

WESLEY FERNANDO DE ANDRADE HILÁRIO



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

H656r Hilário, Wesley Fernando De Andrade

A relação entre ensino médio e trabalho como dispositivo de governo dos jovens em Mato Grosso do Sul (1961-2021) [recurso eletrônico] / Wesley Fernando De Andrade Hilário. -- 2024. Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. história genealógica. 2. ensino médio e trabalho. 3. dispositivo. 4. processos de subjetivação.
I. Ziliani, Rosemeire De Lourdes Monteiro. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	
---	---	---

WESLEY FERNANDO DE ANDRADE HILÁRIO

A RELAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E TRABALHO COMO
DISPOSITIVO DE GOVERNO DOS JOVENS EM
MATO GROSSO DO SUL (1961-2021)

Dourados-MS
2024

WESLEY FERNANDO DE ANDRADE HILÁRIO

**A RELAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E TRABALHO COMO
DISPOSITIVO DE GOVERNO DOS JOVENS EM
MATO GROSSO DO SUL (1961-2021)**

Relatório de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na Linha de pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani

**Dourados-MS
2024**

WESLEY FERNANDO DE ANDRADE HILÁRIO

**A RELAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E TRABALHO COMO
DISPOSITIVO DE GOVERNO DOS JOVENS EM
MATO GROSSO DO SUL (1961-2021)**

**BANCA EXAMINADORA DO RELATÓRIO DE DEFESA DE TESE PARA A
OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Data da defesa: 6 de junho de 2024

Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Presidente – Orientadora

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Membro Titular Externo

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Membro Titular Externo

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Titular Interno

Prof. Dr. Fábio Perboni
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Titular Interno

Profa. Dra. Míria Izabel Campos
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Suplente

AGRADECIMENTOS

Esta tese resultou de muito trabalho e esforço individual. Suas páginas foram escritas e revisadas no meu escritório, na minha sala, em algumas cafeterias, na universidade. Mas as ideias contidas nela foram impulsionadas pelo convívio com pessoas a quem agradeço:

À professora Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani, que soube me respeitar em todos os pontos e linhas, sem deixar de me guiar com o rigor acadêmico. Desde 2014, quando fui convidado a atravessar a rua da UEMS para frequentar as reuniões de estudo na UFGD, temos mantido uma relação de respeito e amizade. Aonde quer que eu vá, faço questão de dizer o quanto aprendo com você, o quanto você me fez e faz pensar as coisas do mundo de outro modo. Que sorte a minha ter tido você como orientadora no mestrado e no doutorado; que sorte a minha você ter tido você em minha existência. Obrigado pelo laço construído para a vida!

À banca examinadora, constituída pelos professores Alessandra Cristina Furtado, Antônio Carlos do Nascimento Osório, Fábio Perboni e Roberto Rafael Dias da Silva. Desde quando esta tese era ainda um projeto, puderam suggestionar, fazendo a pesquisa ganhar forma, mas também me ajudando a deformá-la – essencial para o resultado final.

Ao Silvano, pelo convívio, pelo companheirismo, pelo que foi e pelo que será feito. E como inevitável extensão, ao Salomão, ao Loiro, ao Chay, à Kilinda e à Lara.

Às professoras e às secretárias do PPGEdU/UFGD.

Aos amigos e à família, apoio de diversas formas.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade. **A relação entre ensino médio como dispositivo de governo dos jovens em Mato Grosso do Sul (1961-2021)**. Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani. 2024. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Dourados, 2024.

A relação entre ensino médio e trabalho consiste em um dispositivo de governo dos jovens em Mato Grosso do Sul que conduz à regulação de subjetividades que sustentam as racionalidades econômicas características da sociedade brasileira desde a segunda metade do século XX. Tal dispositivo exhibe duas configurações históricas delineadas em regime de práticas que posicionam os jovens desse estado no contexto da estrutura capitalista. Esta foi a tese defendida na pesquisa cujo objetivo foi analisar as práticas discursivas e não discursivas que, entre 1961 e 2021, produziram a relação entre ensino médio e trabalho no estado de Mato Grosso do Sul, e as regulações subjetivas dos jovens desse estado aí implicadas. A delimitação temporal abrange desde a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que não incluía o trabalho como princípio formativo do nível médio, até a publicação de um documento curricular orientador do ensino médio de Mato Grosso do Sul. Foram analisados diversos documentos, como textos publicados no jornal O Progresso, leis, currículos escolares, pronunciamentos políticos e dados estatísticos, sem estabelecer hierarquia entre eles, considerando-se sua produtividade indistinta. Utilizou-se os conceitos teórico-metodológicos de Michel Foucault, como dispositivo, enunciado, subjetividade e governo. Realizou-se uma história genealógica, de inspiração foucaultiana, problematizando práticas sob a perspectiva das relações de saber-poder. Inicialmente, analisou-se a origem e a emergência da relação entre ensino médio e trabalho, observando-se as lutas sociais e institucionais para escolarizar os jovens de Mato Grosso na perspectiva do trabalho e governá-los segundo a racionalidade liberal. Durante a década de 1960, houve uma incitação à necessidade de ofertar aos jovens uma escola articulada ao trabalho, frente à democratização da escola pública. Contudo, isso só se concretizou a partir de 1971, no contexto da Ditadura Civil-Militar, com a oferta de cursos técnico-profissionais que visavam constituir um capital humano qualificado para o nacional-desenvolvimentismo, mas que pouco contribuíram para solucionar os problemas da época. Em 1982, diante do fracasso desse modelo, implementou-se a oferta dual nas escolas de ensino médio, que perdurou até meados da década seguinte. A partir de 1996, a relação entre ensino médio e trabalho foi atravessada pela lógica neoliberal, direcionando o governo da população juvenil nessa racionalidade. Os enunciados analisados quanto a esse período evidenciam a subjetivação dos jovens como sujeitos que devem se autogerenciar, tornando-se autônomos, flexíveis e responsáveis por seus percursos de vida. Essa dinâmica reflete a constituição de um capital humano, onde o mercado de trabalho é o eixo norteador das ações individuais e concorrenciais. Por outro lado, identificaram-se resistências empreendidas pelos sujeitos, manifestas também na política, como possibilidades de invenção de outra realidade para os jovens sul-mato-grossenses. Até 2021, com a execução de um “novo” ensino médio, o trabalho conforma seu programa formativo, sendo o eixo central e manifestando-se de diversas formas. Historicamente, a relação entre ensino médio e trabalho em Mato Grosso do Sul tem sido composta por elementos heterogêneos, constituindo uma rede que captura os jovens, direcionando o governo de suas subjetividades em termos mercadológicos.

Palavras-chave: história genealógica; ensino médio e trabalho; dispositivo; processos de subjetivação.

ABSTRACT

The relationship between secondary education and work in Mato Grosso do Sul serves as a governance mechanism for the youth, influencing their subjectivities in a way that supports the economic rationalities typical of Brazilian society since the latter half of the 20th century. This governance mechanism has historically taken two forms, shaped by specific practices that position the state's youth at the context of the capitalist structure. This was the central thesis of research aimed at analyzing the discursive and non-discursive practices that, from 1961 to 2021, shaped the relationship between secondary education and work in Mato Grosso do Sul, and the related subjective regulations of the youth. The timeframe of the study spans from the enactment of the first Law of Guidelines and Bases of National Education, which did not incorporate work as a foundational principle of secondary education, to the publication of a guiding curriculum document for secondary education in Mato Grosso do Sul. The research analyzed a variety of documents, including newspaper articles, laws, school curricula, political statements, and statistical data, treating all sources as equally significant to understand their productivity. The theoretical and methodological frameworks of Michel Foucault, such as apparatus, statement, subjectivity, and governance, were employed. A genealogical history inspired by Foucault was conducted, questioning practices from the perspective of knowledge-power relations. Initially, the origin and emergence of the relationship between secondary education and work were analyzed, noting the social and institutional struggles to educate the youth of Mato Grosso in the perspective of work and govern them according to liberal rationality. During the 1960s, there was a push towards offering youth education aligned with work due to the democratization of public schooling. However, this only materialized from 1971 during the Civil-Military Dictatorship, with the provision of technical-professional courses aimed at forming a qualified human capital for developmental nationalism, which, however, did little to solve the problems of the time. In 1982, following the failure of this model, a dual offering in secondary schools was implemented, which lasted until the mid-next decade. From 1996 onwards, the relationship between secondary education and work was influenced by neoliberal logic, directing the governance of the youth population within this rationality. The analyzed statements from this period show the subjectivation of the youth as individuals who must self-manage, becoming autonomous, flexible, and responsible for their life paths. This dynamic reflects the formation of human capital where the job market is the guiding axis of individual and competitive actions. Meanwhile, resistance efforts by individuals, also evident in politics, have emerged as possibilities for creating a different reality for the youth of Mato Grosso do Sul. By 2021, with the implementation of a "new" secondary education, work forms the core of its formative program, manifesting in various ways. Historically, the relationship between secondary education and work in Mato Grosso do Sul has been composed of heterogeneous elements, forming a network that captures the youth, directing the governance of their subjectivities in market terms.

Keywords: genealogical history; high school and work relationship; dispositif; subjectivation processes.

RESUMEN

La relación entre la educación secundaria y el trabajo consiste en un dispositivo de gobierno de los jóvenes en Mato Grosso do Sul que conduce a la regulación de subjetividades que sustentan las racionalidades económicas características de la sociedad brasileña desde la segunda mitad del siglo XX. Tal dispositivo exhibe dos configuraciones históricas delineadas en un régimen de prácticas que posicionan a los jóvenes de este estado en el contexto de la estructura capitalista. Esta fue la tesis defendida en la investigación cuyo objetivo fue analizar las prácticas discursivas y no discursivas que, entre 1961 y 2021, produjeron la relación entre la educación secundaria y el trabajo en el estado de Mato Grosso do Sul, y las regulaciones subjetivas de los jóvenes de este estado ahí implicadas. La delimitación temporal abarca desde la creación de la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, que no incluía el trabajo como principio formativo del nivel medio, hasta la publicación de un documento curricular orientador de la educación secundaria de Mato Grosso do Sul. Se analizaron diversos documentos, como textos publicados en el periódico O Progresso, leyes, currículos escolares, pronunciamientos políticos y datos estadísticos, sin establecer jerarquía entre ellos, considerando su productividad indistinta. Se utilizaron los conceptos teórico-metodológicos de Michel Foucault, como dispositivo, enunciado, subjetividad y gobierno. Se realizó una historia genealógica, de inspiración foucaultiana, problematizando prácticas desde la perspectiva de las relaciones de saber-poder. Inicialmente, se analizó el origen y la emergencia de la relación entre educación secundaria y trabajo, observándose las luchas sociales e institucionales para escolarizar a los jóvenes de Mato Grosso desde la perspectiva del trabajo y gobernarlos según la racionalidad liberal. Durante la década de 1960, hubo una incitación a la necesidad de ofrecer a los jóvenes una escuela articulada al trabajo, frente a la democratización de la escuela pública. Sin embargo, esto solo se concretó a partir de 1971, en el contexto de la Dictadura Civil-Militar, con la oferta de cursos técnico-profesionales que visaban constituir un capital humano cualificado para el nacional-desarrollismo, pero que poco contribuyeron para solucionar los problemas de la época. En 1982, ante el fracaso de este modelo, se implementó la oferta dual en las escuelas de educación secundaria, que perduró hasta mediados de la década siguiente. A partir de 1996, la relación entre educación secundaria y trabajo fue atravesada por la lógica neoliberal, direccionando el gobierno de la población juvenil en esa racionalidad. Los enunciados analizados en cuanto a ese período evidencian la subjetivación de los jóvenes como sujetos que deben autogestionarse, volviéndose autónomos, flexibles y responsables de sus recorridos de vida. Esta dinámica refleja la constitución de un capital humano, donde el mercado laboral es el eje orientador de las acciones individuales y competitivas. Por otro lado, se identificaron resistencias emprendidas por los sujetos, manifestadas también en la política, como posibilidades de invención de otra realidad para los jóvenes de Mato Grosso do Sul. Hasta 2021, con la ejecución de una “nueva” educación secundaria, el trabajo conforma su programa formativo, siendo el eje central y manifestándose de diversas formas. Históricamente, la relación entre educación secundaria y trabajo en Mato Grosso do Sul ha estado compuesta por elementos heterogéneos, constituyendo una red que captura a los jóvenes, direccionando el gobierno de sus subjetividades en términos mercadológicos.

Palabras clave: historia genealógica; educación secundaria y trabajo; dispositivo; procesos de subjetivación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Discursos que vinculam ensino médio e trabalho na atualidade.....	12
Figura 2 – Ensino Profissional (27/02/1974).....	87
Figura 3 – Ensino Profissional de Grau Médio, êsse grande esquecido (10/08/1974).....	90
Figura 4 – Nós e os cursos profissionalizantes (27/07/1978).....	94
Figura 5 – Ensino Profissionalizante: Alunos fazem reivindicações (20/01/1979).....	95
Figura 6 – Marisa diz que estado discute propostas para o problema do ensino profissionalizante (19/03/1981)	96
Figura 7 – Profissionalização a nível de 2º grau, a meta do MEC para os próximos 2 anos (28 e 29/03/1981).....	97
Figura 8 – Lei do Ensino Profissionalizante sofre reestudo (15/12/1981)	98
Figura 9 – Sabedores e não sábios (14 e 15/11/1981)	99
Figura 10 – Reorganização dá maior flexibilidade ao ensino (16/07/1997).....	129
Figura 11 – Matérias sobre neoliberalismo (1995 e 1996).....	137
Figura 12 – Matéria sobre neoliberalismo (1997)	138
Figura 13 – Reforma visa integrar estudante ao trabalho (23 e 24/10/1999)	147
Figura 14 – Capa do Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul (2006[2004]).....	161
Figura 15 – Ocupação na Escola Estadual Nova Itamarati, em Ponta Porã-MS, contra a reforma do ensino médio, em 2016.....	187
Figura 16 – Questões de pesquisa da SED/MS no Currículo de Referência/MS/EM.....	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Aumento da população rural e urbano do sul de Mato Grosso entre 1940 e 1970.	60
Tabela 2 – Matrículas no Ensino de 2º Grau no Mato Grosso entre 1971 e 1979	80
Tabela 3 – Matrículas no ensino de 2º grau, em Mato Grosso do Sul, por dependência administrativa, na década de 1980.....	110
Tabela 4 – Matrículas no ensino médio, no Brasil, entre 1991 e 1999	134
Tabela 5 – Matrículas no ensino médio, em Mato Grosso do Sul, entre 1988 e 1999	134
Tabela 6 – Evolução de matrículas no ensino médio, em Mato Grosso do Sul	153

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
Dos inúmeros começos	10
Dos objetivos da pesquisa	21
Do referencial e das fontes	22
Da estrutura e da tese defendida	27
 2 DELINEAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	31
2.1 A relação entre ensino médio e trabalho como dispositivo.....	32
2.2 Do governo dos jovens: o ensino médio e sua função biopolítica	41
2.3 Genealogia como ferramenta de produção histórica em perspectiva local.....	44
 3 PROVENIÊNCIA E EMERGÊNCIA DA RELAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E TRABALHO: DISCURSOS E OUTRAS PRÁTICAS COMPONDO UM DISPOSITIVO VOLTADO À “QUALIFICAÇÃO” DOS JOVENS NO SUL DE MATO GROSSO.....	53
3.1 Discursos em circulação na região sul de Mato Grosso a partir da década de 1960 e outras práticas	55
3.2 “Moendo gente como se fosse ferro” ou da “qualificação para o trabalho” como estratégia de desenvolvimento local	69
3.3 “Preparação para o trabalho” em Mato Grosso do Sul: entre a instauração de um outro modelo de ensino de 2º grau e a organização de um “estado modelo”	101
 4 ATUALIZAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E TRABALHO: “PREPARAÇÃO” DOS JOVENS EM MATO GROSSO DO SUL E A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES NEOLIBERAIS	112
4.1 A “preparação para o trabalho” no contexto de emergência do neoliberalismo: para que tipo de trabalho se prepara os jovens?	113
4.2 A <i>Escola Guaicuru</i> como resistência ou por que a lição para Mato Grosso do Sul não poderia ter sido outra?	141
4.3 Educação para o sucesso e outros discursos na direção do avanço neoliberal	164
4.4 Para onde o Novo Ensino Médio levará os jovens sul-mato-grossenses?	178
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
 REFERÊNCIAS	216

1 INTRODUÇÃO

Dos inúmeros começos

A relação entre ensino médio e trabalho, sua constituição histórico-discursiva e o modo como ela tem, sob determinadas condições de possibilidade, exercido formas de governo sobre os jovens do estado de Mato Grosso do Sul, articula-se como tema geral desta tese. Desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD), a pesquisa em tela explorou a historicidade de uma relação naturalizada na sociedade brasileira, com foco em sua dinâmica regional. A pesquisa faz parte de um projeto intitulado “Escolarização e juventude: a objetivação dos sujeitos e a constituição de si entre possibilidades e expectativas”, sob coordenação da Professora Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani, que objetiva diagnosticar a oferta da escolarização de nível médio no estado de Mato Grosso do Sul, enquanto processo, e daí a constituição da juventude local.

Esta tese, como parte da referida pesquisa e como resultado de um conjunto de reflexões feitas em parceria e diálogos entre a Profa. Rosemeire – orientadora da pesquisa – e eu, obstinou abarcar um dos aspectos da escolarização dos jovens, que é a sua objetivação, processo que visa torná-los sujeitos da escolarização que se lhes destina. Entre inúmeras possibilidades, focalizei nesta tese um dos elementos que atravessam o ensino médio, que é o trabalho, tendo em vista a centralidade que esta prática ocupa na Modernidade – opção que também não se descola da realidade vivida por mim e por meu percurso enquanto sujeito que depende do trabalho para viver. Tratou-se de uma escolha que resultou de um percurso de transformação do “eu”.

Minha primeira incursão significativa nesse campo específico de estudo ocorreu durante meu ingresso no mestrado em Educação na UFGD, em um período marcado por transformações significativas na estrutura do ensino médio brasileiro. A reforma em pauta durante os anos de 2016 e 2017 desencadeou debates e disputas sobre os rumos dessa etapa educacional. Foi nesse contexto que minha orientadora lançou luz sobre a importância de investigar a relação entre o ensino médio e o mundo do trabalho. Inicialmente, esse tema não figurava em minhas considerações prévias; entretanto, a forma como fui subjetivado por meio do diálogo no grupo de estudo despertou em mim um interesse genuíno e uma curiosidade intrínseca. Disso, realizei a minha dissertação (Hilário, 2019), em que problematizei um enunciado em circulação no País que desde a década de 1990 tem vinculado a educação média ao trabalho contemporâneo.

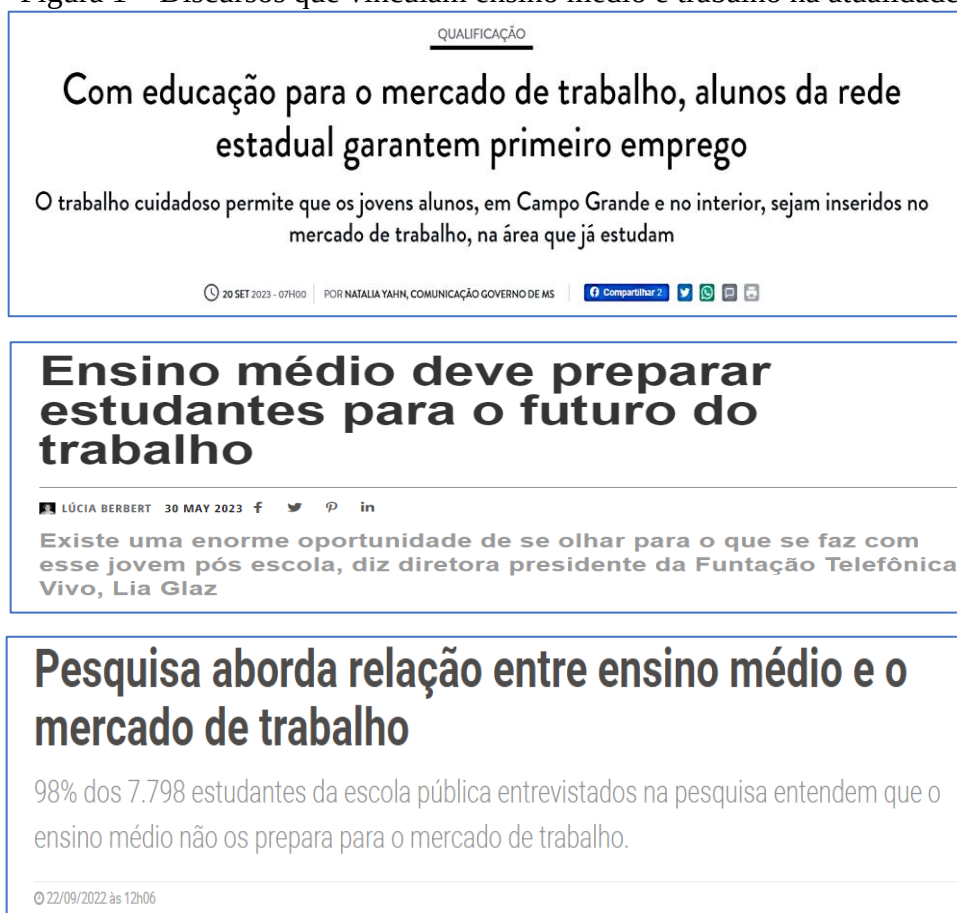
O contato contínuo e as discussões no grupo de estudo favoreceram minha imersão nesse campo. A troca de ideias permitiu-me perceber a profundidade das questões que permeiam a relação entre ensino médio e trabalho. Gradualmente, fui me envolvendo em uma rede de saberes e experiências que ampliaram minha compreensão sobre o tema. Minha dissertação, por sua vez, representou um ponto de inflexão em minha jornada. A análise de um enunciado que circula nos discursos sobre a reforma do ensino médio tornou-se o ponto focal dessa pesquisa, proporcionando-me reflexões sobre as nuances e desafios dessa interação entre educação formal e o mundo profissional. A transição do mestrado para o doutorado consolidou minha dedicação a esse tema. As transformações observadas no ensino médio ao longo dos anos, somadas às experiências vividas durante a pesquisa de mestrado, reforçaram a relevância e a urgência de explorar a relação entre educação e trabalho de maneira mais aprofundada.

É recorrente em nosso tempo a afirmação de que o ensino médio deve preparar os estudantes para o mercado de trabalho, oferecendo-lhes, para tanto, saberes úteis às funções laborais disponíveis. Mas é comum também a assertiva de que ele deve dar-lhes condições para o prosseguimento dos estudos, rumo ao ensino superior. Ambas as assertivas são corretas, de fato. Mas é fato também que essas funções se situam numa arena de disputa que se prolonga por décadas no Brasil, concorrendo para caracterizar o ensino médio e dar-lhe uma identidade. Cada uma dessas funções, a seu modo, sustenta-se em justificativas diversas para ser considerada “a” mais adequada; justificativas que se atualizam e se repetem no curso da história. De toda maneira, a interface entre ensino médio e trabalho é uma verdade que se prolifera, alcançando a todos os indivíduos que estão ou não dentro da escola.

Basta olharmos para enunciações midiáticas, como as relacionadas a seguir, para percebermos como a integração entre ensino médio e trabalho é uma questão em nossa sociedade, capturando estudantes, suas famílias, educadores, empresas e instituições diversas. Isso acontece porque a relação entre ensino médio e trabalho não se dá apenas pela conjugação de ambos os elementos; há outros elementos que lhe dão uma forma, um sentido. Nesses termos, a relação entre ensino médio e trabalho se constitui em rede, com elementos muito heterogêneos, cuja descrição é pertinente para a análise de um “problema” atual.

Conforme a Figura 1, que expõe a colagem de títulos de matérias extraídas de jornais online, a relação entre ensino médio e trabalho é claramente destacada. Elas mostram como a educação de nível médio é vista como uma preparação essencial para o mercado de trabalho, enfatizando tanto a obtenção do primeiro emprego quanto a necessidade de preparar os estudantes para o futuro profissional. Nesse sentido, denota-se que a função do ensino médio é também atender às expectativas do mercado de trabalho, para além de conhecimentos teóricos.

Figura 1 – Discursos que vinculam ensino médio e trabalho na atualidade



Fontes: Universidade Tiradentes (2022), Telesíntese (2023) e Yahn (2023)

A ideia de que o ensino médio deve preparar os jovens para o trabalho circula com tamanha força e naturalidade que, colocá-la sob suspeita e interrogá-la faz, aparentemente, suspender uma verdade que parece ter estado presente em nossa sociedade há muito tempo. Mas se considerarmos a assertiva de Foucault (1979, p. 12) de que “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”, somos imediatamente levados a desnaturalizar tal verdade. Assim, entendemos que a relação entre ensino médio e trabalho resulta, sobretudo, de uma produção coercitiva e dela decorrem efeitos que são também controlados. Ou seja, as afetações que essa relação produz sobre os indivíduos são em algum ponto requeridas e desejadas no contexto de uma estrutura.

É para tal relação erigida discursivamente, abarcando ainda elementos não discursivos, e seus efeitos sobre a população juvenil local, que voltamos nossa atenção da pesquisa. Exploramos, de um lado, a dinâmica que vinculou ensino médio e trabalho no Brasil, focando em como isso reverberou em Mato Grosso do Sul, considerando, para tanto, as relações de saber-poder que atravessaram os enunciados constituintes dessa relação, os jogos de força envolvendo sujeitos e instituições, bem como as particularidades desse território cuja história

se mescla ao movimento de emergência e transformação dessa relação a nível nacional. De outro lado, numa ação anexa, problematizamos como os jovens desse estado foram e têm sido produzidos por meio das práticas discursivas e não discursivas que os interpelam no cotidiano.

A questão que atravessou a análise foi sobre qual tipo de sujeito vem se tentando formar no ensino médio, tendo o trabalho como referência. Nossa intenção foi interrogar as práticas que articuladamente vêm compondo um cenário de naturalização da relação entre ensino médio e trabalho. Michel Foucault, autor que serviu como principal referencial teórico a esta pesquisa, entende que os objetos são construídos discursivamente, ou seja, não existe “algo” natural; antes, as coisas do mundo se fazem por aquilo que se diz a seu respeito. É como se as narrativas sobre o trabalho e o ensino médio moldassem a realidade, influenciando a forma como os indivíduos se veem e se relacionam com esses elementos. Invenção de sua realidade.

Considerando a dinâmica que essa relação instaura e os efeitos que ela produz, ela pode ser pensada na condição de dispositivo. Segundo o referencial adotado, dispositivo é o arranjo de elementos que, articulados, promovem a captura dos indivíduos em determinadas posições de sujeito, segundo “a” urgência a que busca responder. Ou seja, todo dispositivo emerge com objetivos circunscritos às condições de sua época, e a partir daí, buscando-se alcançar esses fins – que não são óbvios –, uma série de práticas se conjugam para colocar o indivíduo no centro de um processo a que também Michel Foucault chama de subjetivação, que se refere à transformação do “eu” desse indivíduo. Uma vez capturado, interpelado por aquelas práticas, o indivíduo é assujeitado. Sua subjetividade é o resultado de um governo que se exerce por meio das palavras e coisas que rondam o indivíduo. Governo ininterrupto, incessante.

No caso desta tese, descrevemos a conexão entre os elementos díspares que historicamente têm constituído a relação entre ensino médio e trabalho, esta entendida como dispositivo na medida em que dirige modos de ser e agir aos jovens, isto é, alude uma forma de governo sobre a população jovem. Por ser histórico é que o dispositivo se atualiza, pois a história também se constitui por mudanças, logo, modificam-se os modos de governar e subjetivar os indivíduos. No tempo presente, posiciona-se os jovens como sujeitos que devem ser flexíveis, dominar diferentes linguagens, trabalhar coletivamente, aprender. Mas essa concepção dos modos de ser é, de certa maneira, recente, circulando há não mais do que três décadas no País. Mas maneira como se conduzia a conduta dos jovens era também outra. É para esse deslocamento que voltamos nosso olhar, com foco no estado de Mato Grosso do Sul.

