

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA POLÍTICA NEOLIBERAL PARA O (AUTO)GOVERNO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA¹

REFORM OF MIDDLE SCHOOL: A NEOLIBERAL POLICY FOR THE (AUTO) GOVERNMENT OF BRAZILIAN EDUCATION

REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIO: UNA POLÍTICA NEOLIBERAL PARA EL (AUTO) GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

José Aparecida de Freitas²
Marisa Fernanda da Silva Bueno³

Resumo: O presente texto tem por objetivo problematizar – a partir da perspectiva foucaultiana da governamentalidade neoliberal – a reforma do Ensino Médio, como uma política estratégica da arte de governar a educação no Brasil. O artigo demonstra como tal legislação articula a implementação de uma política neoliberal de caráter inclusivo com uma racionalidade utilitarista e pragmática, cujo objetivo é direcionar a nova organização do Ensino Médio para o mercado de trabalho e para o empreendedorismo de si. As mudanças na nova grade curricular traduzem um discurso de autonomia, centrado no sujeito e nas suas escolhas e, sobretudo, no desempenho individual com foco no mercado de trabalho. Dessa forma, pretende-se demonstrar como o discurso que a atual reforma do Ensino Médio coloca em circulação almeja produzir sujeitos “adequados” ao *ethos* neoliberal.

Palavras-chave: Educação; governamentalidade neoliberal; reforma do Ensino Médio.

Abstract: The present text aims to problematize - from the Foucaultian perspective of neoliberal governmentality - the reform of High School, as a strategic policy of the art of governing education in Brazil. The article demonstrates how such legislation articulates the implementation of a neoliberal policy of an inclusive nature with a utilitarian and pragmatic rationality, whose objective is to direct the new organization of the Secondary Education to the labor market and to the entrepreneurship of itself. The changes in the new curriculum reflect a discourse of autonomy, centered on the subject and his choices and, above all, on individual performance with a focus on the labor market. In this way, we intend to demonstrate how the discourse that the current High School reform puts into circulation aims to produce subjects "adequate" to the neoliberal *ethos*.

Key Words: Education; neoliberal governmentality; high school reform.

Resumen: El presente texto tiene por objetivo problematizar – a partir de la perspectiva foucaultiana de la gubernamentalidad neoliberal – la reforma de la Secundaria, como una política estratégica del arte de gobernar la educación en Brasil. El artículo demuestra como tal legislación articula la implementación de una política neoliberal de carácter inclusivo con una racionalidad utilitarista y pragmática, cuyo objetivo es direccionar la nueva organización de la Secundaria para el mercado de trabajo y para el emprendedorismo de sí. Los cambios en la nueva reja curricular traducen un discurso de autonomía, centrado en el sujeto y en sus elecciones y, sobretudo, en el desempeño individual con foco en el mercado de trabajo. De esa forma, se pretende demostrar como el discurso que la actual reforma de la Secundaria pone en circulación almeja producir sujetos “adequados” al *ethos* neoliberal.

Palabras-clave: Educación; gubernamentalidad neoliberal; reforma de la secundaria.

¹ Este texto é uma versão modificada do trabalho apresentado na Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) da Região Sul 2018 e foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. japarecidafreitas@gmail.com.

³ Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. marisabueno62@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que se ouve falar em reformas na educação escolar. Atualmente, mais do que nunca, a população brasileira (mais especificamente os profissionais das escolas e os estudantes) volta sua atenção para mais uma política pública que atravessa a educação nacional – a reforma do Ensino Médio. Conforme Thoma e Sikilero (2015), o baixo rendimento dos estudantes, em conjunto com uma série de outros insucessos escolares, tais como a evasão e a retenção, norteiam o rumo das políticas públicas educacionais no Brasil. Tais políticas estão situadas em ações que objetivam o governo da população e nas quais a educação escolar se torna um lócus privilegiado.

Como uma estratégia produtiva dentro da grade da governamentalidade, tanto para o controle quanto para a condução das condutas, a reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), dentre outras mudanças⁴, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevendo, conforme o Jornal do Senado (2017), a segmentação de disciplinas, com uma parte obrigatória e outra optativa, o aumento da carga horária e a implantação do ensino integral. O informativo explica que haverá uma base curricular comum a todas as escolas (60% das disciplinas) e uma parte flexível (40%), que poderá ser adaptada à realidade de cada região.

Ainda conforme o Jornal do Senado (2017), o currículo será definido a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ e de “itinerários formativos” correspondentes a cinco áreas do conhecimento: linguagem e suas tecnologias;

matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. As escolas não serão obrigadas a oferecer todas as cinco áreas, mas terão de ofertar ao menos uma delas. A reforma aumenta a carga horária do Ensino Médio das atuais 800 horas anuais (4 horas por dia) para no mínimo 1.000 (5 horas por dia) até 2022. Para o governo, o ideal é que as escolas cheguem a 1.400 horas anuais (7 horas por dia). Vale destacar que as disciplinas Português e Matemática seguem sendo obrigatórias nos três anos. O estudo do Inglês estará presente durante todo o Ensino Médio, mas o Espanhol passará a ser opcional. Serão obrigatórios os estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia.

O Jornal do Senado (2017) ainda comenta mudanças como a previsão do ensino integral, com atividades extracurriculares no contraturno, e a oferta de formação técnica e profissional, que incluirá práticas de trabalho no setor produtivo, por meio de parcerias. Os professores desse itinerário poderão ser profissionais de notório saber em sua área de atuação ou com experiência profissional atestada por titulação específica ou prática de ensino. Os sistemas de Ensino Médio também poderão firmar convênios com instituições de educação a distância.

