

BREVE ENSAIO GENEALÓGICO SOBRE O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

*Judácia da Silva Pimentel Carvalho**

*Reginaldo Santos Pereira***

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar um ensaio genealógico da natureza histórica e discursiva sobre a educação profissional no Brasil, refletindo sobre a construção dos regimes de verdade do currículo do ensino médio integrado ofertado pelos Institutos Federais e as relações de poder estabelecidas nesse processo. As considerações apresentadas dialogam com as teorias pós-críticas do currículo e com o movimento pós-estruturalista ao problematizar algumas condições históricas e discursivas do currículo do ensino médio integrado e observar de que maneira padrões disciplinadores penetram na organização do conhecimento escolar. A argumentação foca no currículo como dispositivo de saber e poder e a ênfase nas repercussões das relações de poder e suas práticas discursivas. Ao dimensionar o tempo, com a marcação histórica do ensino médio integrado, não intencionamos demarcar itinerários históricos, mas os acontecimentos discursivos que se tornam significativos para esse exercício analítico e genealógico.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Discurso. Ensino médio integrado.

BRIEF GENEALOGICAL ESSAY ON THE INTEGRATED HIGH SCHOOL CURRICULUM

ABSTRACT: This article aims to present a genealogical essay of the historical and discursive nature of professional education in Brazil, reflecting on the construction of regimes of truth in the integrated secondary education curriculum offered by Federal Institutes and the power relations established in this process. The considerations presented dialogue with the post-critical theories of the curriculum and with the post-structuralist movement by problematizing some historical and discursive conditions of the integrated secondary education curriculum and observing how disciplinary standards penetrate the organization of school knowledge. The argument focuses on the curriculum as a device of knowledge and power and the emphasis on the repercussions of power relations and their discursive practices. By dimensioning time, with the historical marking of integrated secondary education, we do not intend to demarcate historical itineraries, but the discursive events that become significant for this analytical and genealogical exercise.

KEYWORDS: Curriculum. Speech. Integrated high school.

* Mestra em Educação (UESB). Técnica em Assuntos Educacionais – IF Baiano. E-mail: judaciapimentel@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7905-0996>.

** Doutor em Educação (UFSCar). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sudoeste da Bahia (PPGE). Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença. Coordenador do Grupo de Pesquisa CNPq: Infância, Educação e Contemporaneidade (GPIEC). E-mail: reginaldousesb@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6169-9773>.

Introdução

O percurso teórico e metodológico adotado nesse artigo está ancorado no pensamento pós-estruturalista e como estratégia metodológica utilizaremos a análise do discurso. Assim, as problematizações e interpretações são feitas por meio da ferramenta arqueogenealógica do filósofo francês Michel Foucault, com enfoque nas relações de saber e poder presentes nos discursos das políticas curriculares.

A arqueogenealogia se constitui por um método ou metodologia descritiva e analítica das práticas discursivas, desenvolvido por Foucault. Cascais, 1993 *apud* Veiga-Neto (2017), explica que a arqueogenealogia serve para analisar o que se designa como sujeito, indagando as formas e modalidades de relação pelas quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito.

O foco na metodologia da análise foucaultiana é a produção histórica e concreta de saber, não interessa a verdade ou a falsidade das proposições científicas, mas os efeitos que o discurso produz, uma vez que “o projeto de Foucault não é dizer se um enunciado é ou não científico, mas sim analisar aquilo que uma época pôde constituir como objeto para um saber no nível discursivo” (ARAÚJO, 2008, p. 18).

Para Foucault (2015), a análise discursiva é uma tarefa diferente, que consiste em não tratar os discursos como conjunto de signos, mas como práticas que formam os objetos de que falam, os discursos são feitos de signos, mas eles ultrapassam a barreira dos signos. Então, os discursos transcendem os signos, “é esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2015, p. 60), pois

O discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos (FOUCAULT, 2015, p. 59-60).

Ao analisar sobre o campo discursivo do ensino médio profissionalizante, sua formação e as mudanças ao longo do tempo, optamos por utilizar a genealogia para interpretar o caminho histórico linear e/ou não linear, de inspiração nietzscheana, a qual, segundo Araújo (2008), recusa a olhar para a história como tendo uma origem e um fim.

A história, genealogicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas, ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde viemos, essa primeira pátria a qual os metafísicos prometem que retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam (FOUCAULT, 2019, p. 82-83).

A análise metodológica genealógica não se reporta a um sujeito constituinte, não se refere a um único sujeito, mas ao processo histórico de constituição dos saberes, dos discursos e dos domínios de objeto. Conforme esclarece Foucault,

É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 2019, p. 43).

O instrumento teórico metodológico da arqueogenealogia de Foucault nos permite observar que não há uma causalidade que se baste para explicar o curso da história. Garcia (2002) argumenta que a história não é formada apenas por acontecimentos em última instância, mas por práticas discursivas que são explicadas com base em todas as práticas vizinhas nas quais se ancoram, portanto, a prática determina os objetos. Não existem objetos naturais, mas sim “objetivações que certas práticas projetam” (VEYNE, 1995 *apud* GARCIA, 2002, p. 80).

Nas interpretações aqui expostas não buscamos uma origem do currículo do ensino médio profissionalizante no que diz respeito a uma essência original, nem buscaremos um sentido oculto sobre o que está sendo dito, longe de tentar desvelar algum fato. O que nos interessa está, conforme Garcia (2002, p. 80), “na superfície do discurso; ao deparar com o discurso, antes de perguntar-lhe o que diz, perguntemos-lhe o que é que faz e como o faz”, em um movimento de observar os acontecimentos na dispersão que move a história e nos faz perceber as relações de poder.

Dessa forma, objetiva-se uma compreensão sobre como a conexão de verdade e de poder foram sendo elaboradas em suas diversas transformações históricas, reconhecendo as continuidades nas quais o currículo integrado se assenta. A pretensão converge para um enfoque na problematização do currículo como dispositivo, na busca pelo entendimento como os regimes de verdade atravessam os documentos oficiais e produzem por meio de regras e padrões, a verdade estabelecida. É necessário interpretar as práticas de resistências, embates, tensões que estão relacionados com o processo histórico da educação profissional brasileira para analisar o momento presente do currículo do ensino médio integrado.

Os contornos de algumas práticas discursivas do ensino médio integrado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

No processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a partir de discussões sobre a organização dessas instituições foi publicada a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria no âmbito do Ministério da Educação novo modelo de instituição de educação profissional, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelecidos mediante continuidade de práticas discursivas que buscam

fortalecer o desenvolvimento educacional e socioeconômico do Brasil por meio de uma formação técnica profissional.

Com criação de Institutos Federais observamos que a formação discursiva sobre a educação profissional no Brasil é reorganizada, com novas enunciações e elementos, mas diante dessa nova reconfiguração, podemos observar fenômenos de continuidade, de retorno e repetição. Os delineamentos presentes nas Leis e Decretos que instituem o ensino médio integrado são formas moldadas de se constituir jovens profissionais diretamente relacionados à racionalidade neoliberal.

