens. A responsabilidade social e ambiental ganha relevância por ser um requisito estabelecido pelo mercado consumidor. Do mesmo modo ocorre com o conhecimento sobre a tecnologia da informação. Ao invés de ser valorizado por se tratar de um saber estratégico para a cultura técnica e o desenvolvimento científico, é reduzido a um instrumento útil para facilitar a comunicação com possíveis clientes e atores do âmbito comercial.

Figura 9: Manual do Participante do Programa Economia Pessoal (p. 16)



Fonte: acervo da autora.

Laval (2004) alerta para a instabilidade do capitalismo e as mudanças que ocorrem no perfil do trabalhador, a depender dos ciclos de emprego e das ondas tecnológicas. Por esses motivos, direcionar a formação do jovem para um conjunto de competências requerido pelo mercado é uma estratégia arriscada, pois os trabalhadores se tornam mais suscetíveis à obsolescência. Considerando esse aspecto, o autor mantém sua defesa em favor de um modelo formativo que amplie o conhecimento geral e a formação cultural dos estudantes para torná-los mais autônomos em períodos de recessão econômica.

Leão, Dayrell e Reis (2011) julgam que o conhecimento sobre o mercado de trabalho e a avaliação do jovem sobre suas próprias habilidades são conhecimentos necessários à construção dos projetos de vida juvenis. No entanto, esses saberes devem ser acompanhados de sólido conhecimento sobre o mundo e sua transformação, assim como sobre os componentes curriculares, caso contrário, é possível que o estudante estabeleça seu projeto de vida no âmbito do sonho, sem ter as condições para efetivá-lo. Além disso, pode atribuir menor importância a outras dimensões de vida, preparando-se apenas para viver a dimensão profissional.

Após apresentar algumas possibilidades de ocupações profissionais, o manual do Projeto de Economia Pessoal conceitua algumas modalidades de formação na seção “Encontrando suas metas” (Figura 10), que podem ser acessadas após conclusão do Ensino Médio, como, por exemplo, programas de qualificação profissional, cursos técnicos ou tecnológicos e graduação. Logo no início dessa seção, há uma recomendação para que o estudante comece a pensar na continuidade do seu percurso formativo para manter-se em processo de qualificação, otimizando o potencial da sua força de trabalho.

Prepare-se. De agora em diante, até os seus 20 anos, você irá ouvir: “Então, o que você vai fazer da sua vida?” Não que todos esperem que você saiba agora. Eles só querem que você pense, sonhe e planeje o seu futuro. E se você perguntar por aí, descobrirá que seus colegas são indagados da mesma forma. Pais, outros adultos e amigos têm grandes esperanças para você. Eles não querem que você feche a porta para as oportunidades. Eles desejam que você tenha uma boa educação para que, assim, depois possa escolher uma carreira. (JUNIOR ACHIEVEMENT, 2010, p. 17).

Figura 10: Manual do participante do Programa Economia Pessoal (p. 17)

MANUAL DO PARTICIPANTE

Encontrando Suas Metas

Prepare-se. De agora em diante, até os seus 20 anos, você irá ouvir: “Então, o que você vai fazer de sua vida?”. Não que todos esperem que você saiba agora. Eles só querem que você pense, sonhe e planeje o seu futuro. E se você perguntar por aí, descobrirá que seus colegas são indagados da mesma forma.

Pais, outros adultos e amigos têm grandes esperanças para você. Eles não querem que você feche a porta para as oportunidades. Eles desejam que você tenha uma boa educação para que, assim, depois, possa escolher uma carreira.

“Ah! Eu não estou pronto para pensar sobre a vida depois do Ensino Médio”, você pode dizer. Tudo bem, mas é muito cedo para pensar sobre a vida na faculdade? Como você pode planejar seus anos de faculdade para tirar o maior proveito deles?

Você deve pensar nas coisas que faz além do meio acadêmico. Elas contam? Pode apostar! Sente-se pressionado? Divida cada meta em passos que lhe levarão aonde você quer chegar. E peça ajuda. Você encontrará pessoas a sua volta que o ajudarão a vencer, se estiver disposto a dar o primeiro passo.

Ensino Fundamental	9 anos (1º ao 9º ano)
Ensino Médio	3 anos (1º ao 3º ano)

Ensino Médio

Embora as exigências escolares para a graduação variem regionalmente, todas instituições mantêm matérias como: português, ciências, estudos sociais, matemática e língua estrangeira.

Treinamento de Aprendizagem

Treinamento no trabalho, geralmente, é oferecido a posições iniciais. Assim como algumas posições exigem um diploma do Ensino Médio. Habilidades que você adquire através de cursos que faz, ou através de trabalho remunerado ou voluntário, poderão ajudar. Algumas atividades, como carpintaria ou hidráulica, oferecem aprendizagem. Desta maneira, os programas podem ser rigorosos e podem envolver anos de treinamento para promoção.

Cursos Profissionalizantes

Dependendo da profissão que você escolher, poderá estudar em escolas que ofereçam o curso profissionalizante. Também há instituições que formam técnicos especializados em nível médio nas áreas de eletrônica, mecânica e instrumentação, entre outras. Outras escolas e instituições oferecem Ensino Médio com profissionalização em secretariado, laboratórios de análises clínicas, processamento de dados, etc.

Ensino Superior / Graduação

A exigência para ingresso na faculdade é a aprovação no exame vestibular ou aprovação no ENEM. Para que você possa chegar até essa etapa da vida escolar, antes tem que concluir todos os graus do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Ensino Superior em Tecnólogo

No Brasil, tecnólogo é o profissional de nível superior formado em um curso superior de tecnologia. visa formar profissionais para atender campos específicos do mercado de trabalho. Seu formato, portanto, é mais compacto, do que os cursos de graduação tradicionais. Por ser um curso profissional de nível superior, os tecnólogos podem dar continuidade a seus estudos cursando a pós-graduação.

Sites

MEC: Ministério da Educação
www.mec.gov.br

ENEM: Exame Nacional de Ensino Médio
www.enem.inep.gov.br

ProUni: Programa Universidade para Todos
<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni>

17

Fonte: acervo da autora.

Diversas atividades do Projeto de Economia Pessoal estimulam os jovens a programarem as suas vidas a partir de indicadores observáveis e quantificáveis. É preciso definir um caminho para a carreira, muitas vezes sem ter tido a oportunidade de conhecer as possíveis áreas de atuação e maturar as escolhas. O importante é ter

metas e ser governado pelos efeitos de produtividade que elas provocam. Laval (2004) afirma que o projeto é a forma mais eficiente de naturalizar a cultura econômica, pois é justamente a partir dele que nasce e funciona uma empresa. Dessa forma, o uso desse dispositivo “[...] se transformou em uma injunção feita aos alunos de elaborar, o mais cedo possível, um projeto de orientação escolar e profissional, de sorte que nenhum deles possa ignorar hoje em dia qual é o sentido da escolaridade” (LAVAL, 2004, p. 81).

Na atividade acima, os conhecimentos adquiridos no âmbito da formação acadêmica devem sempre estar subordinados às metas estabelecidas para a carreira, embora esta esteja sendo definida precocemente. O discurso da empregabilidade tensiona a oferta educacional, buscando condicioná-la às exigências do campo profissional. O neoliberalismo considera que todas as instituições devem estar a serviço da máquina econômica, em detrimento de qualquer outra atividade. E os indivíduos, por sua vez, são estimulados a construir vidas empreendedoras, que precisam continuar se aperfeiçoando, independentemente do conhecimento e das habilidades já adquiridos ou do estágio de vida em que se encontram, conforme destaca Ball (2013, p. 147):

O novo eu aprendente/empreendedor é um conjunto de possibilidades e oportunidades não realizadas; no lugar da tradição, há mérito. Sucesso ou fracasso é uma questão de ser empreendedor ou não, de ter talento ou não; isso não é mais uma questão de quem você é, mas do que você pode se tornar.

Nessa direção, a atividade seguinte destaca para o jovem que todos têm o dever de se manterem atualizados e produtivos, embora nem todos tenham o desejo ou a condição de ingressar no Ensino Superior. A atividade da Figura 11 procura enfatizar que algumas pessoas podem ingressar no mundo do trabalho porque optam por carreiras que não demandam formação especializada, podendo adquirir as competências profissionais no próprio local de trabalho, sendo este caminho uma possibilidade para aqueles que não possuem condições financeiras para acessar o Ensino Superior.

Figura 11: Manual do Participante do Programa Economia Pessoal (p. 18)

ECONOMIA PESSOAL

Carreiras e Cursos Superiores

Algumas carreiras exigem que o profissional tenha cursado uma faculdade.
Exemplos: *Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia*. Em outras carreiras, como negócios, você pode começar antes de se decidir pela graduação.
Exemplo: *Vendedor*.

A faculdade é possível

Talvez você não precise freqüentar uma faculdade para atingir suas metas, mas isso geralmente amplia as oportunidades em muitos campos. E não deixe o custo de freqüentar uma faculdade desencorajá-lo. Considere estas opções financeiras:

- ▲ Se você não está poupando para a faculdade, comece agora! Cada centavo que guardar é um a menos que terá que economizar no futuro.
- ▲ Recorra a auxílio financeiro. O governo do Brasil oferece ajuda para o Ensino Superior, através de empréstimos para estudantes (crédito educativo).
- ▲ Recorra a auxílio e a bolsas de estudo. Dependendo do curso que escolher, você encontrará muitas organizações nacionais, comerciais, religiosas e comunitárias que oferecem bolsas totais ou parciais. Algumas faculdades particulares também oferecem bolsas. Auxílios e bolsas são baseados em boas notas, alguns em necessidade e outros consideram ambas: notas e necessidade.
- ▲ Se preferir, freqüente primeiro um Ensino Médio Técnico; assim, você já sairá da escola com uma profissão.
- ▲ Nunca é tarde para aprofundar sua educação. Se você decidir trabalhar por alguns anos, e depois continuar em uma escola profissionalizante ou faculdade, poderá descobrir que seu patrão ajudará você a pagá-la. Mais e mais empresas estão oferecendo programas de reembolso escolar para empregados que queiram aprimorar sua educação.

Olhando adiante

Use as informações fornecidas aqui e qualquer outra informação adicional que você puder reunir com seu orientador. Elabore um plano para o futuro e sonhe GRANDE!

Carreiras ou ramos pelos quais tenho interesse:
Sei uma grande
Pediatria

Quais cursos complementares e outras atividades estão relacionados às minhas metas de carreira?
Quero fazer um
Curso de informática

Qual o tipo de curso médio técnico devo escolher? Quais são as exigências?
Curso de informática

Que mais eu posso fazer para trabalhar em direção à minha meta?

Quais as perguntas que tenho sobre o ramo profissional que escolhi ou planos de treinamento/educacionais que estou desenvolvendo?

Quem poderá responder minhas questões no futuro?

18

A formação de capital humano flexível permite a acomodação da força de trabalho de modo a maximizar os lucros das empresas. Nesse sentido, busca-se formar um contingente pequeno de pessoas para exercer as funções de comando, enquanto a massa de trabalhadores que será comandada deve possuir apenas habilidades generalistas que serão aperfeiçoadas de acordo com as funções designadas. Nesse cenário, a principal aprendizagem dos sujeitos é se tornar ensinável e se adaptar aos contextos de mudanças, considerando-as uma oportunidade de aperfeiçoamento.

Após ter cartografado fatos da própria vida, tendo como referência a vida de empreendedores de sucesso, e de ter reconhecido profissões e carreiras, o jovem será orientado a fechar o seu mapa da vida, realizando uma projeção sobre si em um prazo de 20 anos, conforme indica a Figura 12. Nesse momento, o estudante deve traçar um plano claro de suas metas, definindo prazos para conquistar marcadores mínimos requeridos no ingresso no mercado de trabalho, tais como: conclusão do Ensino Médio, formação técnica ou acadêmica, obtenção da carteira de habilitação, plano de carreira e expectativa salarial. Mesmo que seja interrogado também a respeito de questões pessoais, como formação de família e viagens, percebemos que a atividade busca direcioná-lo a elaborar um projeto que o fará socialmente produtivo e adequado aos padrões de empregabilidade.

Durante a construção do mapa da vida, o jovem passa por atividades em que deve “aprender a dominar, a governar, a conduzir e a estabilizar as ações, dar-lhe uma forma, uma direção, uma composição mútua, uma ordem e um sentido. [...] dirigir as forças, capturar e orientar as condutas, reduzir sua indeterminação, fluidez, desordem (LARROSA, 2011, p. 81-82). O sujeito deve estabelecer um modo de ser e de se comportar que amplia a sua proatividade, produtividade, flexibilidade e capacidade de empreender. Nesse sentido, o projeto de vida se coloca como um aparato fundamental para o governo do sujeito-empresa, uma vez que possibilita o disciplinamento corporal e psicológico, enunciando um espaço de liberdade para que o jovem tome suas decisões. Ele provoca a irrupção de uma forma de vida diferente, orientada pelo capital, na qual se luta constantemente contra a estabilização. O projeto de si estará sempre inacabado para que o indivíduo esteja disposto a ir além dos limites, sem exigir qualquer contrapartida, visando aperfeiçoá-lo (HAN, 2018).

