
Estudantes autônomos e seduzidos pelas tramas curriculares do (novo) Ensino Médio

Camila da Silva Fabis¹

 <https://orcid.org/0000-0003-3517-5671>

Fernanda Wanderer²

 <https://orcid.org/0000-0002-8198-7104>

Resumo

O artigo tem o propósito de analisar efeitos que a flexibilização curricular, proposta pela Reforma do Ensino Médio, produziu nos modos de ser estudante em uma escola da região central do País. As bases teóricas encontram-se nos estudos de Michel Foucault. A parte empírica foi realizada no período de 2019 a 2021 e envolveu a geração de questionários e diálogos *online* desenvolvidos com alunos do Ensino Médio. A análise mostrou que a flexibilização curricular, mobilizada pela estetização dos espaços e pela variação nas metodologias escolares, gerou discentes autônomos e seduzidos pelas práticas que desejam realizar. Isso pode acarretar esmaecimento do ensino e uma conformação dos sujeitos às regras neoliberais, como a individualização e a responsabilidade pelo seu próprio desempenho.

Palavras-chave: Ensino Médio; Flexibilização; Estudantes.

Autonomous students seduced by the (new) high school curriculum English

Abstract

The purpose of this article is to analyze the effects that the curriculum flexibility, proposed by the High School reform, produced in the ways of being a student in a school in the central region of the country. The theoretical bases are found in the studies of Michel Foucault. The empirical part was carried out from 2019 to 2021 and involved the generation of questionnaires and online dialogues developed with high school students. The analysis showed that curricular flexibility, mobilized by the aestheticization of spaces and variation in school methodologies, generated autonomous students who were seduced by the practices they wanted to carry out. This can lead to a weakening of teaching and a conformation of subjects to neoliberal rules, such as individualization and responsibility for their own performance.

Keywords: High school; Flexibilization; Students.

¹ Rede Marista, Porto Alegre, fabiscamila@gmail.com.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, fernandawanderer@gmail.com.

Introdução

O artigo apresenta resultados de uma investigação³ realizada com o intuito de problematizar a implementação do novo Ensino Médio em uma escola técnica da região central do País. Em especial, o foco do trabalho é analisar os efeitos que a flexibilização curricular, proposta pela Reforma do Ensino Médio, produziu nos modos de ser estudante do referido colégio, no período de 2019 a 2021. As bases teóricas encontram-se nos estudos alinhados ao pensamento de Michel Foucault e de seus comentadores.

Nos últimos tempos, o Ensino Médio constitui-se como uma etapa de finalização da educação básica, em que atravessamentos, disputas e interesses operam de variados modos, em múltiplos tensionamentos, ancorados na retórica da crise e da necessidade de mudança. Tais concepções possivelmente auxiliaram na elaboração e na implementação do Programa do Novo Ensino Médio, lançado no País com a publicação da Portaria n.º 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018a). As diretrizes do Programa estabelecem, entre outras questões, que o novo currículo deve contemplar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018b), organizar os itinerários formativos e ampliar a carga horária escolar.

A BNCC do Ensino Médio demarca-se como um documento de caráter normativo e tem na flexibilização uma marca central. Examinando o novo desenho do Ensino Médio, Silveira e Silva (2018) destacam que a lógica de flexibilização curricular, ainda que produzida a partir de 1990, recebeu distintas ênfases nas últimas décadas, culminando na reforma atualmente em vigor. Os vínculos existentes entre a atual proposta da Reforma e o contexto político e econômico internacional justificam-se pela centralidade que o Ensino Médio tem assumido na agenda educacional brasileira nos últimos anos – e que neste momento volta à tona com as recentes reformulações.

Ao nos propormos a realizar uma investigação com foco no Ensino Médio, buscamos apoio em estudos como os desenvolvidos por Silva (2018, 2019a, 2019b), Silveira e Silva (2018), Cardoso (2019) e Hilário (2019), que compartilham do referencial teórico aqui adotado e examinam documentos, legislações e resoluções atuais sobre essa etapa da educação básica. As

³ Este trabalho é fruto de uma pesquisa de Doutorado.

pesquisas auxiliam a compreender a engenharia das reformas curriculares deste tempo, que impactam os sistemas de ensino de nosso país. Além disso, mostram que a Reforma do Ensino Médio se apresenta como estratégia biopolítica de governo porque adota condutas nos moldes de uma razão neoliberal. Sujeitos em aprendizagem permanente; formação visando à preparação ao mercado de trabalho; e lógica da individualização no percurso formativo são questões observáveis no conjunto de documentos e normativas do Programa do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018a). Ou seja, podemos considerar que as políticas que envolvem essa etapa da educação básica operam na constituição de práticas que produzem subjetividades nos contextos em que se aplicam, como nos modos de ser estudante que problematizamos neste artigo.

De forma mais específica, os trabalhos anteriormente elencados apontam que as alterações mais recentes na legislação que rege o Ensino Médio têm na flexibilização um imperativo contínuo e anteveem amplas possibilidades de organização curricular e configurações de percursos formativos dos jovens e um processo de responsabilização para escolas e sistemas de ensino. Em âmbito curricular, essa ênfase na flexibilização produz um movimento que engendra a formação de um indivíduo dotado de habilidades e competências, capaz de adequar-se com facilidade a novas e contínuas situações.

Assim, as juventudes contemporâneas vêm sendo alvo de uma retórica em que o Ensino Médio passa a ser uma etapa posicionada como se fosse possível um arsenal de escolhas e oportunidades. Cabanas e Illouz (2022, p. 34) referem que estamos assistindo à passagem da sociedade do individualismo para a sociedade da felicidade e suspeitam que a segunda se fortaleça na primeira, “porque novamente aprisionado em si mesmo o indivíduo quer ser feliz”. Importa envolver, captar e conduzir os sujeitos por meios mais eficientes e ao mesmo tempo mais satisfatórios.

A temática deste estudo envolve problematizações sobre a Reforma do Ensino Médio e sua implementação em uma escola técnica do centro do País. Nossa intenção é captar os efeitos produzidos pelas mudanças curriculares decorrentes da nova legislação e compreender as mudanças que se apresentam em relação aos modos de ser estudante. Assim, diferentemente dos estudos previamente citados, nossa pesquisa busca investigar uma faceta ainda pouco

explorada na atual literatura sobre o tema, faceta essa que envolve movimentos de escuta e reflexão sobre as vozes dos alunos que estavam vivenciando a Reforma.