O ensino médio tem sido criticado por seu deslocamento da educação básica ou por sua ineficácia na formação de jovens que, há décadas, em pesquisas acadêmicas, são chamados a falar sobre o que pensam acerca de sua escolarização e dos efeitos que ela teve sobre suas vidas.

Efeitos distintos, sim – pois que os sujeitos também o são –, mas que se repetem ou se assemelham de norte a sul do Brasil, dadas as similaridades dos problemas.

Em geral, nas críticas feitas pelos jovens dessas pesquisas, o trabalho aparece com certa frequência. Capturados pelas “promessas” feitas pela escola, ou que lhes são atribuídas, argumentam que ela não os prepara para a escolha de uma profissão, tampouco lhes oferece uma formação capaz de inseri-los no mercado de trabalho. Também apontam que os saberes disponibilizados são ineficazes para o presente e para o futuro, alegando ser obsoleta a forma como são transmitidos e insuficientes para tornar possível a sua entrada em cursos de nível superior, sobretudo os que podem dar-lhes retorno financeiro e promover mobilidade social.

Os tensionamentos produzidos no e pelo ensino médio quanto à sua relação com o trabalho são complexos. As mudanças na esfera produtiva e o avanço das tecnologias desde o final do século XX mudaram a escola brasileira, que objetiva preparar crianças e jovens para uma sociedade mais competitiva e desigual. A legislação educacional vigente, revista ao longo dos anos, indica que o ensino médio deve oferecer aos jovens conhecimentos, atitudes, habilidades e comportamentos que lhes deem uma preparação sólida e ampla para o trabalho.

O distanciamento entre o proposto e o real concorreu para a produção de políticas públicas voltadas à qualificação dos jovens, contando com o apoio do setor privado. O argumento para esse investimento era de que a baixa qualidade do ensino médio implicava maiores custos para as empresas, pois, na ausência de qualificação, deveriam promover ações para tornar seus trabalhadores aptos (Oliveira, 2005; Frigotto, 2010). Com isso, nas duas primeiras décadas do século XXI, diversos programas foram criados – e interrompidos – pelo governo federal e estadual para driblar o desemprego juvenil alarmante desde a década de 1990.

Desde 2009, ocorreram mudanças no direcionamento dessas políticas. Se antes havia uma ação direta do Estado na tentativa de elevar a escolarização e qualificar os jovens, desde aquele ano, viu-se expandir estratégias de formação pautadas na lógica do empreendedorismo, com vistas a compor subjetividades ajustadas à lógica neoliberal (Costa, 2009; Coan, 2013; Tommasi; Carrochano, 2020).

A qualificação dos jovens brasileiros é marcada por um caráter certificativo. No entanto, aqueles que seguem esse caminho são dependentes do trabalho e o mercado não os contempla, mesmo em posições precarizadas. Os cursos ofertados tanto pelo sistema público quanto pelo sistema privado expressam a precarização da escola e do trabalho que articula educação básica e qualificação profissional (Oliveira, R., 2015).

Há que se considerar que o trabalho faz parte do dispositivo de escolarização no sentido de uma moralização dos indivíduos, conforme destaca Bloom (2012). Segundo o autor, à escola

foi dada a função de preparar os estudantes para assumirem “certos tipos de comportamento e de relação” (Bloom, 2012, p. 26, tradução nossa) com diversos elementos, entre eles o trabalho. Assim, a escola passou a ensinar as pessoas não apenas a serem trabalhadoras, mas também a preparar suas subjetividades para o trabalho e para serem membros úteis da sociedade.

Nesse sentido, a educação escolar, que mais tarde conheceremos como escolarização, desempenhou uma função imanente e constitutiva no processo de formação de sujeitos que assumiram certos tipos de comportamento e de relação com o trabalho, o conhecimento, a vida e desempenharam um papel fundamental na constituição de um tipo particular de sociedade, não apenas uma função superestrutural ou de reprodução da ideologia dominante e de fortalecimento das classes sociais. Desde essa perspectiva, a educação não foi uma prática social derivada do sistema produtivo ou determinada pelas relações sociais de produção, mas constitutiva da realidade social, assim como de um tipo especial de sujeito disposto como bom vassalo e bom cristão, que tinha a obrigação de trabalhar ou pelo menos ser útil socialmente. Em última análise, a escola não preparava o trabalhador, produzia o que o dispunha moralmente para o Trabalho. (Bloom, 2012, p. 26, tradução nossa).

A dimensão do trabalho atravessava as formulações do ensino médio antes mesmo da década de 1990, ainda que com outros contornos. Na década de 1940 tratava-se de um aspecto reclamado para ser inscrito no programa do ensino secundário. Situava-se como um objeto de disputa, pois haviam aqueles que se opunham e buscavam fortalecer um ensino formador das elites dirigentes do país. Frente aos embates discursivos ocorridos por pelo menos duas décadas, à formação juvenil inscrita na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi dado um caráter científico em detrimento da formação humanista (Souza, 2008). A formação para o trabalho, como era intencionado por reformistas e políticos, foi efetivada apenas no início da década seguinte.

As críticas feitas durante a década de 1960 à não correspondência entre escola e sociedade no contexto do nacional-desenvolvimentismo (Souza; 2008; Ziliani, 2010) concorreram para a produção da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), a partir da qual se institui o ensino de 2º grau – nomenclatura adotada para o então ensino secundário – profissionalizante, eliminando o dualismo entre escola propedêutica e escola técnica. Pobres e ricos, todos frequentando uma escola igual, única – ainda que algumas brechas tenham sido elaboradas. Com a generalização de cursos em instituições públicas e privadas dirigidos a formar mão de obra qualificada e disponível, este projeto do governo militar fracassou (Cunha, 2014) face à “[...] criação e o funcionamento de ampla gama de cursos/habilitações [...] ofertados de forma precária” (Hilário; Ziliani, 2019, p. 70).

Esses eventos levam à constatação de que nenhum dos programas de escolarização média instituídos respectivamente em 1961 (Brasil, 1961) e 1971 (Brasil, 1971) foram suficientes para lidarem com as demandas ou necessidades do tempo de sua formulação, pois emaranhavam-se em contradições e questões que extrapolavam o educacional.

Consideramos, em diálogo com Ziliani (2010), que “[...] as reformas educacionais dos anos de 1960 e de 1970 implicaram tentativas de governar os outros, de falar por eles”; serviram como estratégia de conduzir os jovens segundo a razão de uma época, pois, pela tecnologia de regulamentação que são as leis (Foucault, 2010a), sujeitos escolarizados foram produzidos em conjunto com outras práticas discursivas e não discursivas. Tratou-se de uma atuação, por parte do Estado, na vida cotidiana dos indivíduos, pois, necessitados de emprego, buscavam na escola possibilidades de qualificação para se alocarem no mercado de trabalho, este incapaz de absorver a todos por causa da própria dinâmica que o organiza.

Em decorrência de análises que apontavam a ineficácia dessas medidas em busca de desenvolvimento econômico, a Lei nº 7.044 (Brasil, 1982) alterou dispositivos da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), tornando facultativas a qualificação e habilitação profissional de nível técnico. Isso não significou a exclusão do trabalho como aspecto do ensino médio; antes, foi um reconhecimento da insuficiência do modelo anterior para o país prenunciado no início da década de 1980, quando o Brasil passou a fazer acordos para se introduzir no cenário econômico internacional e o neoliberalismo começou a se organizar como base de suas ações governamentais, ganhando concretude depois, principalmente a partir da década de 1990.

Os anos que se seguiram, após o fim da Ditadura Militar, em 1985, foram caracterizados pela abertura do regime democrático de governo, acompanhados por movimentos reformistas em diversos setores. A educação foi também objeto de intervenção, tendo sua reforma inscrita na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996); no Art. 2º, o trabalho apareceu como elemento para o qual os escolares devem ser qualificados. Quanto aos objetivos amplos da educação, a referida Lei estabeleceu, no Art. 1º, que ela deveria estar "vinculada ao mundo do trabalho e à prática social" (Brasil, 1996). A ênfase ao trabalho é definida no Art. 3º, Inciso XI, quando é tomado como um dos princípios da educação nacional: "a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais" (Brasil, 1996).

Há, nesse sentido, um deslocamento histórico no sintagma que tem o trabalho como um de seus elementos: qualificação para o trabalho e preparação para o trabalho. É preciso guardar as diferenças entre ambos para apreender as práticas que lhes são correlatas e dependentes.

A qualificação para o trabalho emergiu como expressão de práticas políticas ligadas ao nacional-desenvolvimentismo iniciado na década de 1960, momento no qual, no Brasil, passam

também a circular discursos sobre a Teoria do Capital Humano, por influência do ideário estadunidense no país frente à ditadura civil-militar suplantada naquele período. De tal modo, a qualificação dirigida ao ensino de 2º grau esteve ligada a uma tentativa de constituição de um capital humano por meio da oferta de cursos técnico-profissionais; formação que, segundo se postulava, serviria como motor para o desenvolvimento econômico e social do país. Os dez anos de vigência desse modelo de escolarização, que abarcam o ápice e a derrocada ditatorial, expressam a forma de trabalho dominante no país, em que a técnica se sobrepunha ao saber.

Por seu turno, a preparação para o trabalho, que substituiu o sintagma qualificação para o trabalho, compreendeu as mudanças na esfera produtiva nacional (marcada pela crescente industrialização e pelas novas tecnologias) para formar sujeitos alinhados às demandas da sociedade emergente. Para tanto, em seu sentido filosófico e prático, buscou conjugar a formação profissional e científico-humanística para capacitar jovens tanto ao mercado de trabalho quanto ao ensino superior, face ao suposto de que todos deveriam ser educados na perspectiva do trabalho, pois chegariam a ele apesar de seus percursos escolares. Esse trabalho, contudo, seria de natureza distinta do que fora na década de 1970, pois a cisão entre técnica e ciência estava modificando-o, à medida que ele apontava como imanente à vida social.

Mesmo após a promulgação de uma nova LDB, em 1996 (Brasil, 1996), o sintagma preparação para o trabalho permaneceu inscrito no discurso legal, explicitando o ordenamento que sustentava o País naquele contexto de mudanças sociais e econômicas.

As proposições relativas ao trabalho no ensino médio não se limitaram aos textos de ambas as leis, tendo aparecido em outros documentos publicados no período. Mesmo com a separação entre essas duas modalidades de ensino – objeto de críticas desde então (Ferretti, 1997; Oliveira, 2000; Frigotto; Ciavatta, 2003a, 2003b) – o ensino médio regular “[...] acabou por colocar as ‘tecnologias’ e o trabalho produtivo em realce ou como condição de formação na vida moderna” (Ziliani, 2020, p. 173). Tendo galgado espaço cada vez maior na legislação educacional – também em outras práticas discursivas e não discursivas – desde a última década do século passado, o trabalho pode ser afirmado como princípio da escolarização dos jovens, pois é elemento em torno do qual sujeitos são formados e suas experiências são constituídas.

A “preparação para o trabalho” diz respeito a uma formação que garanta aos indivíduos a realização do trabalho contemporâneo, que é imaterial, “[...] rompe com os limites rígidos espaço-temporais do trabalho industrial” (Saraiva, 2014, p. 148), trabalho heterônomo, como afirma Pochmann (2012), pois demanda do trabalhador competências e habilidades intelectuais que devem ser atualizadas sob o risco de exclusão do mercado. Nesta condição, “chega-se cada

vez mais à transição do tempo da inatividade com a atividade pelo trabalho imanente do conhecimento” (Pochmann, 2012, p. 500). Conforme aparece na legislação, tal “preparação”

[...] será *básica*, ou seja, *aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho*. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão em curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados. (Brasil, 1998, p. 15, grifos do autor).

Ainda que recentemente tenha ocorrido uma tentativa de aproximação entre formação técnica e geral por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), o Novo Ensino médio, este modelo não atinge a todos, fortalecendo a desigualdade e a dualidade que historicamente o caracteriza (Hernandes, 2019). O que “resta” aos que não acessarem esta oportunidade de formação, mais uma vez produzida como necessidade diante das demandas atuais do mercado de trabalho e propagada escassez de mão de obra qualificada, é o “velho” Ensino médio de caráter geral, que mesmo tendo o trabalho como referência, não o toma como organizador das práticas que nele se desenrolam, como reconhecido pelos próprios estudantes.

Porém, nos alinhamos à perspectiva de que trabalho envolve várias dimensões do ser humano para além de ações técnicas, como pensar, escrever, falar, criar. No contexto do capitalismo sob a racionalização neoliberal, trabalho é tudo o que o homem realiza envolvendo suas capacidades mentais: “O trabalho imaterial produz bens imateriais, como conhecimento, ideias, informação, emoções e relações” (Saraiva, 2014, p. 147). Trata-se de prática que coloca o trabalhador à espreita de seu ofício, buscando fazê-lo governar a si para maximizar seus resultados, tal como faz um empresário (Foucault, 2008a). Assim, tudo o que pode ser utilizado como instrumento de serviço deve ser potencializado, adaptado ou melhorado: as linguagens, os comportamentos, as expressões, a criatividade; enfim, a vida do indivíduo.

Por outro lado, muitas pessoas estão restritas à ideia de que o trabalho só é possível diante da execução de uma ação que implica um exercício técnico. Pode ser por este motivo que os jovens não reconheçam as ações das escolas para formá-los para o trabalho, culminando nas críticas que fazem às instituições em se tratando deste aspecto. Ora, se o Ensino médio, segundo as pesquisas empreendidas até o momento, não oferece formação capaz de romper efetivamente com a exclusão dos que pretendem ingressar no Ensino Superior e sequer os prepara para o trabalho, tal como propõe-se na legislação, o que ela realmente faz? Quais

práticas são empreendidas para escolarizar os jovens no sentido de formação para o trabalho? Qual ou quais concepções de trabalho são adotadas pelas escolas e pelos estudantes?

Ziliani (2004) propõe que a escola seja pensada como prática, pois nela ações são empreendidas e indivíduos escapam de suas normas. Para saber “como” a escola funciona, em que circunstâncias os indivíduos têm sido capturados pelo poder, subjetivando-se, deve-se olhar para as práticas de objetivação e resistência que se efetivam em seu interior:

[...] para uma aproximação da escola, tem-se que desafiar a prática de buscar, sempre e “apenas” o funcionamento das coisas e observar as resistências e lutas geradas em seu interior e, por intermédio de uma observação mais detalhada das práticas sociais ali constituídas, tentar captar a possibilidade de uma emancipação dos sujeitos [...]. (Ziliani, 2004, p. 118).

Consideramos ser a formação para o trabalho um dos vários elementos que compõem o “dispositivo de escolarização”, posto que este é “[...] uma rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas e não-discursivas. É uma estratégia inscrita em jogos de poder, ligada a configurações de saber que deles nascem e também os condicionam; enfim, a escolarização como estratégia de poder” (Veiga, 2002, p. 91). Seja ela efetivada ou não no campo das práticas concretas no interior da escola, tal formação é produtora de “coisas”, incluindo aí as maneiras como os jovens percebem-se frente ao mundo que deles requer instrumentalização para uma vida que implica totalmente o trabalho.

Este caráter do dispositivo, como algo que comporta práticas, ditos e não ditos, demanda que se explicitem as relações entre tais elementos e se coloque em jogo o funcionamento da maquinaria escolar e seu papel estratégico na sociedade, observando o problema que intenta resolver no momento histórico de seu funcionamento. Trata-se de puxar uma linha do dispositivo de escolarização, e a partir dela desenrolar as demais que há anos no Brasil formam um novelo. Essas outras linhas são as relações de saber e de poder que se organizam com um mesmo fim: escolarizar os indivíduos, transformá-los em sujeitos escolarizados, seja dentro ou fora da escola; é assim que os dispositivos se dispõem, se fragmentam, se apresentam.

Dar conta da multiplicidade de práticas discursivas e não discursivas é analisar os elementos que concorrem na constituição de sujeitos por meio do e no ensino médio público regular em Mato Grosso do Sul na atualidade: os enunciados em circulação nos documentos institucionais; as ações de fato empreendidas para formar os jovens; os modos de apropriação ou recusa dos estudantes para com essas ações que os objetivam. Observando a escola desde essa perspectiva estaremos fazendo uma genealogia da história da formação para o trabalho, entendendo que o sujeito é formado nessas práticas. Nesse sentido, Foucault (1995) afirma:

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, 1995, p. 7).

Como síntese do que foi expresso até aqui, podemos afirmar que o ensino médio no Brasil vem se pautando no trabalho, inclusive tomando-o como elemento de organização do currículo. A concepção de trabalho inscrita na legislação educacional refere-se a toda e qualquer produção humana, sobretudo intelectual e prática. Essa concepção é oriunda das transformações dos modos de produção capitalista, que demandam dos indivíduos capacidade de adaptação, flexibilidade e outras competências e habilidades (trabalho imaterial). Entretanto, os estudantes não reconhecem que essa formação acontece no seu processo de escolarização, o que culmina nas críticas que fazem às instituições. Isso ocorre também porque a concepção que têm de trabalho está associada ao fazer técnico e produtivo, uma visão formada também fora da escola.

No tensionamento entre o que deve ser feito pela escola, o que os jovens esperam e a formação que efetivamente recebem, esses indivíduos se constituem como sujeitos. É interessante conhecer, portanto, quais modelações de sujeitos ou subjetividades são essas que vêm sendo produzidas em nosso tempo. A experiência da escolarização constituída neste processo nos possibilita visualizar como funciona o ensino médio atualmente.

Considerando os aspectos acima, que refletem a descrição de um cenário geral e amplo, optamos por olhar mais de perto como algumas práticas discursivas e não discursivas se efetivaram produzindo a relação entre ensino médio e trabalho em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, num período que compreende toda a década de 1960 e se estende até o ano de 2021, e como foram subjetivados por estudantes desse espaço geográfico e no recorte temporal adotado. Partimos do pressuposto de que as realidades não são as mesmas em um país diversificado como o Brasil, de modo que as particularidades econômicas, políticas, históricas e sociais do Estado serviram/servem como molas propulsoras para que nele outros modos de objetivação/subjetivação tenham sido e sejam possíveis por meio da escolarização média.

Nesse sentido, analisamos, de um lado, as materialidades discursivas (legais, midiáticas, políticas) que trataram do ensino médio de forma associada ao trabalho, produzindo, por meio dos enunciados constituintes desses discursos, modos de objetivação da população jovem de Mato Grosso do Sul; de outro lado, ativemo-nos às subjetivações em jogo em cada momento

histórico, face ao pressuposto de que discursos determinam práticas, e que o inverso é proporcional, buscando localizar nessa articulação as relações de saber-poder que admitiram modos de ser e agir aos jovens, dirigindo-lhes o trabalho como referência de sua formação escolar. Ambos os polos de interesse se conjugam nos objetivos geral e específicos desta tese.

O recorte temporal da pesquisa compreendeu o período de 1961 até 2021. O primeiro marco dessa delimitação refere-se ao momento em que a relação entre ensino médio e trabalho já possuía uma existência material, aparecendo em discursos diversos, mas não se encontrava fixada no campo legal. Esse ano figura então como um marco possível, posto que poderíamos retroceder a anos anteriores para buscar indícios da proveniência e emergência da relação entre ensino médio e trabalho na região. O ano de 2021 foi selecionado como marco final por ser o ano de publicação do último documento analisado na pesquisa, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Ensino médio, que norteia as práticas do ensino médio no estado. Esse currículo representa o ponto mais atual das políticas e diretrizes educacionais voltadas para a interface entre educação e trabalho, proporcionando um encerramento adequado para a análise.

Dos objetivos da pesquisa

Objetivo geral:

- Analisar a relação entre ensino médio e trabalho como um dispositivo de governo dos jovens no estado de Mato Grosso do Sul e as regulações subjetivas implicadas nessa relação, durante o período que compreende o ano de 1961 até o ano de 2021.

Objetivos específicos:

- Descrever a proveniência e a emergência do dispositivo da relação entre ensino médio e trabalho a partir de práticas discursivas e não discursivas no estado de Mato Grosso (Uno);
- Descrever a relação entre elementos que conformam a relação entre ensino médio e trabalho, com foco nas especificidades desses elementos no estado de Mato Grosso do Sul;
- Identificar e problematizar as configurações históricas da relação entre ensino médio e trabalho em Mato Grosso do Sul e as transformações na regulação subjetiva dos jovens.

Do referencial e das fontes

Para uma aproximação aos objetivos da pesquisa, nos apropriamos de conceitos teóricos oriundos dos escritos de Michel Foucault. Os conceitos mobilizados e articulados foram estes: enunciado, discurso, subjetivação, dispositivo, governamentalidade e genealogia.

Dialogando com os estudos discursivos de vertente foucaultiana, entendemos que as *coisas* do mundo são construídas por aquilo que se diz e se faz (práticas). A relação entre Ensino médio e trabalho deve ser compreendida como um objeto que se construiu tanto por enunciados (práticas discursivas) quanto por ações (práticas não discursivas), os quais se conjugam.

Já o *enunciado* é parte constitutiva do discurso. Trata-se daquilo que é efetivamente dito ou escrito sobre as coisas, formando um *objeto discursivo*. E apesar de sua existência depender de uma materialidade, não se confunde com esta. Quer dizer, para haver enunciado é preciso que nas palavras ou em outra superfície material haja um “algo a mais”, um sentido que emerge no contexto de sua aparição. Apenas há enunciado sendo (re)produzido quando a enunciação é posta em relação a outros elementos, outras práticas, ganhando um valor no espaço-tempo. As condições a que se deve satisfazer para uma enunciação ser de fato um enunciado são quatro (ter um referencial; uma posição de sujeito; um domínio associado; e uma existência material), e é estabelecendo relações entre elas que se pode fazer uma aproximação às práticas.

Exemplifiquemos esta operação com o enunciado segundo o qual a escolarização média deve corresponder às aspirações dos estudantes. Tal conjunto de palavras leva ao entendimento da necessidade de alinhar esse nível de ensino às capacidades intelectuais dos jovens e às suas diferenças subjetivas. Nos últimos anos, tal sintagma tem sido recorrente e foi inclusive tomado no discurso legal para justificar a composição dos itinerários formativos no programa curricular do Novo Ensino médio. Contudo, também esteve presente no discurso acadêmico e social desde a primeira metade do século XX, tendo sido usado como ferramenta de luta por parte de intelectuais que defendiam um ensino secundário alinhado às demandas produtivas da época.

Em uma época e outra tal conjunto de signos constitui-se como enunciado, mas não o mesmo enunciado, apesar de sua formulação ser a mesma. O que os difere é seu entorno, seu contexto de produção, os saberes aos quais se vincula, os demais enunciados ao qual se conecta, os usos estratégicos que lhes foram feitos, quem o fez. São essas diferenças que os tornaram enunciados distintos; são essas diferenças que devem ser descritas numa análise, dando a entender o contexto de produção em que eles se desenvolvem. De todo modo, o fato é que, em uma época ou outra, guardadas as diferenças de sua essa enunciação, esses enunciados instituíram formas de ser e agir, ou ainda, determinaram posições de sujeitos aos indivíduos.

A essa constituição de sujeitos denominamos de subjetivação. Trata-se de um processo que se efetiva em dois movimentos complementares: o primeiro, o processo de objetivação, refere-se ao endereçamento de enunciados aos indivíduos para conformá-los em determinadas posições, assujeitá-los; o segundo, o processo de subjetivação, tem a ver ao modo como cada indivíduo, frente às suas capacidades materiais e psicológicas prévias, acolhe tais enunciados, constituindo-se como sujeitos, ou seja, deixam-se subjetivar. Pelo fato de os enunciados não serem os mesmos em cada momento histórico, a maneira como os indivíduos se constituem também não o são; os sujeitos são diferentes, portanto, em cada contexto, dadas as condições históricas em que vivem (a racionalidade neoliberal determina os modos de subjetivação).

Os discursos que circulam em materialidades distintas – um cartaz, um registro legal ou um livro didático, para exemplificar – operam, nesse sentido, como vias de endereçamento de posições de sujeito. Não que nesses documentos contenham expressões imperativas, do tipo “faça isto” ou “pense assim”. A subjetivação que decorre dessas práticas discursivas é muito mais sutil, mais refinada, pois acontece quando são reproduzidas enunciações que, à primeira vista, ou à primeira escuta, parecem naturais aos indivíduos, os quais, reconhecendo-as como verdades ou certezas, subjetivam-nas, deixam-se subjetivar à medida que regulam a si mesmos frente a tais objetivações. Dessa forma, suas práticas cotidianas acabam sendo conduzidas por tais interperlações que outrora chegaram dissolvidas no cotidiano, em práticas comuns.

Vale considerar que discursos se manifestam também pelos não-ditos, ou melhor, os não-ditos constituem discursos, pois enunciam alguma coisa, instituem modos de subjetivação. Os não-ditos são efetivamente as ações dos indivíduos. Podem ser ainda a arquitetura de um espaço; os esquecimentos intencionais dos indivíduos em suas relações cotidianas.

Nesta tese, os enunciados que vêm constituindo a relação entre Ensino médio e trabalho em Mato Grosso do Sul foram concebidos como exercícios de poder inscritos em distintas materialidades discursivas, funcionando como estratégias de governo das populações – e especificamente a população jovem do Estado. Governo é o conjunto de práticas que levam à condução das condutas dos indivíduos, e de como estes conduzem a si mesmos, frente a um regime de verdade. Todas as coisas objetivadoras dos indivíduos alinham-se a uma racionalidade, pautam-se em um modo de ser, portanto, não existem fora dessa “estrutura de sociedade”. Em diálogo com Foucault, entendemos essa estrutura como uma sociedade capitalista em que impera uma forma de condução das práticas econômicas, políticas e sociais segundo o modo de pensamento neoliberal, cuja constituição histórica é contemporânea.

Nas obras foucaultianas, nomeadamente nos cursos *Segurança, território, população*, *Nascimento da biopolítica* e *Do governo dos vivos*, estende-se uma problematização sobre

como o Ocidente, desde a Idade Média até a segunda metade do século XX, foi “gerido” segundo distintas “artes de governo”, cada qual com suas verdades que levaram os indivíduos a serem conduzidos e a se conduzirem conforme aquelas, enquanto regras. Passando de uma “pastoral das almas” até o “governo político dos homens”, Michel Foucault explicitou as transformações que possibilitaram a emergência de um Estado governamentalizado, ou seja, um Estado que se ocupa de governar os indivíduos, convertendo-os em população para driblar os problemas que lhe são inerentes. Tais transformações estiveram assentadas em crises e produziram o que veio a se denominar, na Contemporaneidade, de liberalismo e neoliberalismo. Do século XVIII até a primeira metade do século XX esteve em jogo essa primeira forma de governo. Desde então, é o neoliberalismo que funciona como modo de governar do Estado.

Pelo fato de as sociedades ocidentais estarem inscritas em uma sociedade e Estado cuja racionalidade é o neoliberalismo, essa forma “mais avançada” do liberalismo, com pressupostos e modos de funcionamento que se diferenciam em cada contexto histórico e geográfico, entendemos que as ações dos indivíduos e as práticas de governo por parte do Estado são sustentadas por essa “base”. É esta a grade de inteligibilidade de nosso tempo, sob a qual assentam-se as ações do Estado e dos indivíduos. Ou seja, os indivíduos são subjetivados segundo os princípios implicados no contexto da racionalidade neoliberal, com destaque para a concorrência. Não se trata, pois, de uma teoria econômica, mas de uma grade de inteligibilidade.

Dispositivo foi outro conceito fundamental para a efetivação da pesquisa. Trata-se de um conceito estratégico para uma aproximação às práticas que subjetivam os indivíduos em diferentes espaços-tempos, em termos de sua descrição e análise. O dispositivo é o nome dado à articulação entre os elementos que constituem uma rede cuja intenção é dar conta de um problema da sociedade; um problema que é sempre atual e urgente. Nesse sentido, ele é uma abstração conceitual, mas seus elementos são, evidentemente, concretos. Leis, enunciados que orbitam diferentes materialidades discursivas, práticas institucionais, enfim, tudo o que está atrelado ao “problema” constitui-se como elemento do homônimo dispositivo. E apesar da permanência de certos dispositivos na sociedade, esses elementos nem sempre são os mesmos, eles se modificam, pois dependem de certas condições para integrarem o dispositivo, pois o caráter estratégico do dispositivo faz seus elementos se modificarem conforme necessidade.