Figura 12: Manual do Participante do Programa Economia Pessoal (p. 19)

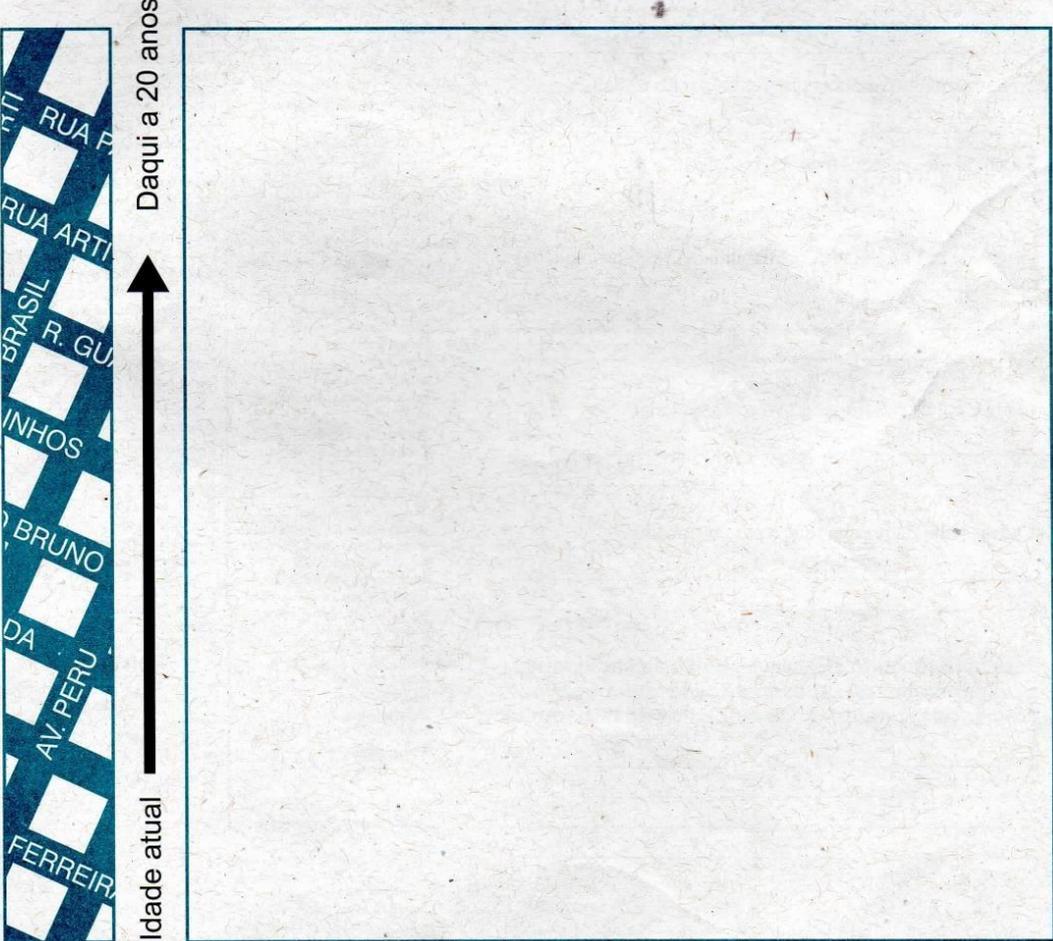
MANUAL DO PARTICIPANTE

Mapa da Vida - Parte Dois

Tente desenhar um mapa para o seu futuro

- ◇ Quando você terá sua carteira de motorista?
- ◇ Quando terminará o Ensino Médio?
- ◇ Você planeja ir para a escola técnica ou para a faculdade? Onde?
- ◇ Você espera viajar?
- ◇ Você pretende formar uma família?
- ◇ Você planeja viver neste ou em outro Estado?
- ◇ Qual "rumo" pretende dar a sua carreira?
Se ainda não tiver certeza, desenhe vários rumos em seu mapa.
- ◇ Quanto dinheiro você espera ganhar?

Lembre-se de que este é o seu mapa. Você não precisa compartilhá-lo, a menos que decida fazê-lo.



19

5.5 O EMPRESARIAMENTO DE SI NO JOGO DA CONCORRÊNCIA

Diversas técnicas contribuem para a formação do sujeito-empresa, fazendo-o engajar-se e entregar-se por completo ao trabalho. De certo modo, todas elas contribuem para o empresariamento de si. Nas subseções anteriores desta seção, analisamos os efeitos da avaliação de si e da narração de si na maximização das habilidades dos indivíduos e na sua disposição para se moldar aos imperativos do mercado. No entanto, além de se tornar mais qualificado e flexível, esse sujeito precisa aprender a valorizar-se como um capital, bem como a se tornar vendável, tirando o melhor proveito de si mesmo e das suas competências para competir no jogo concorrencial que opera na sociedade neoliberal.

A competição tem perpassado todas as esferas da vida, na atualidade, seja no âmbito individual ou institucional. Nesse contexto, a concorrência se torna uma prerrogativa a ser enfrentada tanto nas relações profissionais, quanto nas relações sociais. O sujeito-empresa é vítima do medo de exclusão e do desemprego que ameaçam todos continuamente. Como resposta, ele adere ao novo modo de gestão social baseado no risco e na concorrência. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 329):

[...] a grande novidade reside na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhe são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar essas condições cada vez mais duras e mais perenes. Em uma palavra, a novidade consiste em promover uma “reação em cadeia”, produzindo “sujeitos empreendedores” que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram.

Desse modo, a competição torna-se mecanismo de gerenciamento de si que submete os indivíduos a condições cada vez mais precárias de trabalho. No 5º encontro do Manual do Participante do Projeto de Economia Pessoal que estamos analisando, o estudante irá aprender a vender suas competências e o seu potencial de trabalho, procurando se enquadrar em anúncios de uma seção de classificados. A atividade “Como ler anúncios classificados”, apresentada na Figura 13, confronta o indivíduo com padrões de qualificação, de comportamento e de aparência,

jovem e sobre os conhecimentos adquiridos durante a escolarização é acionado novamente. O jovem é estimulado a valorizar apenas o que pode ser convertido em capital para o trabalho. O exercício coloca o indivíduo em uma forma, para que ele tome consciência das competências que deve conquistar, caso deseje se tornar empregável. No capitalismo contemporâneo, o capital humano precisa se colocar em um constante movimento de adequação e reconfiguração para se manter ativo no mercado de trabalho, caso contrário, será descartado. O sujeito deve aprender que as suas condutas e o seu conhecimento deverão estar subordinados à atividade profissional que irá desempenhar.

Outra técnica acionada nessa atividade é a culpabilização de si. O sujeito-empresa deve se responsabilizar e sentir culpa por não atingir um determinado perfil que o habilite a conseguir um trabalho. A síntese de indicadores sociais sobre as condições de vida da população brasileira (IBGE, 2022) indica que 29,4% dos jovens com idades entre 15 e 29 anos não estudam e nem estão ocupados. Nas regiões Norte e Nordeste, esses números sobem para 28,5% e 33%, respectivamente. Ainda sobre a situação de empregabilidade, é válido ressaltar o alto nível de informalidade existente no Brasil: 39,7% da população ocupa postos de trabalhos precários. Em estados das regiões Norte (Pará, 61,8%; e Amazonas, 57,7%) e Nordeste (Maranhão, 59,5%; Piauí, 56,1%; e Pernambuco, 56,1%), o índice de informalidade atinge mais de 50% das pessoas aptas ao trabalho. Como trabalhadores informais, o IBGE entende os ocupantes de atividades laborais realizadas no setor privado sem carteira assinada, os empregados domésticos sem registro, os empregadores sem Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) e os trabalhadores autônomos sem registro como Microempreendedores Individuais (MEI).

Ao mesmo tempo que culpabiliza o sujeito por não dominar todas as competências necessárias à empregabilidade, exercícios como esse conformam o estudante pobre diante da possibilidade de ocupar um emprego com baixa qualificação em curto prazo. Ao se autoanalisar e identificar que possui muitas lacunas que o impedem de alcançar trabalhos mais qualificados e com maior remuneração, o jovem introjeta que carreiras que exigem Ensino Superior completo, como, por exemplo as de médico e de advogado, estão além de suas possibilidades no momento.

Durante a atividade “Encontrando suas metas” (Figura 10), os estudantes foram

orientados pelo Projeto de Economia Pessoal a buscar a inserção precoce no mercado de trabalho para obter experiência profissional e também como estratégia para conquistar carreiras de melhor remuneração no futuro. Inclusive a referida atividade mencionava que eles poderiam pleitear o custeio dos seus estudos em nível superior ou em cursos de qualificação profissional nas próprias empresas em que irão trabalhar. Seduzido por esse discurso e pela necessidade de contribuir com a renda familiar no presente – uma realidade para a maioria dos jovens brasileiros estudantes de escolas públicas –, muitos jovens podem ser levados a abdicar de carreiras que exigem o ingresso na universidade para buscar ofícios que requeiram apenas o Ensino Médio.

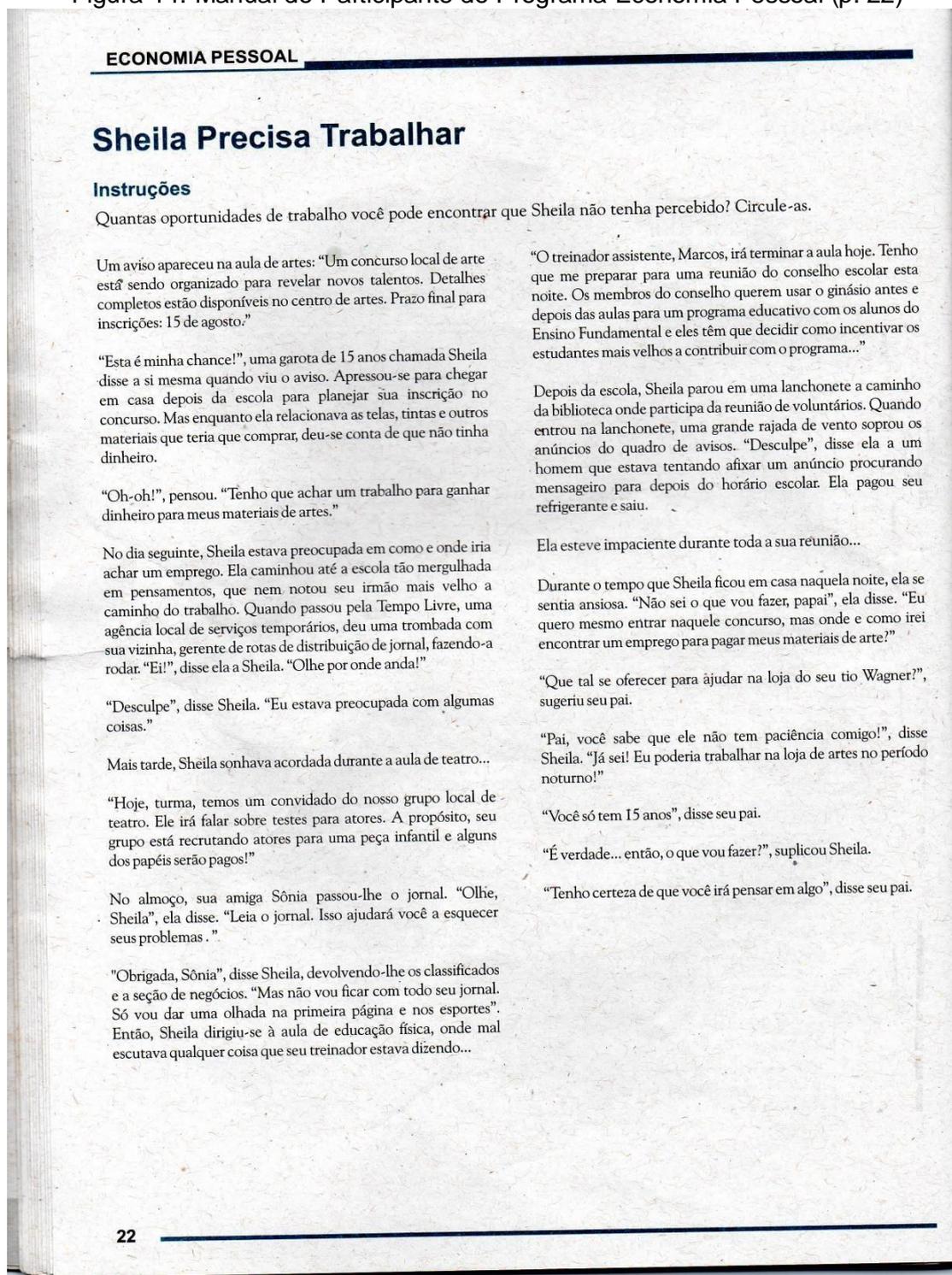
Na sequência, o Projeto de Economia Pessoal propõe uma atividade que estimula a proatividade e a capacidade empreendedora do jovem na busca por sua empregabilidade. A atividade “Sheila precisa trabalhar”, apresentada na Figura 14, traz a história de uma jovem de 15 anos, Sheila, que precisa comprar materiais de pintura para participar de um concurso de artes e então decide trabalhar. Mas como ela não domina a linguagem do mundo corporativo, acaba perdendo as oportunidades de trabalho que estão à frente do seu nariz. A instrução da atividade orienta os estudantes a localizar e circular as chances perdidas pela jovem Sheila, impedindo-a de concretizar o seu objetivo. Esse exercício visa levar os jovens à reflexão sobre os erros que não podem ser cometidos quando se pretende conseguir um emprego.