As mudanças na legislação que regulamenta o Ensino Médio no Brasil buscam estabelecer, enquanto política educacional, certa regularidade e coerência para a construção curricular e estrutural da matriz formativa da educação escolar dos jovens em nosso país. É preciso entender a reforma do Ensino Médio como uma determinação legal profundamente implicada nas relações de poder, ou seja, uma política que diz respeito à normalização e aos processos de subjetivação que orientam a condução das condutas dos sujeitos sociais.

Trata-se de uma reforma estratégica, pois busca estreitar a relação da educação escolar com o governo, ou ainda, trazer a educação escolar para perto daquilo que o governo intenta como projeto social. Sendo assim, é preciso entender que tal legislação articula a implementação de uma política neoliberal de caráter inclusivo com uma racionalidade utilitarista e pragmática, cujo objetivo é direcionar a nova organização do Ensino Médio para o mercado de trabalho e para o empreendedorismo de si.

⁴ A Lei nº 13.415 também altera 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, 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.

⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017b, p. 7).

É importante lembrar que a reforma do Ensino Médio não diz respeito exclusivamente à educação escolar (aos agentes da educação escolar – alunos e professores), mas, na medida em que está implicada nos processos de subjetivação e condução de condutas, estende-se à população como um todo. O que se propõe problematizar neste artigo é a articulação da reforma do Ensino Médio com a arte de governar neoliberal, tomando por base a analítica foucaultiana atinente à governamentalidade neoliberal, como tratada nas aulas ministradas no Collège de France, de 1978 a 1979, as quais foram publicadas posteriormente com os títulos *Segurança, território e população* (FOUCAULT, 2008a) e *Nascimento da biopolítica* (FOUCAULT, 2008b).

Para desenvolver essa discussão, o texto foi organizado em duas seções. Na primeira, é analisada a relação entre a educação, a governamentalidade neoliberal e o empreendedorismo de si e como, na contemporaneidade, essa relação diz respeito às estratégias de governo das condutas da população de acordo com tal racionalidade. Na segunda seção, passa-se à análise da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), entendida como um dispositivo⁶, que coloca em ação certas políticas educacionais estratégicas e necessárias para o governo neoliberal da educação brasileira, dentre elas a veiculação de um discurso inclusivo em relação à necessidade de reformar o Ensino Médio no País, tendo como efeito a produção do sujeito neoliberal. Com isso, pretende-se demonstrar como o discurso que a referida Lei coloca em circulação legitima um desenvolvimento da educação brasileira via práticas de regulação de condutas que pretende produzir sujeitos “adequados” ao *ethos* neoliberal.

EDUCAÇÃO, GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E EMPREENDEDORISMO DE SI

O propósito geral da educação, segundo Bauman (2010), talvez implícita ou não intencionalmente, é ensinar a obedecer. Isso explica, segundo o autor, porque “a metodologia mais amplamente considerada, e absolutamente inesperada, foi a vigilância”. (BAUMAN, 2010, p.

105). É desta forma que, se observarmos a história da educação escolar moderna, nos deparamos com instituições constituídas como espaços/campos de treinamento para a vida social em geral (ARIÈS, 1981; ELIAS, 1990; NARODOWSKI, 2001).

Nesse sentido, Veiga-Neto sublinha o papel da escola na formação moral dos indivíduos e o quanto ela tem contribuído para a construção do devir moderno, almejante da ordem e da vida civilizada:

Existe todo um discurso falando da escola como a grande instituição encarregada da formação de novos quadros, da formação de uma nova sociedade, da formação de novas gerações capacitadas a viver melhor. Outros dizem que a escola está aí para nos ensinar a pensar por nós mesmos, a sermos mais livres, autônomos. (VEIGA-NETO, 2007, p. 99)

Afastando-se da abordagem considerada uma corrente “salvacionista, conscientizadora e libertadora para a educação escolarizada” (2007, p. 100), Veiga-Neto volta-se para o exame da educação como um conjunto de práticas que são, ao mesmo tempo, sociais, culturais e psicológicas. A escola está implicada em um “tipo de poder – o poder disciplinar⁷ – do qual depende a nossa ‘capacidade’ de nos autogovernarmos mais e melhor” (VEIGA-NETO, 2007, p. 101).

A capacidade de se autogovernar mais e melhor está imbricada em um importante conceito foucaultiano, o de governamentalidade. Foucault (2016, p. 429) explica que, com essa palavra, quer dizer:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem 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

⁶ “Para dizer: eis um dispositivo, procuro quais foram os elementos que intervieram em uma racionalidade, em uma organização...” (FOUCAULT, 2016, p. 368).

⁷ O poder disciplinar “é um mecanismo que permite extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância [...]; que supõe mais um sistema minucioso de coerções materiais do que a existência física de um soberano. Finalmente, ele se apoia no princípio [...] segundo o qual se deve propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina” (FOUCAULT, 2016, p. 291).

técnicos essenciais os dispositivos de segurança. [...].