A história da educação profissional no Brasil é marcada por acontecimentos e composta por múltiplos discursos, entrecortados e sutilmente hierarquizados, de forma articulada em torno das relações de poder. As produções discursivas e os efeitos de saber e poder que constroem a “verdade” da educação profissional têm prevalência na ideia da preparação para o trabalho, em que as instituições atendam às demandas de formação profissional com a difusão de conhecimentos científicos e de apoio aos arranjos produtivos locais. Outra prática discursiva que apresenta visibilidade com a criação dos Institutos Federais é a ideia da educação como instrumento capaz de modificar a vida social, já que cria condições favoráveis à inserção e à permanência no trabalho e exercício da cidadania.

Os discursos têm história e ao percorrermos esse caminho do ensino técnico integrado, observamos dois momentos de produção de verdade sobre o ensino técnico ou politécnico no Brasil em contextos políticos educacionais que lhe confere sentidos diferentes. De acordo com Ciavatta (2014, p. 190),

Há um sentido histórico que o termo politecnia adquiriu no Brasil, de acordo com as transformações socioeconômicas e políticas do país e as políticas educacionais que lhe deram sustentação. Nesta busca da historicidade não apenas da palavra, mas também das ações implementadas sob sua argumentação, temos dois momentos marcantes, a disputa do termo na discussão da LDB, iniciada nos anos 1980, e o retorno dessa concepção nas duas primeiras décadas dos anos 2000, quando se tenta aprovar e implementar a formação integrada entre a educação profissional e o ensino médio, e se recorre à memória das lutas pela educação politécnica na elaboração da LDB dos anos 1990.

O termo “integrado” foi incorporado à legislação educacional por intermédio do Decreto nº 5.154/2004 e, posteriormente, pela Lei nº 11.741/2008, e é comumente interpretado como um elemento que redimensiona e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, que emergem com uma das formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, que se materializa nos currículos integrados.

O ensino integrado pode ser entendido como a composição de partes juntas que integram como se fosse uma unidade no diverso, pois o termo integrado remete à adaptação, ao que se incorporou e integrou, dá uma ideia de completude. Segundo Ciavatta (2012), o conceito de formação integrada tem uma origem histórica na educação socialista que pretendia formar o ser humano em sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica, ou seja, uma formação completa, um sonho dos

socialistas utópicos da primeira metade do século XIX endossado pelo discurso de Karl Marx sobre a necessidade de uma formação científico-tecnológica.

Refletimos sobre as posições definidas e estáveis que alguns teóricos marxistas apresentam para o termo integrado, levantamos uma questão: os currículos do ensino médio integrado têm ponto fixo e consolidado no materialismo histórico-dialético? Esse questionamento configura um movimento de duvidar das certezas e da narrativa principal que sempre acompanha o ensino médio integrado.

Ao analisar as políticas de currículo em que o foco é a estrutura econômica, Lopes e Macedo (2011) argumentam que com o processo de reestruturação produtiva e com a crise de acumulação do capital, a educação passa a ter que dar conta de formar eficientemente alunos com competências capazes de gerar força de trabalho adequada à sociedade, a situação produtiva é resultado de fatores macroestruturais e influências de modelos pós-fordistas que, adentrando nas escolas, faz predominar as questões econômicas em detrimento das questões culturais e locais.

O *a priori* histórico do ensino profissionalizante não é uma verdade como condição de validade, como um universo absoluto, mas abarca e favorece a compreensão dos discursos sobre ensino integrado e suas dispersões, falhas, incoerências e seguimento. Compreendemos que o ensino integrado não possui um sentido ou uma única verdade em seus discursos, mas uma história específica que conduz para a produção das práticas discursivas e que, por sua vez, também conduzirá a um devir, porque são enunciados historicamente construídos por suas regularidades. Para Foucault (2015), o *a priori* é definido por um conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva e permanece na historicidade. Assim,

O “*a priori histórico*”, efetivamente, não designa a condição de validade dos juízos, nem busca estabelecer o que torna legítima uma asserção, mas sim as condições históricas dos enunciados, suas condições de emergência, a lei de sua coexistência com outros, sua forma específica de ser, os princípios segundo os quais se substituem, transformam-se e desaparecem (CASTRO, 2016, p. 21).

Na compreensão de Fernandes (2012), o *a priori* histórico, para Foucault, são as condições de emergência dos enunciados, a coexistência com outros enunciados e sua forma específica de ser. Em resumo, o que Foucault chama de *a priori* histórico são condições do exercício da função enunciativa que caracterizam uma prática discursiva, determinada no tempo e no espaço, para uma área.

A análise de Foucault, conforme descreve Araújo (2008), afasta dos encadeamentos *a priori* e das sínteses transcendentais, no lugar da busca pelas causalidades, ele usa conceitos móveis que se aproximam e isolam. O que nos leva a refletir sobre um currículo que não é óbvio e não é alicerçado em uma objetividade verificável, nesse caminho o fundo histórico sobre o ensino médio integrado aqui descrito e analisado deriva de transformações, de contingências e está ligado às práticas discursivas e não discursivas. Assim, podemos observar a influência iluminista, com a presença de discursos com metanarrativas nas ideias dos principais autores que discutem o ensino integrado como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), os quais define-o como uma concepção de educação que pressupõe a integração das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos

conhecimentos científicos produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, bem como os meios necessários à produção de sua existência e a emancipação como classe.

A defesa de um currículo integrado baseado na integração entre trabalho, ciência e cultura em um processo de renovação de estrutura material e social é, conforme Ramos (2007), alicerçado em práticas curriculares e pedagógicas que visam à formação plena do educando e possibilitam construções intelectuais elevadas, mediante a apropriação de conceitos necessários à intervenção consciente na realidade. Nessa perspectiva, o discurso do currículo integrado está pautado nos fundamentos racionalistas e humanistas que sustentam discursos sobre práticas educativas que anunciam utopias, tal como a formação plena dos estudantes. As concepções pedagógicas e os documentos curriculares oficiais sobre a educação profissional são permeados, ainda hoje, de concepções emancipatórias e homogeneizadoras e, também, com preocupação nas competências e habilidades técnicas a serem desenvolvidas que “[...]encontra-se justificada por suas necessárias conexões com o mercado, em relação ao qual deveria contribuir como formadora de “felizes” corpos e mentes dóceis, flexíveis e polivalentes” (COSTA, 1999, p. 41).

Não pretendemos aqui criticar ou criar campo de disputas teóricas com os métodos ou conceitos utilizados pelos marxistas, mas analisar os efeitos de sua institucionalização que ocorre no contexto do currículo do ensino médio integrado. Observamos, pois, que as práticas discursivas do ensino técnico integrado são permeadas de relações de poder em um campo de conflito, antagonismo que contornam sua história. Foucault (2019) argumenta que os mecanismos de poder em sua complexidade e detalhe, não correspondem unicamente à análise dos aparelhos de Estado, o poder não está localizado apenas nos aparelhos dos estados como se fossem únicos, ou em classe sobre a outra. Ele afirma que o poder não tem por função única reproduzir as relações de produção, mas redes de dominação e os circuitos da exploração que se recobrem, apoiam-se e interferem uns nos outros.

A formação humana integral e o trabalho como princípio educativo no ensino médio integrado são unidades do discurso, uma regularidade nas práticas discursivas. As regularidades conforme análise foucaultiana é a ligação entre os enunciados, o ponto chave que um determinado enunciado permeia, as práticas discursivas do currículo do ensino médio integrado, sugere que a formação integral considere o ser humano na sua integralidade, em busca da transformação da realidade dentro de uma concepção ontológica de trabalho.