O discurso empreendedor coloca o indivíduo em uma condição ativa diante da criação de postos de trabalho, eliminando o problema da falta de emprego. Uma questão de ordem sistêmica é tratada na esfera individual. A racionalidade neoliberal estimula o indivíduo a acreditar que a criação de oportunidades de trabalho é uma responsabilidade sua e não do mercado (BALL, 2013). Por meio de enunciados que sugerem criatividade, visibilidade, inovação e iniciativa, o discurso empreendedor fomenta o autoempresariamento dos indivíduos. Sendo o sujeito uma empresa de si, ele deve ser capaz de valorizar as suas potencialidades e desenvolver estratégias para se promover no mercado.

A atividade abaixo sugere que a personagem Sheila perdeu cinco oportunidades de ganhar o dinheiro que financiaria a sua participação no concurso de artes, porque se deixou levar pelo problema da falta de dinheiro e não focou em

desenvolver estratégias para solucioná-lo. Durante a narrativa, Sheila transita por vários espaços e cruza com várias pessoas que estão em busca de um profissional com o seu perfil e a sua disponibilidade, mas, como ela não consegue definir metas, dar visibilidade às suas habilidades e não é suficientemente competitiva para comercializar sua força de trabalho, acaba desperdiçando todas elas. A atividade é uma espécie de fábula sobre o oposto do sujeito-empresa, que tem como lição a importância de calcular cada passo da vida como um plano de ação.

Figura 14: Manual do Participante do Programa Economia Pessoal (p. 22)



Fonte: acervo da autora.

Larrosa (2011) destaca o uso de fábulas, casos e histórias de vida, no campo pedagógico, enquanto mecanismos de subjetivação de condutas e de controle discursivo. O autor ressalta que esses textos podem provocar a mudança na imagem

que o indivíduo faz de si, por meio da reflexão sobre a experiência de outrem. Por meio do texto que analisamos, o estudante deve aprender a ser proativo e dar visibilidade às suas necessidades e competências, além de planejar soluções e táticas para demover os possíveis obstáculos que brotarem em seu caminho. Ao se reconhecer como uma empresa de si mesmo, o sujeito deve desenvolver a capacidade de mobilizar todos os seus recursos em prol da sua autorrealização, como destacam Dardot e Laval (2016, p. 336):

A noção de “empresa de si mesmo” supõe uma “integração da vida pessoal e profissional”, uma gestão familiar do portfólio de atividades, uma mudança da relação com o tempo, que não é mais determinada pelo contrato social, mas por projetos que são levados a cabo com diversos empregadores. E isso vai muito além do mundo profissional; trata-se de uma ética pessoal em tempos de incerteza. “A empresa de si mesmo é encontrar um sentido, um compromisso na globalidade da vida”, o que começa cedo – com 15 anos somos empreendedores de nós mesmos assim que nos perguntamos o que queremos fazer da vida. Toda atividade é empresarial, porque nada mais é garantido para toda a vida. Tudo deve ser conquistado e defendido a todo momento. A criança mesmo deve ser “empreendedora do seu saber”. Desse ponto de vista, tudo se torna empresa: o trabalho, mas também o consumo e o lazer, já que se procura tirar deste o máximo de riquezas [...].

Nessa perspectiva, todo o tempo e toda a energia de vida devem ser empenhados de modo produtivo. No modo de vida do sujeito-empresa, não há espaço para deleite, fruição ou contemplação. Sua existência deve ser útil e rentável. Todas as formas de aperfeiçoamento devem ser convertidas para aprimorar o seu capital humano, a fim de torná-lo mais rentável à sociedade. Esse indivíduo é atravessado por discursos que o fazem explorar a si próprio em nome do alto rendimento requerido pelo mercado. Na análise de uma sequência de atividades voltadas à construção de um projeto de vida, intitulado “mapa da vida”, presente no material didático do Projeto de Economia Pessoal, identificamos que o uso da *autoavaliação*, da *autonarração* e do *autoempresariamento* como técnicas para a subjetivação dos valores e da conduta de um indivíduo produtivo, flexível, competitivo, multitarefa, disciplinado, motivado, ativo e empreendedor, que se configura, portanto, como sujeito-empresa.

6 “VIVER É UMA ENTREGA”: LIÇÕES SOBRE O MODO DE VIDA NEOLIBERAL

Nesta seção, analisamos o discurso neoliberal sobre as formas de vida contemporâneas, disseminado por meio da série publicitária intitulada *Viver é uma entrega*, produzida pela iFood, uma empresa-plataforma de grande projeção nacional. A série conta histórias de comerciantes, consumidores e entregadores, destacando a importância dessa empresa-plataforma para as relações de trabalho, de consumo e para as interações sociais. A narrativa que une os episódios enaltece a contribuição da plataforma para além das relações comerciais, reforçando o argumento de que ela pode promover a conexão entre pessoas, fortalecer os laços de reciprocidade e de solidariedade, garantir a sobrevivência em um contexto de recessão econômica e até viabilizar a realização de projetos de vida. Há uma valorização de modos de vida pautados na autorresponsabilização, na autovalorização e na autonomia, comportamentos estimulados pela racionalidade neoliberal, que reconhecemos neste trabalho como condutas do sujeito-empresa (DARDOT; LAVAL, 2016).

O próprio título da série – *Viver é uma entrega* – pode ser compreendido como a postura esperada do sujeito-empresa contemporâneo, que deve ser corajoso e proativo para se ajustar a um mundo em permanente reconfiguração. Nesse sentido, esse enunciado valoriza formas de vida nas quais a flexibilidade, a audácia, a persistência e o risco pautam condutas e modos de vida. A mensagem é clara: *A vida não é para os fracos!* O neoliberalismo propaga uma discursividade que estimula a concorrência e nos coloca permanentemente em posição de luta, de disputa, o que subliminarmente afirma que só os fortes podem sobreviver. O argumento de que devemos estar prontos para entregar o melhor de nós e nos adaptar constantemente para atender às imposições do cenário social, político e econômico é bastante evidente nos episódios dessa série publicitária.

As propagandas são consideradas artefatos pedagógicos pelas Pedagogias Culturais (ANDRADE; COSTA, 2017), pois transmitem signos para subjetivar seus espectadores, por meio da forma como endereçam suas mensagens (ELLSWORTH, 2001). O discurso disseminado pelos artefatos midiáticos busca alinhar a forma de existência dos consumidores com os valores das empresas, definindo modos de ser e de se comportar. Para Rose (2001), as peças publicitárias são máquinas miméticas que exigem de nós uma certa identidade, por meio da propagação de estilos de vida.

Desse modo, o discurso sobre o modo de vida neoliberal disseminado por meio dessa série contribui para normalizar, visibilizar e incitar a conduta do sujeito-empresa em uma ampla rede discursiva que envolve relações de trabalho, de consumo e sociais.

A produção de subjetividades no âmbito da governamentalidade neoliberal opera por meio da formatação de modos de vida que levam os sujeitos a agirem e enunciarem-se numa perspectiva individualista e hedonista. Numa sociedade cada vez mais dominada pelo *éthos* empresarial, pela financeirização dos mercados e pelas desigualdades sociais, essa governamentalidade contribui para a manutenção do discurso meritocrático e para conformar determinados grupos em condições de vida precárias. Nesse sentido, Lazzarato (2011) argumenta que o neoliberalismo transforma vidas em uma mercadoria como outra qualquer e hegemoniza o discurso empresarial, enfraquecendo outros discursos que anteriormente detinham maior capilaridade social e maior impacto nos processos de subjetivação, como, por exemplo, os discursos pastoral e pedagógico.

A racionalidade neoliberal produz politicamente uma situação de precariedade e busca nos convencer que, na verdade, tal condição de vulnerabilidade é inerente aos modos de vida de determinadas pessoas. Butler (2019) afirma que os enquadramentos fabricados pela mídia afetam a nossa subjetividade e interferem no modo como reconhecemos o diferente. Identificamo-nos com determinados corpos e com outros não. Nesse sentido, há vidas pelas quais nos solidarizamos e nos responsabilizamos, e há outras às quais somos indiferentes ou desejamos eliminar, independentemente da proximidade espaçotemporal que exista entre nós. A condição de fragilidade e de estranhamento atribuída a determinados grupos sociais é utilizada como justificativa para a inscrição desses sujeitos em um modo de vida precário, suscetível a violências de toda ordem.

Em seus estudos sobre biopolítica, Foucault (2010; 2018) identificou que a preservação da vida e da saúde se configuravam como uma importante estratégia para garantir a produtividade no campo econômico. No entanto, quando olhamos para a atualidade e nos deparamos com as metamorfoses do capitalismo contemporâneo e o avanço da governamentalidade neoliberal no século XXI, identificamos que os novos arranjos econômicos e produtivos do sistema capitalista marginalizam um grande contingente de trabalhadores e não investem na manutenção dessas vidas. É cada vez maior a força produtiva excedente. E diferentemente do capitalismo flexível,

que absorvia essa massa em períodos de expansão, os macroconglomerados empresariais da atualidade se organizam em torno do desemprego estrutural e expandem seus lucros fabricando a precarização, forçando os governos a desregular as proteções sociais anteriormente estabelecidas, favorecendo, por um lado, o acúmulo de renda pelos mais ricos, e por outro, a pauperização escalada dos mais pobres.

As estratégias de saber-poder das biopolíticas que marcaram o século XX administravam as populações por meio do controle estatístico e demográfico. Na contemporaneidade, a precariedade emerge como uma estratégia de controle biopolítico que individualiza e naturaliza a condição de fragilidade de determinados corpos para exercer o poder. A precariedade é produzida politicamente e enunciada como uma condição *a priori* de determinadas vidas, que estariam fadadas aos efeitos das desigualdades sociais, devendo, portanto, se submeter à exploração pelo trabalho, como se essa fosse a única alternativa possível. É importante dizer que a precariedade não é somente uma condição objetiva que marca o mundo do trabalho e as condições de produção na atualidade. É também um discurso que captura a subjetividade dos trabalhadores, fazendo-os aceitar a baixa remuneração e condições extenuantes de trabalho, ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais produtivos.

Desse modo, pretendemos situar na subseção *As relações de consumo e de trabalho na empresa-plataforma*, o contexto de surgimento e fortalecimento das empresas-plataforma, como é o caso da iFood, na perspectiva de um acontecimento (FOUCAULT, 2014) que se inscreve na nova morfologia das relações de consumo e de trabalho, marcada pela hegemonia informacional-digital. Muito mais do que vender produtos e serviços, as plataformas que operam na economia do compartilhamento propagam estilos de vida que reforçam o ímpeto consumista das sociedades contemporâneas e exploram a força de trabalho de grupos sociais periféricos sob a camuflagem do empreendedorismo.

Nessa cadeia produtiva, as relações de assalariamento são invisibilizadas e os trabalhadores colocam sua força e meios de produção a serviço das empresas que operam os aplicativos, sem controle sobre o produto do seu trabalho. Os usuários dessas plataformas são regidos por sistemas de reputação que controlam suas condutas, favorecendo a autogestão de ambos de acordo as metas estabelecidas

pelos aplicativos. A má avaliação, seja de trabalhadores ou consumidores, implica não apenas na construção de autoimagem pública negativa, mas pode resultar também na exclusão da rede de serviços. Mecanismos como esse são cada vez mais comuns na vida cotidiana, contribuindo para o agenciamento de condutas, por meio do controle de performances.

Na subseção *A administração da vida pela governamentalidade neoliberal no contexto da plataforma*, analisaremos seis dos 12 episódios que compõem a série *Viver é uma entrega*, produzida pela empresa iFood. A seleção desses episódios justifica-se pelos diferentes enunciados presentes nesse produto publicitário que se articulam na constituição da formação discursiva que enuncia o modo de vida neoliberal do sujeito-empresa. O conjunto de episódios, intitulados *Família*, *Responsabilidade*, *Garra e Aprender*, reforçam o enunciado de flexibilidade presente nas condutas de autonomia, autorresponsabilização e autovalorização, exigidas do sujeito-empresa. Já os episódios *Amor* e *Gratidão* remetem a um enunciado de solidariedade, numa tentativa de humanizar a conexão estabelecida pela plataforma.

Consideramos que essa análise contribui para ampliar o entendimento sobre o cenário que ambienta o modo de vida do sujeito-empresa, inscrito na racionalidade neoliberal. Nossa intenção é ressaltar como a empresa-plataforma tem contribuído para difundir princípios e condutas da cultura empresarial para diferentes campos da prática social. Essas práticas se articulam no funcionamento de uma governamentalidade que precariza e despreza a vida de determinados grupos sociais e produz subjetividades que individualizam os sujeitos para torná-los mais produtivos e desvinculá-los de lutas coletivas, como, por exemplo, a proteção e a ampliação de direitos civis e sociais, a preservação ambiental e a distribuição equitativa de renda. Para nós, essas questões estão intrinsecamente relacionadas ao campo educacional, bem com aos rumos e contornos que têm sido dados aos projetos formativos na atualidade.

Em um contexto no qual a sociedade que convoca as novas gerações a projetar suas vidas e direciona o processo formativo dos jovens do Ensino Médio à inserção no mercado produtivo, preterindo outras dimensões de suas existência, devemos problematizar os efeitos da governamentalidade neoliberal na configuração dos modos de vida possíveis para as novas gerações. Nesse sentido, questionamos: como os novos arranjos produtivos do sistema capitalista impactam na produção de

subjetividades e nas condições objetivas que determinam a projeção de futuros? Como operam técnicas de subjetivação acionadas pelo discurso econômico-empresarial para incitar a formação de sujeitos cada vez mais flexíveis e produtivos, úteis ao sistema capitalista?