Há muitos dispositivos funcionando em nossa sociedade, esquadrinhando os indivíduos em redes de saber-poder, dada a sua inevitabilidade. Dispositivo da sexualidade, dispositivo midiático, dispositivo moralitúrgico, entre outros. A escolarização constitui-se um dispositivo cuja emergência no Brasil remonta a chegada dos jesuítas, porém, sua forma moderna no País é de certo modo recente, pois escolarizar tornou-se prática com finalidade e importância apenas

durante o século XIX, tendo ganhado sustentação efetiva na segunda metade do século XX, quando de fato se organizou um sistema de ensino brasileiro. Programas curriculares pautados em saberes específicos, arquiteturas ideais e úteis, verdades enunciativas sobre os professores e os estudantes, enfim, muitos elementos vão compor o dispositivo de escolarização, mediante atualizações para dar conta do problema que a prática de escolarizar os indivíduos imputa.

Chamamos de dispositivo da relação entre ensino médio e trabalho o conjunto de elementos que se organizam para fazer o ensino médio funcionar segundo a racionalidade do tempo histórico de seu funcionamento. Se as racionalidades de governo contemporâneas – liberalismo e neoliberalismo – convergem com o tempo de emergência do ensino médio no Brasil, assumimos que este estará atrelado àquelas. Portanto, o seu funcionamento deve ser problematizado tendo como grade analítica as formas de governo liberal e neoliberal historicamente em curso no Brasil. Contudo, a natureza desta pesquisa coloca limites à execução de uma tarefa muito ampla, por isso nossa intenção é investigar apenas um dos elementos do dispositivo de escolarização média, que é a “educação para o trabalho”, cuja inserção oficial nesse dispositivo é recente, início da década de 1970, por ocasião da promulgação da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), devendo ele ser relacionado a muitas outras práticas sociais e econômicas, discursos, jogos de força e de interesse, resistências civis e outras.

Quais tipos de sujeitos ou de subjetividades se tem produzido no ensino médio em Mato Grosso do Sul, por meio de uma “educação para o trabalho”, cuja evidência no dispositivo da relação entre ensino médio e trabalho tem feito emergir? Esta é a questão principal da pesquisa em tela. Disto se apreende a importância da análise dos dispositivos: explicitar as relações de saber-poder que transformam indivíduos em sujeitos no curso da história; problematizar as táticas e estratégias que levam a formas de sujeição e de subjetivação; diagnosticar, enfim, por meio de quais operações os jovens são levados a pensar e a agir no tempo presente.

Nesse sentido, o objeto desta Tese foi analisado a partir da perspectiva de uma história genealógica, que consiste num modo de compreender e analisar a constituição histórica dos acontecimentos e das subjetividades, tendo as relações de saber-poder como focos analíticos. A tais relações, suas condições de possibilidade e seus efeitos é que se volta o historiador, cuja função é captar nas coisas que seriam ignoradas ou invalidadas pela história tradicional a massa documental de seu trabalho. Em detrimento de uma história que entende o Estado (instituição) como determinante das práticas, a história genealógica busca nas minoridades as suas condições de possibilidade; o que é pequeno para a história tradicional torna-se grande para a história genealógica. Tal método considera distintos documentos como fontes inexoráveis,

promovendo uma desierarquização dos saberes, pois entende que tudo produz a história. Uma notícia de jornal, um depoimento ou um filme, tudo importa à genealogia e ao genealogista.

Fazer pesquisa em Educação, e em História da Educação especificamente, desde uma mirada genealógica, é importante para que se possa desconstruir os saberes que tentam dominar a história, torná-la homogênea, e assim submeter os indivíduos a narrativas cuja força limita suas existências. Nesse sentido, a genealogia acaba se tornando uma ferramenta útil para se libertar das objetivações contínuas aos moldes da estrutura de sociedade que vigora. Acaba se tornando uma atitude política no sentido de que, por meio da análise das coisas feitas no passado e que se prolongam no presente, é possível elaborar resistências, oposições, críticas aos modos de subjetivação em jogo. Ademais, implica fazer deslocamentos, inclusive na temporalidade da pesquisa, sob o prisma de ignorar a origem dos fatos. Portanto, trata-se de uma escrita histórica que não busca a origem, mas busca pelos inícios diversos.

Ao incorporar noções e categorias genealógicas, a pesquisa e a produção do conhecimento em história da educação podem ganhar contornos teórico-metodológicos que, certamente trazem, senão exatamente novas, outras perspectivas para a compreensão das formas de organização e funcionamento da ordem educacional em nossa sociedade. [...]. Trata-se de questionar noções espaciais e temporais, colocar em suspeição conceitos cristalizados de objeto, de sujeito, de aprendizagem, de escola, de escolarização, de infância, de juventude, de ensino, de educação; enfim, dos próprios conceitos de história e de historiografia, com os quais operamos. Tal questionamento nos deixa alertas em relação à própria construção da verdade, à própria escrita da história, particularmente, da educação, como sendo algo que se constitui, ela mesma, historicamente por categorias específicas e datadas que legitimam determinado ponto de vista. (Resende, 2020, p. 341).

Quando recorremos a diferentes materialidades discursivas como fontes e não a documentos oficiais somente, trazemos à tona outros vieses para a narrativa histórica. Nesse sentido, estamos entendendo que tudo possibilita contar a história dos modos como os jovens de Mato Grosso do Sul têm sido objetivados por meio do ensino médio, e daí ver a mecânica por trás dos discursos e das demais práticas que fazem acontecer essa operação. Até mesmo porque os enunciados que interpelam os indivíduos produzem afetações indistintamente.

Uma das superfícies discursivas que atravessou enfaticamente a pesquisa foi a midiática em sua forma escrita. Nos referimos à mídia impressa que ganhou corpo no Jornal O Progresso, editado e publicado no município de Dourados, e cuja circulação inicial se deu na porção sul de Mato Grosso, e depois, com a divisão desse estado, passou a ser em todo o Mato Grosso do Sul, sobretudo na região da Grande Dourados. A adoção dessa fonte se deu porque o campo discursivo no qual ela se inscreve, o jornalismo, “[...] opera com vistas à apropriação e à difusão

de ideias tidas como verdadeiras, o que, a nosso ver, garante-lhe a posição de lócus privilegiado para a problematização das formas de governo dos homens na atualidade” (Val; Aquino, 2013, p. 94). Também porque exerce papel basilar na explicitação de fatos e na produção de verdades, daí porque “[...] entender a verdade ali pleiteada não como correspondência dos fatos, mas como efeito de enunciados que têm sentido tão somente no horizonte de seu uso” (Val; Aquino, 2013, p. 98). A respeito desse suporte textual e seu papel, Val e Aquino (2013) apontam:

Múltiplos são os espaços para o fluxo contínuo de dizeres verdadeiros; sem dúvida, a imprensa escrita é um deles. Os textos jornalísticos e seus temas diversificados compõem narrativas que enunciam acontecimentos, legando ao leitor uma abundante massa de informações. Na mídia impressa, a oferta de notícias orienta-se, sobretudo, pela lógica da visibilidade: quanto mais informação, mais fácil seria desvendar a suposta integralidade da verdade, em suas diferentes facetas. (Val; Aquino, 2013, p. 97).

Outras fontes foram mobilizadas, conforme os problemas que a pesquisa impôs no curso do seu fazer. Legislações, publicações produzidas por instâncias governamentais e estatísticos foram fontes distribuídas ao longo dos capítulos como material que denotava não a realidade das coisas, mas como uma prática. Sempre que cada material foi utilizado, buscamos problematizá-lo com alguma “estranheza”, entendendo-o não como explicitação do real, mas como resultado de uma elaboração atravessada por relações de saber-poder.

Toda a massa documental recolhida foi analisada a partir do diálogo com produções inscritas em variadas áreas do conhecimento, cujos autores nos deram suporte para entendermos a dinâmica do ensino médio em Mato Grosso do Sul, os traços econômicos e políticos desse espaço geográfico, num recorte temporal que compreendeu o ano de 1961 até o ano de 2021. Ademais, foram oportunos porque, a partir de seus escritos, pudemos, em alguns momentos, desviar nossa atenção para aspectos que foram superficialmente tratados por eles, permitindo-nos desdobrar suas análises sob outra perspectiva – a genealógica. Também recorremos a autores que se alinham à perspectiva denominada de pós-crítica. Não intentamos uma Tese que tratasse de educação pura e simplesmente, pois esse campo está sempre em relação com outros; antes, articulamos autores que contribuísem para responder os problemas suscitados.

Da estrutura e da tese defendida

A escrita deste Relatório aconteceu de maneira não linear, mas o intuito foi criar uma unidade entre suas partes. Cada capítulo possui um objetivo que se relaciona com o capítulo

anterior ou subsequente, assim como acontece com as seções que constituem os capítulos. Organizamos o Relatório em cinco partes, incluindo esta *Introdução* – onde apresentamos a problematização, partindo da apresentação do “objeto bruto” e chegando ao “objeto de pesquisa”, os objetivos (geral e específicos), o referencial teórico-metodológico e um balanço de produções que se aproximam da temática perscrutada – e as *Considerações Finais* – onde retomamos o percurso investigativo e as argumentações, e apontamos os resultados da tese.

Em *Delineamentos teórico-metodológicos da pesquisa*, apresentamos os conceitos teórico-metodológicos mobilizados no decorrer da pesquisa. Inicialmente, tratamos do conceito de dispositivo, a partir do qual, em diálogo com Michel Foucault e Gilles Deleuze, explicitamos porque a relação entre ensino médio e trabalho funciona como um dispositivo contemporâneo da sociedade brasileira. Antes, ainda na primeira seção, exploramos a sua potência para a pesquisa campo da História da Educação. Em seguida, pensamos o ensino médio em sua condição de tecnologia de governo biopolítico, explorando noções conceituais que atravessam as análises subsequentes. Por fim, tratamos da genealogia na condição de matriz interpretativa do fazer historiográfico, uma lente para a análise das práticas que constituem os sujeitos no presente. Apresentamos também o processo de seleção e delimitação das fontes analisadas, considerando os princípios, potencialidades e limites da história genealógica foucaultiana.

Em *Proveniência e emergência da relação entre ensino médio e trabalho: discursos e outras práticas compondo um dispositivo voltado à qualificação dos jovens do sul de Mato Grosso*, analisamos como ocorreu o processo de vinculação entre ensino médio e trabalho. Na primeira seção, analisando discursos em circulação no sul de Mato Grosso na década de 1960, jogamos luz sobre enunciados que, acumulando-se no arquivo da sociedade brasileira, fortaleceram a necessidade de outro modelo de escolarização para os jovens, face às mudanças sociais e econômicas daquele período. Relacionamos esses enunciados com outras práticas, as quais deram condições de possibilidade para a integração legal entre ensino médio e trabalho no início da década de 1970. Na segunda seção, problematizamos a ênfase na “qualificação para o trabalho” e sua materialização nas escolas de ensino médio do sul de Mato Grosso – território que se tornou Mato Grosso do Sul no final da década. A inconsistência dos cursos acentuou os problemas estruturais do sistema educacional do estado, evidenciando contradições próprias da lógica que fundamentou a implantação desse modelo de escolarização. A imposição da profissionalização agiu como uma tecnologia de governo que resultou em formas de conformidade e resistência, destacadas por depoimentos e denúncias registradas desde o momento inicial da oferta de tal formação. Na terceira seção, abordamos a “reforma da reforma” implementada devido ao insucesso do modelo educacional vigente durante a década de 1970.

Tal rearranjo retirou a obrigatoriedade da profissionalização, proporcionando às instituições de ensino a liberdade de decidir sobre esse aspecto. Além disso, “preparação para o trabalho” passou a figurar como um dos objetivos do ensino médio, buscando articular formação geral e conhecimento e técnica para um mercado de trabalho em transformação, como consequência da emergência do neoliberalismo no Brasil naquele mesmo período. No entanto, no recém-criado estado de Mato Grosso do Sul, cuja economia centrava-se no setor primário, a adequação dessa “preparação” ao contexto local foi questionável. A falta de alinhamento com a economia local levanta dúvidas sobre a eficácia dessa formação, especialmente diante da continuidade precária dos cursos profissionalizantes mesmo quando isso não mais precisava ser feito, aspecto que pode ter contribuído para a constituição de subjetividades úteis àquela racionalidade.

Em *Atualização da relação entre ensino médio e trabalho: preparação para o trabalho e subjetivação neoliberal dos jovens em Mato Grosso do Sul*, analisamos a configuração da relação entre ensino médio e trabalho entre a década de 1996 até 2021 e os modos de subjetivação produzidos por esse dispositivo no estado sul-mato-grossense. O marco temporal abarca o deslocamento de práticas discursivas e não discursivas constituidoras da relação entre ensino médio e trabalho, enquanto expressão da forma neoliberal de governar a população brasileira que se organizava. Compreende o modelo de ensino médio pensado como a melhor forma de se conduzir as condutas dos jovens, dando lugar a uma preparação ampla e geral em detrimento da especialização, face às transformações do mundo do trabalho delineado pelo neoliberalismo. Inicialmente, caracterizamos o funcionamento dessa racionalidade. Com base em tal caracterização, analisamos documentos oriundos da reforma outorgada em 1996, cuja proposta ocorreu após a redemocratização do Brasil, e textos publicados no jornal O Progresso, problematizando os enunciados localizados e das posições de sujeito endereçadas aos jovens de Mato Grosso do Sul. Em seguida, explicitamos a dinâmica política que marcou o estado entre 1999 e 2006 e deu condições de possibilidade para a execução de uma proposta dirigida ao ensino médio denominada Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição. Tratou-se de uma política educacional instituída para imprimir as características do novo governo estadual (Partido dos Trabalhadores), vigente pelo mesmo período, contudo, apesar de sua proposta assumidamente de resistência aos ditames neoliberais, não resistiu a sua própria lógica, deixando em suspenso a transformação da relação entre ensino médio e trabalho no estado. Analisamos, na sequência, três políticas que conformam a relação entre ensino médio e trabalho enquanto dispositivo. A criação do Programa Ensino médio Inovador (ProEMI), em 2009; a criação do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), em 2010; e a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio (DCNEM), em 2011, delinearam, cada uma a seu modo, a relação entre

ensino médio e trabalho em Mato Grosso do Sul. Por último, efetivamos uma análise discursiva acerca da reforma do ensino médio cuja emergência deu-se entre 2016 e 2017. A relação entre ensino médio e trabalho denota ter outra configuração, tratando-se, portanto, de outro deslocamento no interior do dispositivo, cuja atualidade, porém, torna difícil e perigosa a ação de capturar os modos de subjetivação dos jovens no estado.

A partir dessa estrutura, compreendendo as argumentações feitas ao longo dos capítulos, foi possível demonstrar a tese de que: *a relação entre ensino médio e trabalho funciona como um dispositivo de governo dos jovens em Mato Grosso do Sul, compondo-se por elementos heterogêneos que se articulam e se modificam estrategicamente, tornando variáveis as regulações subjetivas sobre essa população. Duas configurações históricas delineiam o dispositivo em foco: a primeira compreende o período de 1961 a 1996, momento em que se observa uma articulação entre ensino médio e trabalho marcada pela tentativa de conduzir as condutas dos jovens tendo como marca a profissionalização mobilizada pela lógica nacional-desenvolvimentista e investimento em capital humano, características da grade econômico-política do período; a segunda expressa um deslocamento na forma de governo dessa população e abrange os anos de 1996 a 2021, período no qual se observa uma articulação entre ensino médio e trabalho atravessada pela racionalidade neoliberal que sobrepõe-se no processo de subjetivação dos jovens sul-mato-grossenses. Em ambos os casos, a relação entre ensino médio, arquitetada em práticas discursivas e não discursivas, instituiu aos jovens sul-mato-grossenses modos de ser e agir correspondentes à estrutura da sociedade capitalista contemporânea, mas que tem contradições por causa da realidade econômica local.*

2 DELINEAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo desta seção é apresentar os pressupostos teórico-metodológicos adotados para a execução da pesquisa. Apresentamos os marcos conceituais que subsidiaram a operação historiográfica em que estivemos envolvidos. Para tanto, estruturamos o escrito em três seções.

Em *A relação entre ensino médio e trabalho como dispositivo*, problematizamos a relação entre ensino médio e trabalho como dispositivo, explicitando a sua emergência no contexto de governamentalização da sociedade ocidental. Além da delimitação conceitual feita a partir dos escritos de Michel Foucault, buscamos aporte em Gilles Deleuze para analisar a dinâmica de tal dispositivo. Dialogando com a produção acadêmica inscrita no campo da História da Educação, explicitamos as linhas de enunciação, de visibilidade, de força e de subjetivação que constituem esse dispositivo no curso de sua emergência e funcionamento.

Em *Do governo dos jovens: o ensino médio e sua função biopolítica*, estabelecendo um diálogo com a literatura foucaultiana e a literatura proveniente da História da Educação, problematizamos o ensino médio brasileiro enquanto lugar de produção de subjetividades, como parte da maquinaria escolar, que funciona como um instrumento criado com vistas a governar uma população igualmente “inventada”: os jovens. A destinação de um modelo de escolarização para um contingente específico é um processo de certo modo recente e se constitui por eventos como a transformação da esfera laboral e da concepção de homem oriunda da Modernidade. Essa seção busca dar conta justamente dessa conjunção de acontecimentos que permitiram a emergência de uma escola para a juventude brasileira nos moldes atuais.

Em *Genealogia como ferramenta de produção histórica em perspectiva local*, tratamos da genealogia como uma grade de análise. A genealogia é uma matriz historiográfica a partir da qual importa olhar para como discursos e outras práticas não discursivas vão configurando determinado objeto, modulando-se em relações de saber e poder; dar visibilidade e relacionar o conjunto de coisas que formam tal objeto consiste, portanto, no objetivo de uma pesquisa genealógica. Assim, apresentamos os conceitos que sustentam a história escrita sob esse viés (discurso, saber-poder, subjetivação e experiência). Tendo que a pretensão desta Tese foi analisar como se constituiu a relação entre ensino médio e trabalho no estado de Mato Grosso do Sul, entendendo-a como dispositivo, e disto explicitar os modos de subjetivação dos jovens instaurados em diferentes momentos históricos, entendemos que estávamos diante de um problema do presente e, por isso, precisávamos entender como este se constituiu.

2.1 A relação entre ensino médio e trabalho como dispositivo

O objetivo desta seção foi apresentar o conceito de dispositivo, que se tornou basilar para o desenvolvimento da pesquisa, e, a partir disto, mobilizá-lo para pensar a interface entre ensino médio e trabalho. Trata-se de uma reflexão acerca de como essa sequência emergiu do acoplamento de práticas discursivas e não discursivas provenientes de diferentes campos e, assim, diagnosticar a sua historicidade e os elementos que o constituem na atualidade. “Passar por dentro” desse dispositivo, observando sua lógica geral de funcionamento, seus elementos (discursos, ações, sujeitos), bem como sua relação com outros dispositivos – posto que os dispositivos se constituem de forma relacional – é fundamental para analisá-lo em âmbito local, isto é, investigar como tal rede de práticas se fez no território sul-mato-grossense.

A escolha desse conceito como operador analítico se deu quando, ao problematizarmos o imbricamento entre ensino médio e trabalho no contexto brasileiro, ainda enquanto “objeto bruto” desta tese, denotamos que essa relação emergiu recentemente, buscando dar conta de alguns problemas que vinham se adensando historicamente. Disto, nos pareceu necessário provar que a relação entre ensino médio e trabalho opera como um dispositivo contemporâneo de governo e tem, no curso da história recente, instituído posições de sujeito aos jovens.

A argumentação se inicia pela apresentação do conceito de dispositivo oriundo das teorizações de Foucault, dialogando também com Gilles Deleuze, filósofo que dedicou alguns de seus escritos ao tópico. Em seguida, argumentamos a respeito da potencialidade do uso desse conceito para a escrita da História da Educação e pesquisas no campo da educação, de modo geral. Por fim, trazendo tais pretextos teóricos, buscamos defender em que sentido a relação entre ensino médio e trabalho, foco da pesquisa, funciona na condição de dispositivo.

Em *História da Sexualidade: a vontade de saber*, Foucault (2017) tratou da emergência da sexualidade como um problema administrável decorrente da governamentalização da sociedade europeia, processo iniciado no século XVII. A sexualidade foi produzida como objeto de intervenção estatal, que aparelhou instituições como a Igreja, a família e a escola para regular suas formas de expressão. Tal controle, porém, não se deu via ativação de um poder repressivo. Ao invés de o sexo ter sido interditado, proibido, foi incitado, posto cada vez mais em discurso. Para isso, o Estado utilizou estratégias que foram se articulando e se generalizando por toda a sociedade, produzindo verdades em torno de uma expressão sexual moralmente aceita e biologicamente correta. A medicalização das práticas sexuais, o controle da infância, a quantificação das populações e a confissão foram algumas dessas estratégias (Foucault, 2017).

Todo o arcabouço de práticas envolvendo a sexualidade se deu num momento em que a economia capitalista se desenvolvia. Por isso, seu controle foi necessário: sendo importante para o suprimento das forças que sustentavam o capitalismo, deveria ser corretamente utilizada. Urgência de um momento: isso foi a sexualidade. Enquanto aspecto estratégico, ela respondeu a uma urgência política da burguesia, de sua necessidade de afirmação que a levou a instituir seu corpo como fonte de inquietação e cuidado. Afinal, afirma Foucault (2017, p. 119), sua supremacia, além de depender da exploração econômica, requeria uma dominação física, já que “uma das formas primordiais da consciência de classe é a afirmação do corpo” e, por isso, a burguesia “converteu o sangue azul dos nobres em um organismo sã e uma sexualidade sadia”.

A relação entre esses elementos – as práticas discursivas, os silêncios, as instituições, os agentes espelhados em figuras como o médico e o professor, além de outros dispositivos, como o dispositivo de aliança – formou o dispositivo da sexualidade; foram esses elementos que levaram a sexualidade a funcionar como um dispositivo:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (Foucault, 2017, p. 100).

Se podemos pensar a sexualidade como um dispositivo, nos termos destacados acima, é porque ela cumpre uma função historicamente determinada, funcionando como instrumento regulatório e como técnica de uma regulação. Ela se faz por um conjunto de coisas, de práticas, ditos e não-ditos, relacionando-se a outros dispositivos para funcionar conforme sua função.

Frente a essas problematizações em torno da sexualidade, Foucault (1979) definiu “dispositivo” nos seguintes termos:

[...] 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 tecer entre estes elementos. (Foucault, 1979, p. 244).

A relação entre saber e poder no contexto do dispositivo é fundamental para entender como as instituições e práticas sociais exercem controle sobre as pessoas. Nesse sentido, o poder se manifesta através do conhecimento, e vice-versa. Quem detém o conhecimento muitas vezes possui mais poder, pois pode influenciar e controlar aqueles que sabem menos. Por outro lado,

o conhecimento também pode ser uma ferramenta de resistência, permitindo que as pessoas compreendam as estruturas de poder e busquem transformá-las. Assim, a relação entre poder e saber não é apenas teórica, mas tem consequências práticas importantes na sociedade.

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. (Foucault, 1979, p. 244).

O conceito de dispositivo foi basilar nas problematizações de Foucault, sobretudo a partir de 1970, quando o filósofo, iniciando suas pesquisas genealógicas, o introduziu em detrimento do conceito de episteme. Porém, o que se tem a seu respeito situa-se em breves passagens de *Vigiar e Punir* (Foucault, 2014), do primeiro volume de *História da Sexualidade* (Foucault, 2017) e em alguns de seus ditos e escritos, como na entrevista citada anteriormente. Foi por reconhecer a importância de tal noção conceitual que Deleuze (1996) a mobilizou. No texto "O que é um dispositivo?" encontramos elementos para utilizar o conceito nesta tese.

Deleuze (1996) sugere que os dispositivos, máquinas de produção de subjetividades históricas, são compostos por linhas de distintas naturezas: linhas de enunciação, linhas de visibilidade, linhas de força e linhas de subjetivação. Por não serem homogêneas, estariam em desigualdade em um determinado dispositivo. É como se estivessem sempre em constante luta para se afirmarem, sobressaírem-se umas em relação às outras. Se não há poder sem resistência, e esta não existe se não for confrontada por aquele, sempre numa relação dialética, as linhas que enredam um dispositivo também não possuem simetria. Enunciação, visibilidade, força e subjetivação estariam, nesse sentido, em um mesmo campo de batalha, concorrendo ao mesmo tempo para se afirmarem na produção de sujeitos/subjetividades:

Para ele [Deleuze], dispositivos, máquinas de produção de subjetividades históricas, são compostos por *linhas* de distintas naturezas: *linhas de enunciação, linhas de visibilidade, linhas de força e linhas de subjetivação*. Por não serem homogêneas, agem em desigualdade nos dispositivos. É como se estivessem sempre em constante luta para se afirmarem, para sobressaírem-se umas em relação às outras. Se não há poder sem resistência, e esta não existe se não for confrontada por aquele, as linhas que enredam um dispositivo também não têm simetria. Enunciação, visibilidade, força e subjetivação estão, nesse sentido, em um mesmo campo de batalha, concorrendo ao mesmo tempo para se afirmarem continuamente na produção de sujeitos/subjetividades. (Hilário; Ziliani, 2023, p. 4).

- *Linhas de visibilidade* referem-se às coisas tornadas visíveis ou ocultas, o que se registra e o que se exclui num documento, o que se deixa ver e o que é arquivado num filme, enfim, elas refletem a luz que cada momento histórico permite que se lance sobre os objetos;

- *Linhas de enunciação* correspondem ao que é dito sobre as coisas, são elas mesmas os enunciados que emergem em razão das regras do momento histórico de funcionamento do dispositivo; desta forma, estão sempre em diálogo com as linhas de visibilidade;

- *Linhas de força*, que são invisíveis, atravessam as anteriores, mobilizando-as, ou seja, por sua dimensão de poder, elas vão tornando possível o que se pode ver e o que se pode enunciar, alocando o visível e o enunciável no arquivo de cada sociedade;

- *Linhas de subjetivação* são os processos que levam os indivíduos capturados pelas demais linhas a se constituírem como sujeitos, a elaborarem suas subjetividades, a resistirem às malhas do poder e aos poderes que os capturam continuamente.

Uma outra afirmação de Deleuze nos conduz a pensar sobre o tema dos dispositivos:

Pertencemos a dispositivos e neles agimos. À novidade de um dispositivo em relação aos que o precedem chamamos actualidade do dispositivo. O novo é o actual. O actual não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir-outro. (Deleuze, 1996, p. 4, sic).

Conforme Deleuze (1996), vivemos em sistemas que influenciam e moldam nossa forma de ser e agir. O filósofo chama esses sistemas de “dispositivos” e destaca que eles têm o poder de nos transformar ao longo do tempo, fazendo com que nos tornemos algo diferente do que éramos antes. Estamos sempre mudando e nos tornando “outro”, influenciados pelas situações em que vivemos. Essa ideia mostra que nossa identidade é dinâmica e está sempre em evolução, sendo moldada pelas coisas ao nosso redor. Os variados dispositivos que se organizam socialmente estão num jogo, levando-nos a pensar e a ser de modos específicos.

Por que analisar dispositivos seria importante para uma pesquisa em educação? De que valeria puxar essas linhas, desfazer seus nós? Em se tratando de um dispositivo atual como é o dispositivo da relação entre ensino médio e trabalho, qual seria a potência de perscrutá-lo? Estas questões servem como um certo esboço. Arriscamos afirmar, com base em Deleuze (1996), “Desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas [...]” (Deleuze, 1996, p. 12). Nesse caso, cumprindo com tal tarefa, poderemos identificar as relações de poder e saber que estão em jogo no ensino médio.