Bases teóricas

O solo teórico utilizado para examinar o material empírico reunido, ou seja, as enunciações de estudantes sobre a Reforma do Ensino Médio, constitui-se no pensamento de Michel Foucault e de seus comentadores a respeito da governamentalidade neoliberal. Para iniciarmos essa discussão, reportamo-nos à quarta aula de Foucault (2008a) no curso *Segurança, Território e População*, quando ele menciona pela primeira vez o conceito de governamentalidade. O autor diz que foi por meio da análise dos mecanismos de segurança, quando procurava ver como surgiam os problemas específicos da população, que ele foi remetido ao problema do governo.

Na sequência, o filósofo discorre sobre como a arte de governar vai operar do século XVI ao XVIII, da soberania ao mercantilismo, e refere que este último foi “a primeira racionalização do exercício do poder como prática de governo” (FOUCAULT, 2008b, p. 136). Teria sido por meio dessa organização mercantilista que instrumentos como leis, decretos e regulamentos operaram na sociedade. A arte de governar, naquela aula, envolveu a análise do fato de que na soberania havia um quadro rígido e abstrato demais, em contraponto ao cenário da família, frágil e inconsistente, embora o governo da família operasse um poder sobre as coisas, sobre as pessoas.

A discussão sobre a arte de governar ganha, então, novos contornos, com a ideia da emergência da população e com o desenvolvimento de uma ciência de governo que se ancorará na noção de economia. O filósofo mostra como a estatística, antes, nos marcos do mercantilismo e nos moldes da monarquia, não tinha podido funcionar; agora, essa estatística vai tornar-se fator técnico para mensurar os problemas da população e possibilitará o que Foucault (2008b, p. 245.) chamou de “desbloqueio da arte de governar”. Assim, é nesse período que a população passa a ser entendida como um instrumento privilegiado para o governo que inicia o investimento em um conjunto de táticas e mecanismos para conduzir as condutas dos indivíduos (FOUCAULT, 2008b).

Ao mencionar os primeiros cursos ministrados por Foucault – em 1977 e 1978 –, Costa (2009) salienta que o filósofo amplia a compreensão de biopolítica e a reinscreve em uma questão mais abrangente, a da arte de governar, mais especificamente, no que veio a ser chamado de governamentalidade. Tomamos emprestadas as pontuações destacadas por Costa para retomar as discussões empreendidas em uma citação literal de Foucault (2008b) que é bastante familiar nos trabalhos acadêmicos da área da Educação. Trata-se do que mais parece se aproximar de uma *definição* do conceito segundo o próprio filósofo, que entende governamentalidade como:

1. [...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais: os dispositivos de segurança.
2. [...] entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência deste tipo de podemos chamar de “governo”, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo [...] e de toda uma série de saberes.
3. [...] o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 2008b, p. 143-144).

No decorrer da história, é possível perceber como as práticas de governo foram se modificando e se atualizando mediante ações que regulam e conduzem as pessoas. Ao discutir o conceito de governamentalidade, Lockmann (2013) demarca a importância de lembrarmos que os estudos de Foucault se inclinaram, especificamente, a analisar o contexto europeu e norte-americano. Embora esse fato não torne os trabalhos do autor menos importantes para nós, é relevante compreender que houve diferenças em como ocorreu a governamentalidade em nosso país. Para Lockmann, no Brasil, os modos de governar a população e os sujeitos tiveram lugar em diferentes épocas e por meio de transformações e fenômenos distintos dos que ocorreram na Europa e no cenário norte-americano; entretanto, as diferenciações dos contextos não impedem que utilizemos os estudos de Foucault para analisar o contexto brasileiro, especialmente a partir da noção de governamentalidade. A operação desse conceito, pela

articulação entre o liberalismo e o neoliberalismo, vem influenciando a racionalidade neoliberal, que se espalha por diversos cenários no mundo.

Nessa perspectiva, posicionamos este estudo e, mais especificamente, as políticas do novo Ensino Médio como práticas de governo que visam regular as práticas pedagógicas dessa etapa da educação básica, por meio de enunciações que capturam o jovem para um percurso flexível de escolhas e para um deslocamento dos modos de constituição do mundo do trabalho. No cenário brasileiro, embora o neoliberalismo tenha se configurado em temporalidade posterior, por intermédio de transformações e efeitos que diferem dos que foram estudados na época de Foucault, tem sido possível identificar o funcionamento da racionalidade política neoliberal. As propostas do novo Ensino Médio, em seu desenho curricular, configuram a produção de subjetividades escolares individualizadas e autorreferenciadas (SILVA, 2019a) pelos arranjos flexíveis e dispersos que a nova BNCC propõe.

Nos últimos anos, um conjunto de autores (COSTA, 2009; DARDOT; LAVAL, 2016, 2019; VEIGA-NETO; LOPES, 2007), quando se refere à governamentalidade, faz uso da expressão “governamentalidade neoliberal”. Nessa perspectiva, os pesquisadores vêm tratando o neoliberalismo como uma racionalidade neoliberal. Avelino (2016, p. 248) destaca que a racionalidade “[...] é sempre uma ação orientada racionalmente para determinado fim”.

Ao traçarem um panorama da neoliberalização da educação no contexto brasileiro, Dardot e Laval (2019) auxiliam, com a exposição do cenário ao qual a implementação do Ensino Médio está vinculada, a potencializar o foco de investigação deste estudo. Segundo os autores,

[...] sob certos aspectos, o sistema educacional brasileiro já é muito mais “neoliberalizado” do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus. Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino (DARDOT; LAVAL, 2019, p. 13).

O crescimento educacional de grandes grupos, por meio de um conjunto de empresários brasileiros, já torna o País um dos únicos casos do mundo a ter dominação de desenvolvimento do ensino privado (DARDOT; LAVAL, 2019). O ensino entremeado em lógicas de consumo vem, pois, se alargando, ao mesmo tempo em que é da capacidade de inovar e de desenvolver mão

de obra que a acumulação do capital está a serviço, e dela depende mais a cada dia. Dardot e Laval (2019, p. 18) pontuam que, “acima de tudo, o gasto com a educação deve ser ‘rentável’ para as empresas usuárias do ‘capital humano’”.