O contexto histórico e a produção do discurso do ensino técnico profissionalizante integrado ao ensino médio

A produção do discurso do ensino médio profissional se concentra em alguns intelectuais que são habilitados a falar sobre a temática, que Foucault (1996) chama de *processos de apropriação do discurso*, entendida como a propriedade do discurso, o direito de falar, a competência para compreender. O acesso

ao *corpus* do enunciado está reservado as políticas curriculares que centram nos aspectos econômicos e a outro grupo que foca nos discursos de formação da classe trabalhadora brasileira, na sua autonomia e emancipação. No ensino médio na modalidade integrada, as questões econômicas, de classe e profissionais apropriam do discurso escolar. Essa prática não discursiva é intrínseca ao discurso, ao analisar essa esfera econômica e social dentro da educação profissional percebemos que não é um elemento neutro, nem silencioso, mas formador dessas práticas discursivas.

A construção do ensino médio integrado teve como base Gramsci (1986) em uma análise dialética do trabalho manual *versus* intelectual e concebia o trabalho como processo inerente da formação humana. Dessa forma, a concepção do currículo integrado é influenciada pelo ideal humanista e democrático, em uma visão iluminista de sujeito, na qual há prevalência de padrão de formação integral do sujeito. Sua base foi assentada nas teorias críticas educacionais que concebem a relação de trabalho e educação como princípio educativo na busca pela emancipação do cidadão. Essa interpretação discursiva no ensino técnico profissionalizante de nível médio, acabou produzindo efeitos em termos de saber e poder sobre o currículo do ensino médio integrado.

Manfredi (2016), no livro intitulado *Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*, ao expor os principais traços da história da educação profissional brasileira explica que durante o Brasil Colônia até o Império, as práticas educativas promovidas pelo Estado e pela iniciativa privada refletiam uma natureza assistencialista e compensatória, destinadas aos desafortunados. A educação era como um veículo de formação para o trabalho artesanal, para que esses indivíduos se tornassem socialmente úteis e legitimadores da dignidade da pobreza. A autora continua argumentando que ideológica e politicamente essas iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente. Podemos destacar os investimentos técnicos de saber e poder que marcam historicamente o corpo, o disciplinamento para que os indivíduos, principalmente os desafortunados se mantenham produtivos.

A necessidade de possibilitar formação técnica para a massa da população, que por diversos fatores não cursavam o ensino superior, as escolas técnicas surgem para preencher essa lacuna, como instituição responsável por preparar os indivíduos desafortunados para exercer diferentes ofícios. Foucault (2019) argumenta que houve um fenômeno de deslocamento progressivo de procedimentos mistos e polivalentes de assistência, para modos de investimentos para incluir uma parte da população ociosa de forma a inclui-los no circuito de produção.

Ao instaurar no Brasil, o projeto político republicano trouxe mudanças socioeconômicas provocadas pela extinção da escravatura, novos empreendimentos industriais e o surgimento de centros urbanos, o que gerou nova configuração no sistema educacional escolar e na educação profissional. De acordo com Manfredi (2016), as poucas instituições dedicadas ao ensino de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a rede de escolas. Nesse contexto, os destinatários não eram apenas os pobres, mas também aqueles que pertencem aos setores populares urbanos, “um processo

institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos” (MORAES, 2001 *apud* MANFREDI, 2016, p. 58).

Observamos que essa narrativa histórica das instituições de ofícios, apresentam forças e aparelhos que produzem efeitos sobre os corpos, por processos de emergências e de embates as relações de dominação se fazem presentes. Segundo Araújo (2008), assentado nas palavras de Foucault, as relações de dominação se realizam por meio de um sistema de regras e prosseguem de dominação em dominação.

O ensino profissionalizante teve início oficialmente no Brasil em 1909, quando Nilo Peçanha, na ocasião Presidente da República, assinou o Decreto nº 7.566, em 23 de setembro de 1909, na qual criou 19 escolas de aprendizes artífices, em diferentes unidades federativas. Essas escolas formaram um único sistema de ensino profissional público e ficaram sob a supervisão do *Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio* e tinham por objetivo ofertar o ensino profissional, primário e gratuito para a população de baixo poder aquisitivo. Longe de buscar a essência, destacamos o acontecimento descrito, para compreender o jogo de forças políticas, econômicas e sociais presentes na singularidade histórica e na construção dos regimes de verdade na educação.

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes. O início do século XX trouxe uma novidade para a educação profissional do país quando houve um esforço público de sua organização, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional (BRASIL, 2007, p. 10-11).

Anos depois, em 1927, ocorre uma intensificação de práticas discursivas sobre o ensino profissional, por meio do projeto de Fidélis Reis sancionado pelo Congresso Nacional, o qual estabelecia a oferta obrigatória de ensino profissional no país, uma ação que amplia o sistema educacional brasileiro, principalmente o ensino profissional. No ano de 1930, as escolas de aprendizes artífices passa a ser subordinada ao recém criado Ministério de Educação e Saúde Pública, para atendimento das demandas do processo de industrialização diante da iminência do crescimento urbano e populacional.

Em 1937, as escolas de aprendizes artífices são transformadas em liceus industriais e pouco tempo depois, no ano de 1942, utilizando de estratégias discursivas, muda-se a nomenclatura dessas escolas, que passam a se chamar Escolas Industriais e Técnicas. Dada as condições históricas e dos enunciados políticos educacionais, o discurso apresenta uma ruptura, pois o ensino profissional se torna de nível médio, última etapa do ensino básico, assim, estabelece-se uma nova configuração, uma condição de relevância maior, por meio da equivalência entre o ensino profissional e o ensino secundário.

Gadelha (2016) ao abordar o vínculo entre biopolítica¹ e educação no Estado Novo (1937 a 1945) nos apresenta alguns indicadores sobre os primeiros passos da educação profissional no contexto brasileiro, com o advento do Estado Novo, algumas mudanças sinalizadas nas décadas de 1910 e 1920 se concretiza, o atraso do Brasil é revelado por dados estatísticos relacionados aos campos da saúde e educação, o analfabetismo era um dos maiores obstáculos que o país precisava enfrentar e uma das soluções era a oferta ensino técnico profissional:

O Brasil precisava educar-se e modernizar-se sob os signos do progresso e da ciência e, para isso, precisava também articular-se internamente, costurando suas partes numa unidade orgânica e planejando o seu futuro como nação, o qual passava necessariamente por sua industrialização. É por essa via que os debates sobre o papel fundamental a ser cumprido pela educação e pela cultura, sobre a reforma do sistema educacional, assim como sobre a necessidade de investir numa formação técnico-profissional, ganhariam especial relevância entre intelectuais, políticos, artistas e outras autoridades (GADELHA, 2016, p. 185-186).

Como regulamentação do modo de vida da população brasileira dessa época, conforme esclarece Gadelha (2016) havia uma preocupação evidente na definição de lugares e papéis da família, do imigrante, das mulheres e dos jovens. Por consequência, a formação técnica profissional para os trabalhadores, constitui-se como uma demanda de organização que padronizasse as relações entre capital e trabalho, que tem a ver como “a educação se encontra implicada nesse grande projeto de construção da nação brasileira, nele cumprindo um relevante papel estratégico” (GADELHA, 2016, p. 194).