Situando a noção de dispositivo na obra de Foucault, Faria (2014) indica que ela emergiu no contexto das problematizações da genealogia do poder, isto é, momento no qual, após a

análise das formações discursivas de saber na Modernidade, Foucault acrescenta o poder como elemento constitutivo das relações que tornaram isso possível; portanto, passou a pensar as relações de saber como implicadas em relações de poder, e vice-versa. Se antes, na denominada fase arqueológica, o filósofo voltou-se à dimensão discursiva para dar conta de como o homem moderno fora problematizado em discursos que o objetivaram como tal, na fase genealógica, o poder foi tomado como elemento de concatenação àquela dimensão. Assim, Foucault passou a operar considerando não apenas o discursivo, mas também o seu exterior, as condições que lhe dão possibilidades de existência, sobretudo os atravessamentos de poder nas instituições.

Discursivo e não discursivo então passam a fazer parte das análises de Foucault, pois apenas o primeiro seria insuficiente para servir de operador. *Vigiar e Punir* (Foucault, 2014) marca o início da denominada fase genealógica, e nesta obra o filósofo analisa as faces das formas de punição na sociedade moderna europeia, a partir do século XVIII. Segundo indica, as práticas de controle e vigilância dos corpos de forma individual e coletiva – como das crianças na escola; dos militares nos quartéis; dos doentes no hospital – inscrevem-se num dispositivo disciplinar que engloba práticas discursivas e não discursivas. Ora, Foucault considera que pensar o controle do indivíduo nesses espaços apenas no plano discursivo – regras institucionais, leis, prescrições, avisos – seria insuficiente para dar conta da trama na qual o poder disciplinar se localiza, daí porque incorpora o extra-discursivo nas suas análises.

Neste caso, o extra-discursivo seria o poder que sustenta a constituição dos saberes. A relação entre o dito e o não dito é o que se denomina de dispositivo. Analisar a constituição do dispositivo é analisar como o mesmo se forma em determinado momento histórico, capturando a trama histórica, os discursos, e visualizando ali quais tipos de sujeitos são formados. Esta consiste, então, numa tarefa genealógica. Estamos diante da análise de práticas, práticas discursivas e não discursivas, que de forma conjugada formam os objetos, as coisas do mundo. A análise de um objeto histórico precisa ser feita considerando a descrição da multiplicidade de práticas que o constituem. Conforme Veyne (1996), olhar para as práticas é olhar para a história em movimento, constituindo o objeto. Na sua concepção, a prática não é oculta, ela é “o que fazem as pessoas”; trata-se, sim, de ação, mas ela não é totalmente visível, pois está sempre em relação a outra prática, portanto, escondendo-se sobre outra prática. Seguindo Veyne (1996),

[...] prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas (a palavra significa exatamente o que diz). Se a prática está, em certo sentido, “escondida”, e se podemos, provisoriamente, chamá-la “parte oculta do iceberg”, é simplesmente porque ela partilha da sorte da quase-totalidade de nossos comportamentos e da

história universal: temos, freqüentemente, consciência deles, mas não temos o conceito para eles [...]. (Veyne, 1996, p. 198).

Podemos considerar que os objetos, as coisas do mundo são apenas efeitos de um montante de práticas que vão se relacionando, e fazer a descrição das práticas é estabelecer entre elas uma relação, pois “[...] a relação determina o objeto, e só existe o que é determinado” (Veyne, 1996, p. 49). As relações das práticas que constituem os objetos são históricas, e a tarefa do historiador é a de perceber a raridade dessas práticas em cada momento histórico. Voltar-se para a descrição que compõe determinado objeto leva o historiador a ver que o objeto possui seus limites e é composto por limites sociais, econômicos, políticos:

É por isso que não há inconveniente grave em denominar provisoriamente essa prática de “parte oculta do iceberg”, para dizer que ela só se apresenta à nossa visão espontânea sob amplos drapeados e que é grandemente preconceptual; pois a parte escondida do iceberg não é uma instância diferente da parte emersa: é de gelo, como esta, também não é o motor que faz movimentar-se o iceberg; está abaixo da linha de visibilidade, e isso é tudo. Ela se explica do mesmo modo que o resto do iceberg [...]. (Veyne, 1996, p. 251-252).

O conceito de dispositivo é valioso para analisar práticas vinculadas ao governo dos indivíduos por meio da escolarização. Ele nos conduz a explorar os meios pelos quais se constituem sujeitos nesse processo, enfocando as próprias “linhas” de um dispositivo, como linhas de enunciação, visibilidade, força e subjetivação. Ao analisar um dispositivo, é essencial examinar as múltiplas coisas ditas e feitas e estabelecer conexões entre elas, concentrando-se nas ações, estratégias e subjetivações. Conforme a reflexão feita, um dispositivo é composto por elementos estratégicos e mutáveis. Analisá-lo, portanto, implica em descrever a relação entre tais elementos, a fim de se problematizar a sua “naturalidade”, colocá-los em suspenso.

Considerando os elementos explorados, nosso interesse na pesquisa é descrever as linhas que fazem da relação entre ensino médio e trabalho um dispositivo de governo dos jovens no estado de Mato Grosso do Sul. Para isso, examinamos as práticas discursivas e não discursivas que em rede vão compondo outras práticas, em relações de saber-poder complexas, com a finalidade de compor tipos de sujeitos funcionais à lógica sobre a qual se assenta o dispositivo em foco. Também relacionamos os elementos a priori.

A tese defendida nesta pesquisa é a de que a relação entre ensino médio e trabalho opera como um dispositivo de governo dos jovens no estado de Mato Grosso do Sul. As práticas que compõem essa relação, que são de ordem discursiva e não discursiva, interpelam esses indivíduos, posicionando-os como sujeitos segundo a configuração do tempo-espço de seu

funcionamento. Mas os elementos díspares que constituem esse dispositivo modificam-se segundo condições históricas, sociais, políticas, econômicas, dentre outras variáveis, logo, as subjetividades que dele resultam são distintas. Nesse sentido, o dispositivo da relação entre ensino médio e trabalho implica diferentes maneiras pelas quais os indivíduos são governados e se autogovernam. É do acoplamento entre práticas, palavras e ações, jogos de força institucionais e sociais, que historicamente tem moldado tipos de subjetividades em território sul-mato-grossense, e que configura o dispositivo em foco, que nos ocupamos na investigação.

Estamos concebendo a relação entre ensino médio e trabalho como um dispositivo porque se trata de uma prática cujas funções se modificam mediante as condições históricas do tempo em que se efetiva. Basta olharmos para os programas de ensino nas últimas décadas para notar sua articulação a enunciados reconhecidos como expressão de sua época. Tem este caráter também porque se faz por práticas discursivas e não discursivas, coisas ditas e não ditas, que se articulam para atingir as finalidades que lhe são dadas; é uma maquinaria que envolve técnicas e tecnologias, táticas e estratégias, saber e poder. Por fim, um dispositivo porque busca responder a “urgências” de nosso tempo – às vezes, são quase sempre as mesmas (a exemplo da pobreza, da desigualdade), chegando a ser dada como única possibilidade de superação de conflitos individuais e coletivos. A constatação de que a relação entre ensino médio e trabalho funciona como um dispositivo de governo dos jovens foi possível porque nos pautamos em algumas pistas encontradas em Foucault e Deleuze. As relacionamos a seguir.

1) A relação entre ensino médio e trabalho se dá pela conjunção entre elementos heterogêneos, mas que possuem uma unidade.

Para fazer acontecer a relação entre ensino médio e trabalho, ou melhor, para que ambos elementos fossem conjugados e reconhecidos como integrantes de uma certa obviedade, foi preciso toda uma operação envolvendo práticas discursivas e não discursivas. Não se tratou de um processo intencional, determinado por uma figura específica, como um presidente ou um governador; antes, ele se tornou possível porque alguns acontecimentos se sobrepuseram, se fortaleceram, se aniquilaram, constituindo pouco a pouco tal relação. Não bastou apenas a promulgação de uma lei, como se as palavras sobre o papel bastassem para impugnar as ações do mundo. A constituição do dispositivo da relação entre ensino médio e trabalho envolveu desde o seu início alguns elementos que, a priori, parecem não ter afinidade. Para além das leis e decisões regulamentares, que expressam de forma mais concreta a conexão entre aqueles termos, há outros elementos importantes: dados estatísticos; saberes que determinam o que, em

cada momento, deve ser ensinado e com qual finalidade; enunciados de ordem política e econômica; classificações institucionais; interesses de e conflitos entre indivíduos.

- 2) *Os elementos heterogêneos que constituem o dispositivo são mutáveis em sua função e finalidade, levando o dispositivo a se atualizar continuamente;*

O dispositivo da relação entre ensino médio e trabalho é composto por uma variedade de elementos heterogêneos, ou seja, elementos distintos e diversos em sua natureza. Esses elementos incluem não apenas as instituições educacionais e as organizações de trabalho, mas também políticas públicas, currículos escolares, demandas do mercado de trabalho, tecnologias educacionais, entre outros. O que torna esse dispositivo tão complexo é a mutabilidade de seus elementos em relação à função e finalidade. Isso significa que as instituições educacionais e as práticas de trabalho estão sempre se adaptando e se transformando para atender às demandas e às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas. Essa constante atualização do dispositivo da relação entre ensino médio e trabalho reflete a dinâmica da sociedade contemporânea e a necessidade de uma educação que esteja em sintonia com as demandas do mercado de trabalho e as aspirações dos jovens. Basta olharmos para a década de 1970 e para a década de 2000, períodos que marcam duas configurações distintas do dispositivo, para denotar que seus elementos obedecem a determinadas “regras” de seu tempo histórico de funcionamento.

- 3) *Há uma urgência histórica da qual a relação entre ensino médio e trabalho busca dar conta; urgência que se atualiza, levando esse dispositivo a também se transformar.*

Com a virada do século XIX para o século XX, o Brasil, em sua condição de território republicano, passou por mudanças de ordens diversas. As tentativas de modernizar o país foram muitas, tendo como instrumento a força política de reformistas que impugnaram suas ações sobre os campos da saúde, da educação, do trabalho, entre outros. A instrução, desde seu início, foi ofertada para poucas crianças e jovens, quase em sua totalidade pertencentes à elite econômica brasileira. Porém, num cenário ainda marcado pela escravidão, cujos resquícios ainda eram explícitos em toda a sociedade, passou-se a haver a demanda pela incorporação de pessoas pobres ao contingente escolar. Seria bondade do que faziam as leis? A que se destinava a tentativa de incorporar as crianças e jovens pobres nas poucas escolas existentes no país?

Pode-se entender a escolarização de crianças e jovens sob o prisma do trabalho como uma resposta às exigências contemporâneas de governamentalidade, onde o poder e o saber se

entrelaçam para formar sujeitos úteis e produtivos. Essa urgência histórica, que demanda a integração entre ensino médio e trabalho, reflete uma transformação nas estruturas de poder que buscam adaptar os indivíduos às necessidades do mercado e da economia. Nesse contexto, o dispositivo em questão evolui e se adapta, respondendo não apenas às necessidades imediatas de formação profissional, mas também atuando como um mecanismo de controle social, moldando as capacidades, as atitudes e as expectativas dos jovens. Destarte, a relação entre educação e trabalho é uma ferramenta estratégica da sociedade para gerenciar e direcionar o desenvolvimento humano, alinhado aos imperativos econômicos e políticos do tempo presente.

4) O conjunto de práticas discursivas e não discursivas do dispositivo produz formas de subjetividade, ou seja, leva os indivíduos a se constituírem como sujeitos.

As linhas de força, de enunciação e de visibilidade da relação entre ensino médio e trabalho têm, ao longo das décadas de seu funcionamento, concorrido na produção de subjetividades. Posto que a subjetivação consiste na maneira como o indivíduo se relaciona consigo, exercendo-se frente às práticas que o capturam, é possível afirmar que a relação entre ensino médio e trabalho possibilita aos jovens constituírem-se como sujeitos dessas práticas, ou, ainda, de outro modo, que tais indivíduos resistem ou adotam os discursos que lhes interpelam. Isso acontece porque as práticas discursivas e não discursivas têm o poder de construir normas e valores que definem o que é considerado aceitável, desejável e legítimo em um contexto histórico específico. Os discursos, por exemplo, veiculam mensagens sobre o que é importante na vida e na sociedade; também expressam maneiras de ser e agir. Nessa operação, alguns jovens são levados a se perceberem como futuros profissionais preparados para o mercado de trabalho, promovendo uma autoimagem de confiança e ambição; outros são influenciados a perceberem-se como excluídos ou inadequados, internalizando um sentimento de insegurança e desvalorização de si, por exemplo. O dispositivo em questão na pesquisa afeta a todos os envolvidos no processo de escolarização, invariavelmente, mas ganham sentidos outros, a depender das condições prévias dos indivíduos; condições que são, sobretudo, materiais e psicológicas. Portanto, é real que a relação entre ensino médio e trabalho, na condição de dispositivo, atua na subjetivação dos indivíduos, posicionando-os no mundo.

2.2 Do governo dos jovens: o ensino médio e sua função biopolítica

O ensino médio atual é considerado uma etapa fundamental para todos os brasileiros que buscam uma formação que os capacite para o exercício da cidadania e os prepare para o mercado de trabalho. Essa é a finalidade expressa pela legislação educacional desde a década de 1990. Além de sua função social, o ensino médio serve como um critério para a classificação dos indivíduos em processos seletivos de emprego e também influencia o acesso ao ensino superior. Por isso, a conclusão dessa etapa educacional representa para muitos jovens a chance de impulsionar suas trajetórias de vida ou, no mínimo, torná-las menos árduas. Possuir um diploma de ensino médio pode atenuar o medo do fracasso, um sentimento prevalente na atualidade. O nível médio de escolarização desafia os jovens em várias direções, mobiliza seus sentimentos e ações, e cria expectativas neles. Dessa forma, ele funciona como uma tecnologia biopolítica de governança da população jovem: além de transmitir conhecimentos curriculares, o ensino médio, por meio das práticas e discursos que historicamente o compõem, influencia diretamente a vida dos estudantes, estabelecendo modos de ser e agir.

O processo de escolarização resulta da combinação de diversas técnicas e tecnologias que atuam sobre os corpos e mentes dos estudantes. Discursos, políticas e práticas institucionais formam um conjunto de elementos que posicionam os alunos em certos papéis sociais. Assim, a escolarização se constitui como um dispositivo de governança do outro, levando os indivíduos a internalizar certos significados e ações na tentativa de fazer com que governem a si mesmos conforme as normas que conformam a lógica escolar. Governar o outro para que este governe a si mesmo é, talvez, a essência da escolarização, especialmente no ensino médio.

Os dispositivos em operação respondem a urgências historicamente delimitadas e geram subjetividades ideais para a manutenção da sociedade. Eles se baseiam em uma lógica de funcionamento específica, uma “mão invisível” que regula o que pode ou não ser dito e feito, formando redes de controle que permeiam o espaço-tempo social. No contexto da relação entre ensino médio e trabalho, as práticas discursivas e não discursivas historicamente estabelecidas ligam-se a uma forma contemporânea de governança populacional, que Foucault denominou de neoliberalismo. Assim, é a lógica neoliberal que sustenta o dispositivo focado nesta pesquisa, fazendo com que os modos de subjetivação reflitam as regras dessa racionalidade.

A modernidade apresenta vários dispositivos cuja emergência foi um efeito da transformação na forma de governar as populações e que continuam funcionando hoje. Outros dispositivos, no entanto, se perderam com o tempo ou foram substituídos, já que, de modo geral, os dispositivos se apoiam mutuamente e podem transformar-se em outros. Como mencionado

anteriormente, a sexualidade, como dispositivo, teve como objetivo capturar os indivíduos em uma rede de saber-poder em torno da prática sexual desejável e moral. O objetivo inicial desse processo, que incluiu proibições do ato sexual e manifestações institucionais, foi criar uma população útil e produtiva para o capitalismo emergente, usando o corpo dessa população como objeto de intervenção. A questão era, portanto, governar as pessoas por meio de seus corpos para que pudessem se autogovernar e se conformar às normas que lhes eram impostas, permitindo que a sociedade funcionasse eficientemente.

Entre os séculos XVII e XVIII, houve um período marcante de mudança na forma de gerir os indivíduos. Até então, a soberania era a forma predominante de exercício do poder, designando funções e espaços determinados por um agente de poder. O direito de fazer morrer ou deixar viver era detido pelos soberanos, baseado em um modelo jurídico-político que definia os limites e fundamentos do poder soberano. No entanto, uma nova forma de controle dos indivíduos emergiu, na qual a vida se tornou objeto de intervenção. O direito de fazer viver e deixar morrer, superando o direito de fazer morrer e deixar viver, tornou-se o principal exercício de poder sobre as pessoas durante uma época de transformação das relações sociais, como o advento do capitalismo e o surgimento do Estado. Esse foco no "corpo vivo", sua valorização e a gestão distributiva de suas forças são exemplos da dinâmica de controle populacional que Foucault chamou de biopolítica.

[...] uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos. (Foucault, 2002, p. 297).

Para manter essa dinâmica de poder sobre o corpo, foram inventadas técnicas disciplinares a partir das quais as instituições – cuja emergência também ocorreu nesse período – passaram a funcionar. A escola, com o objetivo de administrar o corpo de crianças e jovens, foi uma dessas instituições. Igualmente, o hospital, a fábrica, o quartel e a prisão foram lugares cujas normas disciplinares visaram regular os corpos individualmente, mas, ao mesmo tempo, em grandes proporções. Por meio dessa regulação física, poderia-se extrair a máxima força produtiva dos indivíduos e minar sua capacidade de ação política, de resistência ao poder que lhes interpelava. Houve, portanto, uma proliferação de práticas e dispositivos que funcionaram como agentes de técnicas anátomo-políticas que gradualmente foram se fortalecendo.

Não como substituição, mas como desdobramento ou complemento desse exercício de poder sobre o corpo individual (homem-máquina), surgiu outro, dirigido ao corpo-espécie, isto

é, ao homem em seu coletivo, agora pensado na condição de integrante de uma população a ser gerida, controlada e conduzida. Seu corpo foi também alvo da intervenção, mas de maneira mais direta. Sua saúde, suas doenças, as taxas de nascimento e mortalidade, todos os fenômenos inerentes à vida humana em sua dimensão biológica, e também aqueles criados na e pela sociedade, como a escassez de alimento e a violência, portanto, a vida humana em sua dimensão política, passaram a ser observados e colocados em dinâmicas de saber-poder pelo Estado, que cada vez mais passou a intervir para fazer viver e não deixar morrer e, assim, sustentar-se.

O homem ocidental aprende, pouco a pouco, o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político. (Foucault, 2014, p. 154).

Tal controle sobre a população foi alcançado a partir de um investimento do Estado, que se concentrou em diversas técnicas, dentre as quais a estatística e a demografia desempenharam um papel importante ao fornecerem um arcabouço de conhecimento verdadeiro e científico. A partir desses saberes, tornou-se possível não apenas compreender, mas também prever e elaborar estratégias para mitigar riscos e fenômenos prejudiciais à vida dos indivíduos. A centralidade desses saberes permitiu a construção de um discurso fundamentado, essencial para a legitimidade das ações do Estado. O propósito subjacente a essa dinâmica era minar os riscos de morte e, ao mesmo tempo, potencializar a vida. Essa dinâmica, característica da biopolítica, revela a transição do controle soberano tradicional para uma gestão mais complexa, baseada na administração das pessoas por meio de instrumentos estatísticos e demográficos.

Portanto, no limiar do século XVIII, houve mudanças na concepção e no direcionamento do homem. Este período também demarca a análise de Foucault (2016) ao explorar o surgimento das ciências humanas e a consequente transformação do homem em objeto de estudo. Esses processos – a emergência da biopolítica e a invenção da figura do homem – não são independentes; ao contrário, são interligados e coexistentes. A fundação científica do estudo do homem pela vida, pelo trabalho e pela linguagem coincide com o surgimento da biopolítica, indicando uma relação intrínseca entre ambos. Assim, as transformações no pensamento e na condução do "homem" no século XVIII não apenas ocorrem simultaneamente, mas também se influenciam mutuamente, gerando impactos significativos no cenário social e político da época.

2.3 Genealogia como ferramenta de produção histórica em perspectiva local

Se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há “algo inteiramente diferente”: não seu segredo sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas. (Foucault, 1979, p. 58).

As palavras do excerto que abre este tópico expressam a potência de uma pesquisa genealógica. Mais que sugerir como fazer uma genealogia, elas aludem à principal atitude que deve ter o genealogista ao tratar dessa prática: considerar que as “coisas” às quais ele se volta não têm uma essência e, desta forma, encará-las como efeitos de um processo em que se conjugam práticas e discursos. A genealogia não tem um manual de instruções; antes, comporta “precauções” que devem ser consideradas para não se cair nos “perigos” de outros modos de fazer história. São esses cuidados para os quais nos voltamos neste tópico, cujo objetivo foi explicitar os princípios que nos orientaram na elaboração dos objetivos da tese.

A genealogia refere-se a um modo de historicizar a constituição de sujeitos frente às modulações de poder em nossa sociedade (Foucault, 1979). Conectando práticas sociais de objetivação e subjetivação dos indivíduos, bem como as resistências por parte destes, a genealogia leva à escrita de uma história pautada nas relações de poder atravessadas por discursos que proporcionalmente as atravessam. Ela permite capturar simultâneos focos de poder determinantes das práticas sociais, instituições e pensamentos. Se o dispositivo compõe os sujeitos, e analisar as práticas nele inscritas é uma operação historiográfica, a genealogia insinua uma história articulada e articulante dos dispositivos em nossa sociedade.

Recusar a “origem” dos acontecimentos para dar lugar à multiplicidade de eventos que os compõem é um de seus princípios. Trata-se de uma operação historiográfica que, ao invés de ignorar as rupturas para tornar a história homogênea e linear, as utiliza como peças de um quebra-cabeça. Este, contudo, por mais numerosas que sejam suas partes, pode ser iniciado por qualquer peça, mas se completa em algum momento, tem um fim. A história, por seu turno, está em fluxo contínuo, não se finda porque há sempre relações de forças que a produzem constantemente e fazem aparecer novas relações, reservando sempre um porvir. Disto resulta a impossibilidade de capturar todos os acontecimentos da história pretendida – no nosso caso, do Ensino médio em Mato Grosso do Sul –, encontrar o seu início e o seu fim.

Afastando-se de uma narrativa histórica linear, a genealogia implica uma narrativa que faz aparecer os desvios, as relações de força que são inevitáveis em qualquer espaço e tempo. Ela se ocupa de percalços, lutas e resistências como elementos da proveniência e da emergência

da vida dos homens no presente. Para tanto, a impõe ao genealogista “[...] ampliar o leque das práticas a descrever, no que se refere a uma temática e a um problema levantado, entendendo que há uma força nas práticas institucionais e que há igualmente uma força considerável nas construções discursivas correspondentes” (Fischer, 2003, p. 382).

Em diálogo com Foucault (2016a), entendemos que

A história será “efetiva” na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranquilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar. (Foucault, 2016a, p. 34).

Diferentemente da “história tradicional”, que reivindica a origem dos fatos por meio de uma narrativa única e se pretende qualificada por assumir os eventos como dignos de serem narrados e por utilizar documentos-verdade como sua fonte, o que nos ensina a genealogia? “Que atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e atemporal, mas o segredo de que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhes eram estranhas” (Foucault, 1979, p. 17-18). Com ela, também aprendemos que “[...] atrás da verdade sempre recente, avara e comedida, existe a proliferação milenar dos erros” (Foucault, 1979, p. 19), pois ela é construída neste mundo por camadas de erros e aqui também pode ser refutada, invalidada, descoberta.

Entender a história efetiva permite compreender a emergência dos discursos, tal como o da relação entre o Ensino médio e o trabalho, num período e local delimitados, suas rupturas, transformações, usos e, ainda mais, as práticas de subjetivação que permitiram a constituição de modos de existência durante sua ativação no dispositivo de escolarização.

O que queremos com isso? Tratar das questões de verdade, saber e poder. A genealogia, como empreendimento historiográfico, serve “[...] para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico” (Foucault, 1979, p. 172). Sua função é questionar a multiplicidade de discursos. Não se opõe ao discurso econômico e científico, mas não os utiliza como única possibilidade para a escrita da história. Aliás, os coloca sob suspeita e incorpora outros saberes para se constituir enquanto narrativa historiográfica.

A genealogia configura-se, então, como “[...] investigação histórica das manifestações, tecnologias e estratégias de poder em suas relações com o saber” (Resende, 2020, p. 340); “[...]”

análise das formas de exercício de poder” (Castro, 2016, p. 184); “[...] a própria história efetiva – ou a história do presente –, que possui sua materialidade na complexa trama entre relações de poder e de saber” (Favacho, 2010, p. 540); “[...] resultado de jogos múltiplos, de inúmeros confrontos entre forças e saberes [...]” (Albuquerque Júnior, 2004, p. 82, sic). Em todas essas definições inscreve-se a sequência saber-poder. É da relação entre esses elementos, saber e poder, na história, que a pesquisa genealógica se ocupa.

Sendo objeto da genealogia o poder e o saber nas práticas de objetivação e subjetivação dos indivíduos, Foucault (1979) recorre a duas noções para explicitar a manifestação desses elementos nas análises: proveniência e emergência. Elas implicam uma maneira de interpretar o acontecimento histórico, sendo este entendido “[...] como a emergência de uma singularidade, que se configura como problemática” (Weinmann, 2006, p. 60). Fazer uma história dos acontecimentos é dar conta das pequenas batalhas e não das grandes guerras; é tomar como objeto de investigação o micro em detrimento do macro; é considerar que para expor a emergência, deve-se mostrar sua proveniência em detalhes.

Sobre a análise do acontecimento na perspectiva da História da Educação, considerando a proveniência e a emergência como operadores analíticos, Weinmann (2006) aponta:

Para o historiador da Educação, que opera nessa perspectiva, é sempre um elemento de *atualidade* - uma *diferença* no tempo presente - o que dispara o processo de investigação. Assim, inserir-se nas fendas do dispositivo educacional, problematizando-o, alargando suas brechas, captando-o em seu devir, anunciando possibilidades outras, é um modo *acontecimental* de produzir História da Educação, mesmo se nesse processo o historiador se volte para o passado, a fim de construir a série descontínua de acontecimentos em que se inclui o seu problema - análise da proveniência - e para traçar as condições de seu aparecimento: descrição da emergência. (Weinmann, 2006, p. 60, grifo do autor).

A proveniência mostra os “[...] começos inumeráveis” (Foucault, 1979, p. 20) do acontecimento, cuja origem não pode ser localizada. Ela ocupa-se de articular os fatos que concorrem para a emergência dos acontecimentos; capturar as relações microfísicas que implicam saber e poder; “[...] demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas –, os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos” (Foucault, 1979, p. 21). Trata-se de uma forma de elaborar a história entendendo que determinado objeto apenas se constitui por meio de inúmeras práticas articuladas segundo a racionalidade vigente no contexto histórico analisado.

Nesse sentido, fazer uma história de proveniência da educação para o trabalho no ensino médio em Mato Grosso do Sul implica estabelecer relações entre práticas diversas, discursivas e não discursivas, que permitiram a configuração desse objeto no presente. Ao invés de buscar as motivações dessa forma de escolarizar os jovens apenas em grandes fatos da história global, objetiva-se localizá-las nas práticas a nível local. A proveniência não exige que se elabore a história a partir de uma narrativa linear, organizada cronologicamente, mas que se a construa com os fatos que, independentemente de quando ocorreram, tenham relações. Também não é preciso retroceder a um tempo longínquo para executar esta tarefa, mas situar as rupturas mais próximas que provocaram o acontecimento que está sendo historicizado.

Por sua vez, a emergência designa o momento de aparição do acontecimento. É o resultado concreto das relações de forças das quais a análise de proveniência se ocupa, ganha visibilidade no ápice dessas relações: “A emergência é portanto a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro [...]” (Foucault, 1979, p. 24, sic). Contudo, ela não é o final da sucessão de fatos, como se não houvesse um futuro ou novidade a partir dela. Deve-se interpretá-la como o estado atual das relações de força, e por estas serem móveis, ela pode ter status modificado, passando a ser um entre tantos outros fatos que darão condições de possibilidades de emergência de novos acontecimentos. Por esta razão, pode-se considerar que a emergência de um acontecimento ocupa um “não-lugar” na história, pois “[...] sempre se produz no interstício” (Foucault, 1979, p. 24).