6.1 AS RELAÇÕES DE CONSUMO E DE TRABALHO NA EMPRESA-PLATAFORMA

O fortalecimento da cultura digital no século XXI trouxe a promessa de tempos mais emancipatórios e colaborativos. Com o encurtamento de distâncias na comunicação e a desburocratização das negociações em vários setores econômicos. Acreditava-se que nosso tempo seria marcado pela emergência de ações voltadas ao bem comum. Cidades inteligentes, trabalho cooperativo, consumo sustentável e economia do compartilhamento soavam como promessas realizáveis neste século, viabilizadas pelas novas tecnologias. No entanto, temos assistido, na verdade, à utilização das conexões informacionais a serviço da construção de monopólios por grandes empresas-plataformas, que utilizam os processos em rede para gestar, sob uma lógica algorítmica, fluxos de ofertas e demandas em diferentes setores comerciais.

As empresas-plataforma se consolidaram no bojo de um processo conhecido como economia do compartilhamento, “uma onda de novos negócios que usam a internet para conectar consumidores com provedores de serviços para troca no mundo físico, como aluguéis imobiliários de curta duração, viagens de carro ou tarefas domésticas” (SLEE, 2017, p. 33). No Brasil, esse processo ficou conhecido como uberização, em alusão ao nome da empresa que difundiu essa cultura por aqui, a Uber, líder mundial na oferta de “carona compartilhada” ou serviço de transporte privado de baixo custo por demanda. Esse modelo de negócio se alastrou por diversos setores, incluindo arquitetura, beleza e alimentação.

A economia do compartilhamento começou a ganhar projeção entre os anos de 2013 e 2014, período em que se apresentava como um movimento social. Ela procura se vincular a valores como sustentabilidade, ética, solidariedade e autonomia. E reitera seu compromisso com relações horizontais, que visam beneficiar produtores/prestadores de serviços e consumidores, contribuindo para o consumo

justo e sustentável. O autogerenciamento e a flexibilidade são palavras de ordem nesse modelo de negócio. Esse discurso se afinava facilmente com a preocupação global com a preservação do meio ambiente e também com o modo de vida das populações mais jovens – críticas ao modelo clássico de produção –, que se enunciavam mais conscientes de seus hábitos de consumo e mais focadas em viver experiências do que em acumular bens.

As empresas-plataforma que se engajaram na economia do compartilhamento anunciavam sua contribuição na geração de renda de grupos sociais mais vulneráveis e desempregados, bem como na viabilização de serviços que não eram acessíveis a boa parte da população, como, por exemplo, viagens e transporte particular, fazendo circular, dessa forma, bens subutilizados. Elas pretendiam tornar os setores de turismo, transporte e serviços mais competitivos e menos burocráticos, desbancando as empresas tradicionais. No entanto, em menos de uma década, vimos que “sob a retórica do compartilhamento, escondem-se a acumulação de grandes fortunas, a erosão de muitas comunidades, a precarização do trabalho e o consumismo” (SLEE, 2017, p. 27).

Para oferecer um serviço de baixo custo, essas empresas burlam as normatizações estabelecidas pelos governos e lucram com o trabalho intermitente e autônomo de uma massa global de desempregados, alegando que não vendem serviços, apenas intermedeiam relações de oferta e demanda. Dessa forma, também não são taxadas como as empresas tradicionais, nem necessitam de um capital próprio – máquinas, estoque, centros de venda físicos e funcionários – para operar. Todo ônus é de responsabilidade dos usuários do serviço, sejam eles prestadores ou consumidores. A empresa-plataforma se concentra apenas no recolhimento de parte dos lucros da operação e na promoção de massivas campanhas de *marketing*, responsáveis por construir uma imagem vinculada à modernidade, sustentabilidade e eficiência.

A condição de liberdade e autonomia dos profissionais vinculados a essas empresas se encerra nos severos mecanismos de controle algorítmico a que precisam atender para permanecer vinculados aos aplicativos. Mesmo não possuindo um vínculo de trabalho formal nem com os comerciantes, nem com os consumidores, nem com o próprio aplicativo, os entregadores devem se comprometer com metas referentes ao número de entregas realizadas, ao tempo de entrega e à cordialidade

através da qual lidam com os clientes. Caso os indicadores estabelecidos não sejam alcançados, eles são automaticamente bloqueados dos aplicativos, sem qualquer aviso prévio. Esse processo resulta no trabalho extenuante de muitos entregadores, que chegam a ficar até 12 horas à disposição do aplicativo⁶ para alcançar uma remuneração em torno de um salário mínimo. A charge abaixo (Figura 15) retrata a condição de trabalho dos trabalhadores vinculados a aplicativos.

Figura 15: Precarização do trabalho



Fonte: acervo da autora.

Empresas-plataforma como Uber, iFood e Rappi procuram individualizar e invisibilizar as relações de trabalho baseadas numa lógica de assalariamento, assumindo a aparência de prestação de serviços, colocando-se apenas como intermediadora das relações estabelecidas entre trabalhadores e consumidores. Ambos são tratados por essas empresas como clientes. Liberdade, autonomia e empreendedorismo compõem a tríade do léxico que essas empresas utilizam para anunciar-se como modernas e flexíveis. Mas o que ocorre, de fato, é a responsabilização do trabalhador pelos custos e riscos envolvidos na produção e a

⁶ Pesquisa “Perfil dos entregadores ciclistas de aplicativo”, realizada pela Aliança Bike (2019) revela que 75% dos entregadores entrevistados trabalham em médias 12 horas por dia para receber em torno de R\$ 1.105,80 no período de um mês.

completa espoliação sobre os frutos do seu trabalho (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020). Entendemos que a empresa-plataforma se constitui como um acontecimento (FOUCAULT, 2012) no mundo do trabalho e do consumo, que ampliou no controle da governamentalidade neoliberal, provocando rupturas nas formas de organizar e regulamentar o trabalho; no modo de consumir bens e serviços; e nas relações estabelecidas entre produtores, consumidores e atravessadores dos pactos comerciais. Esse tipo de organização só se tornou possível devido aos avanços tecnológicos, à desregulamentação do Estado de bem-estar social e da legislação de proteção aos trabalhadores, à globalização dos mercados e à adesão às relações de consumo baseadas em sistemas de reputação.

A empresa-plataforma aciona um conjunto de técnicas de governo que promovem o autogoverno dos sujeitos em prol de seus interesses. Nesse contexto, a autorresponsabilização é produzida pelo sistema de metas que regula as plataformas, estimulando os sujeitos a perseguirem constantemente o aumento de sua produtividade. A conduta de autovalorização, por sua vez, favorece o reconhecimento do sujeito-empresa sobre seu esforço e proatividade. A necessidade de aceitar riscos e de conviver com a instabilidade permanentemente é convertida em uma autoimagem vinculada de coragem e de determinação. A volubilidade e a insegurança que marcam seu modo de vida são narradas como uma oportunidade de crescimento pessoal e desenvolvimento profissional. Por fim, a autonomia maximiza a sensação de liberdade e faz com que o sujeito-empresa acredite que suas condutas são movidas apenas por seus desejos.

6.2 A ADMINISTRAÇÃO DA VIDA PELA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NO CONTEXTO DA PLATAFORMIZAÇÃO

A série *Viver é uma entrega* procura estabelecer uma relação de identificação e aproximação com o público, na medida que dramatiza experiências reais de diferentes usuários do aplicativo iFood – comerciantes, clientes e entregadores. As narrativas dos episódios da série enaltecem condutas esperadas do sujeito-empresa, pautadas na autonomia, na autovalorização e na autorresponsabilização. O enunciado de flexibilidade é bastante notabilizado pela série. Os personagens narram desafios de suas vidas e as estratégias de superação. Eles procuram evidenciar que, quando

adotamos posturas de adaptabilidade, resiliência, determinação e criatividade, somos capazes de transpor qualquer obstáculo. Nessa abordagem, problemas de ordem macrossocial, como, por exemplo, o desemprego, a recessão econômica e o isolamento durante a pandemia da Covid-19, são sempre resolvidos numa perspectiva individual, a partir da coragem e da iniciativa dos personagens, com apoio, claro, da plataforma.

Essa série foi transmitida na TV e no YouTube a partir de julho de 2020, período em que os entregadores que estavam a serviço das plataformas realizam o *Breck dos App*, greves para reivindicar condições mínimas de proteção durante a pandemia da covid-19. No momento em que ocorreram as paralisações, as empresas-plataforma que gerenciam aplicativos como iFood, Rappi, Uber etc., mesmo experimentando uma larga expansão de seus negócios, não forneciam máscaras de proteção, álcool em gel e, muito menos, seguro contra acidentes no trabalho ou auxílio para a cobertura dos entregadores que porventura fossem acometidos pela covid-19. A pandemia trouxe notoriedade para a relevância social do trabalho dos entregadores, especialmente no período de *lockdown*, funcionando como um serviço essencial para garantir o abastecimento das pessoas que estavam em isolamento. Ao mesmo tempo, tornou ainda mais expostas as condições de precariedade que configuram o trabalho por meio dos aplicativos de entrega.

Embora fique claro na narrativa da série que o seu objetivo é construir uma imagem positiva da empresa-plataforma iFood perante a opinião pública, no momento que a organização foi alvo de uma série de críticas por parte de todos os grupos de usuários (comerciantes, entregadores e consumidores), o discurso propagado também tem impacto em outras redes discursivas. Nosso objetivo é ressaltar como o discurso sobre as configurações das relações de trabalho, de consumo e sociais veiculado por essas empresas-plataforma incide na formação dos sujeitos contemporâneos e afeta o discurso educacional, especialmente, as práticas pedagógicas relacionadas à formação para o trabalho, como é o caso do Ensino Médio.

Não podemos perder de vista que a formação do sujeito da educação, na atualidade, sofre grande influência da governamentalidade neoliberal, implicando na resignificação das funções da escolarização e na produção de subjetividades fortemente impactadas pela economização da sociedade, nas quais os sujeitos

naturalizam o mercado e superestimam os valores da cultura empresarial. Veiga-Neto (2018, p. 40), ao constatar que “[...] cada indivíduo é, desde muito cedo, imerso e educado numa forma de vida neoliberal, na medida em que a governamentalidade neoliberal constroi o ar que ele respira ao longo da vida”, alerta para a capilaridade dessa governamentalidade em diversas esferas sociais.

A seguir, realizaremos a análise dos seis episódios da série *Viver é uma entrega* elencados acima, ressaltando como o discurso neoliberal aciona a autovalorização, a autorresponsabilização e a autonomia como técnicas de governo (FOUCAULT, 2013) do sujeito-empresa. Iniciaremos essa tarefa com a análise do episódio *Família* (Figura 16), que narra a história de mãe e filho entregadores, Flor de Lis e Wesley. A mãe é chefe de família e sustenta os filhos fazendo entregas. Nesse episódio, percebemos como a autovalorização é importante para justificar ou, pelo menos, atenuar a falta de proteção social enfrentada por trabalhadores autônomos precarizados. É preciso construir uma autoimagem pautada na valentia e no heroísmo para suportar os riscos que permeiam o trabalho e o dia a dia.

Figura 16: Série *Viver é uma entrega* (iFood) – Episódio *Família*



Fonte: acervo da autora.

Wesley, o filho, expressa a admiração que sente por sua mãe, Flor de Lis. O jovem valoriza não só o esforço da mãe para prover a família, mas também o papel social desempenhado enquanto entregadora, realizando uma função importante para

suprir as necessidades de outras pessoas, outras famílias, por meio do seu trabalho, especialmente, em um contexto de isolamento social, como vivíamos no Brasil na época em que a série foi veiculada. A autovalorização manifestada pelos personagens em torno do trabalho que realizam funciona como um mecanismo para justificar a ameaça das ruas, seja pela violência do trânsito, seja pelos riscos de contaminação pelo vírus da covid-19.

Esse episódio também realça a cumplicidade entre mãe e filho. Flor de Lis menciona que Wesley a acompanhou em seus primeiros dias de trabalho como entregadora. Nesse momento do vídeo, eles se entreolham e a mãe sorri com um semblante de gratidão pelo gesto de cuidado do filho (Figura 17). O filho assumiu a incumbência de proteger a sua mãe em seu local de trabalho, a rua, já que a instituição para o qual prestam o serviço não assume qualquer responsabilidade, caso ocorram acidentes ou infortúnios de qualquer natureza. Sem direitos trabalhistas, o sujeito-empresa procurar criar suas próprias redes de proteção, mesmo que seja necessário envolver a própria família nessa tarefa. Todos os seus recursos devem estar a serviço do capital.

Figura 17: Série Viver é uma entrega (iFood) – Episódio Família



Fonte: acervo da autora.

Wesley reconhece que se trata de um trabalho difícil e arriscado. A respeito do trabalho da mãe, ele afirma: “Ela sempre vai, mas ela sempre volta”. Nesse momento, há um enquadramento no rosto de Flor de Liz, que representa o grupo de mulheres brasileiras pobres, em sua maioria negras e chefes de família, que não têm a

oportunidade de escolher trabalho pela baixa escolaridade ou pouca qualificação profissional que possuem. Para esse grupo social, não há muitas possibilidades. É preciso se lançar ao risco, convencendo-se de sua coragem e de sua força.