A educação nesse contexto, torna-se uma tecnologia de dominação, em que as técnicas de governo na busca pela melhoria da qualidade de vida da população provocam um movimento de mudança para a adequação aos imperativos da biopolítica sobre a população, por meio do Ministério da Educação e Saúde houve a implementação do ensino industrial no Brasil, com importantes alterações ambiciosas que fracassaram.

A maior era a criação de um amplo sistema de educação profissional, que não se diferenciava das outras formas de educação secundária a não ser pelas diferentes “vocações” dos estudantes, a serem descobertas pelos sistemas de seleção e orientação profissional. Este sistema deveria ser coroado pela regulamentação dos direitos e deveres de cada uma das profissões, dando à sociedade uma estrutura corporativa perfeitamente ajustada e coordenada. Na prática, a educação profissional, continuou sendo uma educação para as classes baixas, e a regulamentação das profissões técnicas não foi conseguida. A segunda ambição era colocar todo o sistema sob a tutela do Ministério da Educação e Saúde. Aqui, o Ministério do Trabalho e a Federação das Indústrias se mostraram mais fortes e conseguiram criar seu sistema de educação profissional como achavam mais conveniente: de forma mais pragmática, mais ajustada a seus interesses imediatos e livre da tutela ministerial (SCHWARTZMAN *apud*, GADELHA, 2016, p. 198).

¹ Conforme Castro (2016) biopolítica é a maneira que se buscou racionalizar, a partir do século XVIII os problemas colocados para a prática governamental relacionados aos fenômenos próprios das populações: saúde, higiene, natalidade, longevidade e raça.

Na circunstância, o foco estava na formação de uma juventude brasileira que fortalecesse a nacionalidade, por meio de um imperativo biopolítico, em que usava tecnologias não repressivas, mas regulamentações, técnicas disciplinares de cunho mais cívico e educativo, em que privilegia uma formação mais patriótica do que formação militar.

Com o avanço da produção industrial e do capitalismo, os conhecimentos científicos e tecnológicos ganham destaque, gerando a necessidade de formação de pessoas com conhecimento para o exercício do trabalho.

Inscritas no projeto burguês de progresso e de modernidade e sob a égide dos padrões tayloristas-fordistas, as profissões, em sua dimensão econômica, foram fortemente associadas ao princípio da eficiência técnica, especialmente no pós-guerra, quando o uso da ciência como força produtiva atingiu seu ápice. A administração científica dos tempos e movimentos de Taylor foi a materialização desses princípios, que se inicia na produção de bens e serviços e se alastra para todas as dimensões da vida moderna, incluindo a escola (RAMOS, 2012, p. 111).

Nessa conjuntura, as organizações curriculares da educação profissional eram estruturadas mediante padrões de eficiência, “tendo o currículo a finalidade de corrigir deficiências dos indivíduos, quer sejam culturais, pessoais ou sociais, que poderiam comprometer o desenvolvimento racional e eficiente do trabalho” (BOBBIT, 1918 *apud* RAMOS, 2012, p. 111). Acrescenta Ramos (2012) que o padrão de eficiência é utilizado até hoje para a elaboração de currículos da formação profissional, com novas conotações, para identificar as competências a serem adquiridas pelos trabalhadores para se tornarem empregáveis.

O aspecto observado por Bobbit e destacado por Ramos (2012) sobre o padrão de eficiência na elaboração do currículo nos faz reforçar a ideia defendida desde o início desse artigo de problematizar o currículo com dispositivo de saber e poder, o qual, baseado em regimes de verdades, constrói formas específicas de agir no mundo. O dispositivo curricular se constitui uma estratégia habilitada para instaurar domínio das ações dos indivíduos em um campo específico.

Na interpretação do processo histórico da educação profissional, observamos a predominância da habilidade técnica e do conhecimento teórico. Segundo Ramos (2012), houve a necessidade de teorizar as atividades técnicas e em consequência a aproximação da formação técnica com as ciências da formação geral, obedecendo a hierarquia positivista das ciências e da racionalidade taylorista-fordista de produção. Dessa forma, o sentido dado ao ensino técnico profissionalizante integrado ao ensino médio, na lógica da produção econômica, nesse jogo de poder das ciências positivistas com a racionalidade da educação moderna associada ao dispositivo currículo, produziu efeitos na organização curricular e na estrutura de sucessão de disciplinas fixas, comumente aceitas.

Historicamente, o conhecimento sempre se concentrou na elite, que tinha exclusivamente o poder gerado pelo conhecimento. Na metade do século XX o índice de analfabetismo brasileiro suscita e se torna objeto para as políticas de Estado e intensifica o discurso sobre a democratização da educação.

Manteve-se a tradição do ensino secundário acadêmico de formação geral para a elite aristocrática e paralelamente havia um conjunto de leis orgânicas que regulamentavam o ensino profissional nos diferentes setores econômicos.

Nas práticas discursivas sobre a educação geral ser reservada para a elite, emergem um jogo de vontade e de estratégias de saber e poder na intenção de formação de certos sujeitos, aos quais desamparados socialmente restavam apenas a preparação para o trabalho, afinal era necessário tornar os corpos dóceis e úteis.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais e há uma intensificação de discursos de autonomia tanto pedagógica e didática quanto autonomia de gestão e “ao longo desse mesmo tempo vai se constituindo uma rede de escolas agrícolas — Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo escola fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura” (PACHECO; REZENDE, 2009, p. 7). Em 1978, por meio da Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que dentre outras atribuições, foram designados a formar engenheiros e tecnólogos. No percurso histórico dessas escolas, observamos que o momento em que se equipara os CEFETs aos centros universitários e à educação superior, o discurso do ensino profissionalizante novamente passa por uma ruptura e se abre para outros domínios, novas maneiras de percorrer a educação profissional, são interpretações que predominam sobre as outras.

Na década de 60 ocorreu no Brasil o chamado “milagre econômico” momento em que houve um desenvolvimento dos setores de produção o que demandou uma valorização da formação profissional. As condições da produção capitalista impulsionaram a promulgação da Lei nº 5.524/68 que buscou regulamentar a profissão do técnico de nível médio, juntamente com políticas educacionais que intencionavam ampliar as matrículas nesses cursos e formar mão de obra acelerada nos moldes exigidos por acordos nacionais e internacionais.

Nessa conjuntura, nas décadas de 60 e 70, período de instauração do regime militar, o sistema educacional brasileiro passou por algumas modificações e reformas devido à intensa industrialização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 5.692/71 incorporou a finalidade de preparar os alunos para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Kuenzer (1998) salienta que a formação tecnicista supre a demanda taylorista/fordista de produção e cumpre uma função política, disseminando o patriotismo com regras rígidas de ordem e progresso.

A reforma educacional ocasionada pela Lei nº 5.692/71 torna compulsória a profissionalização ao nível do 2º grau na última etapa da educação básica, em todas as escolas o ensino de 2º grau ofertado seria profissionalizante. Assim,

A opção política do governo, sustentada no modelo de desenvolvimento econômico por ele potencializado, foi dar uma resposta diferente às demandas educacionais das classes populares, mas que pudesse “atendê-las”. Utilizou-se, então, da via da formação

técnica profissionalizante a nível de 2º grau, o que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho” - em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento (MOURA, 2007, p. 12).