Como trazer à tona a proveniência e a emergência dos acontecimentos? De que maneira dar conta das relações de força que produzem agenciamentos e capturam a vida dos homens no curso da história? Há regras de método a seguir? Essas são algumas das questões que se colocam aos genealogistas, pois Foucault não forneceu um manual de como fazer uma genealogia, não indicou caminhos que levam o historiador a uma prática genealógica; ao contrário, ele fez precauções de método, mas não sem antes utilizá-las, fazê-las funcionar nas suas genealogias da loucura, do racismo, da sexualidade, das prisões na Modernidade.

Em se tratando da produção de uma genealogia, que consiste em capturar fatos, eventos, ações, articulá-los para produzir uma história, um conceito tão fundamental quanto importante é o conceito de *práticas*. Portanto, é recorrente nesta tese o uso do referido termo, quase sempre aparecendo pelo binômio práticas discursivas e/ou práticas não discursivas, para designar as coisas que são de fato ditas e feitas pelos indivíduos e que produzem determinado objeto. Nesse sentido, intencionamos precisamente *historicizar as práticas que concorreram na produção das distintas relações entre ensino médio e trabalho em Mato Grosso do Sul e produziram tipos de sujeitos ou subjetividades, em conformidade com as condições históricas.*

Nos escritos de Foucault, não há um tratamento efetivo dessa noção, mas Veyne (1996), comentando sua importância em *Foucault revoluciona a história*, o faz. Segundo o autor, o discursivo e o não discursivo, o enunciado e o visível, possuem uma racionalidade, e, como faces de uma mesma moeda, a prática e a racionalidade devem ser sempre conjugadas. O que, em cada momento histórico, possibilita que certas coisas sejam ditas e feitas? Quais relações de saber-poder sustentam as ações das pessoas, suas manifestações ou silêncios? Essas são perguntas fulcrais a serem feitas quando se trata de problematizar práticas. Destarte, estabelecer relações entre as práticas e as regras que as possibilitam deve ser o modo de problematizar a emergência das coisas que as pessoas fazem e dizem nos diferentes tempos históricos.

Para estabelecer conexões entre as práticas de diferentes campos, optamos por, no início de cada seção, destacar e descrever as práticas do campo econômico de cada período histórico e a configuração do mercado/mundo do trabalho de Mato Grosso do Sul. Destacando tais aspectos, e depois conectando-os às práticas emergentes no campo educacional, visualizamos as contradições que constituem o Ensino médio, bem como os limites de seu funcionamento no Estado de Mato Grosso do Sul. Além disso, fortalecemos a hipótese acerca da relação entre as reformas desse nível da escolarização e as crises econômicas ou sua dizibilidade no contexto brasileiro. Como parte desse movimento, também explicitamos algumas práticas políticas que, de forma imanente às práticas econômicas, constituíram modelos de Ensino médio ao longo do tempo focalizado, considerando-as como expressão de relações de poder.

Como o poder é o elemento que atravessa os acontecimentos históricos, a genealogia busca marcar sua presença nas relações de força que produzem os acontecimentos. Por isso, Foucault (2017a) prescreve algumas prudências a serem tomadas no que ele denomina de “analítica do poder”. Não se trata de uma teoria do poder, mas de estratégias cambiáveis de análise das relações de poder conforme os problemas colocados pela investigação histórica.

Contrapondo-se à teoria jurídica moderna, segundo a qual o poder emanaria do Estado, por meio da forma da lei e das regulações que lhe são próprias, Foucault (2017a) sugere que o poder se manifesta nas sendas das relações entre os indivíduos, por meio estratégias de sujeição. Para ele, a abordagem jurídico-discursiva seria insuficiente para capturar a maquinaria social, pois recorre à noção de um poder que oprime e domina; prescreve e regula tendo a lei como principal instrumento; interdita sob a égide do medo; censura de tantas formas quanto possível, sobretudo por meio de atos e palavras; se efetiva uniformemente, desconsiderando os diferentes níveis do dispositivo e tendo o Estado como a instância única de coerção dos indivíduos.

Face a esta insuficiência conceitual, Foucault (2017, p. 101) considera ser necessário assumir uma outra concepção de poder, encará-lo, então, como “[...] uma situação estratégica

complexa numa determinada sociedade”. Ou seja, ao invés de ser localizável num só lugar ou prática, o poder deve ser analisado nas circunstâncias das relações de força entre os indivíduos que o mobilizam de forma dirigida à sujeição de uns pelos outros, visando modificações de sua forma de agir e de ser nessas mesmas relações. São ainda proposições sobre esta forma de poder que ele circula de forma desigual e móvel nas relações; inscreve-se em outras formas de relações (como econômicas, educativas, entre outras); se exerce em focos diversos, e não como sistema binário (dominante x dominado); as relações de poder são intencionais e não subjetivas; as resistências são inerentes ao exercício de poder (Foucault, 2017).

A tomada dessa analítica do poder como método permite cartografar os dispositivos em nossa sociedade (Prado Filho, 2017). Utilizando-a nesta Tese, podemos captar a formação histórica e as ações do dispositivo da relação entre ensino médio e trabalho em Mato Grosso do Sul, explicitando as linhas de força que produzem enunciados que atuam na objetivação e subjetivação dos jovens, bem como as resistências empreendidas por estes no processo de constituição de si. Assim como Foucault (2017) analisou os modos pelos quais a sexualidade fora inscrita nos corpos dos indivíduos, colocando em lados opostos os morais e os desviantes, interessa-nos cartografar por quais meios a escolarização média tem produzido formas de subjetividade. Eis aqui reafirmada a função da história genealógica: “Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (Foucault, 1979, p. 22).

Nessa perspectiva, a cartografia situa-se nesta investigação como uma forma de explicitar a composição do dispositivo da relação entre ensino médio e trabalho. Assim como os geógrafos recorrem ao método cartográfico para traçar a formação de um espaço, Foucault o fez para explicitar as estratégias discursivas e práticas não discursivas que no Ocidente constituíram o dispositivo da sexualidade. A cartografia, diagrama ou mapa – diferentes nomes que se pode dar a esta operação analítica – considera todo o campo social, suas várias instâncias (políticas, econômicas, artísticas), “[...] ignora toda a distinção de forma entre um conteúdo e uma expressão, entre uma formação discursiva e uma formação não discursiva. É uma máquina quase muda e cega, embora seja ela que faça ver e falar” (Deleuze, 2019, p. 41).

Podemos considerar que traçar um diagrama, cartografia ou mapa da sociedade implica uma operação historiográfica também, pois somos levados a capturar os processos, as relações, os acontecimentos diversos. Deleuze (2019, p. 42) aponta:

[...] o diagrama é altamente instável ou fluido, não para de misturar matérias e funções de modo a constituir mutações. Finalmente, todo diagrama é intersocial, e em devir. Ele nunca age para representar um mundo preexistente, ele produz um novo tipo de realidade, um novo modelo de verdade. Não é

sujeito da história nem a supera. Faz a história desfazendo as realidades e as significações anteriores, formando um número equivalente de pontos de emergência ou de criatividade, de conjunções inesperadas, de improváveis continuus. Ele duplica a história com um devir. (Deleuze, 2019, p. 42).

Prado Filho (2017) sintetiza os principais aspectos a serem considerados quando se trata de produzir uma genealogia, reforçando que esse empreendimento recorre à utilização dos três eixos das problematizações foucaultianas (poder, saber e ética). São eles:

- A genealogia é uma possibilidade de narrar a história que considera os pequenos acontecimentos, e relaciona-os ao nível microfísico das relações de força e jogos de poder;
- Obstina fazer uma crítica aos modos de vida aos quais os indivíduos são submetidos no presente, considerando as discontinuidades em detrimento da linearidade histórica, por isso não demanda uma periodização fixa quando se trata de problematizar um objeto;
- O poder é proveniente de diversas instâncias, portanto, é exercido horizontalmente em todas as práticas e por todos os indivíduos, independentemente de sua posição social;
- Deve-se localizar na norma, enquanto normalização ou regulação baseada em saberes científicos, o funcionamento dos dispositivos de poder, observando nessas determinações regulatórias as práticas de objetivação e subjetivação dos indivíduos;
- São noções centrais corpo e dispositivo: o primeiro porque é alvo e resultado das operações de poder; o segundo porque é o modo ou o meio pelo qual essas operações são possíveis, mobilizando não apenas poder, mas também resistências;
- Busca-se analisar as práticas de objetivação e subjetivação, conjugá-las em um mesmo processo: de um lado, evidenciar aquilo que se tenta fazer dos indivíduos; de outro, como estes reagem frente a essas práticas de sujeição, constituindo-se como sujeitos;
- O empreendimento genealógico abre brechas para a realização de análise cartográfica, pois permite visualizar os enfrentamentos e resistências dos indivíduos nas práticas, possibilitando, nesse sentido, uma genealogia da ética;
- Sua adoção como método depende sempre dos problemas e objetivos da pesquisa, e por não ser estático, fixo, permite a incorporação de novos elementos de análise.

Os discursos devem ser incorporados à analítica do poder, pois é impossível separá-los das instâncias de poder e práticas sociais que os produzem. O que evidenciaremos então é “[...] a correlação entre discursos e práticas sociais, enfocando explicitamente a temática do poder articulada à das ordens e configurações do saber” (Resende, 2020, p. 338). Para isto lançaremos mão da análise do discurso, tratando os enunciados como acontecimentos e problematizando seus efeitos sobre as práticas sociais e como resultado delas, explicitando:

[...] como esses acontecimentos discursivos determinaram, de certa maneira, aquilo que constitui o nosso presente e que nos constitui a nós próprios, o nosso conhecimento, as nossas práticas, o nosso tipo de racionalidade, as nossas relações com nós próprios ou com os outros. (Foucault, 2017, p. 105).

Seguem alguns conceitos sumários para a análise do discurso:

- Discurso, constituído por “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (Foucault, 2012, p. 143).

- Enunciado, que não é o mesmo que a frase, proposição ou ato de fala, mas a função que pressupõe a ideia de correlações estabelecidas no limite de cada formação discursiva, cujo valor é determinado por regras com as quais eles se articulam em uma ordem discursiva.

- Formação discursiva, que não são “blocos de imobilidade, formas estáticas que se imporiam do exterior ao discurso e definiriam, de uma vez por todas, seus caracteres e possibilidades” (Foucault, 2012, p. 87), pois o sistema da formação discursiva não reúne todas as possibilidades em uma série de enunciados, apresentando-se, portanto, sempre de maneira lacunar e incompleta.

- Prática discursiva, que não é a simples enunciação de algo, mas o conjunto de regras específicas “sempre determinadas no tempo e no espaço [...] que deram as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2012, p. 143-144).

- Sujeito, que não é o autor da formulação, mas “é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (Foucault, 2012, p. 115).

A história genealógica produziu-se na condição de um “saber perspectivo” (Foucault, 1979, p. 30), pois na composição da proveniência selecionamos documentos e excluímos fatos em detrimento de outros, estamos produzindo uma história que é de algum modo interessada, tem limites, e por isso não reivindica seu status de saber verdadeiro sobre as coisas. Não se trata de ficção, mas de uma narrativa que reconhece não haver neutralidade naquilo que ela narra e da forma como o faz. A genealogia rejeita as “modalidades platônicas” da história (Foucault, 1979, p. 33), possibilitando outra maneira de narrar a existência dos homens, sua vida.

Outro conceito central na pesquisa é o de *arquivo*. Conforme Foucault (2016), o arquivo é concebido como um sistema de poder que seleciona, organiza e mantém documentos de acordo com critérios específicos. O arquivo não se limita a ser apenas um espaço de armazenamento passivo; ele desempenha um papel ativo no controle social e na produção de conhecimento. Instituições e sistemas de poder usam o arquivo para classificar e regular o discurso, influenciando o que é digno de registro e lembrança, bem como o que é considerado

verdadeiro e legítimo na sociedade. Em suma, o arquivo é um elemento essencial na formação de sistemas de conhecimento e poder, desempenhando um papel importante na análise das dinâmicas de poder por meio do controle do conhecimento. Nessa perspectiva, o arquivo, que representa um fragmento da modernidade, é considerado um conjunto de regras anônimas que delimitam o que pode ser dito em cada momento a respeito de determinado objeto discursivo.

Nesse sentido, não é qualquer coisa que pode ser fixada nas materialidades discursivas que se inscrevem em nossa sociedade. Haverá sempre algumas regras a serem seguidas, as quais, apesar de não serem explícitas, serão reconhecidas pelos indivíduos, pois constrangidos por relações de saber-poder que definem o que e quem pode enunciar algo.

A escolha de fontes locais se baseia na ideia de que elas nos permitem entender de forma mais direta e contextualizada as relações entre ensino médio e trabalho em Mato Grosso do Sul ao longo do tempo. Ao priorizar documentos, testemunhos e registros locais, buscamos não só os discursos oficiais, mas também as vozes e experiências das pessoas diretamente envolvidas nesse contexto. Essa perspectiva nos ajuda a analisar de maneira mais detalhada as práticas e representações, conforme proposto por Foucault em sua análise das relações de saber-poder.

Antes da tentativa de traçar a linearidade dos acontecimentos, buscamos perscrutar as descontinuidades da história, explorar as palavras em sua sutileza e força, descrever as relações de poder e disputas entre indivíduos que se apoiam em instituições e formas de conhecimentos, e, sobretudo, colocar em evidência as formas pelas quais os jovens sul-mato-grossenses foram e têm sido objetivados de determinadas formas. Cientes da impossibilidade de uma cobertura completa de como a relação entre ensino médio e trabalho tem se configurado como um dispositivo de governo dos jovens em Mato Grosso do Sul, pois toda narrativa é marcada pela ausência das palavras e sentidos, pretendemos abrir uma janela para as práticas discursivas que vem compondo essa relação, fazer com que os olhos que leem essa história saltem sobre as páginas, que as mentes se inquietem e questionem. Pois a genealogia nos desafia a repensar o passado, o presente e o futuro; nos incita a questionar, a resistir e a imaginar possibilidades.

3 PROVENIÊNCIA E EMERGÊNCIA DA RELAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E TRABALHO: DISCURSOS E OUTRAS PRÁTICAS COMPONDO UM DISPOSITIVO VOLTADO À “QUALIFICAÇÃO” DOS JOVENS NO SUL DE MATO GROSSO

A década é 1960. O Brasil amarga a Ditadura Civil-Militar instaurada em 1964, quando, buscando-se fortalecer esse regime de governo, iniciam-se estudos para reorientar a educação nacional, com vistas a enquadrá-la nas premissas ditatoriais. Desde 1961 estava em vigência a Lei nº 4.024 (Brasil, 1961), cuja proposta imputou para o ensino secundário a flexibilização curricular por meio da indicação das disciplinas obrigatórias e das disciplinas optativas, ou complementares. Em detrimento das humanidades, predominou no currículo as áreas científicas e técnicas. Tratava-se de uma resposta – não unânime – às demandas acumuladas em torno da necessidade de uma escola que acompanhasse as mudanças de ordem econômica, marcadas sobretudo pela crescente industrialização e urbanização que se evidenciava no período. Ainda assim, sobrepunha-se um ensino elitista, marcado pela dualidade, como indicou Souza (2008), e assim continuou a formar as camadas mais ricas do país, que tinham acesso à escolarização.

Considerando esse mesmo período, coloquemos uma lupa no mapa do Brasil. Voltemos nossos olhos para o estado de Mato Grosso. Tendo um extenso território, mas baixa densidade populacional, essa região federativa possuía uma rede de escolas que se mostrava insuficiente para atender crianças e jovens que chegavam cada vez em maior número, sobretudo na região sul, em razão do movimento migratório instaurado duas décadas antes, que deu origem à Colônia Agrícola de Dourados (CAND). A terra de Mato Grosso se mostrava fértil, fazendo-se adensar nela trabalhadores de todas as regiões do país. Porém, para os filhos do que chegavam, não havia escolas. Apesar disso, reconheciam a necessidade de oferecer às suas crianças e jovens um lugar nessa instituição que não havia muito tempo começara a se organizar.

Em 1971, promulga-se a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971). A justificativa para, em tão curto período, uma nova legislação ter sido publicada, foi a de que o momento vivido demandava uma escola atendida com as transformações que vinham ocorrendo no país de modo geral. A década de 1970 foi marcada por uma chamada à profissionalização dos jovens por meio do ensino de 2º grau, colocando em questão a possibilidade de escolha, por parte do estudante, de um curso técnico-profissional. Dizia-se serem muitos! Enunciados se cruzaram em diferentes domínios discursivos no período, fundando relações entre nível médio e desenvolvimento econômico e levando os estudantes a subjetivarem a necessidade de uma formação capaz de lhes garantir mais fácil acesso ao mercado de trabalho ou instrumentalização para continuarem os estudos, caso assim o quisessem. Portanto, diferentemente do que havia sido antes.

Vemos aí que entre uma década e outra houve um corte na função do ensino médio. Deixando paulatinamente de ser para poucos, passou a ser, se não para todos, pelo menos para um público maior, um direito. Direito não respondido, mas constando na letra dos textos jurídicos. Entre uma década e outra, uma formação de que deixa de ser clássica, fundada num pretenso humanismo, e passa a ser dirigida para o trabalho, qualificar para o trabalho torna-se sua função, fosse nas escolas públicas, fosse nas escolas privadas. O que mudou entre em um período e outros? Quais relações determinaram a substituição de um modelo pelo outro? Que formas de dominação estiveram em jogo nessa trama? Quais subjetividades foram compostas?

O objetivo desta seção foi analisar o tratamento conferido ao ensino de 2º grau em discursos que circularam entre as décadas de 1960 e 1980, em Mato Grosso, especialmente na região sul, focalizando o lugar do trabalho nos programas de escolarização instituídos no período como estratégia de regulação subjetiva dos jovens desse estado. Nesse sentido, a análise contemplou três cenários distintos que nesse período compuseram a relação entre o nível médio da escolarização e trabalho e que caracterizaram a primeira configuração do dispositivo em foco na pesquisa. A estruturação da seção foi justamente em torno desses diferentes cenários.

No primeiro tópico da seção, *Discursos em circulação na região sul de Mato Grosso a partir da década de 1960 e outras práticas*, analisamos como a relação entre o nível médio – à época marcado pela denominação de ensino secundário – e trabalho foi produzida no estado de Mato Grosso durante a década de 1960, apesar de ter ganhado forma na legislação na década seguinte, com vistas a explicitar que o debate sobre o papel dessa etapa da escolarização como elemento desenvolvimentista já vinha sendo feito em diferentes esferas (econômica, educacional, política). Problematicamos como o que foi denominado de “educação para o trabalho” se tornou uma questão de governo da população jovem mato-grossense, assim como de todo o País. Para além dos discursos, buscamos em outras práticas subsídios para investigar a emergência dessa relação como um dispositivo e seu funcionamento em contexto local.

No segundo tópico, *“Moendo gente como se fosse ferro” ou da “qualificação para o trabalho” como estratégia de desenvolvimento local*, o objetivo foi analisar e relacionar os aspectos socioeconômicos que levaram à criação de Mato Grosso do Sul, destacando os pronunciamentos de governadores do então estado de Mato Grosso e de presidentes do País que sustentaram os conflitos entre as regiões norte e sul mato-grossenses desde a década de 1930, resolvidos juridicamente apenas no final da década de 1970. Focamos como a escolarização dos jovens se tornou uma preocupação desses dirigentes, direcionada para o trabalho, visando o desenvolvimento do novo território cuja economia era baseada na pecuária. A análise recai sobre textos oficiais e midiáticos em circulação no jornal O Progresso no decorrer da década.

No terceiro tópico, *“Preparação para o trabalho” em Mato Grosso do Sul: entre a instauração de um outro modelo de ensino de 2º grau e a organização de um “estado modelo”*, utilizamos dados estatísticos e outros discursos para diagnosticar o ensino de 2º grau em Mato Grosso do Sul durante sua primeira década. Destacamos as contradições da relação entre ensino médio e trabalho nesse período, já que os modelos de ensino vigentes (profissionalização compulsória e ensino geral) contrastavam com as necessidades locais. Analisamos a Lei nº 7.044 (Brasil, 1982) que retirou a obrigatoriedade do ensino profissional, marcando também o início da formulação de uma política educacional local que ganhou corpo na década seguinte.

A conjunção dessas seções, e as argumentações que lhes dão forma e conteúdo, nos possibilitaram constatar que a emergência da relação entre ensino médio e trabalho como dispositivo teve como condição de possibilidade as transformações políticas e econômicas do Brasil na década de 1960. No contexto de Mato Grosso, esse dispositivo funcionou segundo as características do estado e evidenciou as contradições do sistema de escolarização brasileiro.

3.1 Discursos em circulação na região sul de Mato Grosso a partir da década de 1960 e outras práticas

A inscrição do trabalho como dimensão formativa do ensino médio é de certo modo recente, data de quando foi promulgada a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971). A partir desse momento, “trabalho” passou a orbitar o vocabulário educacional sob o signo da “qualificação”. Mas isso se deu à revelia do que vinha sendo discutido por intelectuais e reformistas que cravavam a necessidade de se instituir um ensino secundário que respondesse às exigências de modernização do Brasil e atendessem ao perfil de jovens que vinha se constituindo como face da mesma moeda dessas transformações. Mesmo antes de tal reforma, positivava-se a promoção de um ensino articulado à esfera produtiva e aos jovens cujas qualidades e capacidades precisavam ser atendidas. E a escola, enquanto instituição que expressava a modernidade nacional, foi tomada como espaço distinto para que essa formação pudesse lhes ser destinada.

Não é preciso, portanto, regressar a um tempo tão longínquo para ver como esses ditos e escritos se reproduziram, promovendo uma articulação entre ensino médio e trabalho. Um recorte considerando o início da década de 1960 é suficiente para que possamos explicitar a discussão que opôs a formação humanística, de caráter propedêutico, à formação para o trabalho, de caráter profissionalizante, cuja vitória foi do último desses eixos formativos. Mesmo com o crescente imperativo do trabalho, a Lei nº 4.024 (Brasil, 1961), na qual se inscreveu a primeira LDB, não contemplou tal demanda. Ou seja, mesmo diante das exigências

que se fazia desde por volta do início da década de 1940, a legislação que começou a ser produzida em 1948 não as atendeu – dados os jogos de força entre pessoas e instituições direta e indiretamente envolvidas em sua formulação. A possibilidade de promover aquela integração, num cenário em que também se apontava para uma democratização da escola, foi descartada.

Apesar de reivindicado por diferentes partes, governantes e governados, o nível médio ainda na década de 1960 foi marcado pela ausência do trabalho, de uma formação para a vida do labor. Para que essa dimensão fosse mantida para fora dos muros escolares, destinando-se a outros indivíduos que não aqueles que se sentavam nos bancos dessas instituições, foi necessário sobrepor coisas a outras, (des)legitimar saberes, (des)qualificar instituições.

Na perspectiva que escrevemos esta história, tais práticas figuraram como elementos da proveniência da integração entre nível médio e trabalho no campo da norma. As discursividades e ações que antecederam esse acontecimento, sendo determinadas em relações de saber-poder, e determinando outras, funcionaram como condições de possibilidade para a sua emergência em 1971. Ainda assim, elas já vinham produzindo *a relação entre ensino médio e trabalho como dispositivo*. A análise da proveniência expressa a relação entre coisas ditas e feitas, devendo-se explicitar os jogos de dominação das formas de conhecimento e as relações de poder que produzem determinado objeto. Mas nem de tudo o que foi dito e feito foi acatado nessa historicização das práticas – e isto tampouco seria possível. Importou-nos elencar e problematizar discursos e práticas talvez mais decisivas para a emergência do acontecimento.

A respeito do movimento de análise da proveniência, Foucault (1979) aponta:

Seguir o filão complexo da proveniência é [...] manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existe a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. (Foucault, 1979, p. 21).

Nesse sentido, buscamos na dispersão das práticas num determinado tempo e espaço, entendendo-as como condições de possibilidades para o estabelecimento da integração entre nível médio e trabalho. Essa forma de entender os meios pelos quais um objeto se constitui implicou considerar uma gama de materiais, de fontes, que pudessem nos indicar possibilidades para além de uma possível “história tradicional”. As fontes da análise feita nesta seção foram textos de jornais de circulação no estado de Mato Grosso, dados estatísticos e legislação educacional. Esses documentos foram publicados durante a década de 1960. Extraímos dessa

discursividade enunciados que trataram da relação entre ensino secundário e trabalho, bem como os saberes que foram se articulando, os exercícios de poder efetivados a nível institucional ou não, enfim, a constelação de práticas para que, ao fim do período, o trabalho ganhasse lugar.

No início da década de 1960, o Brasil passou por um notável crescimento econômico impulsionado pela industrialização e pela geração de empregos durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). O desenvolvimento planejado começou a se concretizar, viabilizando melhorias nas condições de vida da população. Esse progresso estava relacionado, sobretudo, ao processo de urbanização e à transformação nas atividades do setor terciário (Mattos, 2011). Contudo, à medida que a economia brasileira prosperava, também se agravavam a pobreza e a desigualdade social, devido à migração desordenada da população rural para as áreas urbanas, sem a implementação de políticas efetivas para mitigar os impactos dessas transformações.

As ações de Juscelino Kubitschek voltadas ao crescimento econômico do país, em seu conjunto, fortaleceram o que se denominou de nacional-desenvolvimentismo, compreendendo práticas orientadas pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), para o continente sul-americano, e pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), para o Brasil. Tratou-se de um “[...] campo de reflexão sobre as alternativas para que o país superasse suas características do mundo agrário e de seus fundamentos econômicos e políticos” (Santos, 2019, p. 4). Ao invés de uma corrente fechada em si mesma, cuja emergência deu-se de forma pronta, o nacional-desenvolvimentismo implicou na produção constante de um pensamento econômico latino-americano iniciado na década de 1930 e cujo ápice foi observado na década de 1960, perdendo sua força ao final da Ditadura Militar (Santos, 2019; Fonseca; Salomão, 2017).

A partir das medidas tomadas a partir da segunda metade da década de 1950, a educação foi tratada como um dos pilares do desenvolvimento nacional. O nacional-desenvolvimentismo influenciou esse pensamento, manifestando-se pela orientação de instituições em direção à busca de soluções econômicas para os desafios no campo educacional. Não obstante essa ênfase, ela adquiriu visibilidade como componente de política pública durante a implementação do Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, no qual foram estabelecidas 30 metas para promover o desenvolvimento do país (Santos, 2019). A análise de Santos (2019) deixa entrever o lugar conferido à educação nesse período, no contexto desenvolvimentista:

Somente na meta 30 há referência à educação: ‘melhorar a educação e implantar cursos técnicos no país’. Essa única menção à educação demonstrava a opção política em não reconhecer, à época, a necessidade de investimentos na área. Por outro lado, ao definir-se pela implantação de cursos técnicos no país, o entendimento explícito era atender às demandas de mercado, concebendo, assim, a lógica formulada na teoria do Capital Humano

e o vínculo efetivo dos objetivos educacionais ao preparo de mão de obra adequada à organização dos mercados produtivos. Entende-se, então, que as teses sobre o Capital Humano, articuladas ao ideário da universalização da alfabetização e do ensino no país, atendiam ao projeto do desenvolvimentismo, compreendido nas reformas de base propagadas no governo João Goulart, inserindo o indivíduo como elemento desencadeador do progresso nacional. (Santos, 2019, p. 11-12).

A afirmação referenciada converge com a análise de pronunciamentos dos presidentes João Goulart e Castelo Branco feita por Ziliani (2010). Mesmo que em configurações políticas distintas, a articulação do nível médio ao trabalho foi uma constante durante a década de 1960, até que ela ocorresse legalmente, na década seguinte. Positivava-se essa integração, e a fim de torná-la uma verdade a ser subjetivada por todos, negativava-se o funcionamento atual da escola secundária. Problemas como o academicismo excessivo, a carência do mercado de profissionais qualificados, entre outros, foram comuns nos ditos desses presidentes, ajudando a sustentar o lugar conferido ao trabalho na escolarização média a partir de 1971 (Ziliani, 2010).