Com outro estudo, Dardot e Laval (2016) auxiliam a pensar na problematização dos modos como a sociedade neoliberal vem produzindo as subjetividades, por meio da competição e da individualidade ancorados no capital e no mercado. Ao proporem um estudo genealógico do governo liberal, os autores discorrem sobre como o neoliberalismo foi se tornando, antes de ideológico ou político, um modo de operar; ou seja, como se tornou uma racionalidade, com o projeto social e político que vem representando e promovendo desde a década de 1930. Para eles, estamos em um tempo de ênfase no indivíduo subjugado, que deve responsabilizar-se por si mesmo.

Essas discussões mostram como o alvo do neoliberalismo atingiu a dimensão subjetiva dos indivíduos: “com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Para Silva (2019b, p. 9), a principal contribuição da obra de Dardot e Laval

[...] está em mapear as variadas tecnologias de poder mobilizadas sobre as subjetividades no contexto do neoliberalismo. Diferentemente do sujeito da eficácia (do liberalismo) ou do sujeito produtivo (da sociedade industrial), o neoliberalismo fabrica um ‘neossujeito’, que toma a empresa como modelo e a realização pessoal como projeto. Uma nova ética do trabalho parece delinear-se, não mais centrada na acumulação, mas em um ‘dispositivo desempenho/gozo’ combinando poder e liberdade.

Com as ideias de Silva (2019b), aproximamo-nos da realidade investigada neste artigo. Percebemos que o currículo da escola estudada mobiliza um regime flexível, com a implementação do (novo) Ensino Médio, na produção de um estudante atravessado por práticas flexíveis, dinâmicas e interativas. Essas mudanças passam a exercer um forte agenciamento nas liberdades dos estudantes, nesse deslocamento da acumulação para o gozo, e conduzem as subjetividades pela via do prazer, do agrado, da sedução e do entretenimento. Nessa perspectiva, percebe-se uma mudança de ênfase na produção de novas subjetividades

contemporâneas, a partir, agora, de organizações curriculares flexíveis – com destaque nas escolhas dos sujeitos, com foco nos seus desejos. Há predomínio do desenvolvimento de capacitações *úteis* e aplicáveis, com deslocamento de ênfase do campo teórico para o campo prático, e flexibilidade e entretenimento são imperativos para a fabricação de outro sujeito.

Essa pretensão decorre também da emergência de formar um sujeito autônomo, capaz, preparado para as mudanças do século XXI, um sujeito a ser produzido neste momento histórico. Nas palavras de Hardt e Negri (2016, p. 21), “o triunfo do neoliberalismo e sua crise mudaram os termos da vida econômica e política, mas também operaram uma transformação social e antropológica, fabricando novas figuras de subjetividades”.

A retórica de mudança que apoia o novo Ensino Médio relaciona-se com a narrativa emergente da desconexão entre o que é desenvolvido nos currículos escolares e o que o jovem precisa desenvolver para estar *preparado* para o seu futuro. A discussão aqui empreendida não tem a intenção de endossar essa ideia, tampouco de contrariá-la. O que buscamos é promover um debate que problematize os efeitos que a implementação do Ensino Médio brasileiro gerou sobre as formas de ser estudante nos dias de hoje.

Metodologia

A parte empírica da investigação foi realizada em um colégio pertencente à Rede Sesi, localizado em uma cidade do estado de Goiás, no período de 2019 a 2021. Fundado em 15 de setembro de 1994, atendia, naquele período, em torno de 1.500 estudantes e tinha uma média de 20 docentes no Ensino Médio. A turma-piloto que ingressou em 2018 e as turmas subsequentes da implementação tiveram a organização curricular pautada a partir dos princípios do novo Ensino Médio. Essa possibilidade existia porque o piloto na Rede Sesi se deu em caráter experimental, com autorização específica do Conselho Estadual local, uma vez que, em todo o Brasil, ainda havia prazo para implementação da Reforma.

Compreendemos que seria interessante trazer as percepções dos alunos sobre a proposta vivenciada. Para isso, realizamos alguns passos na escola: iniciamos por conversas com o coordenador, em que explicamos os propósitos da pesquisa e solicitamos as assinaturas do

Termo de Assentimento da Instituição e, posteriormente, dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Antes do início da pandemia da Covid-19, conseguimos conversar com o coordenador pedagógico da instituição sobre algumas mudanças na escola referentes às organizações das salas de aula, ao mobiliário e à arquitetura do colégio, em vistas à implementação do novo Ensino Médio. Já nos anos de 2020 e 2021, em que vivíamos os efeitos da Covid-19, aplicamos questionários e realizamos diálogos com os estudantes de forma *online*.

Nos diálogos com o coordenador, ele nos contou que a primeira turma que fez parte da experiência-piloto estava, em 2020, no 3.º ano do Ensino Médio, concluindo a educação básica naquele momento, por meio de ensino remoto intermediado por tecnologias. Referiu ainda que o planejamento docente seguia sendo organizado por metodologias ativas, por meio de três conceitos: atividade, interação e interatividade – ou seja, atividade em conteúdos assíncronos; interatividade assíncrona; e interação síncrona.

Organizamos, então, dois conjuntos de materiais empíricos: um conjunto formado por questionários que foram respondidos individualmente por aqueles estudantes interessados em participar do estudo e outro conjunto constituído por transcrições dos diálogos coletivos que realizamos com discentes das turmas do 1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Médio, em 2020. O questionário estava organizado em formato *online* criado no aplicativo *Forms*, dentro do *Office 365*, que pertence ao pacote de dados do *software* da Microsoft, e foi disponibilizado via *web* e em formato *mobile*. O *link* foi encaminhado ao coordenador da instituição para que ele intermediasse o compartilhamento com os estudantes. As questões eram: O que você tem aprendido com a proposta do novo Ensino Médio? Comente; Quais as principais mudanças que você identifica ao ingressar no Ensino Médio? Comente; Em sua percepção, quais os benefícios/ganhos deste novo Ensino Médio? Você sugeriria alguma mudança ou melhoria? Comente; Qual a sua percepção da metodologia de sala de aula? Comente; Qual a sua percepção da avaliação? Comente; Alguma curiosidade, fato ou situação que você gostaria de registrar sobre essa experiência do novo Ensino Médio? Os questionários foram respondidos por nove alunos: duas meninas e sete meninos, todos discentes da turma-piloto do 3.º ano do Ensino Médio.