Porém, a profissionalização compulsória no ensino secundário, não agradou a todos os seguimentos, fato que gerou debates e disputas na busca pela flexibilização dos currículos. Em resposta a essas disputas foi promulgada, em 1982, a Lei nº 7.044 que extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau e manteve a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos, possibilitando o acesso ao ensino superior, que posteriormente foi revogada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96.

Nesse contexto, na segunda metade da década de 90, novos debates sobre a reestruturação do ensino médio e profissional emergiram, houve tensões geradas pelas demandas e necessidades de mudanças das antigas estruturas.

De um lado, é preciso enfrentar o desafio de atender ao grande *déficit* de escolarização do ensino fundamental e dos ensinos médio e profissionalizante e, de outro, fazer frente às exigências de construção de uma nova institucionalidade que dê conta dos processos em curso de reestruturação produtiva, de internacionalização da economia brasileira e de pressão pela ampliação de direitos sociais (MANFREDI, 2016, p. 83).

Uma nova legislação marca os acontecimentos dos debates na educação, em nível geral, por meio da LDB 9.394/96 e mais especificamente na educação profissional por meio do Decreto Federal nº 2.208/97, fruto da reforma do ensino médio e ensino profissional que advém de um processo histórico de disputas políticas e ideológicas, linhas de forças marcadas por jogos de poder. Esse processo gerou diferentes práticas discursivas, objetos de debate e enfrentamento, e de acordo com Manfredi (2016), diferentes projetos de reestruturação de ensino médio profissional representavam as aspirações de diferentes grupos sociais, no âmbito do governo Federal existiam dois projetos distintos do Ministério da Educação e o outro do Ministério do Trabalho e o terceiro no âmbito da sociedade civil.

Na estratégia das práticas discursivas da reforma curricular do ensino médio profissional observamos linhas de força que produzem novas ou renovadas mudanças nas formas de objetivação do ensino médio profissionalizante. O caminho das políticas curriculares é traçado por linhas de força que reforçam as curvas de visibilidade e os regimes de enunciabilidade, que “são linhas que fixam os jogos de poder e as configurações de saber que nascem do dispositivo, mas que também o condicionam, ou seja, estabelecem estratégias relações de força, sustentando tipos de saber ao mesmo tempo em que são sustentadas por ele” (FOUCAULT, 2000 *apud* MARCELLO, 2004, p. 204). As linhas de forças observadas no currículo do ensino médio integrado são sustentadas pelo discurso do primeiro projeto da LDB nº 5.692/71 em que a carga horária prevista era maior para as disciplinas técnicas, embasadas nas ideias tecnicistas dentro da lógica produtivista, o discurso sobre a formação integrada era uma reprodução da profissionalização compulsória, discursos atualmente reavivados pela nova BNCC Lei nº 13.415/2017. Os educadores progressistas defensores da formação integrada buscavam uma ruptura dessas ideias e fomentados pelo discurso da Lei nº 9.394/96 que preconiza a superação do tradicional dualismo da

sociedade e em defesa da escola pública, reforçada pelo “sonho” de formação completa que englobe a formação científico-tecnológica e o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural.

A transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais em CEFETs ocorreu na década de 90, com a promulgação da Lei nº 8.948/94. Segundo Pacheco e Rezende (2009), uma série de atos normativos direcionaram essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. Uma década depois, marcado por acontecimentos há um retorno dos discursos do ensino médio integrado nas instituições federais “em 2004, inicia-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, primeiro com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio” (PACHECO; REZENDE, 2009, p. 8).

O projeto oficial da reforma do ensino médio e técnico está legitimado no Decreto nº 2.208/97, que traz uma ruptura nos currículos do ensino profissionalizante ao configurar o currículo de modo que o aluno poderia cursar o ensino técnico e cursar o colegial de modo concomitante ou após sua conclusão. Tal decreto estabeleceu uma separação entre o ensino médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas. Segundo Manfredi (2016), a reforma do ensino médio técnico recebeu críticas dos movimentos sindicais e dos membros do Fórum em Defesa da escola pública, pela possibilidade de crescimento das privatizações da educação e desestruturação das redes de ensino existentes.

Mediante o decreto nº 2.208/97, apresenta-se nos discursos do ensino médio e técnico um caráter mercantilista, “assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado — pedagogia das competências para a empregabilidade — com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (DCNs e PCNs)” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13). O discurso da educação profissional, segundo os educadores críticos, passou a ter organização curricular própria e independente do ensino médio, para o atendimento aos interesses do setor produtivo. Porém, na nossa interpretação a educação profissional envolve um jogo de verdade e de estratégias que atendem às demandas mercadológicas e a formação de sujeitos produtivos, independente das organizações curriculares.

As práticas discursivas em que o ensino médio integrado descolou até a Lei nº 9.394/96, nos leva a interpretar que os discursos têm continuidades e rupturas dentro de relações de poder e disputas em um jogo de interesse principalmente econômico, mas prevalecem também tensões provocadas por educadores progressistas que sustentam um discurso sobre a importância do ensino médio integrado na efetivação da democracia e o acesso a todos aos bens da sociedade. Cada prática discursiva observada nesse processo histórico assume conotações, valores diversos, interpretações impostas durante as diferentes demandas dos projetos educacionais do ensino técnico integrado ao ensino médio.

O discurso de caráter unitário do ensino profissionalizante com o ensino médio novamente é apresentado na LDB 9.394/96. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) essa lei consolida a base unitária do ensino médio, possibilitando a formação específica para o exercício de profissões técnicas, porém a legislação não foi o suficiente para a defesa do discurso sobre “o ideário da politecnicidade” e

argumentam não ter alcançado o desejado e continuam na busca pelo rompimento da dicotomia entre educação básica e técnica.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) entendem que o Decreto nº 2.208/97 preconiza uma proibição da formação integrada que regulamentava formas fragmentadas e aligeiradas da educação profissional em função das necessidades do mercado, portanto, os autores defendiam um projeto de lei que construísse princípios e fundamentos da formação de trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe, por meio de uma revisão profunda e orgânica da LDB. Contudo, isso não aconteceu, pois além de ser um discurso utópico permeado por metanarrativas, como autonomia e emancipação do sujeito, a produção desses documentos é resultado das correlações de forças e relações de poder em um constante fluxo, que gera normalmente documentos híbridos e não captura de forma definitiva os princípios e fundamentos da formação de trabalhadores como desejam esses educadores.

Com a mudança do governo federal em 2003, novas perspectivas eram esperadas para as políticas educacionais, em especial, para a educação profissional, mas o processo de revogação e, em consequência da promulgação dos referidos decretos, foi um momento de disputa em um processo que envolveu posturas políticas diferentes, na correlação de forças conservadoras no Congresso e no Conselho Nacional de Educação,

Esse processo resultou em uma significativa mobilização nos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores do domínio da educação e trabalho. Desse modo, durante o ano de 2003 e até julho de 2004 houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o ensino médio e a educação profissional (MOURA, 2007, p. 18-19).