No debate acerca da relação entre desenvolvimento e escolarização, a questão da ampliação ou da “liberação” da educação para as massas, conforme conceituou Cunha (1985), decorreu da modernização da esfera produtiva, que, para acontecer em vias de fato, tal como vinha sendo pensada por economistas, demandava qualificação de mão de obra, investimento em Capital Humano. Tal movimento, sob a rubrica da democratização do ensino, comportava duas funções de acordo com o referido autor: a primeira relaciona-se à função econômica desta prática, porque, sendo escolarizados, os indivíduos estariam qualificados e elevariam a economia por meio de sua atuação produtiva; a segunda relaciona-se à sua função político-ideológica, pois a inserção dos indivíduos na escola os colocaria frente aos hábitos de consumo, necessários ao desenvolvimento e manutenção d sociedade capitalista (Cunha, 1985).

Essas práticas discursivas foram se alojando em outras superfícies, de maneira que foi se construindo toda uma verdade em torno da escola de ensino médio, de sua função, dos sujeitos a frequentá-la, das metodologias adequadas. Essas verdades, produzidas e reproduzidas em discursos diversos, foram fundamentais para o destino dado à legislação educacional.

Todo esse cenário opunha-se às práticas de escolarização de cunho clássico e humanista. Apesar de se reclamar por uma educação nova, alinhada às mutações e aos imperativos do mundo moderno, as escolas praticavam um currículo desvinculado da realidade, desintegrado das necessidades da esfera produtiva, contemplando os interesses do público a que atendia.

Em 1961, a disputa que há anos vinha ocorrendo ganhou concretude com a promulgação da Lei nº 4.024 (Brasil, 1961), como efeito de relações de força na Câmara e do Senado, pois

tramitou nessas instâncias num período de 13 anos, entre 1948 e 1961 (Saviani, 2015). Muitas das discussões manifestas nas décadas anteriores foram contempladas na legislação; outras, intencionalmente ignoradas. Essa primeira LDB foi efeito do uso estratégico do lugar de poder assumido pelos indivíduos nas instituições, pois os intelectuais que participaram ativamente de discussões se fizeram presentes também em sua elaboração (Braghini; Bontempi Junior, 2012).

Com a nova legislação, pela primeira vez desde o Império, a União abriu mão de administrar o ensino nacional, possibilitando aos estados brasileiros regularem seus respectivos sistemas de ensino. Isso deu condições para a constituição do discurso acerca de uma organização conectada à realidade econômica local, foco do nacional-desenvolvimentismo. Ainda promoveu uma estreita relação da União com o setor privado, pois afrouxou a regulação e inspeção de escolas particulares, bem como abriu brechas para que elas recebessem proventos do setor público para a sua manutenção (Souza, 2008). Isso deu condições para que, mais tarde, na década seguinte, o funcionamento das escolas privadas fosse mais “livre” em relação ao das escolas públicas, no sentido da oferta de uma profissionalização mais frouxa, quase inexistente, em direção oposta à determinação do Governo militar e ao que as escolas públicas fizeram.

O estado de Mato Grosso possuía 42 escolas distribuídas em 22 cidades, representando um aumento de 320% no total de instituições em 20 anos, pois em 1942 totalizavam apenas 10, distribuídas em 3 cidades. As matrículas, conseqüentemente, foram em maior quantidade. Se em 1942 foram registradas 2.206, em 1961 foram 11.065. Este último número equivalia a em torno de 16% da população escolarizável do ensino secundário, adolescentes entre 12 e 18 anos de idade (Brito; Silva, 2021). Apesar de ainda baixo esse percentual, representou uma mudança significativa quanto à oferta de escolarização para os mais pobres no estado, o que também acontecia no resto do País. Essas estatísticas expressam o começo da democratização da escola pública que se ampliou na década de 1970, mediante algumas contradições e conseqüências.

O crescimento da população mato-grossense é um fator que permite justificar o aumento no contingente de escolares. Expansão que aconteceu em decorrência do movimento migratório de trabalhadores iniciado entre as décadas de 1930 e 1940, sobretudo para a região sul do estado, mas consolidado entre as décadas de 1960 e 1970. Esse movimento teve o influxo de 500 mil migrantes, em sua maioria homens em idade produtiva, sendo a migração conduzida pelos setores público, em diferentes esferas, e privado, destacando-se as companhias de migração e terras, além do movimento espontâneo das pessoas em direção a locais adjacentes. Outro dado significativo é o de que o trabalho realizado pelos migrantes acontecia sobretudo no campo, em atividades rurais (agricultura/pecuária), ainda que esse movimento não tenha sido homogêneo em todo o estado, sendo Campo Grande expressão evidente desse aspecto (Dal Moro, 2009).

No que tange ao quantitativo populacional, o cenário do sul de Mato Grosso, na década de 1960, era bem diferente das duas décadas anteriores. Tanto a população urbana quanto a rural expandiram-se significativamente. Em 1940, registrou-se uma população rural de 158.223 e uma urbana de 80.417. A década de 1950 já mostrava sinais de crescimento, com a população rural atingindo 195.850 e a urbana 113.545, representando um aumento percentual total de 30%. Contudo, foi na década de 1960 que se observou o maior salto, com a população rural crescendo para 337.564 e a urbana para 242.088, um crescimento percentual de 87%. Esse fenômeno reflete as transformações socioeconômicas que impulsionaram tanto o desenvolvimento urbano quanto a consolidação de áreas rurais, indicando uma diversificação nas oportunidades de emprego e um aumento na migração interna, influenciada pela expansão da infraestrutura e pelo aumento das atividades agroindustriais na região. Em 1970, o crescimento continuou robusto, com 72% de aumento percentual, levando a população total a quase um milhão de habitantes, evidenciando o contínuo atrativo da região tanto para a população rural quanto urbana.

Tabela 1 – Aumento da população rural e urbano do sul de Mato Grosso entre 1940 e 1970

População	Década de 1940	Década de 1950	Década de 1960	Década de 1970
Rural	158.223	195.850	337.564	546.094
Urbana	80.417	113.545	242.088	452.117
Total	238.640	309.395	579.652	998.211
Total do crescimento percentual por década		30%	87%	72%

Fonte: Dal Moro (2009)

Tal expansão populacional levou Mato Grosso a ampliar sua rede escolar devido à democratização em curso. Nesse sentido, a escola passou a se configurar como um espaço de liberação social, permitindo que os pais se engajassem no mercado de trabalho. Essa dinâmica acabou por refletir uma mudança na percepção da educação, vista não somente como um direito fundamental de crianças e jovens, mas também como um meio de facilitar a mobilidade social e econômica das famílias, contribuindo assim para o desenvolvimento socioeconômico.

Início da democratização da escola pública, demanda pela reconfiguração do currículo escolar para atender ao perfil de jovens recém-chegados aos bancos escolares, economia em aceleração, demanda de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho a nível local, disputas políticas internas que prenunciavam a assunção da Ditadura civil-militar, entre outros elementos, marcavam o cenário geral do País no qual a Lei nº 4.024 (Brasil, 1961) foi promulgada. A primeira LDB, tendo em suas letras certa vocação para renovar a estrutura educacional, em artigos referentes à organização do ensino, assim tratou do ensino secundário:

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.

§ 1º O ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial.

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos. (Brasil, 1961, sic).

O texto da Lei nº 4.024 (Brasil, 1961) deixa entrever que não houve vinculação entre ensino secundário e trabalho, mesmo isto tendo sido possível e apesar das reivindicações que por anos precederam a sua publicação. A ausência de tal integração acabou por não permitir, durante os dez anos de vigência da Lei, uma formação alinhada às demandas de sociedade, e assim relegou uma formação ainda academicista à massa que há pouco vinha ganhando espaço na escola pública. Esse desacerto pode ter cooperado para a perpetuação de disparidades sociais desde antes explícitas, no sentido de que os estudantes pobres recebiam os influxos de uma escola desarticulada da sua realidade, minando sua capacitação profissional, sua ascensão social, enfim, impedindo de se cumprir os objetivos reconhecidas como funções da escola.

Limitou-se a apontar como um dos fins da escolarização “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”. Esse objetivo deixa entrever o papel de levar o indivíduo, por meio de conhecimentos baseados na ciência e na tecnologia, aprendidos na escola, a superar as barreiras socioeconômicas e culturais. Desde aí explicita-se o reconhecimento de que o aluno frequentando as salas de aula não era o mesmo; tratava-se de um aluno que possuía dificuldades e empecilhos de vida, que poderiam dificultar o seu futuro.

Apesar de se explicitar como finalidade da escolarização “o desenvolvimento integral da personalidade humana”, há a conjugação ao sintagma que diz respeito à finalidade de também levar o indivíduo a participar “na obra do bem comum”. Ou seja, havia preocupação em formar uma mão de obra para o mercado de trabalho que fosse alinhada às demandas que vinham surgindo ao país, em decorrência da aceleração econômica. “Bem comum”, nesse

sentido, estava relacionado ao desenvolvimento do país, pois apontava-se que este contribuiria para o progresso da nação e, por efeito, ao favorecimento de todos os cidadãos brasileiros.

A integração entre educação e trabalho, conforme estabelecido por essa legislação, ocorreu através da inclusão do ensino técnico como um ramo distinto, compreendendo cursos industriais, agrícolas e comerciais. Este ramo era especialmente direcionado a adolescentes de baixa renda, pois a conclusão dessa etapa educacional facilitava sua inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, a dualidade educacional foi mantida e até intensificada, com o ensino secundário de caráter propedêutico, historicamente destinado à elite. No entanto, gradualmente, os indivíduos mais pobres começaram a acessá-lo, impulsionados pela expansão escolar.

Essas questões também foram sentidas e colocadas em discurso em Mato Grosso, conforme Mensagens¹ do então governador do estado. Reforçando a percepção, tanto dele quanto de outros agentes, de que a educação passava por “uma sensível mudança nos seus processos, como nos seus objetivos” (Mensagem..., 1962, p. 147), Fernando Corrêa da Costa justificava esse deslocamento afirmando: “Tal mudança resultaria da transferência da finalidade da educação intencional de servir às elites como fonte de erudição, para um novo propósito, de servir ao povo como meio e condição de sobrevivência numa era tecnológica” (Mensagem..., 1962, p. 148). Como reprodução enunciativa, considerava que a transformação da finalidade da escola dava-se como forma de promover “ao povo” meio de subsistência real, para a vida cotidiana, e não apenas, como até então se dirigia à elite que era majoritariamente escolarizada.

Para ele, a “desatualização” da educação, tal como desde “tôda a vida matogrossense”, vinha “agravando o seu subdesenvolvimento” (Mensagem..., 1962, p. 148, sic). Reconhecia daí a necessidade de abandonar o tratamento conferido à educação de maneira outra: “Até aqui, temo-lo tratado dando ênfase ao seu aspecto político e algumas vezes administrativo. Desejamos abordar o problema da educação por seu lado social, buscando, dessa maneira sincronizar com pensamento nacional que se vai estruturando” (Mensagem..., 1962, p. 149). Fernando Corrêa da Costa, nesse sentido, indicava a necessidade de reformular a abordagem à educação em Mato Grosso, não apenas uma atualização técnica, mas uma reorientação para abordar os aspectos sociais do problema à maneira como se vinha fazendo em todo o País.

¹ Mensagens de governadores são comunicados oficiais emitidos pelos chefes do Poder Executivo estadual. Elas visam informar, esclarecer ou posicionar o governo sobre questões relevantes para o estado. Geralmente, seguem uma estrutura formal com saudação, introdução contextualizando o tema e detalhes sobre a posição ou ações adotadas. O texto pode conter argumentos embasados, dados estatísticos e justificativas para respaldar as decisões governamentais tomadas no anterior ao da sua emissão, sendo direcionado à população, órgãos governamentais e instâncias políticas.

Os excertos citados apresentam visões contrastantes sobre o ensino médio. Enquanto um destaca problemas sociais e econômicos resultantes de uma suposta educação inadequada e em declínio, o outro enfatiza a importância da difusão do ensino médio para todas as camadas sociais como condição para a democracia econômica e política. Revelam perspectivas distintas sobre o papel do ensino médio, bem como suas relações com o trabalho e a economia, ora como fonte de problemas, ora como instrumento de inclusão e desenvolvimento: “São problemas sociais e econômicos resultantes de uma educação desajustada; é uma educação em decadência, devido aos problemas sociais e econômicas” (Mensagem..., 1962, p. 152); “A difusão do ensino médio por todas as camadas sociais se impõe como condição à democracia econômica e política” (Mensagem..., 1962, p. 151). Ele reconhece que um sistema educacional inadequado poderia agravar desigualdades, enquanto uma ampla difusão do ensino médio promoveria a inclusão e o desenvolvimento equitativo, sublinhando a necessidade de reformas que assegurassem qualidade e acessibilidade para fortalecer a estrutura socioeconômica do estado.

Em 1964, na abertura das atividades da Assembleia, Fernando Corrêa da Costa declarou:

A ausência de adequação da programática do ensino secundário à mentalidade tecnológica, que cresce vertiginosamente, como exigência, mesmo das necessidades do desenvolvimento econômico no País inteiro. Com efeito, não há um Estado sequer onde o ensino médio não venha sofrendo, nos seus rendimentos, os resultados de uma orientação excessivamente livresca e puramente humanística. Falta, nêsse ciclo escolar, de fazê-lo sentir a sua conveniência para a própria realização profissional. Ao contrário do curso elementar que garante ao aluno a escolarização, isto é, efeitos concretos e objetivos, assim como do curso superior, onde se tem a colimação do ideal escolar, o curso médio transcorre sem atrativos, inteiramente esvaziado de sentido prático. Não se trata, aí de uma deficiência que se comporta nas fronteiras nacionais. (Mensagem, 1964, p. 135, sic).

A crítica recai sobre a falta de conexão prática e relevância para a realização profissional dos estudantes. A obsolescência é evidenciada por sua grade teórica e humanística e pela discrepância entre a formação oferecida e as demandas desenvolvimentistas. Frente a isso, impunha-se ao ensino secundário “fazê-lo sentir a sua conveniência para a própria realização profissional” (Mensagem, 1964, p. 135), ou seja, modificar a sua estrutura, torná-lo prático, garantindo a formação de mão de obra para uma sociedade moderna: “É urgente a diversificação do ensino médio para inclusive para possibilidade a que sirva ao adolescente como instrumento útil à vida moderna, possibilitando-lhe, ocupações com melhor nível de remuneração, no caso de não prosseguir seus estudos, além deste nível” (Mensagem, 1964, p. 146).

Criticando o “humanismo puro” (Mensagem, 1964, p. 135) que dava a base ao ensino secundário, o governador defendia uma escola do tipo técnico, almejando tê-la em Mato Grosso. O pouco êxito dessa estrutura em todo o país não era o caso do SENAI, que se destacava por sua capacidade de oferecer uma formação que converte ensinamentos em habilidades práticas relevantes para as demandas industriais e comerciais. Fernando Corrêa da Costa propunha uma visão pragmática para a educação, focada no desenvolvimento econômico e na capacitação técnica dos estudantes, destacando a urgência de uma reforma educacional que alinhasse o ensino médio com as necessidades do mercado de trabalho e a dinâmica econômica moderna.

Mas, todos compreendemos que, nos dias atuais, quando as exigências da vida profissional são cada vez maiores, e em que o homem enfrenta uma situação de franco desafio ao tempo, o humanismo puro não encontra produtividade. É preciso que ao aluno se assegure, em tôdas as fases da sua vida escolar, um imediato rendimento na prática, das parcelas que fôr vencendo. É nessa concepção que se assenta a moderna técnica de ensino por ciclos integrados, ideal que, em breve, esperamos ver atingido em Mato Grosso. No Brasil, têm-se feito numerosas experiências no sentido de extirpar do curso secundário as suas atuais características, através da instituição de escolas técnicas de nível médio. Poucas delas, porém tiveram êxito. O SENAI é um dos únicos que sobreviveram e vem prestando relevantes serviços. Uma das deficiências do ensino secundário, que não chega, comumente, a ser analisada pelos técnicos do ensino, mas que, na verdade, parece assumir o papel de problema basilar, é que êle se transformou como que num escoadouro dos que fogem ao trabalho. Ao deixar a escola primária, capacitado, pois, para uma opção quanto ao futuro da sua vida profissional, o aluno, quer por livre deliberação quer por imposiç[ões] da família, resiste ao dever de iniciar o percurso do caminho que o levará à sua realização profissional, e cai no ginásio que levará ao Científico, ambos desempenhando o mesmo papel diletante de protelar a necessidade da opção. Foi, pois, nessa situação, inteiramente estagnada, que encontramos o ensino médio em Mato Grosso. Acresciam-se-lhes as deficiências que lhe são próprias, no setor da Base Física absolutamente precária, e no despreparo do seu pessoal docente. (Mensagem, 1964, p. 135, sic).

A análise de Fernando Corrêa da Costa não se encerra no campo educacional, ou seja, ele não explica a educação por ela mesma; seu pronunciamento é sustentado por um saber econômico. A ideia defendida por ele é a de que “os investimentos na educação constituem uma peça fundamental do processo de desenvolvimento econômico, talvez a peça basilar, onde se assenta tôda a estrutura do desenvolvimento (Mensagem..., 1964, p. 115, sic). O governador contrapõe a estima de que o capital seria a principal forma de desenvolvimento, em sentido de acúmulo, concebendo a educação como uma forma outra de isto acontecer, daí porque seria preciso dar ao um ensino um direcionamento prático e não mais voltado para o “doutoramento”:

Ultimamente tem-se dado tratamento prioritário ao capital (dinheiro) dentro do esquema geral de desenvolvimento econômico, esquecendo-se, porém, de que o conhecimento e a habilidade – como já disse... SCHULTZ – são uma forma de capital. É preciso, assim, que os investimentos na educação precedam ou, pelo menos, acompanhem os investimentos que visam o aumento do estoque de capital, da comunidade, de tal forma a que um se complete no outro. Cumpre-nos, aperfeiçoar, adaptando-a às exigências da vida moderna a educação do homem, a fim de aumentar a sua participação no processo de desenvolvimento. Para isso é indispensável imprimir ao ensino uma orientação prática, objetiva, que tenha em vista a formação do homem em função da sua produtividade e não vise apenas a educação para o doutoramento. Essa é, pois a concepção na qual se fundamenta o nosso plano educacional. (Mensagem, 1964, p. 116, sic).

Tal concepção liga-se à Teoria do Capital Humano, disseminada nas práticas políticas em todo o mundo a partir da década de 1960. O economista estadunidense Theodore Schultz, seu precursor, considera que o investimento em formação humana favorece o ganho econômico: quanto melhor qualificado o indivíduo, melhores são os resultados obtidos por ele no campo laboral, e por consequência, no desenvolvimento econômico da nação a qual pertence – além de seu próprio avanço financeiro. Essa qualificação pode acontecer por vias diversas, num movimento ininterrupto, por toda a vida, sendo a educação apenas uma delas (Schultz, 1967).

Ao reconhecer essa vertente como importante a ser seguida, ou seja, fazer da educação dos jovens um lugar de investimento com vistas a “formação do homem em função da sua produtividade” (Mensagem..., 1964, p. 116), o governador Fernando Correa da Costa explicita o atravessamento de um saber de outro campo sobre a educação; um saber que fortalece a desejada vinculação entre o ensino de nível médio e o trabalho e ao mesmo tempo critica o modelo de ensino há pouco impetrada, e que estava longe de se fazer lograr algum êxito quanto a uma mudança no campo social e econômico; um saber que opera em sentido prescritivo, estratégico, capaz até mesmo de deslegitimar a ação reformista que ali se denunciava.

Foucault (2014) aponta que todo enunciado se inscreve em relações de saber-poder no sentido de que é materializado mediante uma ordem social e porque produz conhecimento sobre o objeto do qual trata. Nesse sentido, apoiando sua enunciação em uma teoria econômica já reconhecida em todo o mundo, legitima o seu ideal de ensino secundário para o estado, afinal, as formas de conhecimento se organizam hierarquicamente: alguns são valorizados, tomados como dignos; outros sequer chegam a ser reconhecidos como tal ou acabam sendo ignorados, apagados no cotidiano. E no contexto de uma sociedade capitalista, o discurso econômico é aquele que tem valor, e por isso quando acoplado a outros discursos ele acaba o sustentando.

Enunciados atinentes à inadequação da escola média à realidade dos estudantes, ao imperativo de torná-la profissionalizante, que a vinculavam ao campo econômico, sugeriam a

adequação curricular frente às demandas da vida moderna e tecnológica, entre outros, estiveram presentes não apenas do discurso político local, mas também no discurso midiático, que atravessou o estado de Mato Grosso naquele período, sobretudo a região sul. Nas páginas do Jornal O Progresso foram reproduzidos enunciados cuja repetição ao longo do tempo acabou por constituir verdades em torno da atualidade do ensino secundário – e, não obstante, do rumo que lhe deveria ser dado, frente aos problemas sempre tratados em conjunto nesses enunciados.

Associado à disputa pela inscrição do trabalho como orientador do nível médio, emergiu o problema dos “excedentes”, que eram os jovens que mesmo tendo alcançado ótimas posições nos vestibulares eram impedidos de entrar nas universidades em razão da ausência de vagas. Se no início da década de 1960 um contingente de jovens recorria a mandados de segurança para alocarem-se em bancos universitários, ao final desse período, notava-se reivindicações para a formação de profissionais técnicos de nível superior, com vistas a atender as demandas do mercado, que se assentava cada vez mais no discurso desenvolvimentista (Braghini, 2014).

Braghini (2014) sintetiza o processo que colocou ensino médio e ensino superior como elementos de um mesmo problema:

No momento crucial de determinação de carreiras, houve um choque de absorção entre os dois níveis de ensino e foram pensados e planejados procedimentos para que houvesse, por um lado, a barragem do fluxo volumoso de jovens para o nível superior; por outro, assistimos a montagem de planos que visavam à distribuição de pessoas em dois planos diferentes: o primeiro, ao longo do segmento de nível médio, pensado como fase final da vida escolar; o segundo, dentro das universidades, por meio de cursos rápidos. Por outro lado, de forma tênue, mas violenta, alguns processos universitários seriam capazes de eliminar o excesso de alunos por meio do discurso da competência individual. (Braghini, 2014, p. 140).

A solução para o problema compreendeu a interferência em ambos níveis de ensino: primeiro, a Reforma Universitária, em 1968, sob a Lei nº 5.540 (Brasil, 1968), reestruturando o ensino superior no Brasil (Martins, 2009), e três anos depois a aprovação da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), que generalizou a formação técnico-profissional de caráter obrigatório a todos os estudantes do ensino de 2º grau, tanto de escolas públicas quanto privadas. Braghini (2014, p. 141) pondera que essa última Lei funcionou “[...] como um dispositivo, definidor de um processo que buscava resguardar a universidade, ápice da ‘pirâmide seletora’, da incursão de alunos despejados pelo ensino médio brasileiro”. Operou como estratégia de atendimento regionalizado das demandas e necessidades do mercado de trabalho, porquanto os cursos eram ofertados nas escolas mediante diagnósticos das características socioeconômicas locais.

Do diálogo das fontes com escritos que tratam da educação e da organização política brasileira, relacionamos uma série de práticas que marcaram a década de 1960, a saber:

- O desenvolvimento do nacional-desenvolvimentismo, inscrevendo o nível médio como fundamental para a formação do homem brasileiro, este capaz de alavancar a economia do país;
- O fortalecimento da Ditadura Civil-Militar e em igual valor da lógica liberal de governo, resultando no investimento em Capital Humano como razão da formação dos jovens;
- A convocação explícita em torno da formação de mão de obra qualificada e disponível a fim de atender às demandas dos estados e fortalecer a economia a nível nacional e local;
- A defesa de uma escola mais prática, que pudesse atender aos diferentes perfis de jovens que ingressavam nas escolas públicas, como reflexo de sua “democratização”; e,
- A constituição de um saber sobre os jovens produzindo-os como sujeitos cujo objetivo de autorrealização se encerrariam nas dimensões do trabalho e da cidadania.

Para continuar problematizando as práticas que nos anos seguintes à década de 1960 foram constituindo a relação entre Ensino médio e trabalho no sul de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul, podemos fazer alguns arremates acerca do que foi abordado neste tópico da seção.

No decorrer da década de 1940, houve certa unidade quanto à finalidade do nível médio, que, segundo envolvidos na formulação das políticas educacionais, deveria se voltar à formação da elite dirigente, devendo-se lançar mão, para tanto, de uma formação propedêutica porquanto sua formação não necessitaria de nada além do conhecimento das letras e das artes. Por outro lado, ao final do período mencionado, começam a emergir algumas problematizações que vão considerar a necessidade de se investir em outro tipo de formação, face às mudanças que vinham ocorrendo na economia brasileira e ao incremento da classe pobre ao processo de escolarização.

Pela transformação no cenário nacional, marcado por uma política de industrialização, contando com o aparato da Ditadura varguista, pelo fortalecimento do discurso de modernização do ensino secundário, na década de 1950 emerge a ideia de que era preciso modificar o seu caráter elitista. Esse pensamento foi difundido no principal periódico educacional do país, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), mas também reproduzido em discursos locais, como no caso do Jornal O Progresso. Os enunciados inscritos nessas esferas discursivas, midiática e pedagógica, foram se fortalecendo e se ampliando, produzindo novos enunciados. Afirmava-se que era preciso minar o dualismo que sustentava o prestígio do ensino secundário e para isso uma nova base epistemológica deveria organizá-lo. Uma base epistemológica que integrasse intelectualismo e trabalho, de modo que aqueles que frequentassem o ensino secundário, fossem eles ricos ou pobres, desenvolveriam suas diferentes

capacidades. Desta forma, entendendo a escola como um espaço de diferenças, poder-se-ia atingir um dos objetivos pretendidos ao país, que era o seu desenvolvimento econômico.

Mesmo esses enunciados sendo pulverizados em instâncias discursivas de poder, eles não foram suficientes o bastante para serem acolhidos como a melhor opção para o sistema educacional brasileiro, pois durante todo esse período (décadas de 1940 e 1950) a primeira LDB estava sendo formulada, a qual, promulgada apenas em 1961, não rompeu o dualismo do ensino secundário e não contemplou o trabalho como dimensão formativa desse nível de ensino.

O ensino secundário, mesmo após a promulgação da Lei nº 4.024 (Brasil, 1961), foi marcado discursivamente por sua dualidade que foi cada vez mais intensificada. Problema materializado em razão da desarticulação do ensino secundário com o ensino superior, levando a formar o contingente de “excedentes”². Estes eram jovens aprovados nos vestibulares, porém, que não assumiam seu posto por causa da ausência de vagas nas instituições universitárias. Como efeito disso, o Governo sofria pressões de diferentes setores para resolver a situação.

Ainda nessa década, especificamente em 1964, mais uma vez o Brasil voltou a ter um governo ditatorial, que, subjugado ao capital internacional, adotou o discurso de modernização e progresso econômico, lançando mão, para tanto, de um ensino médio em que o trabalho o definiu e o caracterizou. Propagava-se a necessidade de formar mão de obra qualificada para atuar nas indústrias em expansão, considerando-se as particularidades dos estados federativos. Ademais, o enunciado do capital humano, iminente à lógica liberal vigente, fortaleceu essa prática. O resultado mais acabado do Golpe, no campo do ensino médio, foi a reforma inscrita na Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), que impetrou a formação técnica-profissional como única possibilidade formativa a todos os jovens, estudantes de escolas públicas ou privadas.