A segunda etapa da produção de dados envolveu diálogos com três turmas que estavam cursando o currículo do novo Ensino Médio em 2020: uma turma do 3.º ano, uma turma do 2.º ano e outra, do 1.º ano. Os encontros ocorreram em modalidade *online*, com data e local previamente agendados com os estudantes. Inspiradas nos estudos de Santhiago e Magalhães (2020) sobre o desenvolvimento de história oral e entrevistas à distância, tomamos essa experiência como reveladora de outras formas de estar, refletir e produzir um diálogo com interlocutores que estavam distantes uns dos outros. Segundo os autores, para compreendermos a experiência de entrevista *online*, faz-se importante revisitarmos bibliografias anteriores que focalizavam os estudos nos quais *o diálogo a distância*, por vezes, “nem sempre qualificado como entrevista é apreciado como uma ferramenta para coleta de dados, em interações audiovisuais síncronas, isto é, em tempo real” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p. 6).

Ao participar da entrevista, o narrador fixa muito mais sua imagem, uma vez que a tela mostra como ele está se vendo. O fato de não estarmos no mesmo ambiente físico trazia ao nosso momento uma demonstração de atenção pela tela, com olhar focado, balanço de cabeça em sinal de receptividade ao que estava sendo dito.

É fato que, embora a interação com os estudantes tenha sido muito participativa e dialógica, apenas uma minoria abriu as câmeras. A dinâmica dos diálogos *online* de grupo era diferente da dinâmica da entrevista, por tratar-se de uma metodologia envolvendo um coletivo que dialoga sobre um conjunto de questões. Os grupos de diálogos *online* inspiram-se nos grupos focais. O roteiro de questões que guiou os diálogos com os estudantes envolveu as mesmas questões do questionário, anteriormente apresentadas, pois tinha o propósito de dar continuidade às interlocuções iniciadas com o envio dos questionários.

Em um cenário de pandemia, o contato com os estudantes foi intermediado pelas telas. Os encontros com cada turma duraram, em média, 60 minutos. As câmeras estiveram fechadas por quase todo o tempo. Os alunos, muito atenciosos, debateram os pontos que eram apresentados, de maneira a explorar os ditos sem uma sequência rígida, mecânica, de perguntas e respostas. Deixamos que as questões fossem sendo exploradas por eles durante todo o diálogo, para que fossem se complementando, e, assim, eles pudessem acrescentar suas ponderações como em uma roda de conversa. Se o assunto parava, questionávamos: mais alguém tem contribuições sobre este assunto?

A pesquisa utilizou-se de procedimentos e estratégias metodológicas oriundas dos estudos pós-críticos, como discutido por autoras como Paraíso (2014) e Meyer e Paraíso (2014). De acordo com Paraíso (2014, p. 43), “necessitamos ser rigorosas e inventivas porque não temos qualquer grande narrativa ou método que nos prescreva como devemos proceder, não temos qualquer percurso seguro para fazer e nem um lugar aonde chegar”. Um dos elementos centrais para os trabalhos das perspectivas pós-críticas, sustentadas pelo pensamento de Foucault, é o papel que assume a linguagem.

Na esteira dessas teorizações, Veiga-Neto (2014) diz que, para Foucault, a linguagem assume-se como constitutiva do nosso pensamento e, por efeito, produz o sentido que atribuímos às coisas, às experiências, ao mundo. É amparado em Nietzsche e próximo das discussões que empreendeu Wittgenstein em sua fase tardia, um século mais tarde, que Foucault demonstra “[...] o caráter arbitrário e não natural da linguagem [...]” (VEIGA-NETO, 2014, p. 89). Nenhum dos autores (Foucault e Nietzsche) procura a verdade no que é dito, o oculto que habitaria em uma palavra; apenas problematizam a Metafísica e preocupam-se em interrogar como as coisas funcionam, como operam. Essa perspectiva constitui teorizações sempre parciais, contingentes e provisórias. Abandona-se qualquer ideia de razão pura, e atenta-se para as relações que a linguagem põe em funcionamento em si mesma e com o mundo. Isso nos instiga a elaborar nossas metodologias, sabedores de que a linguagem necessita de maior atenção quando a usamos para descrever e analisar, referir e mencionar o nosso objeto de pesquisa (MEYER; PARAÍSO, 2014).

Neste estudo, a linguagem tem função de destaque como prática, pois “trabalhamos em nossas pesquisas pós-críticas com o *pressuposto* de que *o sujeito é um efeito das linguagens*, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação [...]”. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 31). Ao considerarmos essa condição, sublinhamos que, nos estudos de Foucault (2009), o filósofo compreende o sujeito, constituído pela produção discursiva que o produz, como um efeito nas tramas das relações de saber-poder.

Para realizarmos o exame do material empírico, ou seja, as enunciações presentes nos questionários e nas transcrições dos diálogos, tentamos traçar algumas unidades de sentido a partir das teorizações escolhidas. Buscamos, na exterioridade dos escritos e das falas dos estudantes, questões para interrogar. Amparadas nos estudos de Foucault (2009), abandonamos

a ideia de que o discurso esconde ou silencia algo que está ali para ser ouvido, algo encoberto ou subliminar que precisa ser nomeado, encontrado. Optamos por uma análise na exterioridade do próprio texto, no que está mencionado como materialidade discursiva (VEIGA-NETO, 2014). No intuito de afastar o foco da captura *ideária* de chegar às verdades, procuramos olhar na superfície, o que não significa olhar sem profundidade.

Investigamos a discursividade presente nos materiais, tomando-os na condição de monumento, considerando os enunciados e as enunciações produzidas como “[...] massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos” (FOUCAULT, 2009, p. 34). Na esteira dessas compreensões, ao relacionarmos os enunciados entre si e o que eles descrevem, poderíamos, a partir de então, captar o(s) poder(es) a que os enunciados atendem, quais se ativam e quais se colocam em circulação (FOUCAULT, 2009).

Nessa condição investigativa, fomos constituindo a escolha de tratar a noção foucaultiana de discurso como ferramenta analítica, tomando-a como um instrumento que auxiliou a examinar os materiais empíricos reunidos. No exercício de reconhecimento dos movimentos históricos que temos experienciado na contemporaneidade, caberia assinalar os modos de pensar o discurso em Foucault (2009, p. 286):

Talvez seja o momento de estudar os discursos não mais apenas em seu valor expressivo ou suas transformações formais, mas nas modalidades de sua existência: os modos de circulação, de valorização, de atribuição, de apropriação dos discursos variam de acordo com cada cultura e se modificam no interior de cada uma.

Tomar o discurso em funcionamento envolve compreender os movimentos que fazem circular e operar a produção de enunciações como aquelas presentes nos questionários e nas conversas realizadas com os estudantes, que, na próxima seção, apresentaremos em detalhes.