O autor trata a governamentalidade como processo de regulação de condutas, como uma “arte de governar”, ou seja, “não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar o máximo de leis como táticas” (FOUCAULT, 2016, p. 418). Ou seja,

Fazer, por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos. [...], a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige, deve ser procurada na perfeição, na intensificação dos processos que ele dirige, e os instrumentos do governo, em vez de serem constituídos por leis, são táticas diversas. (FOUCAULT, 2016, p. 418)

Governa-se, portanto, não pela produção exclusiva de leis, mas pela intervenção e organização das condições a partir das quais o sujeito pode exercer sua liberdade de escolha. Nesse sentido, Rosa e Silva (2017) afirmam que cabe ao Estado ser o regulador e constituidor de uma sociedade apta para o mercado de trabalho. Estar apto, na concepção neoliberal, é ser uma pessoa dinâmica, saudável, flexível, disposta, mas que, acima de tudo, esteja em constante movimento de aprendizagem, de melhoramento de si mesmo.

Trata-se, portanto, da gestão da liberdade como uma forma de controle social. Faz sentido, então, que a reforma do Ensino Médio reforce discursivamente a “liberdade de escolha” do estudante em relação às disciplinas que vai cursar, enfatizando sua autonomia e seu protagonismo. O sistema de ensino, porém, delimitará o campo de liberdade que esse estudante poderá acessar, através da oferta de itinerários formativos de uma ou outra área do conhecimento, conforme a disponibilidade das escolas ou o interesse social e econômico de formação para o mercado de trabalho daquela região. Há, assim, uma gestão da liberdade dos sujeitos.

A gestão da liberdade implica que se considere outro aspecto na equação do poder na governamentalidade liberal: o perigo. Os dispositivos de segurança atuam justamente na tensão entre liberdade e perigo. Castro explica que,

O dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. O dispositivo estabelece a natureza do nexo que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação *a posteriori* dessa prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade. (CASTRO, 2009, p. 124).

É, pois, o dispositivo, uma tática, uma estratégia, um caminho para conduzir certas condutas. Conforme a estratégia é empregada/constituída os seus efeitos serão produzidos, o que faz com que sejam necessários ajustes e outros dispositivos. É, de acordo com essa perspectiva teórica, que a legislação que institui a reforma do Ensino Médio, pode ser caracterizada como dispositivo. Existe, então, uma ferramenta estratégica de produção do perigo que incita os sujeitos cada vez mais a investirem em si, assumirem para si as formas de prevenção e de gerenciamento de riscos. Assumir a si como capital humano, fazer de si uma “pessoa-empresa”, um empreendedor de si e assumir a responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso social se constituem o *ethos* do liberalismo contemporâneo, ou seja, do neoliberalismo. Foucault caracteriza esse homem da sociedade neoliberal como *homo oeconomicus*.

O *homo oeconomicus* é aquele que obedece ao seu interesse, é aquele cujo interesse é tal que, espontaneamente, vai convergir com o interesse dos outros. O *homo oeconomicus* é, do ponto de vista de uma teoria do governo, aquele em que não se deve mexer. Deixa-se o *homo oeconomicus* fazer. É o sujeito ou o objeto do *laissez-faire*. É, em todo caso, o parceiro de um governo cuja regra é o *laissez-faire*. [...] O *homo oeconomicus* é aquele que é eminentemente governável. (FOUCAULT, 2008b, p. 369)

O *homo oeconomicus* é governável, pois, a partir de sua qualificação, do investimento em seu capital humano, tem a capacidade de responder satisfatoriamente aos riscos. Ainda segundo a

definição de Foucault (2008b, p. 311), o *homo oeconomicus* “é um empresário, e um empresário de si mesmo, [...] sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de renda”. É o indivíduo subjetivado pelos dispositivos de segurança, que atua de acordo com a “arte de governar” e a razão de Estado, porém o faz por sua própria conta, de forma livre e autônoma; “o homem passou a ser compreendido e determinado como *homo oeconomicus*, isso é, como agente econômico que responde aos estímulos do mercado de trocas” (DUARTE, 2009, p. 46).

Rosa e Silva (2017) salientam que o discurso neoliberal que atravessa a contemporaneidade potencializou-se no campo educacional a partir das políticas de Estado e da emergência social do investimento constante de si. Nesse sentido, a educação como uma articuladora e interventora das formas de governo da população é também a forma de celebrar a relação entre a política neoliberal e o Estado. Pode-se perceber a importância do Ensino Médio nesse processo, pois se configura um nível educacional estratégico que organiza a dinâmica da competitividade e do mérito individual já na adolescência. Não há, nessa lógica, uma formação educacional acabada, não há formação definitiva. Ideias como educação permanente, indivíduo aprendiz, formação continuada, entre outras, constituem o nexos que relaciona os sujeitos ao *ethos* neoliberal.

O interesse do neoliberalismo em relação à educação se institui no momento em que a competição se instala como produtora da liberdade de mercado:

Como detalhadamente mostrou Foucault [...], o liberalismo – como uma forma de vida inventada no século XVIII – deslocou-se para o neoliberalismo a partir de meados do século XX. A diferença mais marcante entre ambos, e que aqui nos interessa, é bem conhecida: enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. **Eis aí o ponto fulcral que irá fazer da escola uma instituição do maior interesse para o neoliberalismo.** Na medida em que, para o neoliberalismo, os processos econômicos não são naturais, [...] **tais processos devem**

ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados. (VEIGA-NETO, 2011b, p. 38-39, grifos nossos)

Com esse deslocamento da governamentalidade liberal para a neoliberal, a educação escolar tem permanecido em seu lugar de produtora de modos de ser, de subjetividades, agora de sujeitos consumidores, flexíveis, competitivos, empreendedores, adaptáveis ao projeto econômico neoliberal. Veiga-Neto explica que as práticas e saberes vêm funcionando nos últimos quatro séculos, como produtoras da Modernidade e do sujeito moderno. A partir desse campo de estudos, a escola é percebida como articuladora entre os poderes e os saberes e, portanto, como produtora de condutas e princípios sociais (VEIGA-NETO, 2011b, p. 15). Dessa forma, analisa-se, a partir de agora, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), como um dispositivo de segurança que busca o governo das condutas e subjetividades dos sujeitos aderentes ao neoliberalismo.

A LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017, COMO DISPOSITIVO DE SEGURANÇA E O DISCURSO DA INCLUSÃO

A Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), ao mudar a estrutura do Ensino Médio, tem como um de seus objetivos deixar o currículo mais interessante para os alunos e evitar, com isso, a exclusão de 2 milhões de alunos da educação, conforme mencionou o Ministro da Educação, Mendonça Filho (EBC AGÊNCIA BRASIL, 2017), em discurso proferido no dia em que o Presidente Michel Temer sancionou a lei da reforma do Ensino Médio. A reforma pretende incluir parte da população excluída da educação formal e, com isso, ampliar os mecanismos de controle estatal.

Com efeito, a inclusão é um discurso contemporâneo, segundo o qual todos devem ter acesso às ofertas estatais, por isso permite a aproximação com o indivíduo, é possível inseri-lo no jogo, operar através das suas subjetividades. Veiga-Neto (2011a, p. 113) explica que “a inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é necessária a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça

algum saber, por menor que seja, acerca desse outro”. O que fica evidente aqui, é que o Estado ao inserir um maior número de indivíduos e buscar a inclusão dos excluídos do sistema, pretende trazer para estrutura estatal os jovens estudantes e aproximá-los do processo de subjetivação. Os alunos, participantes do projeto educacional, serão subjetivados a partir dos pressupostos neoliberais, disciplinados para o mercado de trabalho e também subjetivados para trabalharem por conta própria e instrumentalizarem a lógica do mercado e da eterna busca por qualificação profissional.

Nesse sentido, os dispositivos de segurança atuam na constituição dos indivíduos que, por essa razão, não os discutem, simplesmente os aceitam porque são subjetivados por esses mecanismos de governamentalidade. É exatamente nessa direção que ocorreu o processo de disciplinarização dos saberes e a forma como a educação ocidental surgiu: sobretudo nos séculos XV e XVI, apareceu uma nova organização do poder moderno, e a educação serviu para viabilizar a instrução das pessoas do comércio, por exemplo, iniciando o movimento de educação das crianças burguesas (CASTRO, 2006, p. 64). Além de funcionar como mecanismo de disciplinarização e de transformação dos corpos em instrumentos dóceis e úteis, a educação também participa da organização dos saberes conforme os interesses históricos, políticos e sociais de determinado período (CASTRO, 2006, p. 67).

No final do século XVIII, por exemplo, os interesses econômicos e de mercado descartam todos os saberes inúteis e sem resultados práticos, normalizando-os para que dialoguem uns com os outros. A ciência, nesse momento, ocupa o papel primordial que outrora fora da filosofia; nasce a universidade e a institucionalização do conhecimento; surge o dogmatismo, o positivismo do século XIX, o determinismo científico e a racionalização do saber (CASTRO, 2006, p. 67).

Cabe observar que a educação, na esteira dos mecanismos de segurança, funciona como um instrumento de inclusão e governamentalidade de sujeitos excluídos do controle estatal. O processo de inclusão social através da educação possibilita a captura dos indivíduos, permite o controle de suas ideias e de suas ações – articula poder e saber, subjetiva os sujeitos para a sua melhor gestão. É de acordo com esse entendimento que Alfredo Veiga-Neto explica:

A escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. E é por causa disso que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu), funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social. (VEIGA-NETO, 2011a, p. 109)

Outra questão importante, que segue a lógica da inclusão, é a ampliação da carga horária para pelo menos 1.000 horas anuais até o ano de 2022, e que deve ainda ser ampliada de forma progressiva para 1.400 horas anuais. No artigo 3º da referida Lei, cujo texto altera o artigo 35-A da LDB, em seu parágrafo 7º, consta a finalidade da ampliação da jornada de estudos e o norte para a organização do currículo, o qual deve “considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017a). O enunciado desse artigo mostra uma concepção utilitarista da nova proposta de estudos, voltada para a formação integral, focada no projeto de vida de cada aluno.

Como já referido na seção anterior, os dispositivos de segurança lançados pelo Estado visam à condução de condutas através da produção e demanda por liberdade e não através de ações diretas sobre os sujeitos. Conforme lembra Ayub (2014, p. 94), o *homo oeconomicus*, inventado pela arte neoliberal de governar, é um sujeito “irredutível a qualquer ação de governo que visa controlá-lo com o objetivo de fomentar a totalização das ações do conjunto de indivíduos”. Assim, conforme o autor, esse sujeito é pensado a partir da dinâmica de sua própria racionalidade, que consiste em dirigir suas ações através de alguns “meios”. Ou seja, esse sujeito deve ser livre.