A narrativa romantiza a superexploração do trabalho feminino, que faz de muitas mulheres chefes de família e únicas provedoras por necessidade. Essa questão fica explícita no trecho em que a personagem afirma que: “A vida de uma mulher é nunca desistir e de uma mãe é sempre se entregar”. Os marcadores sociais de gênero e raça tornam ainda mais perversos com as condições de vida de negros, e, nesse contexto, as mulheres compõem a grande massa de trabalhadores precarizados. Segundo o IBGE (CRELIER, 2019), dois terços da população subocupada no Brasil, em 2018, era composta por negros e pardos. Em outro recorte, verificamos que 54,6% dessa população é constituída por mulheres.

As condições de gênero, raça e classe social que definem a existência de Flor de Lis, de certa forma, autorizam a sua entrada em um campo de trabalho árduo e predominantemente masculino, que, como pontuamos anteriormente, não tem nada de flexível, forçando os trabalhadores a se adequar constantemente às condições impostas pelas empresas-plataforma. A necessidade de sustentar seus três filhos faz com essa mulher reconheça que ela própria deve buscar alternativas para superar a crise econômica, pois não há uma política pública efetiva que se responsabilize pela manutenção de suas vidas. Essa conduta de autorresponsabilização recai sobre mulheres pobres e chefes de família – corriqueiramente enunciadas como guerreiras, batalhadoras, empreendedoras etc. – e contribui para respaldar a imagem de que as empresas-plataforma são uma possibilidade de sobrevivência e geração de renda para as populações mais vulneráveis, buscando neutralizar, dessa forma, seu papel na precarização do trabalho.

Durante a pandemia, muitos trabalhadores se tornaram entregadores pela falta de postos de emprego formal. De acordo com o IBGE (2020), 50% da população em idade de trabalhar sequer procurou emprego no primeiro trimestre de 2020, porque não tinha a esperança de contratação. A escassez de empregos formais também provocou um incremento no número de pessoas que se tornaram empreendedoras e resolveram se dedicar à produção de algo em suas próprias casas ou ingressaram no setor de serviços. O serviço de entregas tornou-se, nesse cenário, uma estratégia para a movimentação desses pequenos negócios, às vezes, a única alternativa

possível para viabilizá-los.

Segundo Antunes (2018), o processo de terceirização, flexibilização e informalidade tem se intensificado no Brasil desde os anos 1990, mas se tornou ainda mais contundente com a reforma trabalhista implementada em 2015, a partir do Projeto de Lei 4.330, que retirou qualquer obstáculo à terceirização e aprovou a total flexibilização das modalidades de trabalho. A precarização tem sido regra na nova morfologia que configura o mercado de trabalho. A classe trabalhadora brasileira tem sido duramente afetada pela financeirização do capital, pela retração da indústria, pela ampliação do setor de serviços, pela privatização de serviços públicos, pelo processo de desregulamentação da legislação trabalhista, pelo aparelhamento empresarial no poder legislativo e pela falta de políticas públicas efetivas de geração de trabalho e renda.

Esse processo de precarização afeta diretamente o modo de vida dos trabalhadores, que precisam conviver permanentemente com as exigências do aumento da produtividade; com a instabilidade do emprego e com a diminuição dos salários, em decorrência da ampla concorrência gerada pelo aumento da massa de desempregados. O sentimento permanente de instabilidade e o desgaste físico e emocional que é consequência desse processo têm provocado altos índices de adoecimento na classe trabalhadora, especialmente nas mulheres, que, na maioria dos casos, ainda acumulam as demandas do trabalho doméstico e, em grande número, carregam sozinhas a responsabilidade de manter a família.

O cenário de precarização se torna ainda mais cruel quando olhamos para os efeitos provocados pela automação e robotização gerados pela Indústria 4.0, e para as novas modalidades de trabalho intermitente que se expandem no capitalismo contemporâneo, como é o caso do contrato zero hora, no qual os trabalhadores ficam à disposição de uma plataforma aguardando a convocação para um serviço. O tempo de espera não é remunerado, os trabalhadores recebem apenas pelo valor correspondente ao tempo gasto na execução da tarefa. Em alguns casos, só recebem o pagamento se o serviço for aprovado pelo cliente, como, por exemplo, os aplicativos de arquitetura, através dos quais os clientes podem encomendar projetos e só devem pagar pelo trabalho dos profissionais se aprovarem os projetos. Isso pode resultar em horas e horas de trabalho sem remuneração (ANTUNES, 2020).

Antunes (2020) alerta que o discurso empresarial neoliberal se expandiu em

contato com o universo informacional-digital. Termos que já faziam parte do contexto de walmartização do trabalho, como resiliência, sinergia, colaborador, parceiro etc., foram transplantados para o contexto do infoproletariado e resultam numa exploração ainda maior, visto que os trabalhadores vinculados às empresas-plataforma estão, quase na totalidade, à margem da legislação protetora do trabalho. É o que temos visto em relação aos usos do termo empreendedor. Muitos trabalhadores que prestam serviços às empresas-plataforma acreditam que são patrões de si mesmos, mas, na verdade, obedecem às regras impostas pelas empresas e seguem os padrões do assalariamento, mas sem receber as devidas recompensas.

No segundo episódio analisado, intitulado *Responsabilidade* (Figura 18), veremos como a autorresponsabilização é acionada pelo sujeito-empresa. Esse episódio conta a história do personagem Xavier, proprietário de um restaurante, que se autorresponsabiliza pelos efeitos da crise financeira, colocando-se como único responsável por manter o seu negócio funcionando. Para ele, seu restaurante é um empreendimento público, que pertence à cidade, aos clientes, aos funcionários, menos a ele próprio. No entanto, é apenas seu o compromisso de manter o serviço e os empregos dos funcionários. Essa conduta é própria da racionalidade neoliberal. O sujeito-empresa toma pra si riscos e ônus, porque considera que tem condições de resolver qualquer problema sem o apoio do poder público, inclusive, com maior eficiência e agilidade.

Ao abordar um empreendimento comercial como uma instituição pública, a série subestima a contribuição do Estado para arrefecer a crise global que se instalou no planeta e procura reafirmar que a solução para manter a economia funcionando deve vir do mercado e de agentes individuais. A naturalização da empresa como instituição pública, até comunitária, conforme retratada nesse episódio, tenta criar um discurso de verdade (FOUCAULT, 2014) sobre a função das empresas para o desenvolvimento social, inclusive com maior poder que o Estado para promover o bem comum. Além disso, há um esforço em legitimar os arranjos produtivos flexíveis como alternativa para promover o aquecimento da economia, enaltecendo modelos de negócio como o que é oferecido pelo aplicativo iFood.

Ao retratar o empresário como um servidor da população, quase um filantropo, comprometido apenas com a prestação de serviços ao público e com a manutenção dos trabalhadores de sua empresa, a série procura vitimizar o empreendedor,

buscando a compaixão do público pelo esforço que ele faz para contribuir com a sociedade, quase como se não recebesse benefícios em troca. O discurso empresarial defende que as leis de proteção ao trabalho são rígidas, onerosas, retrógradas e ineficientes. E por que não liberar os pobres empresários desse fardo? A narrativa da série defende que a flexibilização das formas de trabalho é uma necessidade e não uma escolha política. O episódio procura convencer o público de que empresas e pessoas mais flexíveis são capazes de lidar melhor com as crises e que essa característica é fundamental para viver nos tempos atuais. E nesse contexto, a empresa-plataforma emerge numa posição de modernidade, compatível com a nova organização do mercado de trabalho.

Figura 18: Série Viver é uma entrega (iFood) – Episódio Responsabilidade



Fonte: acervo da autora.

A naturalização do mercado e a canonização das empresas são estratégias da governamentalidade neoliberal para regular o Estado e as suas políticas. É cada vez mais frequente o discurso de vitimização dos empresários quando se trata do custeio de tributos e encargos sociais. A empresa se coloca como uma instituição que deve ser amparada a todo momento, como se apenas dela dependesse o bom funcionamento da sociedade. Para ilustrar essa afirmação, lembramos um evento que ocorreu no Brasil, em maio de 2020, em plena pandemia da covid-19, nomeado pela mídia de *marcha da insansatez* (KOTSCHO, 2020), no qual o Presidente da República em exercício, Jair Bolsonaro, acompanhou empresários até o Superior Tribunal

Federal (STF), no intuito de pressionar o então presidente daquela Corte, Ministro Dias Toffoli, para flexibilizar o funcionamento do comércio e da indústria durante o período de *lockdown*, sob alegação de que tal medida evitaria que CNPJs fossem parar na UTI, colocando as empresas em uma situação de risco comparada àquela enfrentada por milhares de brasileiros que, acometidos pela covid-19, estavam internados em estado grave nas unidades de terapia intensiva do país, fato que justificava o rigor do isolamento social e interrupção das atividades produtivas naquele momento.

O estímulo à autorresponsabilização também aparece nos enunciados do episódio *Garra*, que conta a história de Alex, um entregador que trabalhava na área de eventos, mas que ficou desempregado no período da pandemia de covid-19. Para garantir sua sobrevivência, manter seus estudos e pagar o financiamento de sua moto, Alex virou entregador. Ele afirma que “entregando o pedido dos outros, conseguirá entregar o pedido de sua sua mãe”: vê-lo formado. A adaptação ao contexto em momentos desafiadores para alcançar objetivos maiores de seu projeto de vida é também uma conduta arraigada na gramática neoliberal. Como age individualmente, o sujeito-empresa não questiona as condições que estabeleceram o estado de crise, nem luta por medidas coletivas de proteção aos cidadãos. Ele se autorresponsabiliza pelos efeitos da crise e confia que seu afinho e perseverança serão capazes de suplantar qualquer dificuldade.

Figura 19: Série Viver é uma entrega (iFood) – Episódio Garra



Fonte: acervo da autora.

A racionalidade neoliberal redimensiona a identidade pessoal e social do sujeito quando o transforma em um projeto. Ao subjetivar esse discurso, o sujeito torna a própria vida um empreendimento no qual é necessário ter coragem para lutar por satisfação, excelência e realização. É como se tudo dependesse exclusivamente do esforço e garra individuais, da sua capacidade para superar barreiras e se aprimorar constantemente. Esse sujeito persegue metas que dizem respeito apenas a si próprio e acredita que pode construir uma forma de vida totalmente baseada em suas escolhas. Mas, ao mesmo tempo que o discurso de liberdade e autonomia é enaltecido, há um estímulo à autorresponsabilização do sujeito por seus fracassos e pelas adversidades que enfrenta.

Observamos no discurso de Alex a crença de que um diploma universitário pode retirá-lo da precarização. O diploma é um símbolo de valor para o capital humano. Ele representa o domínio de um determinado conjunto de saberes que, em tese, garantiria a empregabilidade em uma determinada área. No entanto, no contexto de desemprego estrutural, seu poder é muito mais representativo do que efetivo. Resende (2018) destaca o valor atribuído ao diploma geralmente é maior entre aqueles que não o possuem. Ele acaba perdendo um pouco sua mística quando é conquistado, porque o sujeito percebe que não há relação linear entre formação e empregabilidade, já que há outros fatores que influenciam nessa relação.

Embora a escolarização e a formação profissional sejam variáveis importantes para o desenvolvimento econômico, os governos precisam intervir para regular o mercado e mantê-lo aquecido, com circulação e distribuição equilibrada de renda. Mas o avanço do neoliberalismo e sua sede de autogestão têm provocado uma série de distorções em diversas economias. Vejamos, por exemplo, o fenômeno especulativo de fianceirização que atinge os mercados de todo o mundo, provocado pelos super-ricos, que preferem deixar suas fortunas aplicadas nos bancos do que investir em empreendimentos que possam gerar empregos. Embora essa prática especulativa seja cada vez mais comum, muitas vezes, o que escutamos na mídia é que a escassez de empregos é consequência da falta de qualificação adequada dos trabalhadores para ocupar os postos de trabalho disponíveis.

A crença nas propagadas oportunidades, no aumento de seus rendimentos e no futuro mais promissor estimula o autoinvestimento do sujeito-empresa. Sem considerar o cenário macroeconômico, ele busca ampliar seu capital-competência e

torna-se sempre mais flexível, na intenção de ser mais competitivo. Nesse movimento, o discurso em defesa do aperfeiçoamento constante e da adesão à mudança funciona como uma estratégia de aumento da eficiência e produtividade. A formação torna-se, assim, um elemento de ajuste de corpos às necessidades impostas pelo mercado (RESENDE, 2018).

Foucault (2010) afirma que o neoliberalismo atribuiu grande importância à teoria do capital humano por perceber a sua contribuição para o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que essa abordagem estava focada no aumento da produtividade e no incremento tecnológico dos sistemas produtivos, sem elevar tanto os custos da formação, buscando otimizá-los o máximo possível. No entanto, ressaltou que a formação de competências por parte dos indivíduos é um processo complexo, duradouro e que envolve uma série de saberes, experiências, relações, que estão para além da escolarização e da formação profissional, propriamente ditas. Envolve uma formação a longo prazo, que tem a ver, principalmente, com a qualidade de vida, com a manutenção do acesso à saúde, à cultura, ao lazer. Ou seja, trata-se de um pacto para o aperfeiçoamento dos indivíduos, que envolve esforço pessoal, mas também um amplo investimento da sociedade.