Dessa forma, o Decreto 5.154/04 passou por sucessivas versões de minutas com a participação de entidades da sociedade civil e intelectuais, “o documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26-27). O referido Decreto possui práticas discursivas que trazem a possibilidade de alteração das condições de articulação do ensino médio com a educação profissional de nível médio integradas à educação básica no Brasil.

Vale ressaltar que, o Decreto nº 2.208/97 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 foi revogado com a aprovação do Decreto nº 5.154/04. Observamos que as legislações tomam caminhos diferentes a depender dos elementos políticos e teóricos que são estabelecidos pelas forças em disputas na sociedade. Como podemos verificar no trecho do documento base do MEC intitulado *Educação profissional técnica de Nível Médio Integrada ao ensino médio*, elaborado em 2007 por Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos, em que os autores contextualizam a revogação do Decreto nº 2.208/97,

[...] o desenvolvimento da habilitação profissional no ensino médio é uma possibilidade legal e necessária aos jovens brasileiros, devendo se ter assegurada a formação geral, de acordo com as finalidades dispostas no artigo 35 e com os princípios curriculares a que se referem o artigo 36. Entretanto, o Decreto no 2.208/97, ao regulamentar a educação profissional, incluindo o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, impossibilitou qualquer perspectiva profissionalizante no ensino médio. Essa medida era carente de respaldo legal, uma vez que estabelecia uma restrição a algo que a lei maior da educação permite. Com isso, a revogação de tal decreto era urgente. Essa revogação veio a ser feita mediante um novo decreto regulamentador dos artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB, a fim de esclarecer e explicitar aos sistemas de ensino como a educação profissional pode se integrar e se articular à educação escolar, definindo-se as possibilidades de oferta de cursos em cada uma das etapas e dos níveis da educação nacional (BRASIL, 2007, p. 8).

Assim, o decreto 5.154/2004 institui como uma das formas de oferta da educação profissional, o ensino integrado, cuja formação geral e a profissional passam a compor um só currículo, como consta no artigo 4º que dispõe sobre as formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. Destaca-se a forma integrada em que proporciona aos alunos que já concluíram o ensino fundamental uma habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, com uma matrícula única.

Dessa forma, ocorre a defesa da integração entre a formação geral e a formação profissional, tendo como eixo central o trabalho, a ciência, a cultura e tecnologia. Essas normativas dão base para a argumentação sobre a ampliação e qualidade de acesso ao ensino médio profissional, mas na prática essas mudanças provocaram o efeito de relegar à massa da população formação fragmentada e voltada para as demandas produtivas. Nesse sentido, a tendência neoliberal impulsionada pelas práticas discursivas e não-discursivas na educação provocam efeitos sobre as formas eficientes de gerenciamento das escolas e pelos resultados dos alunos.

Outro documento necessário para a compreensão do contexto atual do EMI, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — DCNEM - Resolução CNE/CB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio — DCNEPTNM - Resolução CNE/CB nº6, de 20 de setembro de 2012, que compõem um conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento curricular, desenvolvimento e avaliação do nível médio, orientando os projetos pedagógicos de curso, ratificam as finalidades do ensino médio que estão previstas na LDB.

As DCNEPTNM, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, orientam dentre outros aspectos: as formas de oferta dos cursos; a organização curricular; a duração dos cursos; a avaliação, o aproveitamento de estudo, a certificação; bem como a formação docente. As instituições foram obrigadas, a partir do ano de 2013, a cumprirem as orientações e, assim, permaneceram até a adaptação a Base Nacional Comum Curricular.

Essas orientações curriculares parecem que não foram suficientes para definirem os sistemas de ensino, mesmo com tantas amarras para o currículo, com diretrizes, orientações, concepções para seguir, houve uma implantação de políticas por parte do Governo que buscam normatizar e disciplinar ainda

mais os currículos escolares. Como os rumos incertos do governo federal a partir do ano de 2016, o que demandou alguns projetos de mudança no ensino e gerou a reforma do novo ensino médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e consequências na organização curricular. A reforma do ensino médio foi concretizada por meio da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016 e aprovada na forma da Lei n.º 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. Sendo que em 14 de dezembro de 2018, aprovou-se a BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM).

Segundo Cunha e Lopes (2017), a proposta da Base Comum Curricular amplia a normatividade nos currículos, que vem sendo centralizado nacionalmente por práticas discursivas instituídas desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes curriculares Nacionais Gerais, bem como na construção da BNCC, em um percurso na defesa de conteúdos mínimos, associados a direitos e a expectativas de aprendizagem com avaliações de forma centralizada nos resultados.

Reforma do ensino médio: o dispositivo curricular responde a uma urgência

Defendemos a concepção de currículo como uma prática discursiva socialmente constituída por relações de saber e poder, em que existe uma luta pela hegemonia de seus discursos e há uma linguagem de sentido estabelecida como verdade que nos permite perceber o ensino médio integrado e o seu currículo. Ao reconhecermos que os jogos de poder e saber estão presentes nas instituições escolares e nos currículos, nos conduzimos para uma nova visão sobre o processo de formação dos sujeitos e para a compreensão de que não há verdades definidas, e nem valores permanentes, o que existe, segundo Araújo (2008), são interpretações impostas que acabam produzindo efeitos em termos de poder e saber, que no caso do currículo escolar, torna a interpretação institucionalizada.

No novo contexto da reforma do ensino médio, outras práticas discursivas começam a permear as políticas curriculares gerando tensões e conflitos. A problematização se faz necessária e nos permite pensar sobre a função estratégica do dispositivo curricular e seus pilares: saber, poder e subjetividade. Como processo contínuo do preenchimento estratégico, o currículo se inscreve nas relações de poder, então interpretamos algumas práticas discursivas que criticam as políticas curriculares para o ensino médio, a partir da Lei n.º 13.415/2017 e da BNCC do Ensino Médio, em sua 3ª versão de 2018.

O dispositivo curricular tem um tipo de formação, é organizado para atender à demanda de um momento histórico e tem como incumbência responder a uma urgência em uma função estratégica dominante, embora o dispositivo curricular seja composto por elementos heterogêneos, eles possuem um certo tipo de gênese que permanece em processo de rearticulação, reajustamento dos elementos que compõem o dispositivo, a depender dos efeitos desejados. Como exemplo de reajustamento temos as reformulações curriculares, reformas realizadas para atender as políticas curriculares externas.

Discursos sobre reformas sempre se atrelam ao argumento de que o que está posto encontra-se desatualizado, e não atende mais as expectativas do momento. O discurso do governo justifica a reforma,

por meio da crítica e da postulação na falta de flexibilidade da educação pública, uma verdade construída por práticas discursivas com um objetivo estabelecido. Destacamos os argumentos tecidos por Moura; Filho (2017) sobre a Lei nº 13.415/2017 e suas implicações.

O discurso que defende a “reforma do ensino médio” urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática. Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral” (MOURA; FILHO, 2017, p. 119, grifos do autor).

Dessa forma, a reforma vem sempre carregada de enunciados que tentam justificar o estreitamento dos currículos, a padronização do desempenho escolar e a centralização de um currículo nacional.