É através da produção de liberdade e de suas condições que o neoliberalismo adentra a vida dos sujeitos. Pode-se dizer que os sujeitos exercem uma liberdade controlada a partir das condições de sua produção. Produzida nesse

contexto de liberdade relativizada e condicionada a interesses político-econômicos neoliberais, a reforma do Ensino Médio produz a inserção dos itinerários formativos – organizados e pensados em cada escola, de acordo com a realidade local e as possibilidades de cada instituição –, possibilitando que o estudante faça escolhas entre eles: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

No que concerne ao itinerário formativo referente à formação técnica e profissional, essa possibilidade de autonomia dos alunos traduz um interesse de que os mesmos exercitem a capacidade de fazer escolhas e de viver “em liberdade”, de acordo com elas. Nesse sentido, a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) contempla, em seu Art. 4º, que altera o Art. 36 da LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o seguinte:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

[...]

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

[...]

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”. (BRASIL, 2017a)

O investimento em um Ensino Médio que permita percursos formativos aliados a uma formação técnica ou profissional pode fazer emergir um jovem constituído a partir da lógica empreendedora. Roberto Dias da Silva (2017)

reconhece que as demandas por flexibilizar currículos e personalizar percursos formativos não são nenhuma novidade na Contemporaneidade Pedagógica, sendo defendidas por variadas correntes educativas. Tal entendimento já se faz constante na legislação brasileira, vale ressaltar, desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabelece o direito à educação e direciona para o entendimento sobre o papel da educação na sociedade brasileira, cujos pressupostos estabelecidos estão de acordo com a formação do indivíduo (desenvolvimento das pessoas, formação de cidadãos), e, também, acenam para um viés pragmático, de acordo com os princípios do neoliberalismo e, portanto, com a preparação para o mercado de trabalho:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Todavia, da constituição de 1988 para os dias atuais, no que se refere ao Ensino Médio, com a ampliação dos processos de democratização do acesso à escola e a prolongação do tempo de escolaridade, associadas às mudanças no mundo do trabalho, podem-se constatar diferentes processos de segmentação e seleção na oferta.

Essa segmentação na oferta ocorreu de forma ambivalente, segundo Silva (2017), uma vez que emergiu juntamente a um novo reconhecimento cultural das juventudes. Num universo escolar institucionalmente unificado, mas socialmente diversificado, onde cada indivíduo torna-se responsável por seu próprio destino escolar, a tendência à individualização dos percursos se acentua. Doravante, cada ator é submetido a um conjunto de provas que ele mesmo é obrigado a honrar, e que pode assumir diferentes contornos segundo o lugar dos alunos no sistema educativo, seus recursos culturais, suas socializações familiares, mas igualmente seu sexo, sua nacionalidade ou tipo de escola que frequentam. Todavia, alerta Silva (2017), tal individualização adquire contornos específicos em contextos diferentes. No caso dos ambientes populares, por exemplo, esse processo aproxima-se da responsabilização dos indivíduos.

Tal responsabilização pode converter os estudantes em estrategistas de seus percursos, mas partindo de recursos desiguais. Esse cenário, conclui Silva (2017), pode reforçar o histórico dualismo⁸ das políticas educacionais brasileiras, intensificado com a emergência de novas precariedades. Considerando essas afirmações, pode-se observar que a educação, segundo o *ethos* neoliberal, deve contribuir para a criação desse espaço de pluralidade em que os indivíduos passam a ser “livres” para utilizar seu capital humano, participar do jogo do mercado e “perseguir” seus próprios objetivos e pretensões.

Destacamos, em consonância com o que discute Silva (2017a), outras duas pesquisas que trazem o problema do dualismo na educação média brasileira. Trata-se da Dissertação de Rafaela Campos Duarte Silva (2017b) - *O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1996 – 2016): nova configuração da velha dualidade* - e da Tese de Valdirene Alves de Oliveira (2017) - *As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos*. O trabalho de Silva (2017b) buscou apreender o sentido das alterações implementadas e/ou propostas no Ensino Médio no Brasil e no estado de Minas Gerais, dentre os anos de 1996 e 2016 e, da mesma forma, pretendeu analisar o potencial da atual reforma, aprovada pela Lei nº 13.415/2017, para induzir mudanças de forma, conteúdo e finalidade do Ensino Médio brasileiro.

A pesquisa de Silva (2017b) foi organizada em três etapas: revisão bibliográfica, pesquisa documental e análise de dados. A revisão bibliográfica buscou estabelecer um embasamento teórico para compreensão do contexto macroeconômico e das políticas e reformas direcionadas ao Ensino Médio, implementadas desde o final da década de 1990. O foco dessas políticas e reformas é discutir questões

relacionadas ao financiamento, à gestão, ao currículo, à avaliação e ao trabalho docente. A análise documental (portarias, resoluções, leis, decretos e demais documentos que afetam o Ensino Médio) possibilitou identificar e compreender o sentido das reformas empreendidas no Ensino Médio brasileiro dentro do recorte temporal anunciado. A autora afirma, também, que a Lei nº 13.415/2017, atual reforma do Ensino Médio, em última instância, retrocede ao modelo curricular adotado no período da Ditadura Militar, preconizando a dualidade estrutural do ensino e negando aos estudantes o seu aprimoramento como ser humano ético e o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico.