Isso significa que a precarização generalizada provocada pelo atual estágio do capitalismo e de suas políticas neoliberais inviabiliza a qualidade da formação do capital humano. Apenas uma pequena parcela da população pode experimentar investimentos no seu desenvolvimento e tal fato certamente impactará nos níveis de produtividade do campo econômico no futuro. A massa de trabalhadores desempregada e sub-empregada sequer tem condições de adquirir competências básicas, impedindo o seu avanço profissional. Eles são capacitados estritamente para a realização de funções mecânicas e repetitivas, na grande maioria dos casos, com os próprios investimentos. E quando o ramo de atividade no qual atuam se atualiza, enfrentam grande dificuldade de recolocação profissional.

Essa conjuntura pode ter reflexo em um fenômeno crescente no Brasil, conhecido como *Geração Nem-Nem*, os jovens que nem estudam, nem trabalham. De acordo com o IBGE (2022), a situação dos jovens que não estudam e não trabalham, conhecidos como "nem-nem", é preocupante no Brasil. Dados de 2021 indicam que cerca de 25,8% da população jovem entre 15 e 29 anos se encaixa nesse perfil, o que representa cerca de 12,7 milhões de pessoas. A maioria dos jovens nem-nem são

mulheres pretas ou pardas, que representam 41,9% dessa população, seguidas dos homens pretos ou pardos, que somam 24,3%. Os homens brancos dessa faixa etária que não trabalham nem estudam representam 12,5% e as mulheres brancas 20,5% (BRITTO, 2022). No ano de 2020, a população juvenil com idade entre 18 e 25 anos que não trabalhava nem estudava chegou a 35,9%. Esse índice representou mais que o dobro da taxa registrada em países ricos, que circulava em torno de 15,1% (MARQUES, 2021).

O fato de não estudarem e não trabalharem representa um problema significativo para o país, já que esses jovens ficam à margem da sociedade, sem ter acesso a oportunidades de crescimento e desenvolvimento. Isso pode levar ao aumento da exclusão social e da vulnerabilidade desse grupo social. É preciso agir com urgência para mudar esse quadro. No entanto, em períodos de crise econômica, é ainda mais difícil a transição da escola para a universidade e para o mundo do trabalho. Cabe considerar, ainda, que há uma parcela desse grupo que desistiu de procurar essas ocupações, seja porque não consegue se inserir, seja porque resiste às condições de baixa qualidade da escolarização e à exploração que permeia as relações de trabalho, conforme destaca reportagem do jornal Estadão (MEDEIROS, 2021).

A *Geração Nem-Nem* frequentemente é estereotipada ou vitimizada, por não se adaptar a um modo de vida que toma a produtividade como norma. Essa conduta caracteriza um desvio do controle exercido sobre a população para que gere renda e invista permanentemente em seu capital humano. A precarização da educação e do mundo do trabalho leva parte dos jovens a desacreditar que a escolarização e a empregabilidade sejam meios realmente eficazes para garantir a sua sobrevivência ou viabilizar os seus projetos de vida, optando por soluções mais imediatas, como a atuação no mercado de trabalho informal, tal como fez o personagem Alex.

A seguir, vamos problematizar como a conectividade estabelecida pela empresa-plataforma é explorada nos episódios da série *Viver é uma entrega*. A utilização do aplicativo iFood é associada a um estilo de vida moderno e democrático, no qual as pessoas lançam mão das tecnologias para ampliar suas possibilidades de escolha sobre o que vão consumir, bem como para tornar a vida mais prática, em um contexto social em que o tempo parece cada vez mais exíguo. A liberdade de escolha é um princípio fundamental do liberalismo, levado ao limite pelo neoliberalismo. O

desejo de liberdade perante as instituições e a coletividade marca o modo de vida do sujeito-empresa, reforçando a valorização da sua autonomia.

Nesse sentido, destacamos o episódio *Aprender* (Figura 20), que aborda a história de Dona Neuza, uma senhora com mais de 90 anos que aprendeu a utilizar o aplicativo iFood para variar a sua alimentação em tempos de isolamento social. A personagem ressalta a praticidade da plataforma, destacando sua acessibilidade para qualquer pessoa. Comodidade e agilidade no atendimento são promessas do modelo de negócio das empresas-plataformas. Quando os aplicativos de entrega e de transporte passaram a funcionar no Brasil, as empresas ofereciam bônus para que os entregadores e motoristas passassem longos períodos trabalhando sem pausa, visando manter a celeridade nos serviços. Esse diferencial foi responsável pela fidelização de muitas pessoas, que alteraram o seu modo de deslocamento e a forma de realizar compras, em função da conveniência possibilitada pelos aplicativos. Porém, passada a fase de implementação do serviço, ouvimos queixas constantes dos usuários – trabalhadores e consumidores – tanto em relação à qualidade do serviço quanto a respeito da remuneração gerada por ele.

Figura 20: Série Viver é uma entrega (iFood) – Episódio Aprender

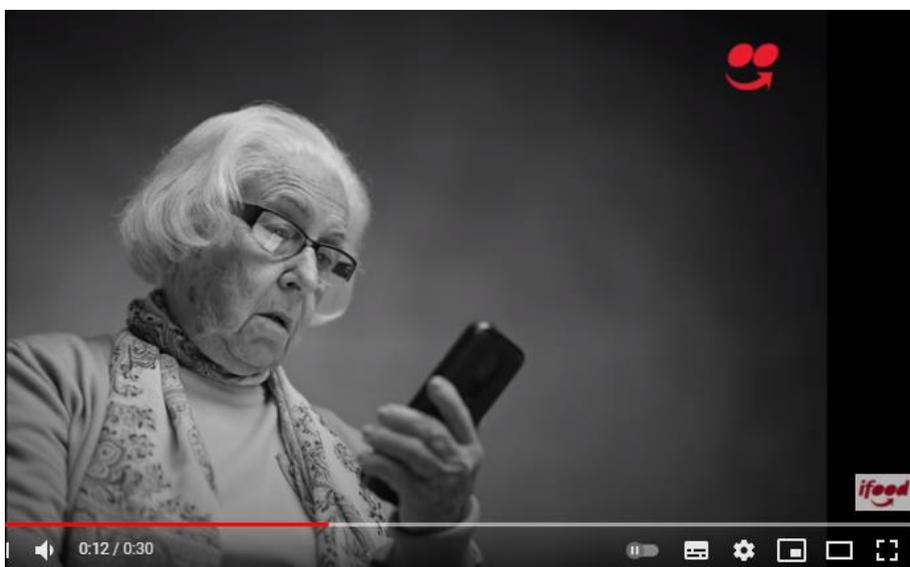


Fonte: acervo da autora.

A narrativa da série procura realçar a intimidade da personagem com os artefatos tecnológicos, como podemos observar abaixo, na Figura 21. Dona Neuza

afirma que busca se atualizar constantemente para acompanhar as mudanças do presente, pois considera esse elemento fundamental para a maximização de suas experiências. Para ela, o medo do novo é uma característica de pessoas ultrapassadas, que não se preparam para lidar com as inovações. O discurso em defesa da adesão à mudança funciona como uma estratégia de ajuste dos corpos frente às necessidades geradas pelo mercado. As constantes atualizações nos produtos e serviços tornam não apenas objetos obsoletos, mas também comportamentos de consumo.

Figura 21: Série Viver é uma entrega (iFood) – Episódio Aprender



Fonte: acervo da autora.

A busca por competências e a aprendizagem permanente são condições do modo de vida neoliberal. Nessa abordagem, o indivíduo deve sempre perseguir o aperfeiçoamento de sua performance na esfera pública. É necessário permanecer ao longo da vida otimizando seu tempo e suas capacidades, acompanhando as inovações tecnológicas e o avanço do mundo maquínico. O domínio do aplicativo funciona para Dona Neuza como um passaporte para uma forma de vida qualificada na contemporaneidade, na qual se utiliza a linguagem tecnológica para personalizar e maximizar as suas experiências. O consumo pelo aplicativo é narrado como uma ação que vai além da satisfação de uma necessidade, é abordado como uma forma de inclusão social.

A personagem ressalta, ainda, que não há mistério na utilização do aplicativo, porque ele oferece o mesmo algoritmo para todos. Esse episódio procura defender o caráter democrático das empresas-plataforma e a sua hegemonia em relação aos modos de consumir na contemporaneidade. Chama a atenção a naturalização da linguagem algorítmica pela personagem, retratada como algo simples, banal, como uma condição *a priori* dos tempos atuais. Essa aparente neutralidade e organicidade da linguagem algorítmica é uma estratégia para estimular a sua aceitação. Os dispositivos mediados por essa linguagem são cada vez mais presentes em situações do dia a dia e almejam tornar-se uma extensão de nossos corpos.

Grohmann (2020) alerta que as plataformas digitais funcionam como meios de produção e comunicação que oferecem serviços personalizados e promovem interação para acelerar a produção e o consumo. Seus mecanismos de datificação vigiam e controlam todos os usuários envolvidos no serviço, sejam eles clientes, comerciantes ou entregadores. A comunicação mediada por algoritmos tem um papel central nesse modo de circulação do capital, uma vez que as plataformas produzem e fazem circular sentidos expressos em diferentes linguagens, vinculados a uma gramática política e tecnológica sobre as relações sociais, especialmente, as relações de trabalho, as formas de consumo e a extração de valor e acumulação dos resultados dessa produção.

Lazzarato (2011) afirma que o avanço do capitalismo contemporâneo depende do domínio subjetivo e tem se dado por meio do controle exercido através de dispositivos de poder inter-relacionados de sujeição social e de servidão maquínica. O primeiro é responsável por atribuir uma determinada identidade ao sujeito, definindo modos de comportamento, consciência e representação, atribuindo papéis na divisão social do trabalho e no lugar que o indivíduo ocupa na sociedade. As práticas e normas que definem o nosso modo de ser trabalhador, consumidor e cidadão são definidas pelo dispositivo de servidão social. A servidão maquínica, por sua vez, atua sobre instâncias pré-cognitivas, pré-pessoais e pré-verbais e desmantela o sujeito individualizado, sua consciência e suas representações, por meio do domínio de afetos, sensações e desejos. Seu objetivo é transformar o sujeito em uma engrenagem da maquinaria capitalista.

Os aparatos tecnológicos agem como máquinas de enunciação, operadas por semiologias presentes em nosso cotidiano. Basta observar como a nossa relação com

o tempo e o espaço se alterou completamente a partir dos usos de aplicativos. Esses artefatos interferem em nosso roteiro no trânsito, em nossas escolhas na hora de comprar objetos ou contratar serviços, em nossa prática de exercícios e de lazer. Além disso, somos influenciados por mensagens produzidas em instâncias maiores, por máquinas que não utilizamos diretamente, mas que implicam de forma decisiva em nossas vidas e buscam despolitizar as relações de poder, como, por exemplo, os índices das bolsas de valores, as cotações das moedas no mercado financeiro etc. É desse modo que nossos padrões de comportamento e nossos modos de consumo são forjados no *modus operandi* das empresas e do mercado.

Buscando invisibilizar os efeitos do controle algorítmico do aplicativo iFood para fins comerciais, o discurso da série *Viver é uma entrega* procura evidenciar o seu caráter social, destacando que a conexão estabelecida pela plataforma promove um elo entre os seus usuários e fortalece os vínculos sociais. Essa questão tornou-se evidente na análise dos episódios *Amor* e *Gratidão*. Ambos procuram fortalecer enunciados como empatia e solidariedade para humanizar as relações estabelecidas por meio do aplicativo. De acordo com Foucault (2009), a configuração de um campo enunciativo compreende a concomitância de diferentes enunciados que se referem a objetos distintos, mas que se confrontam ou se relacionam para constituir determinada formação discursiva.

O episódio *Amor* (Figura 22) narra a história de Ayra, uma jovem que se emociona ao recordar que estava morando longe de sua avó, com quem tem uma relação de muito afeto, durante o período de isolamento social ocasionado pela pandemia de covid-19. Ela utilizava o aplicativo para realizar as compras da avó a distância. A personagem destaca que esse gesto de carinho e cuidado atenuava a sua saudade e tornava-a mais próxima de sua avó. O episódio procura enfatizar a contribuição da conectividade no encurtamento de distâncias e na garantia do acesso a serviços, mesmo em situações adversas. O discurso da série procura sensibilizar o telespectador sobre os benefícios da empresa-plataforma na garantia do cuidado a quem se ama, em um contexto de vida em que o cuidado com idosos, crianças ou pessoas que dependem de nós se torna uma tarefa cada vez mais difícil diante da escassez de tempo gerada pelo volume de atribuições.

Figura 22 – Série Viver é uma entrega (iFood) – Episódio Amor



Fonte: acervo da autora.

A importância das plataformas digitais no fortalecimento de vínculos entre pessoas, mesmo que elas sejam desconhecidas, também foi realçado no episódio *Gratidão* (Figura 23), que mostra o gesto de solidariedade de um entregador com uma cliente, a profissional de saúde Alessandra, que narra a história. A personagem fez um pedido durante um plantão e, como estava muito atarefada, demorou a ir ao encontro do entregador. Mesmo sem conhecê-la, ele fez a entrega, pagou pelo lanche e deixou um bilhete expressando sua gratidão e reconhecimento pelo trabalho realizado por todos os profissionais de saúde durante a pandemia, representados por ela naquele momento, onde dizia: “Vocês merecem!”

Figura 23: Série Viver é uma entrega (iFood) – Episódio Gratidão



Fonte: acervo da autora.