A par de toda a disputa discursiva em vigor no país por décadas, foi apenas em 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), que o trabalho ganhou espaço na legislação. Se antes havia, de um lado, a defesa de um ensino humanista e propedêutico, voltado para a formação das elites dirigentes, e de outro, a luta pela integração de saberes práticos e intelectuais, sob o signo da articulação entre vida e trabalho, com as novas diretrizes e bases para 1º e 2º graus, nem uma nem outra perspectiva fora contemplada. Ao invés disso, uma

² Braghini (2014) problematiza o histórico dos excedentes no Brasil, levantando as condições que favoreceram expansão dos estudantes assim classificados no decorrer da década de 1960. Segundo a autora, os excedentes vinham se constituindo como problema desde a década de 1950, mas foi ao final da década de 1960 que se tonaram um “problema”. Tratou-se de uma das consequências da Lei nº 4.024/1961, pois “[...] estabeleceu, definitivamente, a equidade dos alunos dos diferentes cursos de nível médio, ao determinar que todos os seus concluintes tivessem acesso ao vestibular, sem a necessidade de complementação de matérias. Essa decisão, ao mesmo tempo em que alargava o caminho para um maior número de alunos rumo à próxima etapa, pode ser considerada o término “oficial” de uma condição histórica que elitizava o aluno do ensino secundário, já que somente ele, entre 1942 até 1961, podia pleitear, livremente, uma cadeira na universidade” (Braghini, 2014, p. 128).

educação para o trabalho, e somente para ele. Mas de que tipo de trabalho se tratava ou, ainda, para que tipo de trabalho se pretendia qualificar? Quais cursos foram ofertados no sul de Mato Grosso, depois tornado Mato Grosso do Sul? Que efeitos foram provocados no cenário socioeconômico e educacional dessa região? Que tipos de sujeitos ou subjetividades se tentou produzir? De quais práticas se lançou mão para se efetivar tal qualificação por meio da escolarização média? Estas são questões que mobilizaram a próximo tópico desta seção.

3.2 “Moendo gente como se fosse ferro” ou da “qualificação para o trabalho” como estratégia de desenvolvimento local

Em 3 de setembro de 1978, numa edição do jornal O Estado de Mato Grosso, Arnaldo Niskier, professor universitário, colocou em jogo o problema que afetava todo o País quanto ao ensino de 2º grau: “[...] as escolas não acreditam nas habilitações preconizadas, os jovens também não, e são escassos os professores para as disciplinas previstas nessa insipiente profissionalização. [...]. O resultado é que todos conhecem” (O Estado de Mato Grosso, 03/09/1978, p. 7). Niskier reforçou a fracasso do ensino profissional no Brasil, sete anos depois de publicada a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), salientando as críticas de que a finalidade do ensino de 2º grau seria “a formação intelectual e não tornar-se uma fábrica de profissionais para as fábricas”. Para o professor, assim como para tantos outros sujeitos, era certo: “o ensino profissionalizante não se pode tornar o forno que, moendo gente como se fosse ferro, produz robôs especializados para a demanda industrial” (O Estado de Mato Grosso, 03/09/1978, p. 7).

Segundo o professor universitário, as escolas de ensino de 2º grau vinham operando na transformação de corpos e mentes dos alunos, pois a formação profissionalizante limitava suas capacidades intelectuais em detrimento de habilidades manuais. Tal forma de escolarização estaria moendo os jovens como ferro que é moído pelo forno nas indústrias. E era justamente a isto a que ele se opunha, declarando ser necessário que se revisitasse o modelo de escolarização vigente a fim de que os estudantes não fossem apenas preparados para trabalho, mas voltassem a ter uma formação intelectual que permitisse “[...] o desenvolvimento pleno das [suas] potencialidades [...]” (O Estado de Mato Grosso, 03/09/1978, p. 7). Declarava que, diante daquele contexto, se estabelecia “a imperiosa necessidade de vincular esse tipo de ensino e um mercado de trabalho desconhecido e surpreendente (O Estado de Mato Grosso, 1978, p. 7).

Essas enunciações ilustram bem que a demandada inserção do trabalho na educação brasileira provocou nas escolas de ensino de 2º grau país afora. O objetivo deste tópico foi analisar como a relação entre ensino de 2º grau e trabalho foi discursivamente produzida no

decorrer da década de 1970 e quais regulações subjetivas estiveram implicadas na estrutura de escolarização juvenil em Mato Grosso. Tratou-se de olhar para a rede discursiva que compôs tal relação num período determinado – de 1971 a 1982, ou seja, enquanto vigorou a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) – e ao mesmo tempo captar as interpelações dirigidas aos jovens desse estado.

A chamada ao desenvolvimento foi evidente na década de 1970, face à Ditadura Civil-Militar deflagrada em 1964, excitando os setores comercial e industrial a acelerar a economia. Pequenos e grandes empresários foram colocados frente ao imperativo de fazer o Brasil crescer, tendo sido notável certa dizibilidade em torno da modernização e do fortalecimento econômico. Tal necessidade foi presente em Mato Grosso, pois tais ditos cruzaram-se àqueles que pautavam o fortalecimento dos trâmites divisionistas, afinal, era preciso fortalecer o sul de Mato Grosso para que o estado ali prestes a emergir fosse reconhecido como “modelo”, tal como se pretendia há décadas. Expandiam-se os discursos que sustentaram a divisão político-administrativa ocorrida em 1977, e a definitiva criação do estado de Mato Grosso do Sul, em 1979.

O início da década de 1970 marcou por ser o momento em que se evidenciou o ápice da Ditadura Civil-Militar, pois, em seu início, para além das prisões e torturas deflagradas em todo o país, foi quando as principais políticas do Estado de Exceção passaram a ser elaboradas, tendo sido concretizadas na segunda metade daquela década. No campo dos direitos trabalhistas foram feitas flexibilizações e reformas que levaram à degradação das condições de vida dos trabalhadores (arrocho salarial, fim da estabilidade etc.) e à tomada de sua força reacionária (lei antigreve), contrapondo-se aos avanços obtidos no governo anterior, marcado por ações que avançavam na direção da seguridade social e dos direitos trabalhistas (Lara; Silva, 2015).

Enquanto os direitos trabalhistas e sociais eram minados, expandiam-se as empresas e indústrias que exigiam mão de obra qualificada para atuar nos postos de trabalho emergentes. Contudo, essa demanda foi, em parte, um equívoco, pois, uma vez generalizada, desconsiderava as empresas de pequeno e médio porte existentes nas metrópoles e as realidades socioeconômicas dos demais municípios. Em publicação datada de 1982, abordando as motivações e consequências da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), o Inep assim tratou do tema:

Não se considerou que, embora a multiplicação das grandes empresas tenha tido significativa influência na estrutura do mercado de trabalho, esse não se esgota nas demandas dessas empresas. Coexistindo com elas, nem sempre pacificamente, continuaram existindo empresas de médio e de pequeno porte. Mesmo com o processo de concentração do capital, essas empresas, apesar da tendência ao desaparecimento, são ainda — e provavelmente continuarão sendo, em um país de desenvolvimento regional heterogêneo — responsáveis pelo emprego de parcela significativa de mão-de-obra. Nesse tipo de empresa, a organização do trabalho é mais simples, não havendo lugar para técnicos e

supervisores especializados. A experiência e a polivalência são mais importantes que uma formação específica. (Brasil, 1982, p. 8, sic).

Nesse contexto ganhava força o enunciado da Teoria do Capital Humano, servindo de base para as políticas dirigidas à educação. Elaborada por economistas estadunidenses na década de 1950, a Teoria do Capital Humano sustenta que uma ótima mão de obra depende dos investimentos feitos nos indivíduos. Aprimorar as competências e habilidades de crianças e jovens seria uma forma de garantir a constituição de um contingente qualificado de trabalhadores para o país. A escola, como instituição paulatinamente mais democratizada, serviria como espaço privilegiado para o processo de qualificação dos indivíduos, os quais, uma vez capacitados para enfrentar o mercado de trabalho, poderiam elevar os índices econômicos do país. “Via-se a educação como forma de investimento, supondo-se naturalmente que gerasse um retorno satisfatório, tanto para a sociedade como para o indivíduo” (Brasil, 1982, p. 8).

Com esse pensamento econômico sendo alocado como lógica na educação brasileira, vai se abrindo brechas para a emergência do neoliberalismo como racionalidade das práticas políticas e econômicas brasileiras a partir da segunda metade da década de 1980, com o fim da Ditadura Civil-Militar, e tonificada na década de 1990.

Diferentemente do que se tinha antes, mesmo que sem regulamentação para todo o País, a Lei 5.692 (Brasil, 1971) instituiu uma formação de base científica e tecnológica dirigida ao “adolescente” – período da vida que, alicerçado nos saberes médicos e psicológicos, compreendia a pessoa de 10 a 20 anos (OMS, 1965) –, em continuidade ao que tivesse aprendido no ensino primário. Diante disso da publicação do texto legal, viu-se dar trégua a “batalha entre ensino clássico e técnico e científico que vigorava” (Souza, 2008).

Em 1970, o Censo registrou para Mato Grosso uma população de 612.887 habitantes, sendo a maior parte, 546.094 habitantes, residente na área rural, e 452.117 habitantes, na área urbana, ou seja, o estado era predominantemente rural. O total informado representou um aumento de 300% da taxa populacional em relação à década anterior, quando se registrou, em seu início, 579.652 habitantes (IBGE, 1950, 1960, 1970). Tal aumento se deveu ao movimento migratório rumo ao sul do estado, por ocasião da Marcha para o Oeste, instituída na Era Vargas, levando em torno de 500 mil pessoas à região, cujo total de habitantes em 1970 era de 998.211 (546.094 na área rural e 452.117 na área urbana). Esse contingente constituía-se, principalmente, por homens em idade produtiva, advindos de diferentes regiões do Brasil, que, figurando como força de trabalho qualificada, chegaram a Mato Grosso em busca de uma vida melhor e para atender ao chamado desenvolvimentista instaurado no período (Dal Moro, 2009).

A porção sul de Mato Grosso era mais profícua economicamente, aspecto este utilizado como argumento no movimento separatista, que àquela altura mostrava-se efervescente e caminhava para o seu fim – efetivado em 1977 (Bittar, 1999). O território mato-grossense, durante a década de 1970, se sustentava pela atividade agropecuária. Até então, a arrecadação do norte do estado foi superior em relação à registrada pela porção sul, porém, a partir de 1974, houve significativa inversão nesse quadro, de modo que, em 1977, quando a divisão territorial foi decretada, a porção sul foi responsável por 74% da arrecadação (Murtinho, 2012). Esse quadro socioeconômico foi possibilitado por trabalhadores assim operantes: 281.383 mil em ocupações da agropecuária e da produção extrativa vegetal e animal; 272.499 mil não qualificados na agropecuária; 234.749 mil trabalhadores de enxada. Dentre esse contingente, apenas 5% eram de mulheres. Trabalhadores voltados à atividade industrial e à construção civil totalizavam em número de 45.646, dos quais mais de 90% eram homens (Dal Moro, 2009).

O cenário estadual, naquele período, no que tange à economia, era o seguinte:

A pecuária constituía, até início dos anos de 1970, a atividade econômica principal no Estado, e a partir da metade daquela década, pode-se observar a aceleração do crescimento, em algumas regiões, da agricultura. Com sua expansão, ampliou-se a modernização no campo, pelo uso de tecnologias agrícolas disponíveis. O Estado caracterizava-se, de forma mais incisiva até pelo menos os anos de 1980, por latifúndios, monocultura ou pecuária extensiva, produção agropecuária destinada ao mercado externo, com utilização de mão-de-obra, em sua maioria, volante de imigrantes, o que implicava o desinteresse em investir em outras áreas e/ou abrir novos espaços de trabalho e de certo modo formar uma mão-de-obra própria. (Ziliani, 2009, p. 30).

Mato Grosso carecia de qualificação da mão de obra ativa ou disponível para o setor primário. Essa necessidade acabou sendo reproduzida no discurso político local, e assim como nos demais estados do país, que também vinham se modernizando, ajudou a sustentar a reforma outorgada no início da década e, dessa maneira, encerrar a oposição entre humanismo e tecnicismo que vigorava nos discursos educacionais, midiáticos etc. Ao se reproduzir, no contexto mato-grossense, o enunciado “precisa-se de técnicos”, pressupunha-se precisar não de qualquer técnico, mas de um técnico que respondesse às demandas da região, que operasse com as modernidades que se aproximavam das atividades do campo, da terra (Ziliani, 2009).

O reconhecimento do ensino profissional como necessidade foi reproduzido em matéria do jornal O Progresso, em 1971, em que, em anúncio de elaboração de uma reforma da educação básica, abarcando o 1º e 2º graus, afirmou-se que “o sistema de ensino médio, vigente no país, não mais atende à necessidade da nossa juventude, que precisa ser preparada sob nova filosofia,

com mudança de mentalidade, de forma a melhor preparar-se para a vida prática, sob as mais variadas condições” (O Progresso, 14/07/1971, Ed. 1253, p. 1). Buscar-se-ia formar “uma juventude mais qualificada em termos profissionais, mais capaz, portanto, para responder as exigências naturais dos diferentes mercados de trabalho atendidas, inclusive, as peculiaridades regionais” (O Progresso, 14/07/1971, Ed. 1253, p. 1). Ou seja, inscrevia-se como lógica uma formação para o ensino de 2º grau mais voltada para o trabalho em detrimento do tipo de formação que vigorava até então, em toda a sua existência, clássico e humanista. Mas uma formação específica, que atendesse às necessidades regionais, do trato com o campo.

Enunciações como essas, aludindo a necessidade de um novo perfil de jovem para atender aos reclames desenvolvimentistas, foram o arremate discursivo da disputa que perdurou por décadas entre reformistas e dirigentes políticos. Elas somavam-se, ainda, a enunciados que contribuíram para a distinção entre os níveis de ensino, e sobrepunham o Ensino Superior em relação ao Ensino médio. No mesmo texto, por exemplo, lemos o enunciado que trata do Ensino Superior como espaço de formação vocacional, portanto, para poucos, enquanto o Ensino médio seria, invariavelmente, para o ensino estritamente profissional: “Na verdade, o ensino médio, menos teórico que atualmente, com maior objetividade, passará a caracterizar-se pelo ensino inicial das mais variadas profissões, reservando-se assim, para as Universidades, aqueles que forem dotados de maiores vocações” (O Progresso, 14/07/1971, Ed. 1253, p. 1).

Apoiando-se nessa necessidade, foi promulgada a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), depois de um processo que contou com a participação de grupos sociais, empresários e outros.

O cenário da região sul de Mato Grosso ficou efervesceu com a promulgação dessa Lei (Brasil, 1971), que tornou obrigatória e compulsória a profissionalização do ensino de 2º grau, além de ter promovido outras alterações em todos os níveis de ensino. Essa reforma pretendia, a priori, formar mão de obra para o mercado de trabalho carente de profissionais qualificados. É razoável afirmar que a escolarização média em Mato Grosso foi afetada por processos correlatos: primeiro, a instituição de um programa de escolarização como parte de ações para expandir a economia nacional e modernizar o País; de outro, o surgimento de um estado cujos desafios eram ganhar autonomia e independência em relação ao território do qual se originou.

O processo divisionista de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul foi objeto de uma disputa discursiva que buscou contrastar a região norte e sul do estado de Mato Grosso. Tratou-se de uma luta política, econômica e cultural, envolvendo sujeitos de forte representatividade de ambas regiões, e implicou a tentativa de construção de uma identidade a cada uma delas e de seus respectivos habitantes; identidade que não se constrói por si mesma, mas em oposição ao “outro”, por sua diferenciação. Essa disputa foi intensificada a partir de meados da década de

1965, impulsionada por um projeto de modernização do sul do estado, cujo solo, mostrando-se mais produtivo que o do norte, apontava para a possibilidade de maior desenvolvimento econômico, baseado na pecuária, a fim de acompanhar o movimento nacional.

Entretanto, conforme ressalva de Bittar (1999), a separação do Mato Grosso, mesmo sendo pretendida por diferentes grupos políticos não foi reivindicada ou declarada por nenhum partido, pois fazer do movimento separatista uma pauta impediria articulações ou ações eleitoreiras. Ora, como seria possível declarar oposição a um lado do estado se este era só um, ainda que sob o timbre da legislação nacional? Prostrar-se ao sul seria, de imediato, opor-se ao norte do estado, o que poderia acarretar sanções a quem o fizesse. O que se observa ao longo dos anos que culminaram na divisão anunciada em 11 de outubro de 1977, é o jogo mesmo que a política impõe, relações de força que obrigam seus partícipes a tomarem a palavra para elogiar ou denunciar, aceitar ou recusar certas ações; em alguns casos, palavra que é roubada, como o foi com a população mato-grossense, que sequer foi ouvida no processo divisionista.

A divisão político-administrativa, mesmo antes de ocorrer, se manifestava em práticas e discursos que há décadas impulsionavam e sustentavam as disputas entre ambos extremos. A configuração geográfica mesma de Mato Grosso, cuja extensão territorial fazia dele o terceiro maior do país, atrás apenas do Amazonas e Pará, obrigava seu tratamento e diferenciação em termos de oposição entre norte e sul. Cuiabá possuía relações portuárias com Corumbá, também localizada ao norte, tornando-se mais próximas cultural e geograficamente, enquanto Campo Grande estreitava laços com o estado de São Paulo, de modo que as estradas que lhes conectavam antecederam aquelas que a ligavam à capital do estado (Bittar, 1999).

Ainda favoreceu a divisão do estado a premissa de ocupação das localidades mais vazias da região Centro-Oeste a fim de ascender e dinamizar o capitalismo emergente na época. Concebia-se tal ação como uma estratégia de oposição ao regime comunista que, segundo o general Golbery do Couto e Silva, responsável pela formulação da *Geopolítica do Brasil*, poderia avançar sobre os espaços inabitados do país. Somou-se a essa premissa o fato de que o líder revolucionário Che Guevara fora assassinado na Bolívia, região de fronteira com o sul do Mato Grosso, o que demandaria reforço para evitar invasões guerrilheiras. Entendia-se, em suma, que, sendo esses espaços preenchidos, o Estado nacional ganharia força econômica e acabaria por impedir a sobreposição comunista ao capitalismo ascendente (Bittar, 1999).

A decisão divisionista pelo presidente Ernesto Geisel deu-se pelos estudos geopolíticos realizados por setores específicos de seu governo, mas também teve forte influência das elites situadas ao sul. O favorecimento desta região em detrimento da região norte deveu-se pelo fato

de Geisel considerar que tendo mais uma federação sobre o controle do ARENA, seu partido, poderia prolongar e reforçar, de forma imediata, a Ditadura Militar (Bittar, 1998).

Como no início da década de 1970 a porção sul de Mato Grosso tinha como base econômica a pecuária, havia a necessidade de formar mão de obra para essa atividade, assim como o norte demandava um contingente capaz de cobrir esse ramo empregatício. Porém, não havia jovens escolarizados ou em formação em quantidade capaz de suprir as necessidades do setor econômico, apesar de ela abranger os municípios com maior densidade populacional do estado e possuir maior quantitativo de escolas de ensino secundário (Brito; Silva, 2021).

Como comentado anteriormente, a divisão do estado de Mato Grosso esteve inscrita num projeto de domínio das forças militares durante o período ditatorial. Tanto é que, apesar de o movimento divisionista estar em cena desde a década de 1930, ele apenas foi materializado no auge do governo militar. No contexto da articulação política rumo à criação do Mato Grosso do Sul, a educação escolar vinha sendo colocada em questão também para favorecer o projeto nacional-desenvolvimentista evocada pelos presidentes desde o início da década de 1960. Nas enunciações de caráter oficial revelara-se uma proposta para o ensino de 2º grau que demandava modificações em todas as etapas de ensino, o que veio ocorrer, de fato, no final dessa década.

A influência dos Estados Unidos levou o Brasil a adotar um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) para inserir-se na rota da economia capitalista emergente. Dessa relação, baseada em diretrizes criadas no acordo representado pelas siglas dos referidos órgãos, MEC-USAID, produziu-se, em 1968, a Reforma Universitária, inscrita na Lei nº 5.540 (Brasil, 1968), que teve como finalidade regular a estrutura do ensino superior, articulando-o à escola média. Esta reforma ocasionou, paradoxalmente, a reestruturação das universidades públicas, e o avanço do setor privado sob o ensino superior, porquanto instituições deste tipo passaram a atender a demanda de jovens não atendidos pelas primeiras (Martins, 2009), por isso chamados de “excedentes”.

A articulação da Reforma Universitária ao ensino de 2º grau, conforme o título de sua respectiva lei anuncia, deu-se, porque, ao permitir a gradual inserção da iniciativa privada no âmbito universitário, ampliou-se o atendimento a alunos que, tendo terminado o 2º grau, almejavam o ensino superior com vistas a sua qualificação para o mercado de trabalho; demanda subjetivada em um contexto de poucas oportunidades de emprego para egressos de cursos de nível superior, que exigiram salários maiores, à altura de sua formação. Ora, feito o diagnóstico do problema em que se inscrevia a Reforma Universitária, o Grupo de Trabalho que a elaborou sugeriu em seu Relatório também uma reforma do ensino de 2º grau; sugestão

que não aparece na Lei nº 5.540 (Brasil, 1968) explicitamente, mas pouco tempo depois ganhou força em outras discussões e relatórios, até chegar em sua própria Lei.

É nesse sentido que a reforma do ensino de 2º grau esteve articulada à reforma do Ensino Superior: se menos jovens formados naquela etapa almejassem chegar ao Ensino Superior, mais fácil seria contê-los em suas reivindicações por vagas nesta última etapa, além de constituírem em menor número o chamado grupo de “excedentes”. A Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) buscou também promover um “desvio”, porquanto se os jovens saíssem do ensino médio já com uma profissão, não recorreriam ao Ensino Superior para obtê-la. Tratar-se-ia, pois, de resolver em uma só Lei problemas de ordem política, social e econômica (Cunha, 2014).

A solução para a frustração dos jovens que pretendiam ingressar no Ensino Superior, mas esbarravam na falta de vagas nas universidades, era de algum modo canalizada na propagação da necessidade de técnicos de nível médio; necessidade que não fora comprovada, mas ainda assim inscrita em discursos diversos, inclusive no oficial (Cunha, 2014). Esse enunciado, “precisa-se de técnicos”, que circulou também em outras formulações, funcionou como uma tecnologia de governo daqueles estudantes que, ao longo da década de 1970, subjetivando tal necessidade, passaram a buscar essa formação para instrumentalizar-se para o mercado de trabalho da época (Ziliani, 2009). Não se tratou, porém, de uma falta total de técnicos, porquanto setores diversos se mostravam incapazes de incorporar mais profissionais ao mercado (Cunha, 2014), mas uma ausência capaz de garantir àqueles ainda sem emprego alguma tranquilidade para continuarem se qualificando institucionalmente.

No que tange ao ensino de 2º grau, a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) provocou mudanças substanciais. Em acordo com os princípios do convênio MEC-USAID, essa etapa da educação teve seu currículo organizado em duas partes (núcleo comum, destinado aos conhecimentos que serviriam a todo o território nacional, e parte diversificada, com vistas a atender as necessidades locais); designou como disciplinas obrigatórias Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde; e, como tônica, estabeleceu a profissionalização obrigatória e compulsória em todas as instituições públicas e privadas, efetuando “[...] uma inversão inédita na história da educação brasileira” (Souza, 2008, p. 267), pois sobrepôs à dominante formação propedêutica a qualificação para o trabalho, encerrando as discussões que há décadas vinham marcando discussões de diferentes grupos e projetos societários.

Essas mudanças implicaram reestruturações de ordem física e pessoal (unificação das escolas de 1º e 2º graus e de seu respectivo corpo docente, articulação dos currículos e ampliação do espaço escolar para atender um contingente maior de alunos, que chegavam às escolas face à democratização e ampliação de vagas, entre outras). Tais demandas, não foram

cumpridas, e os resultados pretendidos não foram alcançados. As motivações para o “fracasso” da Lei deveram-se, sobretudo, às limitações de ordem financeira imposta pelo Governo Federal para a execução da reforma; limitação que também atingira a Reforma Universitária.

Para além dessas mudanças, a maior delas, no que interessa a esta Tese, diz respeito à virada lexical promovida com a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971); transformação discursiva que indica a mutação de práticas sociais. Até antes de ter sido promulgada aquela Lei, imperava a discussão a respeito das finalidades do ensino médio, sendo colocadas em lados opostos a função de formação profissional e a de formação propedêutica. Com sua emergência, deu-se por encerrado o problema, definindo a primeira dessas funções como a ser seguida por todas as escolas do país. Não foi uma definição tranquila, pois críticas foram feitas ao programa adotado. Essas críticas partiram de donos de instituições privadas, que reconhecendo a ineficácia e os problemas financeiros gerados, se opuseram à reforma (Cunha, 2014). Outras resistências emergiram logo após a promulgação da Lei – antes impossíveis de serem manifestadas.

Os problemas “denunciados” na esfera política eram de toda ordem e circunscreviam tanto o 1º quanto o 2º grau de ensino, de modo que ambos foram contemplados na Lei nº 5.692 (Brasil, 1971). Da Mensagem Presidencial enviada por Emílio Garrastazu Médici ao Congresso Nacional um ano antes de esta legislação ser aprovada, apreendemos a situação educacional do Brasil, que, mesmo passada uma década da promulgação da LDB (Brasil, 1961), se encontrava praticamente a mesma a nível nacional (Ziliani, 2014).

Os problemas na educação em 1970 eram vários e se relacionavam de todas as maneiras. No país havia um grande contingente de analfabetos, que somados àqueles que evadiam do ensino primário, tornavam ínfimo o número de estudantes matriculados no ensino de 2º grau. Este entrave, de acordo com a formulação de Médici, seria resolvido com mudanças na forma de seleção “antidemocrática” que vigorava sobretudo no nível médio, resultando no fim de sua histórica elitização, com alterações no currículo escolar, que não contemplava a realidade, pautando-se em “informações puramente acadêmicas”, e “não tinha qualquer preocupação de qualificação gradativa da mão-de-obra nacional ao longo das diversas etapas dos cursos”, com reestruturação do sistema de ensino, pois não integrava os níveis de ensino – primário e secundário –, portanto, não se complementavam e não atingiam os fins da educação.

Entre as principais mudanças da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) estiveram o prolongamento da escolarização obrigatória – o 1º grau passou a ter duração de oito anos e foi destinado a crianças de 7 a 14 anos, e o 2º grau, não obrigatório, passou ter três ou quatro anos, unificando o ensino secundário e o ensino técnico, a composição de uma escola integrada de educação fundamental – unindo o 1º e 2º graus pretendia-se acabar com a dualidade que diferenciava o

ensino primário e ginásial – e a generalização e compulsoriedade do ensino técnico-profissional – independentemente se a escola fosse privada ou pública (Souza, 2008).

Quanto ao currículo, a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) distanciava-se da Lei nº 4.024 (Brasil, 1961), que possuía “tendência liberalizante e flexibilizadora” (Souza, 2008, p. 269). A nova legislação, porém, intensificou a centralização curricular, fixando núcleo comum obrigatório para o 1º e 2º grau que deveria ser atendido em todo o país, que ficou sob responsabilidade do Conselho Federal de Educação (CFE), e possibilitou uma parte diversificada para que se atendesse às demandas locais dos estados e municípios, cuja regulamentação deveria ser feita pelos Conselhos Estaduais de Educação. No artigo 4º dessa legislação encontramos o disposto:

Art.4º. Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude;

Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devem constituir a parte diversificada. (Brasil, 1971).

Nos termos colocados pela Lei, havia não apenas uma preocupação com o atendimento às particularidades das regiões do país (sua economia, seus problemas populacionais), mas ainda com atendimento às diferenças individuais dos alunos. Reconhecia-se que eles não eram iguais, portanto, o ensino deveria também ser adaptado às suas características. Comparando essa legislação com a sua antecessora, a presença desse enunciado representaria uma “novidade”, pois se antes a educação da massa não era um problema a ser tratado do ponto de vista jurídico, a partir de então, por ocasião da obrigatoriedade da escola a crianças e adolescentes, dever-se-ia capturar a todos por meio da escolarização de 1º e 2º graus.

Apesar de todo o contexto vivido no país, marcado por restrição de liberdades de toda ordem, esta Lei dava certa abertura às escolas para que elas pudessem elaborar seus currículos ou programas de ensino conforme suas possibilidades e as necessidades da comunidade em que estava inserida. Havia uma gama de saberes considerados necessários a todos (eram três as matérias e suas respectivas disciplinas: Comunicação e Expressão, com Língua Portuguesa; Estudos Sociais, com Geografia, História, e Organização Social e Política do Brasil; e Ciências, com Matemática Ciências Físicas e Biológicas), mas, de acordo com a estrutura da instituição,

de sua realidade local, seria possível ofertar disciplinas de caráter diversos. No caso do ensino de 2º grau, essa parte diversificada remetia aos cursos de ensino profissional.