Silva (2017b) explica que a dualidade estrutural a qual se refere está relacionada às atuais propostas de reforma do Ensino Médio, em que a avaliação é colocada em destaque e as finalidades desta etapa de Ensino se dividem entre preparação para o trabalho e continuidade de estudos. Acerca das reformas no Ensino Médio implementadas após a década de 1990, Silva (2017b, p. 33) observa que “a despeito das possíveis diferenças entre as várias medidas legais aprovadas desde então, a dualidade estrutural é mantida, sendo propostos dois modelos distintos de educação”. Sob um viés marxista, a autora afirma que o primeiro modelo é voltado para a formação das massas e composto por conhecimentos que serão necessários para o desenvolvimento de funções técnicas impetradas pelo mercado de trabalho. Um segundo, serve à formação de sujeitos que ocuparão cargos que demandam alta qualificação, a fim de assumir os comandos do Estado e do sistema capitalista. Percebe-se ainda, continua a autora, que é pertinente a tendência da imposição de reformas curriculares que abarquem conteúdos e saberes de origem técnica, em detrimento da formação humana e política dos sujeitos, assim como feito no “novo” Ensino Médio, nome dado à atual reforma aprovada pela Lei nº 13.415/2017.

A pesquisa de Oliveira (2017), por sua vez, vai se concentrar em um contexto histórico brasileiro entre 2003 até 2014. O trabalho trata sobre as relações entre os campos educacional, político e econômico na definição de políticas para o Ensino Médio nos governos Lula e primeiro mandato do governo Dilma. Assim como em Silva (2017b), a pesquisa de Oliveira (2017) buscou compreender o contexto de políticas e

⁸ O dualismo das políticas educacionais brasileiras, no âmbito da educação profissional, é o que Santos (2015) assinala como o privilégio social que a sociedade brasileira direcionou, ao longo das décadas, ao Ensino Secundário, hoje chamado de Ensino Médio regular ou formação geral, em detrimento do ensino técnico / educação profissional. A dualidade reside na educação profissional ter tido um caráter assistencialista ao longo de sua história, reservada, por muito tempo, conforme explica Santos (2015), aos pobres ou “desvalidos da fortuna”, aos operários das fábricas, a quem se precisava ensinar os “ofícios manuais”. O Ensino Secundário seria destinado aos futuros dirigentes do País, filhos da elite, aqueles a quem o Ensino Superior aguardava.

reformas direcionadas ao Ensino Médio, debruçando-se – e esta é a diferenciação em relação ao trabalho de Silva (2017b) - sobre o período de 2003 a 2014, visando apreender a singularidade desse momento para esse nível do ensino, em correlação com o fato de que na década de 1990 a educação brasileira vivenciou reformas relevantes, inclusive na última etapa da educação básica.

A pesquisa de Oliveira (2017) partiu da premissa que a definição de um projeto de educação perpassa pela trajetória da educação brasileira e coloca em relevo as disputas de concepções e estratégias de cada momento histórico. No período de 2003 a 2010, conforme a autora, as políticas públicas e o padrão de mudanças sociais podem ser compreendidos sob a ótica de quatro pressupostos: 1) Rompimento com a perspectiva que o desenvolvimento ocorre de modo espontâneo e ordenado pela lógica do mercado à medida que ocorre a estabilidade monetária. Ao contrário, foi preconizada a recomposição das empresas e bancos estatais, realização de concursos públicos e criação de programas como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), Programa Nacional de Habitação Popular (Minha Casa, Minha Vida), dentre outras ações; 2) Forte ênfase nas políticas sociais como adesão à perspectiva que é preciso ampliar os horizontes da economia, sem acentuar as desigualdades sociais; 3) Fortalecimento da autonomia na governança interna da política econômica nacional e esse fortalecimento resultou em um menor impacto da crise mundial de 2008 no Brasil, pois o mercado interno era o dinamismo da economia nacional; 4) Mudança na imagem do Brasil no exterior, pois de dependente de organismos financeiros multilaterais o país passou a ser referência para outros países. (OLIVEIRA, 2017, p.46).

No campo educacional brasileiro, continua a autora, a chegada do Século XXI contrastou com o fato de que alguns problemas elementares do século passado, ainda não haviam sido superados, como: o analfabetismo, a distorção idade série, a evasão e a repetência. A esses elementos se agregaram alguns desafios educacionais consideráveis (ampliação da escolaridade média, busca pela elevação do número de pessoas com curso superior, entre outros) para um país em busca de crescimento e reconhecimento econômicos, em um mundo cada vez mais global.

Oliveira (2017) salienta que o Governo Lula da Silva herdou um conjunto de ações focalizadas de atendimento à juventude e que, num contexto de disputas de projetos e interesses, no momento vigorava o desafio de contemplar em novas ações governamentais os direitos historicamente negados aos jovens: educação, saúde e trabalho e de possibilitar novas vertentes de abordagem para a juventude brasileira.

Destacamos o entendimento que a autora traz de que o ensino médio, previsto para atender a população de 15 a 17 anos, historicamente é alvo de críticas sobre o seu papel e finalidade. As últimas décadas registram um volume extenso de normatizações sobre essa etapa da educação básica, como expressão da existência de disputas de projetos de formação para a juventude, sob as prerrogativas da relação desse grupo etário com o mercado de trabalho.

A Tese de Oliveira (2017) destaca ainda que, a partir da década de 1990, no Brasil, a despeito da participação da sociedade civil, na esfera estatal, a ação do empresariado tornou-se evidente. Este segmento contribuiu efetivamente na definição da agenda educacional e na materialização de políticas para a educação, em diferentes níveis e etapas. “As razões pelas quais isso tem acontecido demonstram, contudo, um protagonismo fomentado pela conjuntura nacional e mundial, mas apresentado sob o manto da responsabilidade social” (OLIVEIRA, 2017, p. 58).