O discurso da série busca realçar a personalização do serviço que a plataforma oferece, procurando afastá-la de uma visão fria, relacionada à automação, e da crítica à robotização das pessoas pelo mundo maquínico. Slee (2017) afirma que há um esforço das empresas-plataforma em se aproximar de enunciados baseados na reciprocidade e nas relações de confiança, quando se anunciam inscritas na economia do compartilhamento. Elas buscam convencer os seus usuários de que estão participando de relações de comercialização mais horizontais, pautadas no consumo colaborativo e no apoio a microempreendedores. Essa nova forma de consumo se enuncia como um avanço social, que dialoga com princípios mais democráticos de circulação de bens. No entanto, o referido autor esclarece que essas empresas operam sistemas distorcidos, que jamais poderão propiciar o sentimento de identidade e o pertencimento comunitário entre os seus usuários, pois estão contribuindo, na verdade, para a perda da autonomia dos indivíduos e comunidades, por meio do controle das demandas de consumo e, principalmente, para a precarização que estão provocando no mundo do trabalho.

A narrativa construída pela série *Viver é uma entrega* procura ressaltar a importância das empresas-plataforma para o aquecimento da economia do país e para a sobrevivência de milhares de trabalhadores – entregadores e comerciantes – que estão a serviço de aplicativos como o iFood. Já os consumidores são representados como pessoas privilegiadas que maximizam sua autonomia, seu poder de escolha e suas experiências de consumo, por meio dessas empresas. Contudo, o que tem ocorrido, de fato, é o fortalecimento de um modelo de negócio baseado no controle algorítmico que tem contribuído para disseminar um estilo de vida neoliberal, baseado no consumo e na desregulamentação das relações de trabalho.

As grandes companhias que operam a economia do compartilhamento têm fomentado uma economia de bicos. Ao mesmo tempo que incidem sobre as instâncias estatais, elas mobilizam um forte aparato midiático para vincular a imagem de seus usuários a condutas de autorresponsabilização, autovalorização e autonomia, próprias do modo de vida neoliberal. Nesse sentido o discurso sobre as formas de trabalho e de consumo no contexto das empresas-plataforma como a iFood procura se vincular a um modo de vida marcado pela flexibilidade para adesão à mudança. Nesse cenário, questões sociais como o desemprego, a recessão econômica e a

desigualdade são tratadas apenas na esfera individual.

Consideramos relevante problematizar também os efeitos das plataformas digitais na reconfiguração das subjetividades dos sujeitos contemporâneos para o fortalecimento da governamentalidade neoliberal. A compreensão desse processo é fundamental para entendermos como esse discurso opera na constituição dos sujeitos, de seus desejos, de suas necessidades e nos papéis sociais que ocupam enquanto cidadãos, trabalhadores e consumidores. Os agenciamentos maquínicos interpelam a subjetividade dos indivíduos e das coletividades, condicionam os modos de consumo e a produção das bens e serviços, e fazem funcionar a megamáquina de servidão generalizada.

A reconfiguração da subjetividade numa perspectiva neoliberal depende necessariamente da reconceitualização do trabalho e do consumo, fazendo os sujeitos acreditarem que seu modo de vida é totalmente baseado em suas escolhas. O dispositivo midiático (FISCHER, 2002) desempenha um importante papel nesse processo, pois dissemina exemplos de pessoas que fomentam constantemente o espírito de competitividade e de eficiência, oferecendo lições que possam aumentar a produtividade dos telespectadores. Em outras situações, procuram despertar em seu público a empatia e a admiração por pessoas que tomam o risco como condição inerente às suas vidas. O jogo de verdade fabricado pela série “Viver é uma entrega” provoca a identificação de sua audiência com as condutas do sujeito-empresa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita de uma tese é como uma viagem guiada por um mapa. Definimos um ponto de partida, idealizamos um ponto de chegada e criamos trajetos que nos permitem transitar por territórios que nos ajudam a estabelecer uma aproximação com o objeto investigado, porém jamais teremos absoluta certeza das condições em que chegaremos ao destino final. A cada passo da caminhada, novas projeções, acidentes de percurso, mudanças de rota. A tese, assim como um mapa, não é uma representação fidedigna da realidade, tampouco uma verdade. A construção de uma tese, tal como a elaboração de um mapa, é um processo mediado por representações carregadas de juízos de valor, de relações de poder e de afetos. Elaborando uma tese, construímos a nós mesmos e reinventamos o nosso olhar sobre os fenômenos investigados, muitas vezes, sendo mirados por eles.

Em muitos momentos desse processo, eu me senti na pele do sujeito-empresa, travando batalhas com o discurso neoliberal, sentindo os efeitos de suas práticas na minha própria vida pessoal, profissional e acadêmica. O processo de escrita foi, por vezes, dolorido, mas o desejo de denunciar, por meio desta pesquisa, a face perversa da educação sob a égide do neoliberalismo pulsava dentro de mim, gerando uma força que foi a minha bússola. A escrita desta tese se deu em um dos períodos mais trágicos da história do Brasil. Atravessamos quatro anos (2019-2022) de inscrição da vida em uma política de morte, liderada por um governo genocida. A sociedade brasileira padeceu pela covid-19, pela fome, pelo desemprego e pela falta de esperança. A tarefa de criar por meio da pesquisa foi acompanhada da missão de me manter viva, enquanto ser humano e como parte de uma nação que viveu os seus piores pesadelos, perdendo direitos e vendo a sua dignidade violada dia após dia.

Ao mesmo tempo em que não conseguia esperar um futuro durante esses anos, deparava-me com práticas pedagógicas que buscavam limitar as vidas dos sujeitos da educação ao trabalho precário e ao produtivismo sem limites, subjugando toda a sua potência ao capital. Durante a escrita desta tese, eu me transportei várias vezes ao final da década de 1990, quando eu era uma jovem que estava concluindo o Ensino Médio, carregava muitos sonhos e grandes projetos para a minha vida, mas me via cerceada pela necessidade de trabalhar para contribuir com a sobrevivência da minha família. Naquela época, eu era uma grande empreendedora da economia

de bicos. Costurava, fazia bolos para vender, dava aulas particulares para crianças e realizava várias outras atividades que me fizessem ter condições de contribuir com a renda da família, já que meus pais, em longos períodos de suas vidas, atuavam no mercado de trabalho informal por conta do desemprego. Antes de me lançar na construção de uma carreira, a minha principal meta era ter a carteira de trabalho assinada. Na semana em que completei dezoito anos, a minha grande conquista foi distribuir currículos nas empresas, pois finalmente eu tinha alcançado idade para buscar um emprego formal.

Iniciei a minha carreira docente trabalhando 44 horas semanais no comércio e sendo estudante do curso noturno. Durante boa parte da graduação, o desejo de ser apenas aluna do curso de pedagogia rivalizava com a necessidade de ter uma renda para me manter nos estudos. O ingresso na universidade foi uma grande conquista no meu projeto de vida e hoje muitas dimensões da minha existência são significadas por esse lugar. No entanto, durante toda a minha formação, da graduação ao doutorado, a necessidade de trabalhar se fez presente e foi balizadora do meu percurso formativo. Em muitos momentos, os planos da vida acadêmica foram abandonados pela necessidade de manter os vínculos profissionais. Fico me perguntando, então, como pensa e sente um jovem estudante do Ensino Médio que precisa de renda para se manter, para contribuir com a sobrevivência de sua família e para viabilizar os seus projetos de vida? Até que ponto esse sujeito será capturado pelo discurso neoliberal e os seus enunciados em defesa da produtividade, da utilidade e do empreendedorismo?

Recentemente, eu estava dando aula em um curso de licenciatura e refletia com os estudantes sobre a escolarização enquanto uma tecnologia de poder e as diferenças que marcavam a escola moderna e a escola contemporânea, na passagem da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Como consequência desse processo, a escola deixou de formar cidadãos para formar consumidores e empreendedores, cultivando o sujeito multitarefa, focado no desenvolvimento de habilidades e competências, hiper estimulado, flexível e de alto desempenho, que reconhece múltiplos tempos e espaços como lugares de aprendizagem (SIBILA, 2012), em detrimento do sujeito disciplinado da modernidade, que valorizava o conhecimento científico.

Discutíamos sobre os efeitos do poder econômico na definição dos objetivos

da escolarização ao longo dos tempos, bem como sobre os efeitos desse processo na formação e na prática docentes. Alguns estudantes ressaltaram a ênfase dada à formação para o trabalho na atualidade, configurando-se como principal objetivo da escolarização. Nesse sentido, destacaram as mudanças curriculares provocadas pelo novo Ensino Médio, que, além de ofertar itinerários formativos voltados à formação técnica e profissional, validou o empreendedorismo como conhecimento curricular e reduziu conhecimentos científicos e culturais relacionados às disciplinas clássicas que faziam parte do currículo escolar, afetando, dessa forma, o desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Até que um estudante os interpelou, afirmando que considerava muito importante que o empreendedorismo fizesse parte dos currículos, destacando, inclusive, que julgava relevante que todos os cursos de graduação ofertassem disciplinas sobre o empreendedorismo, pois a sociedade estava mudando e era necessário ter conhecimentos que os fizessem gerar renda extra ou mudar de profissão, caso não fossem bem-sucedidos em suas escolhas iniciais. Por fim, ele ressaltou que esses conhecimentos eram extremamente relevantes para a profissão docente, que é mal remunerada e possível de conciliar com outras atividades profissionais.

Naquele momento, constatei a inscrição daquele estudante na ordem do discurso neoliberal. Ao passo que fabrica a precarização, a governamentalidade neoliberal fomenta a flexibilidade e a ampliação de competências dos sujeitos, ampliando o seu controle sobre as suas condutas e subjetividades. O mercado enuncia a instabilidade e a necessidade de máxima produtividade, incitando os sujeitos a buscarem carreiras híbridas e vários tipos de ocupação para que possam se readaptar às conjunturas de crise e escapar do risco de exclusão que aflige a sociedade. A permanência de um estado de precariedade opera como estratégia para ampliar a concorrência dos sujeitos, especialmente com eles próprios, tornando-se empresários de si mesmos.

Ao longo deste trabalho, procuramos ressaltar os efeitos dos processos de economização e precarização da vida na produção do sujeito-empresa. A expansão das políticas neoliberais e a fragilidade das redes de solidariedade e de proteção social implicam na construção de identidades individualistas e autônomas, que buscam conduzir as vidas apenas a partir das suas escolhas. Ao mesmo tempo que

tomam a própria vida como um projeto a ser delineado a partir de seus interesses, esses indivíduos estão cada vez mais suscetíveis às tecnologias que os governam discursivamente, como, por exemplo, as mídias e as plataformas de gerenciamento de dados. Esse novo contexto produziu um regime de subjetividades empreendedoras que acreditam ter a capacidade de resolver seus problemas sem o apoio do Estado, mas que, ao mesmo tempo, estão cada vez mais capturadas pelo poder político e econômico.

No campo da educação, os processos de economização e de precarização que acometem a sociedade contemporânea trazem graves implicações. Entre elas, podemos citar a abordagem da educação como um serviço, que deve ser realizado de modo a atingir o maior número de pessoas, com o menor dispêndio de recursos possível; a reconfiguração dos objetivos educacionais e das práticas pedagógicas de acordo com princípios e valores da cultura empresarial; e a formação de trabalhadores precarizados, que se submetam facilmente ao cenário de desregulamentação do trabalho e de desemprego estrutural. Nesse cenário, o projeto de vida emerge como um dispositivo de formação de capital humano flexível, capaz de remodelar-se permanentemente em função das exigências do mercado de trabalho.

A análise arqueogenealógica nos auxiliou na compreensão das estratégias que operam para legitimar os discursos que direcionam a construção do projeto de vida para a formação de sujeitos produtivos, úteis, maleáveis, empreendedores, empregáveis e autogerenciados. Por meio da análise dos enunciados presentes no discurso curricular do novo Ensino Médio sobre os projetos de vida e da análise de artefatos pedagógicos utilizados no âmbito das práticas pedagógicas escolares e culturais, identificamos as tecnologias de si acionadas para a subjetivação do discurso neoliberal. Embora enxuto, o *corpus* analisado permitiu a identificação de saberes e técnicas de si acionados para a formação do sujeito-empresa. O projeto de vida opera como um dispositivo de saber-poder que incita o indivíduo a agir sobre si próprio, tomando a empresa como um regime de verificação.

A análise dos documentos que normatizam a política curricular do novo Ensino Médio indicou a sua profunda articulação com o discurso neoliberal, reverberando no reducionismo epistemológico do conhecimento escolar, na influência de empresas privadas na oferta do ensino e na valorização de práticas curriculares influenciadas por enunciados que privilegiam a individualização do percurso de escolarização.

Identificamos, ainda, um deslocamento dos sentidos atribuídos ao projeto de vida nas práticas de escolarização, no âmbito dos discursos curriculares, passando de um dispositivo que tinha como foco auxiliar os estudantes do Ensino Médio no processo de autoconhecimento e na estruturação de metas a fim de alcançarem a empregabilidade para se reconfigurar como um dispositivo que leva os jovens a subjetivarem o discurso empreendedor para gestar suas vidas como empresas, de tal forma a buscarem se tornar indivíduos cada vez mais rentáveis e dotados de competências úteis aos mercados.