A flexibilização curricular e os modos de ser aluno

Nesta seção, apresentamos alguns dos efeitos que a flexibilização curricular, proposta pelo novo Ensino Médio, produziu sobre as formas de ser aluno em uma escola da Rede Sesi,

diante da (re)configuração de espaços das salas de aula e das metodologias interativas e diversificadas que passaram a operar na instituição. O primeiro efeito refere-se à disposição do mobiliário, às mudanças nas cores e nos formatos das mesas e às opções diversificadas para acomodações, que parecem produzir outras maneiras de acolher e conformar os corpos escolares. Entre algumas das marcas que mais chamam a atenção no colégio está o investimento nos espaços onde os estudantes têm aulas.

Em nossas conversas com o coordenador, realizadas em 2019, perguntamos sobre possíveis modificações na organização das salas de aula em função da implementação do novo Ensino Médio. Ele destacou a relevância de uma organização diferente do espaço, que rompesse com o retículo disciplinar – com mesas e cadeiras enfileiradas – em busca de um retículo mais flexível, de contornos variados. A arquitetura das salas de aula era pensada em forma de agrupamentos para constante interação e liberdade entre os estudantes.

Em sua obra *A invenção da sala de aula*, Dussel (2003) problematiza como esse espaço foi inventado em um tempo histórico e instiga-nos a pensar sobre sua organização e configuração. A autora provoca a reflexão sobre como esse espaço tem elementos que não se restringem aos docentes e aos alunos, abarcam também os mobiliários, os instrumentos didáticos, a arquitetura – tudo isso faz parte da sala de aula. Os bancos escolares, as lousas e os cadernos integram uma historicidade que reconhecemos até hoje quando adentramos um espaço como esse. Tais aspectos materiais da sala de aula implicam também uma estrutura de comunicação entre os sujeitos, definida tanto pela arquitetura quanto pelo mobiliário. Relações de autoridade e relações de comunicação e hierarquia surgem na sala de aula tal como a conhecemos hoje e, por serem tão básicas, às vezes passam despercebidas. A sala de aula, por assim dizer, pode ser “analisada como uma situação de governo” (DUSSEL, 2003, p. 37).

Tomamos as reflexões de Dussel (2003) para discutir as configurações das salas de aula da escola investigada neste estudo, que passaram a ser compostas por diversas mesas, cadeiras e poltronas. A organização dos mobiliários ocorre por agrupamentos, mas há também fileiras de carteiras individuais. Nos cantos das salas, as poltronas coloridas, próximas do quadro branco, são opções para sentar. Veiga-Neto (2002) auxilia a pensar que a flexibilidade e os novos arranjos curriculares fazem parte de uma nova geometrização nas escolas neste início de século. Segundo o autor, “o currículo sempre funcionou tentando, entre outras coisas, subjetivar-nos como

sujeitos centrados, para os quais haveria sempre um lugar específico num mundo disciplinar e homogeneamente quadriculado e hierarquizado” (VEIGA-NETO, 2002, p. 181).

A diversidade de disposições em que os estudantes da escola se organizam demonstra não a escolha dos enfileiramentos, e sim a opção pelos agrupamentos, o que parece assinalar as rupturas dos enquadramentos em que a escola foi fundada. Retomando a discussão sobre as geometrias curriculares, diante da constatação da isotropia do mundo (VEIGA-NETO, 2002), vemos que os espaços passam a ter organizações disformes, heterogêneas, em conexão com a fluidez e a flexibilidade dos tempos curriculares da implementação do novo Ensino Médio.

Isso permite afirmar que, uma vez modificados esses lugares específicos por meio de novas geometrias curriculares, traçam-se modos de diversificação, variedade e opções – em detrimento do enfileiramento, da padronização organizada e do tempo único para todos – e conformam-se os corpos para um perfil de aluno contemporâneo. Teremos, então, posições de sujeitos que se deslocam para espaços flexíveis, que convidam para escolha, participação, interação, em um mundo que convoca e estimula de várias formas, com predomínio de estratégias de sedução (LIPOVETSKY, 2016) e entretenimento (HAN, 2020).

Diante de modos flexíveis de estar e viver os tempos da sala de aula, o deslocamento das práticas únicas para as coletivas e dos espaços compartimentados para os aglutinados reitera que os contornos curriculares estão flexibilizados, de acordo com as propostas de maior interação e dinamização dos corpos e dos saberes. Consideramos os mobiliários e suas disposições como tecnologias que conformam o sujeito e operam para outro modo de constituir-se aluno em sala de aula.

Já ao longo da pandemia da Covid-19, o uso de plataformas e a interface com as tecnologias digitais surgem como ações decorrentes das mudanças curriculares na implementação do novo Ensino Médio. Os excertos a seguir mostram essas ideias:

Usamos computador, celular; a gente usa bastante na aula mesmo, e tem as plataformas também, que é do Google (Diálogo online de grupo com estudantes do 3.º ano).

Como um monte de tarefas e as dinâmicas de sala de aula, acho que a gente tem que aprender a se virar bastante, porque aí o registro fica bem aberto, você pode escrever um texto, você pode anotar no livro, fazer grifos. No SESI, a experiência tem sido bem diferente. Primeiro, por causa das plataformas, e até

hoje ainda não me acostumei com tanta plataforma que tem (Diálogo online de grupo com estudantes do 3.º ano).

Quais as principais mudanças que você identifica ao ingressar no Ensino Médio? As principais mudanças são que o novo Ensino Médio é um método muito diferente do método tradicional, e os próprios alunos constroem seu próprio conhecimento, juntamente com os professores, e também o método avaliativo, que é muito interessante, porque é por portfólio, *Geekie*, atividades variadas em sala de sala, e não tem prova, e eu acho que o novo Médio é um método muito interessante e inovador, apesar de às vezes eu ficar um pouco perdido (Questionário respondido por um estudante do 3.º ano).

Os estudantes, ao mencionarem as aulas que tiveram no novo Ensino Médio durante a pandemia, destacam o uso de computadores e celulares, os quais possibilitaram acesso a plataformas digitais. Além disso, pontuam a realização de muitas tarefas, que abarcavam a escrita de textos, anotações no livro, registros e portfólios. Em relação a essa variedade de metodologias, disseram, nos diálogos *online*, que às vezes se sentem “*perdidos*”, uma vez que “*a gente tem que aprender a se virar bastante*”, pois “*os próprios alunos constroem seu próprio conhecimento*”, algo narrado como “*muito interessante e inovador*”. A discussão mencionada por Gorz (2005) confirma a necessidade de outro sujeito para o mundo do trabalho contemporâneo, mais dinâmico, atuante e flexível, que saiba comunicar-se, escolher e tomar decisões.