O campo educacional do ensino médio brasileiro, segundo Oliveira (2017, p. 150) “historicamente empreende esforços em questões que se materializam como problemas nucleares: a dualidade estrutural e o currículo do ensino médio”. Nesse sentido, a autora afirma que as disputas acerca do papel da formação dos jovens e adultos de ensino médio são recorrentes, destacando a dualidade nesse processo. Em tese, Oliveira (2017) defende que esta é uma disputa que se fundamenta por um projeto de ensino médio que tem dois lados: um lado mais progressista, via campo educacional, com agentes em defesa do público e, do outro lado, agentes educacionais, por razões constitutivas e ideológicas, em defesa do privado, ou seja, de um ensino médio mais condizente com o fazer consoante com o mercado.

O “manto da responsabilidade social” (OLIVEIRA, 2017, p.58) pode cobrir ações inclusivas que, de certa forma, podem ser também

excludentes: tem-se, com a ampliação da carga horária e com a implantação do Ensino Médio em tempo integral, a intenção evidente de manter o jovem mais tempo na escola, mas também, com essa inclusão educacional, há o objetivo de intensificar o controle sobre a juventude, formando “subjetividades neoliberais [...], gente qualificada, [...] pois não basta haver consumidores e competidores, mas é preciso que eles sejam saudáveis ou, pelo menos, se distribuam ao longo de escalas de normalização bem conhecidas, controladas e manejáveis”. (VEIGA-NETO, 2013, p. 12). Sujeitos responsáveis por si mesmos, bons consumidores, competidores e trabalhadores. Isso é importante para a governamentalidade neoliberal, pois o indivíduo torna-se responsável por seu sucesso ou por seu fracasso, ficando o sistema econômico e o Estado isentos de tal responsabilidade. O *homo oeconomicus*, assim produzido, constitui-se o que Foucault (2008b, p. 308) analisa como “capital humano”:

Decomposto do ponto de vista do trabalhador, em termos econômicos, o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência, como eles dizem: é uma “máquina”. E, por outro lado, é uma renda, isto é, um salário ou, melhor ainda, um conjunto de salários, como eles dizem: um fluxo de salários.

A partir dos estudos de Foucault (2008b), Santos e Klaus (2013) explicam que, para os neoliberais, o investimento educacional deve ser entendido como algo muito mais amplo e numeroso do que um aprendizado escolar ou um aprendizado profissional. Esse investimento é o que vai formar uma “competência-máquina” e considerar todos os elementos que entram na constituição de um capital humano. Segundo as autoras, Foucault destaca alguns elementos que constituem a formação do capital humano: o tempo dedicado, os cuidados proporcionados, o nível de cultura dos pais e o conjunto de estímulos culturais recebidos por uma criança que constituirão os elementos capazes de formar um capital humano. “E será no ambiente familiar (e escolar) que a vida poderá ser calculada, quantificada e medida em termos de possibilidades de investimento em capital humano” (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 73).

No mesmo sentido, Gadelha (2009, p. 156) entende que os indivíduos e as coletividades vêm sendo cada vez mais investidos por mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação uma espécie de competição desenfreada, avaliados pelos investimentos que são induzidos a fazer para valorizarem-se como microempresas num mercado cada vez mais competitivo. O novo empreendedor, conforme Gadelha (2009), já não pode mais ser caracterizado como um *passivo* nem como um *ativo* na contabilidade das grandes empresas; mas sim um *investidor*, uma espécie de sócio que investe o seu capital humano na empresa em que trabalha. Essa discursividade que se dissemina nas esferas educativas é entendida por Gadelha (2009, p. 156-157) como “cultura do empreendedorismo”:

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.

O culto ao empreendedorismo é um destaque na reforma do Ensino Médio enquanto dispositivo de segurança, através de um discurso voltado para uma educação inclusiva e para uma formação de cidadãos autônomos, flexíveis e empreendedores. Na opinião do senador Pedro Chaves (PSC/MS), relator da reforma, em entrevista ao Jornal do Senado (2017), as disciplinas hoje (antes da reforma) são engessadas e fragmentadas, o que torna as aulas maçantes e provoca evasão escolar. Com o novo modelo, segundo o relator, o aluno poderá escolher parte das disciplinas que quer estudar, conforme sua aptidão ou projeto profissional. “O aluno tem de ser protagonista da sua formação. O Brasil precisa mudar urgentemente sua estrutura do Ensino Médio” — avalia o senador (JORNAL DO SENADO, 2017, p. 1). Observa-se, assim, a configuração de um investimento decisivo do Estado em uma proposta que, ao fim e ao cabo, é uma proposta para a formação do capital humano brasileiro, articulada, dentre outras formas, pelo dispositivo da reforma do Ensino Médio. É

importante lembrar o que afirma Foucault (2016, p. 364) sobre o conceito de dispositivo:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. [...]. Em suma, entre esses elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

No caso da reforma do Ensino Médio – e a entendendo como um dispositivo de segurança – novo modelo de regulação que vai surgir com a governabilidade liberal, inventado juntamente com a noção de população e que consiste no conjunto de elementos destinados a intervir na “natureza” representada pelo conjunto dos vivos (AYUB, 2014) – à semelhança do que Foucault (2016) traz na citação transcrita há pouco – engendra-se uma série de elementos em rede (as mudanças produzidas pela Lei nº 13.415/2017), que atuam nos processos de subjetivação, ou melhor, de constituição dos sujeitos a partir do *ethos* neoliberal.