Uma das crenças sustentadas por esta lógica é a de que maior detalhamento das definições curriculares pode garantir que uma educação de “boa” qualidade se realize. Esse maior detalhamento curricular, por sua vez, reafirma o currículo como guia, limitando o ato educativo ao trabalho de conformação das relações e dos sujeitos dos diferentes espaços-tempos educativos ao que está previamente determinado pelas epistemologias e pelas experiências avaliadas como ‘mais adequadas’. Com isso, são ampliadas as tentativas de intervenção federal nos sistemas educativos, bem como é projetado o pagamento das diferenças constitutivas dos contextos visando algo tratado, em uma concepção restritiva de currículo, comum (CUNHA; LOPES, 2017, p. 26).

As associações acadêmicas protagonizaram movimentos críticos à BNCC, e são vários argumentos de pesquisadores e pensadores que apresentam as desvantagens, retrocessos, reducionismo que a Base traz para os currículos, em especial, para o ensino médio. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) apresenta críticas severas e argumenta que a reforma do ensino médio no Brasil se posiciona dentro de um projeto mais amplo de medidas neoliberais e conservadoras, que pretende privatizar o ensino médio, além de limitar essa última etapa do ensino básico a um currículo universal.

Diante da concepção do ajuste fiscal em curso, o eixo central da reforma do ensino médio – para além do ataque à profissionalização do magistério e ao currículo universal voltado à formação integral dos estudantes – está na privatização da etapa final da educação básica. A lei permite que os sistemas públicos firmem parcerias, inclusive na modalidade a distância, com a iniciativa privada para a oferta da parte diversificada do currículo, em especial na modalidade de educação técnica-profissional. Diante dessa perspectiva, o Estado concentrará sua obrigatoriedade de oferta escolar aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podendo delegar aos empresários o restante da formação, também por meio de repasses de verbas públicas para as escolas privadas, subordinando novamente a educação brasileira aos ditames das agências multilaterais, como o FMI e o Banco Mundial (CNTE, 2017, p. 339).

Conforme Ferreira (2017), a reforma do ensino médio apresenta as mesmas ideias das políticas educacionais ocorridas no ensino médio brasileiro na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos

1990, caracterizada pela crise de identidade do ensino médio, que forçou os alunos das classes populares, geralmente trabalhadores, a ficarem mais tempo em escolas estruturalmente precárias, situação aprofundada pelo texto da LDB que enunciou a articulação entre a formação do ensino médio e a formação para o trabalho e pelo Decreto n.º 2.208/97.

Com isso, a partir de 1997, houve uma significativa expansão do ensino profissional privado no país, pois eram poucas as vagas públicas ofertadas em um cenário de altas demandas de qualificação profissional e altos índices de desemprego. Essa síntese da trajetória do ensino médio no século XX leva a crer que a Lei nº 13.415/2017 guarda o mesmo espírito das políticas educacionais ocorridas no ensino médio brasileiro na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990 (FERREIRA, 2017, p. 298).

Assim, Ferreira (2017) compreende a reforma do ensino médio como uma contrarreforma e argumenta que é parte integrante de uma agenda globalmente estruturada da educação, em que os padrões de governança internacional, apresentam a missão modernizadora de reduzir a educação e, por sua vez, os currículos, de modo que reduz os conhecimentos para as funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea.

Esse movimento de crítica e resistência à BNCC e seus discursos são válidos e necessários no jogo de disputa de poder nos currículos escolares, embora as resistências por vezes não tragam os frutos desejáveis como grandes rupturas, elas são responsáveis, segundo Foucault (2015), por introduzir divisão na sociedade, romper unidades e suscitar reagrupamentos que percorrem os próprios indivíduos, remodelando seus corpos e almas.

Interpretamos que os discursos presentes na Base são amparados nas filosofias antropologizantes, no positivismo, cientificismo, com uma visão estrutural da sociedade em que a educação é um projeto unificador e totalizante que articula o conhecimento como um bem ou objeto a ser apropriado.

A força da articulação política em torno da BNCC, que condensa distintos projetos societários, diferentes demandas educativas não atendidas, se assenta na crença da educação como totalidade, na leitura estrutural da sociedade como totalidade fechada. Frente a essa totalidade, a educação, via BNCC, desempenha a tarefa da salvação, de sutura da falta de qualidade (CUNHA; LOPES, 2017, p. 26).

Nessa trilha, observamos que a BNCC utiliza de uma estratégia para buscar a homogeneização dos estudantes na produção de subjetividades, em uma intensificação de controle dos corpos. O dispositivo curricular previsto na BNCC tem por função responder a uma urgência estratégica de produzir uma subjetividade próxima com a objetivação do sujeito, em face da formação de uma identidade nacional, com o argumento da equidade, conforme Castro (2016), as práticas de subjetivação, para Foucault, são também formas de objetivação, os modos em que o sujeito foi objeto de saber e poder, para si mesmo e para os outros.

Ao analisar documentos curriculares produzidos em nível federal e ações institucionais pró-base, Cunha e Lopes (2017) argumentam que a BNCC falha conceitualmente na tentativa de estabilizar uma determinação para a educação, a unidade requerida pela Base não se realiza, pois os conhecimentos ditos

como essenciais para uma sociedade ou cultura pode não ser tão essencial para outras culturas. Assim, a BNCC não pode contar com um significado fixo “simplesmente porque não há um significado repousando em algum lugar à espera de ser chamado pelo movimento dos significantes” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 31). As autoras problematizam em razão da crítica pós-fundacional a noção de totalidade na BNCC com seu *status* de essência e tensiona o conhecimento como objeto a ser mensurado e avaliado, buscando propor a defesa de uma educação e de um currículo sem fundamentos, sem a universalização que se fecha em si mesma.

Para Carvalho, Silva e Delbone (2017), a Base apresenta o modo de subjetivação capitalístico e implica uma “tecnologia do corpo social” – a biopolítica –, uma modalidade de poder e de governo sobre as populações, a qual é objeto de poder sobre a vida. Como esse poder age por meio da BNCC e mediante a regulação social busca controlar tanto o corpo-organismo como o corpo-espécie da população?

As práticas discursivas da BNCC analisadas por meio de algumas noções foucaultianas, nos permite problematizar as ideias governamentais presentes na atual política curricular, noção da governamentalidade, como a biopolítica e arte de governar, são instrumentos que proporciona a análise do poder.

A análise da governamentalidade abarca, então, em um sentido muito amplo, o exame de que Foucault denomina as artes de governar. Essas artes incluem, em sua máxima extensão, o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas de governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros. Nesse campo, estariam incluídos: o cuidado de si, as diferentes formas da ascese (antiga, cristã) o poder pastoral (a confissão, a direção espiritual), as disciplinas, a biopolítica, a polícia, a razão do Estado, o liberalismo (CASTRO, 2016, p. 191).

Conforme as análises de Carvalho, Silva e Delbone (2017), os conhecimentos e as habilidades fundamentais apresentadas pela BNCC são um jogo de prescrições que determinam escolhas e, também, exclusões e definem as “verdades”, normalização, controle. Dessa forma, implica uma leitura da biopolítica, tomando como fio condutor a noção de “governo”, isto é, tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens. A BNCC com seu projeto unificador utiliza a partir da razão de Estado a arte de governar.