Nesse sentido, o projeto de vida deixa de ser um instrumento que contribui na projeção de objetivos, de desejos e de sonhos para se transformar em um dispositivo de metrificação das experiências do estudante, visando à sua autorresponsabilização pelo próprio desempenho pessoal, profissional e social. O estudante vai aprender na escola que o sucesso ou o fracasso no alcance de suas metas estarão relacionados à sua capacidade de planejamento e ao quanto ele foi capaz de se dedicar à direção da sua autoprojeção e à busca por qualificação, desconsiderando os fatores macrossociais envolvidos nessa relação. O projeto de vida funciona como uma estratégia pedagógica autorreguladora para que o estudante monitore o próprio desempenho.

Essa abordagem individualista sobre o projeto de vida em nada contribui para o fortalecimento da autonomia do estudante e para motivá-lo em relação ao futuro, apenas gera culpabilização e uma leitura distorcida da realidade, afetando a sua construção identitária. A frustração gerada por metas não alcançadas impede que o sujeito prossiga com objetivos que mais adiante, em outro cenário, poderiam ter sido alcançados. Esse processo traz implicações ao delineamento da própria vida, mas também à forma como o sujeito constrói a sua identidade cidadã, reconhecendo os seus direitos e deveres. Os ideais de igualdade e emancipação são ressignificados pela lógica mercantil. A cidadania equivale a ser produtivo, a estar em evidência. Nesse contexto, estratégias de gestão empresarial passam a normatizar a vida cotidiana, fomentando condutas que ampliem o desempenho dos indivíduos.

No momento de conclusão desta tese, constatamos que estudantes e professores de todo o país têm padecido com a precarização gerada pelo novo Ensino Médio. Os discentes começam a perceber que a promessa em torno da liberdade para definir o seu percurso formativo e da oportunidade de vivenciar arranjos curriculares

diversificados não passa de um engodo, visto que os itinerários formativos dependem da capacidade de oferta dos sistemas de ensino, que se veem cada vez mais encurralados diante dos cortes orçamentários no financiamento da educação sofridos nos últimos anos. Os docentes, por sua vez, se veem obrigados a lidar com um currículo fragmentado e permeado por conhecimentos que não fazem parte dos campos científicos em que foram formados, além de concorrerem com os profissionais sem formação pedagógica que adentram o espaço escolar para realizar atividades de ensino, em um processo cada vez mais intenso de desprofissionalização da docência.

Desde a aprovação da Medida Provisória Nº 746/2016, que deu início à reforma do Ensino Médio, diversas organizações científicas, sindicatos e movimentos nacionais de formação de professores denunciam os impactos negativos dessa política para o desenvolvimento de uma formação geral sólida, que garanta o direito dos estudantes desse segmento à educação. Após a implementação da reforma, essas organizações intensificaram a luta em defesa da promoção da qualidade do Ensino Médio, protestando contra o seu desmonte. Uma das ações dessa articulação foi a escrita de uma carta aberta em defesa da revogação da reforma do Ensino Médio, publicada em junho de 2022.

Consideramos que esse apelo foi reconhecido pela equipe de transição do novo Governo Lula, eleito em 2022, ao afirmar, no relatório que produziu sobre a condição da educação no país, que o MEC implementou nos últimos anos ações educacionais alinhadas a uma pauta atrasada, que reflete um “movimento de ideologização, precarização e constrangimento da educação pública”, fazendo-se necessário “revogar normas em desconformidade com um projeto de educação pública, gratuita, laica e democrática” (GABINETE DE TRANSIÇÃO GOVERNAMENTAL, 2022, p. 16). Mesmo com esse posicionamento, encerramos esta pesquisa sem saber ao certo se a formação dos jovens brasileiros será redirecionada a uma abordagem mais democrática. Desse modo, torna-se imprescindível a realização de novos estudos acerca dos discursos que disputam os sentidos da escolarização no Ensino Médio brasileiro na atualidade.

Cabe ressaltar que, embora a o discurso neoliberal esteja tensionando o espaço escolar e as práticas pedagógicas contemporâneas, não podemos cair na armadilha de analisar os fenômenos educacionais e pedagógicos de forma unilateral, acreditando que todas as ações educacionais e pedagógicas da atualidade estarão

inscritas apenas nos enunciados e práticas forjados nessa racionalidade. É preciso estar atento às formas de resistência e enfrentamento que se materializam no cotidiano escolar contra as influências da sociedade de mercado, pois, como sabemos, a escola é uma instituição social complexa e influenciada por diferentes discursos. Portanto, é necessário dar visibilidade aos enunciados em disputa. Nesse sentido, acreditamos que a realização de pesquisas de campo no ambiente escolar, tendo como objeto os projetos de vida, certamente trará novas perspectivas sobre a relação dos jovens com esse dispositivo, bem como sobre as estratégias que adotam para resistir aos efeitos do discurso neoliberal em suas vidas.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 49-54.
- AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos corpos**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: poder soberano e vida nua I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves.; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC Formação: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019.
- ALVES, Míriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020.
- ANDRADE, Paula Deporte de.; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de Pedagogias Culturais: invenção, disseminação e usos. Belo Horizonte: **Educar em Revista**, n. 33, p. 1-20, 2017.
- ANDRADE, Paula Deporte de.; SILVA, Mozart Linhares da. Pedagogias culturais, *homo economicus* e neoliberalismo: uma proposta para pensar a educação contemporânea. Rio Grande: **Momento: diálogos em educação**, v. 26, n. 2, p. 44-63, 2017.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- AQUINO, Julio Groppa. As pedagogias contemporâneas como materialização do corolário neoliberal na educação. *In*: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. Brasília: Capes; CNPq, 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABDC). Posicionamento sobre a Medida Provisória do Ensino Médio. 15 set. 2017. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicionamento_sobre_a_medida_provisoria_do_e_m_abdc.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO SETOR DE BICICLETAS (ALIANÇA BIKE). Pesquisa de perfil dos entregadores ciclistas de aplicativo. São Paulo: Aliança Bike, 2019. Disponível em: https://aliancabike.org.br/wp-content/uploads/2020/04/relatorio_s2.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Nota Pública da Anped sobre a Medida Provisória do Ensino Médio**. Rio de Janeiro, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: 14 fev. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017)**. Rio de Janeiro, 10 jun. 2022. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/carta_aberta_em_defesa_da_revogacao_da_reforma_do_ensino_medio_final.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Manifesto contra a Medida Provisória N. 746/2016**. Goiânia, out. 2016. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.

BALL, Stephen J. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago., 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 4330/2004**. Dispõe sobre os contratos de terceirização e as relações de trabalho deles decorrentes. Autor: Sandro Mabel (PL/GO). Apresentação: 26 out. 2004. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=267841>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas

suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-norma-pl.html>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília, 21 nov. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**.

Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 5 de 4 de maio de 2011** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho DE 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional Nº 32, de 3 de setembro de 2020**. Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2262083>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRITTO, Vinicius. Em 2021, país tinha 12,7 milhões de jovens que não estudavam nem estavam ocupados. **Agência IBGE Notícias**, 2 dez. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de->

noticias/noticias/35686-em-2021-pais-tinha-12-7-milhoes-de-jovens-que-nao-estudavam-nem-estavam-ocupados. Acesso em: 14 fev. 2023.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CALLEGARI, Cesar. Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação - César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, 29 jun. 2018. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso: 13 maio 2022.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 573-593, 2014.

CAPONI, Sandra. Viver e deixar morrer: biopolítica, risco e gestão das desigualdades. **Revista Redbioética/ UNESCO**, n. 2, p. 27-37, jul./ dez., 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Revista Educação em Revista**, v. 35, 2019.

CRELIER, Cristiane. Pretos ou pardos representam dois terços dos subocupados em 2018. **Agência IBGE Notícias**, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25879-pretos-ou-pardos-representam-dois-tercos-dos-subocupados-em-2018>. Acesso em: 13 nov. 2022.

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

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades Reguladas**: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da Educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

FILGUEIRAS, Vitor; ANTUNES, Ricardo. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 1521-162, jan./jun., 2002.

FOUCAULT, Michel. **A História da sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Loyola, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. *In*: **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO JUNIOR ACHIEVEMENT BRASIL. **Economia Pessoal: Manual do Participante**. Porto Alegre: Fundação Junior Achievement Brasil, 2010.

GABINETE DE TRANSIÇÃO GOVERNAMENTAL. **Relatório Final**. Brasília, dez. 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/12/Relatorio-final-da-transicao-de-Lula.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2023.

GADELHA, Sylvio. O empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do *Homo economicus* neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos. *In*: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. Brasília: Capes; CNPq, 2018.

GADELHA, Sylvio. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologia como vetores estratégicos de regulação e controle das condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista**, v. 33, n. 66, p. 113-139, out./dez., 2017.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. Bogotá: **Revista Colombiana de Educación**, n. 65, p. 233-255, 2013.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, mai./ago., 2009.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2013.

GROHMANN, Rafael. Plataformização do trabalho: características e alternativas. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Áyiné, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

I FOOD. Viver é uma entrega - Amor. **YouTube**, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y0AAQoCcN9E>. Acesso em: 14 fev. 2023.

I FOOD. Viver é uma entrega - Aprender. **YouTube**, 15 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mGxPzKzRnig>. Acesso em: 14 fev. 2023.

I FOOD. Viver é uma entrega - Família. **YouTube**, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T3YpOEGfmsg>. Acesso em: 14 fev. 2023.

I FOOD. Viver é uma entrega - Garra. **YouTube**, 18 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PwfYMuooWRQ>. Acesso em: 14 fev. 2023.

I FOOD. Viver é uma entrega - Gratidão. **YouTube**, 18 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EBZ4Lt4c520>. Acesso em: 14 fev. 2023.

I FOOD. Viver é uma entrega - Responsabilidade. **YouTube**, 22 jul. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G_qHIAVY-hE. Acesso em: 14 fev. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: trimestre móvel – março a maio de 2020. Rio de Janeiro, IBGE, 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência 2021**. Rio de Janeiro: IPEA, 2021. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: Notas Estatísticas. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

KALLEN, Denis. Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. CEDEFOP: **Revista Europeia**, n. 8/ 9, p. 16-22, 1996.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valéria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio. Porto Alegre: **Educação e Realidade**, v. 41, n. 1 p. 135-154, jan./ mar., 2016.

KNÖPKER, Mônica; COSTA, Marisa Vorraber. Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”: pedagogia das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e formação docente. Campinas: **Pro-posições**, v. 32, p. 1-23, 2021.

KOTSCHO, Ricardo. A marcha da insensatez de Bolsonaro com empresários sobre o STF. **UOL**, Balaio do Kotscho, 7 maio 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/balaio-do-kotscho/2020/05/07/bolsonaro-marcha-sobre-o-stf-com-empresarios-para-pedir-fim-do-isolamento.htm>. Acesso em: 14 fev. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, abr.-jun., 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. São Paulo: Elefante, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, Máquinas, Subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo; N-1 edições, 2014.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... *In*: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (org.). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Revista Educação e Sociedade**, v. 32, n. 117, p.1067-1064, out.- dez., 2011.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Revista Tempo Social*, v.17, n. 02, p.35-57, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, jan./maio, 2019.

MARQUES, Júlia. Geração 'nem-nem' no Brasil é o dobro do que em países ricos. **Terra**, 16 set. 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/geracao-nem-nem-no-brasil-e-o-dobro-do-que-em-paises-ricos,900d8cf41b4f51c9c6d704b18d35b3ed89wfbrmc.html>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MEDEIROS, Davi. Proporção de jovens no Brasil que não estudam nem trabalham é o dobro da taxa de países ricos. **Estadão**, 16 set. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/taxa-de-jovens-no-brasil-que-nao-estudam-nem-trabalham-e-o-dobro-da-de-paises-ricos/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Caderno Cedes**, vol. 31, nº 85, p. 341-357, set-dez, 2011.

MENEZES, Jaileila de Araújo *et al.* Juventude e projeto de vida: trajetórias na pesquisa acadêmica brasileira. **Revista Psicologia em Revista**, v. 24, n. 1, abr., 2018.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OGIBA, Sônia M. M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. *In*: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

OLHE PARA A FOME. **A fome e a insegurança alimentar avançam em todo o Brasil**. s.l., c2022. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/>. Acesso em: 1º fev. 2023.

OLIVEIRA, Ramon de; SILVA, Amanda Félix da. Projetos de vida no Ensino Médio: o

que os jovens nos disseram? **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1263-1286, jul./set., 2021.

PELBERT, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de Biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2011.

PERONI, V. M. V.; MENDES, V.; CAETANO, M. R. O empreendedorismo como referência de um projeto educacional privado para a educação pública do Rio Grande do Sul. **Cadernos de Educação**, n. 65, p. 1-18, jul./dez., 2021. Disponível em: https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/658_1.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e Construtivismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades Reguladas**: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

RESENDE, Haroldo de. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. Brasília: Capes; CNPq, 2018.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: Psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIBILA, Paula. **Redes ou Paredes**: a escola em tempo de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Antonio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e Identidade: articulações e implicações para a Educação. **Educação em Revista**, v. 38, p. 1-21, 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um poeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias Psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades Reguladas**: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

SLEE, Tom. **Uberização**: a nova onda do trabalho precarizado. São Paulo: Elefante, 2017.

SLOTEDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

STANDING, Guy. **O precariado**: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petropolis: Vozes, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, Neoliberalismo e Educação. *In*: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault**: Filofofia & Política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e Educação: os desafios do precariado. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes; CNPq, 2018.

WELLER, Vivian. Jovens no Ensino Médio: Projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.