Afirmou-se, na seção anterior, que os dispositivos de segurança atuam justamente na tensão entre liberdade e perigo, produzindo, simultaneamente à liberdade, o medo e os riscos sociais. Sobre a atuação do dispositivo de segurança na regulação dessa realidade, explica Foucault (2008a, p. 61):

Em outras palavras, a lei proíbe, a disciplina prescreve e a segurança, sem proibir nem prescrever, mas dando-se evidentemente alguns instrumentos de proibição e de prescrição, tem essencialmente por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule essa realidade a que ela responde – anule, ou limite, ou freie, ou regule. Essa regulação no elemento da realidade é que é, creio eu, fundamental nos dispositivos da segurança.

Para que obtenha da população uma resposta positiva, a reforma do Ensino Médio produz certa “sensação de liberdade”, de livre

escolha aos estudantes, aliada a um apelo inclusivo, de inserção dos jovens no mercado de trabalho, através da educação. Assim, nem proíbe nem prescreve, mas fornece elementos de proibição e de prescrição, sutilmente inseridos no cotidiano das salas de aula, como a “cultura do empreendedorismo” (GADELHA, 2009), que levam à formação do *homo oeconomicus*, tão necessário ao empreendimento da governamentalidade neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças que a Lei nº 13.415/2017 traz – em especial a ampliação da carga horária, a flexibilização curricular, com a criação dos itinerários formativos, a ênfase na formação técnica ou profissional e a implantação do Ensino Médio integral – que neste trabalho são analisadas como políticas educacionais de caráter inclusivo, empreendedor, utilitarista e pragmático em relação à educação da juventude brasileira – significam a intenção de atingir e regular as condutas dos futuros cidadãos que colocarão em prática na sociedade os pressupostos do neoliberalismo.

A reforma do Ensino Médio – a partir da autonomia dada aos alunos para que escolham parte das disciplinas e direcionem os seus estudos para o exercício da atividade profissional – muda o caráter estático da educação e possibilita que o próprio estudante seja atuante na sua formação. Com isso, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do aluno é dividida, já que é ele (aluno) o agente das suas escolhas e que dá a direção dos seus estudos. O que se vislumbra é uma racionalidade neoliberal cujo objetivo é tornar o aluno um empreendedor de si, como um empresário, sua própria fonte de retorno financeiro. Não há mais tempo para estudos que não serão utilizados no futuro, tudo deve ser convertido em capital no projeto/modelo empresa.

Nesse sentido, o imperativo da inclusão, como um dos elementos discursivos dos dispositivos de segurança, assume relevância nas mudanças inseridas pela nova legislação, que busca a participação de um número cada vez maior de indivíduos para que sejam controlados e subjetivados pelos princípios neoliberais. O alcance não é somente dos jovens estudantes; à medida em que são subjetivados pelos dispositivos de segurança, passam a fazer parte de uma rede de mudanças e participam da

constituição de novos discursos coerentes com a pauta de mercado e com a competitividade neoliberal.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AYUB, J. P. **Introdução à analítica do poder de Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2014.
- BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. 1996. Acesso em: 24 mar. 2018.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. 2017a. Acesso em: 24 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jan. 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- CASTRO, E.. Leituras da modernidade educativa: disciplina, biopolítica, ética. In: KOHAN, W. O. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DUARTE, A. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, M.; VEIGA NETO, A. (Org.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- EBC AGÊNCIA BRASIL. **Temer sanciona lei que estabelece a reforma do ensino médio**. 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/print/1065914>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M.. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. p. 407 – 431.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, M.. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, p. 363 – 406.
- FOUCAULT, M. Soberania e disciplina. In: FOUCAULT, M.. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, p. 278 – 295.
- GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- JORNAL DO SENADO. **Reforma promete ensino médio mais atraente**. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/novo-ensino-medio-da-ao-jovem-chance-de-escolha>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- LEMKE, T.. **Foucault, governamentalidade e crítica**. São Paulo: Politeia, 2017.
- NARODOWSKI, M.. **Comenius e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- OLIVEIRA, V. A.. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014**: disputas, estratégias, concepções e projetos. 2017. 318 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- ROSA, C. F.; SILVA, M. L.. **Educação e neoliberalismo: uma análise da reforma do ensino médio – medida provisória 746/16**. Disponível em: <http://www.sbec.com.br/recursos/anaais/7/1498656957_ARQUIVO_CAMILAFRANCISCADAROSAOK.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.
- SANTOS, I. M.; KLAUS, V.. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 61 – 78.
- SANTOS, J. A.. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 205 – 224.
- SILVA, R. D. **No discurso de crises, a busca por uma educação utilitarista e neoliberal**. 2017a. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6884-no-discurso-de-criises-a-busca-por-uma-educacao-utilitarista-e-neoliberal>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- SILVA, R. C. D.. **O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1996 – 2016)**: nova configuração da velha dualidade. 2017. 163 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de

Educação – Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017b.

THOMA, A.; SIKILERO, C.. Pacto pela aprendizagem: estratégia biopolítica de governo da aprendizagem. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, p. 06-18, out/dez 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos de biopolítica e educação na América Latina**: avaliação e perspectivas. Conferência de encerramento do IV Colóquio Latinoamericano de Biopolítica e II Colóquio Internacional de Biopolítica e Educação. Bogotá, 2013. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/IV%20CLAB%20-%20II%20CIBE%20-%20Encerr.%20Texto%20Final%20para%20LER%20-%206set13.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

VEIGA-NETO, A.. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97- 118.