Esses imperativos aparecem como efeitos no currículo do Ensino Médio do colégio investigado, o que cria condições para que a própria organização do espaço escolar possibilite desenvolver pessoas mais participativas e engajadas. Segundo Popkewitz (2015), tornar o ensino agradável, flexível, em disposições que permitem mobilidade, também está vinculado aos sutis níveis de controle que surgem dos novos modos de subjetivar o outro por meio do desejo e das liberdades ofertadas, em espaços virtuais ou presenciais. Na escola, a organização do currículo parece convergir para regras que conformam a racionalidade neoliberal antes apresentada, as quais intencionam a produção do estudante interativo, produtivo e hiperconectado.

O segundo efeito que a flexibilização curricular, proposta pelo novo Ensino Médio, produziu sobre as formas de ser aluno na instituição pesquisada relaciona-se com a (re)configuração de metodologias que intensificam a autonomia dos estudantes. Os fragmentos a seguir, trechos do diálogo *online* de grupo com estudantes do 2.º ano, evidenciam essas questões:

Pesquisadora: *Quando eu pergunto o que vocês têm aprendido, são essas questões que vocês identificam e que vocês estão aprendendo com esse Ensino Médio (claro, agora, a gente está em um contexto de pandemia, não é)?*

Estudante 1: *Entendi. Por exemplo, a apresentação dos trabalhos, tipo, antes você fazia um cartaz e chegava lá e apresentava; agora, é um slide, e é totalmente diferente, pois lá no meio pode colocar vídeos, que a gente apresenta também, e fica muito bacana a apresentação. Estamos usando muito mais a tecnologia digital.*

Estudante 2: *Eu entendo assim, eu acho que, nesse ensino, a gente tem mais autonomia porque você está lá e um dia você fala “a gente vai ver isso hoje”, e a gente é que tem que pesquisar e a gente tem que procurar as informações e depois a gente faz a tarefa, e as dúvidas, se tiver, você vai lá e tira com o professor. Não é tipo para você falar e explicar tudo, e você pega o que você entendeu e faz a atividade. Cada um na sua tarefa.*

Suspeitamos que, com o período pandêmico e as práticas individuais, o desenvolvimento solitário dos estudantes tenha se acentuado; cada um mantinha o vínculo com as tarefas por meio de plataformas digitais, o que exigia uma prontidão e um esforço muito maior de ligação com a escola. Ao posicionar os estudantes como aprendentes permanentes que conduzem seus tempos e escolhas em métodos flexíveis, o currículo atua na fabricação de um agente resolutivo de problemas que encontra em sua liberdade o seu próprio algôz. Como efeito da implementação, isso produz, para os estudantes, posições que vão sendo configuradas e reconfiguradas, à medida que alterações curriculares conformam outras situações e cenários. Os espaços e as maneiras de combinar as atividades convidam o estudante a participar, a envolver-se e a tomar decisões, enquanto contribui, pesquisa e interage. Mudam-se os espaços, e tais mudanças produzem um aluno atuante e envolvido, como expresso nas falas a seguir, retiradas do diálogo *online* de grupo com estudantes do 3.º ano:

Eu creio que o que eu mais aprendi durante esses três anos no novo Ensino Médio foi a ser autônoma, tipo fazer a minha pesquisa, fazer o trabalho do meu jeito; é ter um pouquinho de mim naquilo ali.

Outro ponto forte é desenvolver pesquisas. A gente aprende a pesquisar de forma correta.

A gente faz do nosso jeito, aprendendo do nosso jeito, e acaba que, no final, todo mundo aprende a mesma coisa aqui de maneiras diferentes.

Os relatos dos estudantes fazem perceber a emergência de novos modos de constituição do currículo, já que este atual ocasiona a produção de um aluno que, por meio de práticas flexíveis, é incitado à autonomia e responsabilizado pelas formas de desenvolver as atividades. As práticas únicas, com todos realizando as mesmas atividades ao mesmo tempo, são substituídas por práticas personalizáveis, de acordo com a proposta combinada na aula.

Esse ponto de vista aproxima-se do que Han (2020, p. 9) refere sobre estarmos em um tempo de novas técnicas de poder, em um regime neoliberal que é também *psicopolítico*, uma vez que, no deslocamento da sociedade da disciplina para a sociedade do controle, passamos a acreditar que hoje não somos mais submissos, coagidos ou doutrinados, “mas projetos livres, que se esboçam e se reinventam incessantemente. A passagem do sujeito ao projeto é acompanhada pelo sentimento de liberdade”. Tal projeto, então, “já não se mostra tanto como uma figura de coerção, mas sim como forma mais eficiente de subjetivação e sujeição” (p. 9).

Destacando as falas dos alunos sobre os modos de desenvolver as atividades, suspeitamos que o uso da liberdade esteja a serviço de maior produtividade e desempenho, ao passo que a forma de atuar potencializa um *gozo* pela possibilidade de sentir-se livre. Na direção de pensar que os regimes flexíveis e convidativos geram a exposição associada a valores atrelados ao mundo do trabalho contemporâneo, como iniciativa, participação e proatividade, o sujeito escolar é produzido em uma gramática curricular cuja leveza é simultaneamente acompanhada de desafios, *performance*, sedução e intensidade. Lipovetsky (2020) lembra que desde a Escola Nova⁴ se inventam atividades para evitar o tédio e estimular a motivação e o prazer pela aprendizagem e, assim, desenvolver a criança autônoma. Nas palavras do autor,

a imposição autoritária de normas coletivas severas sucede métodos ativos, lúdicos, atrativos que são os únicos capazes de estimular o desejo de aprender. O ensino foi conquistado pelo imperativo de sedução que supõe transformar a escola repressiva em espaços de prazer e liberdade (LIPOVETSKY, 2020, p. 262).