A Base propõe um deslocamento nas políticas curriculares, “por deslocamento não entendemos abandono, mas sim extensões” (CASTRO, 2016, p. 189). O modelo liberal de governo utiliza de uma racionalidade para ter maior eficiência e da governamentalidade como técnicas de controle, normalização, moldagem das condutas das pessoas, para construir identidades e subjetividades úteis, competentes e produtivas.

Vale interrogar o conjunto de práticas discursivas dentro do regime de verdade que compõe a BNCC do ensino médio, mas é provável a produção de linhas de fugas que busquem a formação de

subjetividades próprias, exclusivas e particulares dentro de políticas totalizantes? Para pensar nessa questão “Foucault sustenta que o sujeito “não é uma substância. É uma forma, e esta forma não é, sobretudo nem sempre, idêntica a si mesma” (CASTRO, 2016, p. 407). Foucault argumenta que a questão da subjetividade está em oposição à tradição cartesiana, sustentado por uma ideia ceticista a respeito de todos os universais antropológicos. Nessa perspectiva, conforme Castro (2016), tudo o que é proposto, no que diz respeito ao saber, como validade universal a respeito da natureza humana ou categorias ligadas ao sujeito, exige a verificação e análise, nesse entendimento, todas as críticas que recaem sobre o novo ensino médio são válidas e oportunas.

Portanto, pensar sobre o modo de subjetivação nos leva a refletir sobre o que é o sujeito estudante para o novo ensino médio se não um objeto resultado de uma determinada relação de conhecimento e de poder; e problematizar: que posição o sujeito deve se submeter para ser o sujeito legítimo de conhecimento, no contexto da BNCC? Que delimitações esse sujeito está submetido? Todas essas questões nos remetem ao pensamento foucaultiano e sobre as condições que estabelecem os jogos da verdade.

Considerações finais

Ao propor analisar genealogicamente o currículo do ensino médio integrado, não podemos deixar de destacar a governamentalidade assentada na razão do Estado, em que as políticas curriculares e o processo de elaboração das normativas são e estão submetidas em uma lógica do novo capitalismo que mobiliza, a favor do Estado, o potencial individual de cada estudante. Para Gadelha (2016), a racionalidade política se exerce tanto na individualização quanto na totalização, é isso que Foucault destaca como algo singular na governamentalidade.

Outra questão que trabalhamos em nossas interpretações foi a noção de poder em sua característica produtiva, as relações de poder tencionadas, foram vistas como uma produção de realidade, assim o currículo do ensino médio integrado possui regimes de verdades, uma política geral da verdade que são produzidas por coerções, determinado por um dado momento em um específico domínio, seja por leis, reformas, pareceres, normas, documentos que produzem efeitos, regulados por relações de poder e saber. Segundo Veyne (2014), a verdade é um dos componentes de um dispositivo, não a verdade das concepções que os diferentes séculos puderam fazer, mas uma verdade na concepção de cada época nesse ou em outro domínio.

Na narrativa predominante no ensino médio profissional observamos as relações de saber e poder entremeadas, pois prevalecem enunciados que enfatizam o caminho constante de progresso e avanço, em direção à formação adequada para o mercado de trabalho, porém não podem ser caracterizadas por uma linha de progressão linear, por ser um resultado de um processo de construção e produção. O currículo

não é só constituído de regras e padrões, mas também de relações de saber e poder intrínsecas na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar.

Por meio de nossas interpretações observamos que os discursos curriculares e suas coexistências possuem um sistema vertical de dependência entre os Decretos, normativas e Leis que versam sobre o ensino médio integrado, em que as políticas curriculares servem como autorização para os demais documentos construírem seus discursos. Segundo Foucault (2015), as formações estratégicas do discurso não surgem diretamente da visão de mundo ou da predominância de interesse, mas sua própria possibilidade e é determinada por pontos de divergências nos jogos dos conceitos, assim, os enunciados são formados por intermédio da posição que o sujeito ocupa em relação ao domínio do objeto que fala.

Dentro da agenda global organizada e pensada para uma educação disciplinadora, permeada por relações de poder, sob um viés neoliberal e sob uma nova estruturação proposta pela BNCC, o currículo do ensino técnico integrado ao ensino médio permanece, cumprindo o seu papel disciplinador. A reforma curricular referida na BNCC em situação contingente nada mais é que o retorno e continuidade das práticas discursivas desenvolvidas ao longo dos anos sobre o ensino técnico profissional, em que o foco é a formação de jovens profissionais para a racionalidade neoliberal.

As visões únicas nos discursos curriculares do ensino médio, como observamos nas atuais reformas curriculares proporcionam a presença de uma identidade ajustada sob uma mesma definição que é predestinada a fragilidade, “pois essa identidade, bastante fraca contudo, que tentamos assegurar e reunir sob uma máscara, é apenas uma paródia: o plural a habita, almas inumeráveis nela disputam; os sistemas se entrecruzam e se dominam uns aos outros” (FOUCAULT, 2019, p. 82). Os indivíduos são complexos e elementos múltiplos os caracterizam e os currículos escolares com poder de síntese não asseguram uma formação única e total, porque a pluralidade, o hibridismo, a fluidez estão presentes nas práticas pedagógicas.

O discurso curricular é fluído e está sempre em processo de produção, reestruturação, de transformação e é marcado pela descontinuidade e incompletude, formam ao longo do tempo por adição e modificações. Nessa perspectiva, concebemos o currículo não como um produto fixo, nem como um resultado de uma luta fora da escola que busca legitimar conhecimentos, mas um elemento do processo social, fluído e híbrido. Embora possua linhas de força, o currículo do ensino médio integrado também é transitório, um campo aberto para a possibilidade de significados, sem fixação de sentidos e sem a determinação de posições dos sujeitos. Defendemos, então, que o currículo seja um espaço de possibilidade de transgressão, de oportunidades, sem a determinação da direção e que dessa forma, proporcione a subversão do próprio sujeito, em um movimento de descontinuidade, contingências e rupturas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL. *Lei nº11. 892, de 29 de dezembro de 2008b*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento base*. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Nível Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 mar. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A base nacional comum curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. *E-curriculum*, v. 15, n. 2, p. 481-503, 2017.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CIAVATTA, Maria. Ensino integrado, a politécnia e a educação omnilateral: por que lutamos? *Revista Trabalho & Educação*, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p.11-37, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Cassimiro. Base Nacional Curricular no Brasil: Regularidades na Dispersão. *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 2, 2017.

CNTE. A reforma do ensino médio: Suprime direitos, privatiza a educação e terceiriza os/as trabalhadores/as escolares. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 337-343, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/772/743>. Acesso em: 21 out. 2020.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>. Acesso: 21/10/2020

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- GRAMSCI, Antônio. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1986.
- KUENZER, Acacia. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. São Paulo: Paco Editorial, 2016.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. *Educação & Realidade*. v. 29, n. 1, p. 199-213, jan./jun. 2004.
- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, Ano 23, Vol. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 30 set. 2020.
- PACHECO, Eliezer; REZENDE, Caetana. Institutos Federais: um futuro por amar. In: REZENDE, Caetana (Org.). *Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008 comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RAMOS, Marise Nogueira. *Concepção do ensino médio integrado*. Texto. 2007. Acesso em: 19/09/2018.
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 1995.

Recebido em: 20 de novembro de 2022.
Aprovado em: 12 de dezembro de 2022.