⁴ Ao mencionar a Escola Nova em sua obra *A sociedade da sedução*, Lipovetsky (2020, p. 260) alude ao que ele intitula de “militantes da Nova Educação”, surgidos no início do século XX, e cita autores que defendiam o interesse do aluno e os métodos que tornassem o ensino atrativo, como Freinet, com a ideia de “método que abra o apetite de saber” (p. 261); Cousinet, com a livre constituição da liberdade de escolher os grupos de trabalho; Clarapède, com a pedagogia diferenciada e “a escola sob medida” (p. 261); e Montessori e Freinet, com o respeito ao ritmo individual de cada criança. Nas palavras de Lipovetsky (p. 262), “a Educação Nova quer inventar atividades escolares que impeçam o tédio, estimulem a motivação, criem o prazer de aprender e, desse modo, desenvolvam a autonomia da criança”.

Aqui cabe pensar sobre como a emergência de práticas com foco no interesse dos jovens ocorre, no sentido de captar o foco e a realização da atividade por meio da flexibilidade e da retórica da liberdade em uma conjuntura de negociações que permitem que o aluno possa fazer contínuas escolhas. O fragmento adiante, retirado do questionário respondido por um aluno do 3.º ano, evidencia essa questão:

O que você tem aprendido no novo Ensino Médio?
Os alunos têm mais liberdade na atuação de sua própria aprendizagem. Nós somos os protagonistas. Em vez de copiar conteúdos do quadro, nós mesmos vamos atrás de nossos conhecimentos.

Compreendemos que, no desenho curricular posto em ação na escola, as metodologias deslocam as posições dos sujeitos. Professores parecem ser posicionados como secundários na cena escolar, já que o estudante deve atuar nos espaços flexíveis, com maior participação, liberdade, interatividade. Ele deve buscar por si mesmo e tornar-se pesquisador. Diante dos movimentos de sala de aula – mesmo que estes sigam sendo conduzidos pelo professor –, as práticas curriculares diversificam-se e são potencializadas pela variedade. A emergência de práticas inovadoras e ativas acaba conformando a padronização de outras práticas, como os mapas mentais, que, em um dos diálogos *online* com estudantes, são mencionados 17 vezes.

A necessidade de inovação, por vezes, *mata* a inovação. Na busca pela variedade e pela diversificação, repetem-se e padronizam-se outros processos e outras práticas. A indicação de que os métodos ativos são as estratégias mais utilizadas e a menção do estudante ao fato de que “nós mesmos vamos atrás de nossos conhecimentos” corroboram as perspectivas de uma liberdade tramada nos condicionantes do que é proposto em sala de aula, ao mesmo tempo em que o desejo e o gosto dos jovens pela atividade são tidos como prioridades.

Santos e Silva (2022), em estudo analítico sobre a flexibilidade no Ensino Médio, entendem-na como uma tecnologia política de governo. Inspirados nos estudos de Rose, os autores compreendem que podemos pensar a flexibilidade “enquanto uma tecnologia política que passa a operar diante de estratégias que propiciam, por sua vez, uma economia política” (SANTOS; SILVA, 2022, p. 212). Percebemos, assim como os autores, que a flexibilidade atua

como tecnologia de governo na escola investigada, em diferentes configurações, e opera na produção de metodologias diversificadas e nas propostas de atividades para os alunos, uma vez que podem escolher pesquisar, ler, escrever, registrar. No trecho a seguir, retirado do diálogo *online* de grupo com estudantes do 2.º ano, o estudante expressa esse fator:

Pesquisadora: O que vocês têm aprendido neste currículo do Ensino Médio?

Estudante: Fazemos mapa mental pra tudo. Pra falar a verdade, não me ajuda muito a aprender. Como as aulas não têm, às vezes, uma explicação contínua realizada pelo professor, e a gente pesquisa, pergunta, registra e faz a síntese, às vezes, sinto que não tenho onde buscar para estudar, me perco um pouco. É muito desenvolvimento de autonomia.

Ter os estudantes envolvidos por meio do seu desejo, do seu gosto pelas tarefas, traz menos esforço de solicitação e convencimento, ou mesmo menos tensão, para a execução do que precisa ser realizado em sala de aula. As subjetividades contemporâneas parecem fortemente ligadas a um regime voltado ao consumo, em que predomina o desejo de se divertir e não se entediar. Ao envolverem o aluno na execução das tarefas por meio da flexibilidade das práticas, os educadores suspeitam que estas serão bem-sucedidas, uma vez que é pela via do desejo e da liberdade que a condução acontece nas propostas.

Essas ideias aproximam-nos da perspectiva de Lipovetsky (2020, p. 264) quando reflete que “a escola de imposição do saber foi substituída por uma escola fundada na criança-rei em atividades lúdicas e distrativas, na rejeição dos exercícios de repetição e de memorização, no culto do presente”. O autor sublinha que todo ensino que se torna pervertido pela dominação dos princípios de sedução pode contribuir para a derrota do pensamento, para a queda dos níveis gerais de reflexão, o que significa uma espécie de falência da escola hipermoderna.

O esmaecimento das práticas de ensino ocorre no momento em que a amplitude de escolhas, de acordo com os interesses, é colocada em cena. Ademais, os jovens passam a fazer parte dos planejamentos, bem como de sua execução. O estudante pode buscar as fontes de informação e está *livre* para escolhas. Ocorre-nos que a liberdade dos jovens parece ser o alvo e o motor para estimular o aluno *protagonista* e a produção de um estudante com participação nas experiências pedagógicas. Assim, é por meio da flexibilização das práticas, o que torna as ações alegres, divertidas e atraentes, que se constitui o eixo de funcionamento da escola. Cada

estudante, seduzido pelas práticas que deseja realizar, torna-se envolvido pelo desejo que quer manter. A ideia da educação como consumo está ligada à perspectiva da satisfação. Para Lipovetsky (2020), isso pode levar ao esmaecimento do sentido do esforço e do trabalho.

Ao problematizar as questões da diversão e do tédio, Sibilia (2012, p. 89) comenta que “a demanda da diversão gera tédio e a hiperconexão produz descontração como uma reação defensiva ante a avalanche de informações e contatos”; entretanto, “o grande problema surge quando esse efeito que é também um requisito do estilo de vida contemporâneo entra em colisão com as exigências do dispositivo escolar” (p. 89). Para a autora, “se o impulso industrial que acompanhou o surgimento da escola tinha como meta a formação do bom trabalhador, o credo neoliberal que impera hoje se concentra na moldagem do consumidor perfeito” (p. 123).

Observamos que, na escola investigada, evidenciam-se a dinamicidade das aulas, a liberdade e a autonomia – e a flexibilidade é uma premissa importante para a constituição curricular. Porém, há um tensionamento sobre as formas como esses sujeitos se desenvolvem autônomos, capazes e empreendedores de si mesmos. Como disse um dos estudantes no diálogo online: “*Como as aulas não têm, às vezes, uma explicação contínua realizada pelo professor, e a gente pesquisa, pergunta, registra e faz a síntese, às vezes, sinto que não tenho onde buscar para estudar, me perco um pouco. É muito desenvolvimento de autonomia*”.

Nesta seção, mostramos que as diferentes configurações da sala de aula e das metodologias usadas – virtuais ou presenciais – nas práticas pedagógicas da escola investigada produzem modos de ser estudante vinculados ao mundo do trabalho contemporâneo, em que se destacam a interação, a autonomia e a constante *performance*. Nossa intenção foi problematizar como a implementação do novo Ensino Médio atuou na configuração de formas de ser estudante, as quais, com o novo currículo, potencializam a autonomia e a responsabilidade pela própria aprendizagem – e geram esmaecimento do ensino e condutas juvenis alinhadas à racionalidade neoliberal.

Considerações finais

Ao finalizarmos o artigo, destacamos algumas considerações sobre a investigação realizada que problematizou efeitos produzidos pela implementação do (novo) Ensino Médio nas

formas de ser estudante em uma escola técnica da região central do País. A primeira questão refere-se ao nosso modo de conceber a pesquisa e seus resultados. Em consonância com a perspectiva teórica adotada, os estudos foucaultianos, não estamos buscando por respostas prontas ou generalizações a respeito do Ensino Médio. Encontramos nas palavras de Veiga-Neto (2009, p. 83) uma provocante reflexão: “para Foucault, o método não é o caminho seguro como queriam Descartes e Ramus, até porque nada mais é seguro, previsível; nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada”.

Nossa intenção foi traçar alguns dos efeitos curriculares das mudanças percebidas sobre as formas de ser estudante quando da implementação do Ensino Médio, entendendo os efeitos não como causa e consequência, de modo mecânico, mas como fenômeno que se constitui nas relações que ocorrem em âmbito social, educacional, econômico e político (VEIGA-NETO, 2009). Efeitos que se atualizam, integram-se e diferenciam-se em seu próprio funcionamento no currículo. Ou seja, os acontecimentos analisados aqui pulsam de modo contínuo, simultâneo, sistêmico e operativo no cotidiano da escola investigada, o que nos faz indicar apenas uma versão parcial e contingente, que pode (ou não) circular em outros espaços escolares.

A segunda consideração diz respeito às mudanças da escola – que investe mais em metodologias flexíveis e atrativas – frequentada pelos adolescentes na contemporaneidade. Ao focalizarmos a proposta de implementação do Ensino Médio, pensamos que é importante discutirmos as ortodoxias do presente, as ambivalências dos efeitos produzidos e produtores decorrentes de tal implementação. Estamos diante de um tempo em que o Ensino Médio, como proposta prevista na BNCC (BRASIL, 2018b), assume trilhas que façam sentido aos jovens, superem os expressivos índices de evasão e agreguem experiências de aprendizagem ao desenvolvimento dos percursos estudantis – sem cair em uma interpretação simplificada do que seria envolver as juventudes e que reduzisse as ações pedagógicas ao entretenimento crônico.

Assim, a fim de compreender como se dá a implementação do Ensino Médio, cabe retomar que a experiência de implementação na Rede Sesi foi precursora no Brasil, realizou um deslocamento na gramática curricular da escola da indústria para outra economia e produziu efeitos curriculares nas posições dos sujeitos escolares e nos interstícios do currículo. A implementação do novo Ensino Médio é, então, acionada pela necessidade de perfazer um

regime produtivo para os estudantes, com fortes agenciamentos ligados ao mercado de trabalho contemporâneo e a práticas flexíveis, com ênfase no entretenimento (HAN, 2020) e em práticas atrativas, ao mesmo tempo leves e performáticas (LIPOVETSKY, 2016), que atuam na captura e no envolvimento dos estudantes para as tarefas escolares.

Para falar de outra forma, suspeitamos que a centralidade de práticas experienciais e flexíveis nos modos de conduzir as aulas apareçam na ordem do discurso escolar contemporâneo e conformem os sujeitos para a racionalidade vigente, delineada para um mundo cada vez mais individualizado e empreendedor de si mesmo.

Referências

AVELINO, N. Foucault e a racionalidade (neo)liberal. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 21, p. 227-284, set./dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 21-24, 22 nov. 2018a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 3 jun. 2021.

CABANAS, E.; ILLOUZ, E. *Happycracia – Fabricando cidadãos felizes*. São Paulo: Ubu, 2022.

CARDOSO, P. E. P. *Crítica à contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415)*. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

COSTA, S. S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.

DUSSEL, I. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

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

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GORZ, A. *O imaterial: conhecimento valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.

HAN, B. *Psicopolítica: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Bem-estar comum*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HILÁRIO, W. F. de A. *O Enunciado “educação para a vida e para o trabalho” inscrito nas reformas do ensino médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017)*. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

LIPOVETSKY, G. *Da leveza: rumo a uma civilização sem peso*. Barueri: Manole, 2016.

LIPOVETSKY, G. *Sociedade da sedução: democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal*. Barueri: Manole, 2020.

LOCKMANN, K. *A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. 2013. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-48.

POPKEWITZ, T. S. La práctica como teoría del cambio: Investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado*, Granada, v. 19, n. 3, p. 428-453, set./dez. 2015.

SANTHIAGO, R.; MAGALHÃES, V. B. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 27, p. 1-18, 2020.

SANTOS, D. B. da S.; SILVA, R. R. D. A constituição da flexibilidade como estratégia política no Ensino Médio brasileiro. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 65, p. 207-219, jan./mar. 2022.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, R. R. D. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, 2018.

SILVA, R. R. D. *Customização Curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2019a.

SILVA, R. R. D. Trabalho, Educação e Juventudes: diálogo com o pensamento social de Christian Laval e Pierre Dardot. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 1-18, 2019b.

SILVEIRA, E. L. D.; SILVA, R. R. D. A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: uma leitura crítica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1759-1778, out./dez. 2018.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, A. Teoria e Método em Michel Foucault: (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*, FAE/PPGE/UFPel, Pelotas, v. 34, p. 83-94, set./dez 2009.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, 2007.

Recebido em maio 2023.

Aprovado em setembro 2023.