Outra mudança expressiva no cerne da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) foi a questão da avaliação do rendimento escolar, que, de acordo com Souza (2008, p. 274), buscou “[...] flexibilizar as exigências do sistema de avaliação e, no limite, diminuir a seletividade do ensino em nome da democratização das oportunidades educacionais”. A democratização do acesso à escolarização apenas foi possível em razão de dois eventos que se conjugaram: de um lado, o desenvolvimento econômico demandava mais pessoas qualificadas, que, compondo uma reserva de mão de obra, estariam de certo modo submetidas às necessidades do mercado de trabalho; de outro lado, havia um grande contingente de crianças e adolescentes pobres que precisavam trabalhar, dependiam do trabalho, e ainda não sabiam ler e escrever, o que tornava inviável sua inserção na escola por meio do exame. Deste modo, baixou-se as expectativas quanto à forma de seleção, ingresso e progressão. Se até a promulgação dessa Lei as rigorosas seleções controlavam a entrada e permitiam ou impediam o avanço da criança e do adolescente nos diferentes níveis de ensino, a partir dela os mais pobres passaram a frequentar a escola.

Salm (1979, p. 35-36) aponta essa contradição entre “o objetivo de democratização das oportunidades educacionais” por um lado e a “adequação ao mercado de trabalho”, por outro. Conforme o autor, para que o primeiro se torne possível, o segundo aspecto não é atendido, pois, como é próprio da lógica capitalista, o mercado precisa se fortalecer, e para isso precisa ter demanda submissa, o que se só pode acontecer se as pessoas foram menos escolarizadas.

Os resultados dessa mudança podem ser observados de forma muito concreta no Mato Grosso, onde, no ano de 1971, foram registradas 13.601 matrículas no ensino de 2º grau, enquanto no final desta década, em 1979, foram registradas 41.179 matrículas. Na Tabela 2, visualizamos os dados referentes às matrículas, separadas por ano e por dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada) no estado de Mato Grosso até 1979.

Tabela 2 – Matrículas no Ensino de 2º Grau no Mato Grosso entre 1971 e 1979

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1971	13.601	-	-	-	-
1972	14.344	-	-	-	-
1973	17.190	-	-	-	-
1974	21.930	988	11.017	347	9.578
1975	25.173	1.262	12.278	644	10.989
1976	30.909	1.588	16.386	474	12.461
1977	35.051	1.785	19.614	781	12.871
1978*	38.303	1.790	21.084	879	14.550
1979*	41.179	2.052	23.781	646	14.720

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do IBGE

*No período de transição, entre 1978 e 1979, os dados pertencentes ao Mato Grosso do Sul ainda foram incorporados aos do Mato Grosso

Conforme os dados, em 1971, o total de matrículas era de 13.601, aumentando até alcançar 41.179 em 1979. Esse crescimento pode ser observado em todas as categorias de ensino disponíveis na tabela a partir de 1974, quando começam a ser discriminadas as matrículas entre escolas federais, estaduais, municipais e privadas. A partir de 1974, nota-se que as escolas estaduais detinham a maior parte das matrículas, seguidas pelas escolas privadas, federais e municipais, nesta ordem. A rede estadual, por exemplo, cresceu de 11.017 matrículas em 1974 para 23.781 em 1979. Escolas privadas também apresentaram um aumento, embora menos acentuado, passando de 9.578 matrículas em 1974 para 14.720 em 1979.

É preciso considerar que, apesar desse aumento significativo, havia ainda um grande número de crianças e adolescentes mato-grossenses que não frequentavam os bancos escolares do ensino de 1º e 2º graus. Esses dados são sintomáticos do problema que não cessara com certa facilitação de acesso, respaldada sob o signo da democratização, mas, e também porque não havia vagas disponíveis para todo mundo, pois a reforma, feita a toque de caixa, colocou demandas às instituições que não puderam ser atendidas.

O problema no ensino de 2º grau situava-se para além da matrícula, pois o modelo de ensino propugnado, tendo a educação profissional como carro-chefe, impunha a reorganização estrutural das instituições escolares, com equipamentos, mobiliário, recursos humanos, enfim, condições para fazer a escola funcionar tal como se pretendia. O ensino profissional, com a quantidade de cursos ofertados e para um público maior, exigia mais investimento. Entretanto, não foi bem isso o que aconteceu. Se a própria Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) previa que o ensino de 1º e 2º graus deveria ser ministrado em estabelecimentos próprios, ela também trazia como elemento a racionalização dos gastos para o setor. Ou seja, pretendia a maximização dos resultados com a racionalização do econômico para sustentar sua proposta educacional.

No que se refere a essas mudanças, depreendemos delas o que seria uma captura das subjetividades infantis e jovens, que contou com o apoio de outros dispositivos para além da escolarização – como o dispositivo do trabalho e o dispositivo de poder disciplinar. As mudanças ocasionadas pelo chamado “milagre econômico” impuseram a necessidade de maior contingente de trabalhadores aptos a exercerem funções técnicas nas indústrias, mas que tivessem sua força política minimizada. Nem todos teriam emprego, entretanto, seria necessário formar mão de obra disponível para atender à demanda – que não se sabia exatamente qual era, pois não havia mensuração, apesar de prevista legislação –, a partir de uma formação tão melhor quanto possível, capaz de responder o problema da falta de técnicos, enunciado instaurado no período que acabou justificando o programa educacional instaurado por meio da reforma.

O enunciado “precisa-se de técnicos” vinha circulando há algumas décadas no país (Ziliani, 2009), não exatamente da mesma maneira, ou seja, dotado com o mesmo sentido enunciativo, mas, no caso das décadas de 1960 e 1970, sua rarefeita manifestação serviu como sustentáculo para a efetivação da proposta reformista, pois, de um lado, expunha um problema que, se resolvido, levaria ao desenvolvimento econômico almejado; de outro lado, porque a população reconheceu nele certa verdade, subjetivando-se, pois pode ter se reconhecido como sujeito desse enunciado, porquanto seria essa mão de obra, pois avaliava nesse processo formativo a possibilidade de conseguir emprego diante da crise apresentada.

O tema da demanda por profissionais de nível médio pode ser localizado, por exemplo, em documento posterior publicado pelo governo federal. Em *A profissionalização do Ensino na Lei nº 5.692/1971* (Brasil, 1982b), encontramos uma argumentação que nos levou a estabelecer uma relação mais concreta deste com outros pressupostos que nortearam o programa de profissionalização no ensino de 2º grau, os quais foram definidas nos seguintes termos:

[...]. — existência de relações estreitas e racionais entre escola e mercado de trabalho;
 — carência de técnicos de nível médio no País;
 — valorização da escolaridade formal por parte da empresa;
 — possibilidade de se atribuir ao sistema educacional a maior responsabilidade pelo preparo dos recursos humanos necessários à modernização do setor econômico;
 — viabilidade de uma proposta única de ensino médio para todo o País, capaz não só de integrar o desenvolvimento intelectual do adolescente com sua formação profissional, mas também de promover a regulação das novas relações surgidas — ou por surgir — entre a educação e o sistema econômico.
 (Brasil, 1982, p. 28).

Lendo o desenvolvimento de cada um desses argumentos, temos que a falta de técnicos foi colocada em contraste à constatação do aumento de profissionais de nível superior que passavam a constituir a maioria dos trabalhadores, mediante o aumento de exigência de escolaridade. A escola entra nesse cenário como responsável pela qualificação da mão de obra exigida pelo mercado, porquanto a formação em nível superior estaria deficiente. Assim, tinha-se um duplo problema: de um lado, a universidade não formava adequadamente os estudantes para o mercado, não cumprindo com sua função, de modo que as expectativas sobre a escola aumentassem, atribuindo-lhe, portanto, a função de qualificar para o trabalho; de outro, a formação a nível médio não era ofertada como se deveria e era também precária.

Como objetivos do ensino de 1º e 2º graus passaram a constar os seguintes:

Art.1º. O ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. §1º Para efeito do que dispõem os arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau. (Brasil, 1971).

Do primeiro sintagma que constitui o objetivo do ensino de 1º e 2º graus – a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização –, apreendemos que o trabalho, enquanto princípio formativo, poderia promover no estudante a elevação de suas qualidades, que seria, ao longo de oito anos de escolarização, levado a estabelecer consigo uma relação de ascense e potência, realizar-se individualmente mediante seu exercício profissional. Do segundo sintagma – qualificação para o trabalho –, apreendemos a proposta de formação da criança e do adolescente numa dimensão profissionalizante, porquanto o conceito de qualificação implicava a integração entre teoria e prática. Do terceiro sintagma – preparo para o exercício consciente da cidadania –, apreendemos a tentativa de criar nos indivíduos uma consciência sobre sua atuação no mundo, mediante o conjunto de saberes disciplinares inscritos no currículo (educação moral e cívica e língua nacional, por exemplo), incluindo o trabalho, que era parte especial do currículo em ambos os graus de ensino.

O conceito de autorrealização inscrito nessa Lei, de acordo com Valmir Chagas, “[...] flui da ideia de educação como desenvolvimento de potencialidades” e se refere à “[...] integração do físico e do mental, do social e do individual, do abstrato e do concreto, enfim de todas as facetas que podem revestir o viver e o conviver do homem como pessoa” (Chagas, [2010], p. 110). Conforme o educador, a autorrealização do indivíduo por meio da educação

relacionava-se às dimensões sociais, biológicas, psicológicas, porquanto envolveriam a capacidade de integração do homem com o seu meio e relação consigo para melhor viver e viver bem no mundo, de forma plena e realizada. Destarte, no novo modelo de ensino, a criança e o jovem seriam levados a assumirem seu lugar para aprender a aprender tais capacidades.

A questão do trabalho aparece de modo mais contundente na Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) em seu artigo 5, nos seguintes termos:

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (Brasil, 1971).

Conforme Ziliani (2010), o trabalho como princípio do ensino de 2º grau, de caráter generalizado e compulsório, foi possível graças à ativação de outros saberes e práticas para, assim, “[...] constituir um tipo particular de sujeito/subjetividade e formar e mobilizar uma força de trabalho que além de jovem, deveria ser submissa e abnegada”. Não há na Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) outras menções à questão do trabalho no ensino de 2º grau senão no artigo 5º ou alguma menção aos conceitos de “qualificação para trabalho” e “habilitação profissional” que atravessa o programa proposto, mas em sua regulamentação, nos pareceres que posteriormente organizaram o currículo escolar, e em documentos produzidos pelo próprio governo federal.

O desenvolvimentismo que resultou no “milagre econômico” não cessou, mas teve sua rota alterada quando o Governo entrou em crise, por volta de 1974. Acompanhando a profusão de problemas no âmbito internacional, causados pela crise petroleira, foram crescentes as críticas ao modelo de ensino forjado para acelerar a economia que agora declinava. Essas críticas, entretanto, não podem ser facilmente localizadas, como Cunha (2014) afirma, pois, as intervenções da Ditadura Civil-Militar foram muito severas aos espaços que as tornavam possíveis, como a mídia e instituições de ensino, especialmente as universidades públicas.

Como resultado de uma promessa integradora, o Brasil promoveu mudanças em todos os seus setores. Se de 1964 a 1968 foi moroso o crescimento econômico, entre 1968 e 1973 este tornou-se mais explícito, ficando conhecido como “milagre econômico”. Para se ter uma ideia da situação da melhora nos índices do setor, enquanto o PIB elevou-se de 4,2% a.a no período de 1964 a 1967, entre 1968 e 1973 esse número saltou para 11,1% a.a, a taxa de inflação declinou de 45,4% para 19,1% e houve aceleração na taxa de crescimento das exportações e importações, saltando de 4,1% e 2,7% a.a. para 24,6% e 27,5% a.a., respectivamente, entre os dois períodos (Veloso; Villela; Giambiagi, 2008).

É preciso relativizar o “milagre” declarado, já que ele foi positivo senão para as classes média e rica brasileiras. Aos pobres, em contrapartida, o período foi de precariedade porque, além de sofrerem a violência característica do regime, tiveram sua qualidade de vida e trabalho deteriorada. A precarização das condições de trabalho, o aumento da carga horária laboral e a retirada de direitos trabalhistas foram alguns dos aspectos que marcaram o período para os trabalhadores, enquanto para os desempregados restou o desamparo do governo. Além disso, as denúncias feitas em “mídias alternativas” – já que os grandes veículos de comunicação passaram a ser regulados, alguns deles silenciados – registravam epidemias e considerável aumento dos índices de fome e morte infantil (Paulino, 2020). Estas críticas, entretanto, foram ignoradas pelo Governo Militar, e continuaram a ser ocultadas em detrimento de dados estatísticos que se proliferavam em relatórios apresentados à sociedade civil.

Em 1974, em movimento contrário aos anos do milagre econômico, a inflação voltou a aumentar, fazendo com que a população perdesse significativo poder de compra; proporcionalmente, a dívida externa também cresceu; o pacto entre as empresas públicas e as multinacionais começou a dar sinais de ruptura (Cunha, 2014).

Em decorrência das rupturas que colocaram em xeque o Governo Militar, incidindo tanto sobre a economia quanto sobre outros setores, houve “[...] progressivo abandono da estratégia autoritária buscando retomar a estratégia de conciliação sensível ao fato de que os próprios mecanismos por ele acionados para a sua perpetuação colocavam contraditoriamente a exigência de sua transformação” (Saviani, 2015, p. 165). Dessa maneira, o retorno às manifestações de oposição ao Governo foi gradual, acompanhando um movimento de abertura democrática, que serviu mais como uma estratégia de manutenção da economia.

Tais acontecimentos são entendidos aqui como algumas das condições de possibilidade para a “reforma da reforma” que começou a ser produzida ainda quando a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) não fora concretizada, porquanto sua regulamentação definira 1974 como o ano em que as instituições de ensino deveriam passar a funcionar nos novos moldes. De alguma maneira

ela foi também efeito da crise da “democracia excludente”, que até então encontrava no “autoritarismo desmobilizador” da sociedade civil e da elite interessada na educação nacional a possibilidade de perpetuar o poder de determinados grupos e, por efeito, manter sob o domínio desses a ordem socioeconômica do país (Saviani, 2015).

Face à situação socioeconômica vigente, as críticas manifestas desde a promulgação da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) ecoaram nos altos escalões do governo, que tinham em seu rol representantes do setor privado; este, conforme alegações de empresários que participaram do processo reformista, foi o mais afetado pelas mudanças impostas. O descontentamento desse grupo, somado às denúncias de inviabilidade de execução do novo modelo de ensino também em escolas públicas, fez com que chegasse ao Conselho Federal de Educação, presidido pelo padre José de Vasconcellos, também presidente do Grupo de Trabalho que elaborou o anteprojeto dessa, o Aviso Ministerial nº 924, de 20 de setembro de 1974 (Brasil, 1974), no qual propunha-se a reformulação da proposta de profissionalização compulsória e obrigatória.

O aceite da tarefa deu-se via Parecer nº 75 (Brasil, 1975), no qual a relatora Terezinha Saraiva reconheceu a necessidade de se reorientar o setor educacional por meio da revogação da compulsoriedade do ensino profissional para todas as escolas de ensino de 2º grau. Isto porque, conforme o documento, as condições materiais e econômicas eram inviáveis para a execução do pretendido pela Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), além de ser “desnecessária” a proposta. Assim, da falta de recursos financeiros à ausência de formação docente, passando pela impossibilidade de cooperação com empresas privadas que promoveriam a qualificação profissional dos jovens que funcionava como carro-chefe da reforma, foram vários os argumentos referenciados como “objeções” que se faziam ao disposto na legislação vigente quanto ao ensino profissional no 2º grau (Brasil, 1975).

Do que se observa no texto, parece nítida sua função de contragolpe às críticas feitas à Lei nº 5.692 (Brasil, 1971). Terezinha Saraiva recorre senão ao próprio texto legal para contornar as “perplexidades” relativas à inviabilidade da profissionalização compulsória e obrigatória a todas as instituições, argumentando: “A Lei não diz, em nenhum momento, que a escola de 2º grau deve ser profissionalizante e sim, que o ensino de 2º grau é que o deve ser” (Brasil, 1975, p. 27). Ao fazer esta restrição terminológica, diferenciando escola de ensino, a parecerista contorna o problema da insuficiência estrutural das instituições, que, ao que parece, tornou-se lugar comum nas oposições feitas à reforma por todo o país. Esse argumento inscreve-se muito mais como um escape, uma cortina de fumaça lançada sob o problema denunciado, pois o termo ensino, da maneira manifesta no texto da Lei, serve para designar a etapa escolar, ao passo que o termo escola tem como sinônimo estabelecimento de ensino.

Essa diferenciação não fica no vazio, entretanto, foi a partir dela que se faz um esclarecimento em torno da profissionalização que mais adiante ganha lugar no Parecer. Reafirma, referendando o disposto no artigo 3º da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), que a profissionalização deveria ser implementada nas escolas com certa “flexibilidade”, o que implicaria parecerias com o setor privado, cujas portas deveriam estar abertas para atender os alunos nessa formação. A conclusão a que chega a relatora é a de que: “uma escola não necessita possuir sozinha todas as exigências para a profissionalização. Nem seria isto, pois que impediria a qualificação para o trabalho”. Há, nesta negação de que a escola por si seria responsabilizada por essa formação uma ampliação do conceito mesmo.

Referenciando documentos que o precederam, observa-se uma defesa pela manutenção da profissionalização no nível médio, pois, apesar das críticas, reconhecia-se sua função de propulsora do desenvolvimento nacional e, mais ainda, de formação do aluno. Mas, diferentemente do pressuposto vigente, que considerava o processo de ensino-aprendizagem destinado a promover um conhecimento capaz de assegurar ao jovem sua inserção no mercado de trabalho para a execução de função específica, obtida via habilitação como “preparo para o exercício de uma ocupação”, portanto, um “conhecimento técnico limitado e pouco flexível”, defendeu-se uma profissionalização que pudesse “permitir ao aluno melhor compreensão do mundo em que vive, ao mesmo tempo em que lhe dá uma base de conhecimentos que permitirá readaptar-se às mutações do mundo do trabalho” (Brasil, 1975, p. 41).

Em primeiro lugar, cabe destacar que a Lei foi construída evocando o humanismo e a tecnologia, “que surge para servir à difusão de um humanismo que atenda às necessidades de nossa época eminentemente tecnológica” (Brasil, 1975, p. 28). Assim prossegue o texto:

Visto, por outro lado, que o humanismo inclui necessariamente o elemento tempo, no sentido de que o homem não vive em condições abstratas, mas numa civilização tributária também do tempo, nada mais natural que, em nossa época, a escola, que deve estar sempre a serviço da transmissão de uma visão do mundo pertinente, se voltasse para uma nova compreensão dos dados que definem agora a existência humana. Sob este ângulo, humanismo é mais visão de mundo, atitude construída diante dele e menos conteúdo programático, que por si só não representaria este humanismo ou levaria a ele. (Brasil, 1975, p. 28).

O papel do ensino profissional seria, assim, dar conta da complexidade em que os sujeitos, futura mão de obra, viveria naquele contexto histórico, a partir da década de 1970:

Quer-se algo mais amplo, mais exequível e mais útil para levar o adolescente à compreensão melhor do mundo em que vive, ao mesmo tempo em que lhe é

dada uma base ampla de conhecimento que lhe permitirá readaptar-se às mutações do mundo do trabalho. Através da educação profissionalizante o que se pretende é tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então, pela escola. Só esta compreensão lhe dará condições de aperfeiçoar-se e readaptar-se em um mundo que experimenta um processo de transformação constante. No contexto da educação profissionalizante, procurar-se-á fornecer ao jovem melhores condições de dominar os princípios de uma profissão e os meios de mais facilmente adaptar-se a novas condições tecnológicas, ao invés de apenas lhe dar o domínio da execução de tarefas que lhe são atribuídas. (Brasil, 1975, p. 28).

Esta obviedade e defesa do ensino profissional no 2º grau foi evidenciada em texto publicado em 27 de fevereiro de 1974, no jornal O Progresso:

Figura 2 – Ensino Profissional (27/02/1974)

Ensino profissional O Senador Ney Braga, já escolhido para ser o Ministro da Educação e Cultura no Governo Geisel, declarou que dentre os assuntos afetos ao MEC, dedicará especial atenção para o ensino profissional de segundo grau. Em outras palavras: o Governo Federal vai proporcionar maior desenvolvimento ao ensino profissional. Entendemos como certa essa orientação, pois bem conhecemos a situação dos trabalhadores em geral: faltam-lhes, salvo raras exceções maior habilidade e técnica profissional. E em termos de trabalho, nada mais prejudicial ao próprio trabalhador, ao empregador e por fim ao próprio país, já que este se engrandece à base do trabalho de seus habitantes. O trabalhador, sem um conhecimento perfeito ou boa técnica relativos ao serviço que executa, ou a sua profissão, enfim prejudica, em primeiro lugar — dissemos — a si próprio, pois não sendo bom ou até excelente na sua profissão, não se valoriza, não receberá salário maior, não apresentará o rendimento que dele se poderia esperar. O empregador, ou seja a empresa, tem, quase sempre, que colocar dois empregados, pagando mal a cada um deles para obter o rendimento — às vezes precário — que poderia obter com um só, a quem pagaria bom salário. Uma empresa que possua somente empregados tecnicamente capazes para o serviço, produz, fora de dúvida, muito mais que outra conta ou que possua muitos empregados sem a necessária habilitação profissional. O mau profissional, tecnicamente falando, além de produzir pouco, em geral, estraga máquinas. O país, por sua vez, lucra mais, progride mais, com o resultado do trabalho de bons profissionais. A síntese de tudo isso, enfim, é que todos os que trabalham devem ser bons, em todos os sentidos, na profissão que exercem. E como tornar-se bom, excelente profissional? Claro que aprendendo, em toda extensão, os segredos, a boa técnica a serem empregados num determinado trabalho. Que os carpinteiros, os ferreiros, os eletricitistas, os pedreiros, os ladrilheiros, os agricultores, etc., sejam bons, profissionalmente falando. Mas como desenvolver-se o ensino profissional? Possibilitando aos jovens, é claro, o ensino profissional em bases corretas, como faz, por exemplo, o SENAI, que forma trabalhadores até altamente especializados. Façamos votos, portanto, para que o novo Ministro da Educação consiga fazer com que a Nação, em matéria de ensino profissional, dê um passo à frente. E que esse passo à frente seja largo e continuado. Em termos de Brasil Grande.	Ensino Profissional O Senador Ney Braga, já escolhido para ser o Ministro da Educação e Cultura no Governo Geisel, declarou que dentre os assuntos afetos ao MEC, dedicará especial atenção para o ensino profissional de segundo grau. Em outras palavras: o Governo Federal vai proporcionar maior desenvolvimento ao ensino profissional. Entendemos como certa essa orientação, pois bem conhecemos a situação dos trabalhadores em geral: faltam-lhes, salvo raras exceções maior habilidade e técnica profissional. E em termos de trabalho nada mais prejudicial ao próprio trabalhador, ao empregador e por fim ao próprio país, já que este se engrandece à base do trabalho de seus habitantes. O trabalhador, sem um conhecimento perfeito ou boa técnica relativos ao serviço que executa, ou a sua profissão, enfim prejudica, em primeiro lugar — dissemos — a si próprio, pois não sendo bom ou até excelente na sua profissão, não se valoriza, não receberá salário maior, não apresentará o rendimento que dele se poderia esperar. O empregador, ou seja, a empresa, tem, quase sempre, que colocar dois empregados, pagando mal a cada um deles para obter o rendimento — às vezes precário — que poderia obter com um só, a quem pagaria um bom salário. Uma empresa que possua somente empregados tecnicamente capazes para o serviço, produz, fora de dúvida, muito mais que outra conta ou que possua muitos empregados sem a necessária habilitação profissional. O mau profissional, tecnicamente falando, além de produzir pouco, em geral, estraga máquinas. O país, por sua vez, lucra mais, progride mais, com o resultado do trabalho de bons profissionais. A síntese de tudo isso, enfim, é que todos os que trabalham devem ser bons, em todos os sentidos, na profissão que exercem. E como tornar-se bom, excelente profissional? Claro que aprendendo, em toda a extensão, os segredos, a boa técnica a serem empregados num determinado trabalho. Que os carpinteiros, os ferreiros, os eletricitistas, os pedreiros, os ladrilheiros, os agricultores, etc., sejam bons, profissionalmente falando. Mas como desenvolver-se o bom profissional? Possibilitando aos jovens, é claro, o ensino profissional em bases corretas, como faz, por exemplo, o SENAI, que forma trabalhadores até altamente especializados. Façamos votos, portanto, para que o novo Ministro da Educação consiga fazer com que a Nação, em matéria de ensino profissional, dê um passo à frente. E que esse passo à frente seja largo e continuado. Em termos de Brasil Grande.
--	--

Fonte: Jornal O Progresso (Ed. 1501, 27/02/1974, p. 1).

Investir na formação profissional dos jovens seria fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo, pois profissionais bem preparados valorizam-se mais, produzem mais e contribuem para o progresso da sociedade brasileira. Defendia-se que todos os trabalhadores deveriam buscar ser excelentes em suas profissões, e isso seria alcançado por meio do aprendizado dos “segredos” e da boa técnica do trabalho. A ênfase é dada à necessidade de proporcionar aos jovens um ensino profissional de qualidade para que se tornem profissionais competentes, contribuindo para um País mais próspero. Há um entrecruzamento discursivo na medida em que se conecta discurso econômico, educacional e social. Não formar para o trabalho é um problema que poderia afetar não apenas o indivíduo, mas a sociedade em geral.

A pretensão de formar o jovem no 2º grau, nos moldes propostos, seria a de “sedimentar inúmeras aberturas profissionalizantes que levariam fatalmente à formação profissional de nível superior, ou mesmo à empresa, onde o adolescente, de posse da compreensão ampla dos princípios de formação profissional se exercitaria nas técnicas profissionais específicas (Brasil, 1975, p. 28). Tal cisão entre o geral e o específico encerraria o problema da “carência de informações sobre as necessidades do mercado de trabalho, visto que na empresa, é que ele completaria, quando necessário, o conhecimento das técnicas específicas de uma habilitação profissional. Assim, “Na escola de 2º grau ele teria a informação a nível de grandes problemas e estaria preparado para adquirir um leque de incumbências dentro da empresa, segundo as necessidades desta” (Brasil, 1975, p. 29).

O Parecer é franco ao admitir as deficiências da escola em dar conta de profissionalizar os estudantes em todas as habilitações oferecidas, que segundo consta, eram mais de 1000. O documento aponta que nem todas as habilitações dependem de “sofisticadas e dispendiosas instalações e não encarecem o custo do aluno (Brasil, 1975, p. 31), como seria o caso do magistério. Mas, de modo geral, há uma constante busca de relação com o setor privado. Enfim, este é um erro considerado pelo parecer; erro que foi muito criticado e o qual se tenta retornar ao dizer que não havia tentativa de tornar todas as escolas profissionalizantes.

Alguns princípios quanto à aplicação da Lei foram estabelecidos no Parecer. Do que fica posto no documento, cabe-nos uma retomada como arremate para o entendimento do percurso da relação entre ensino de 2º grau e trabalho na década de 1970.

A formação pretendida pela Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), face à reinterpretação desta por meio do Parecer nº 76 (Brasil, 1975), objetivou promover uma qualificação para o trabalho, implicando formação geral e formação profissional. A primeira destas estaria relacionada à transmissão de saberes gerais capazes de posicionar o jovem no mundo. Já a segunda, a

formação profissional, seria de algum modo dependente da que a precede. Portanto, daria “ao aluno melhor compreensão do mundo em que vive, ao mesmo tempo em que lhe dá uma base de conhecimentos que permitirá readaptar-se às mutações do mundo do trabalho” (Brasil, 1975, p. 41). Além disso, sua função seria também “permitir ao aluno melhores condições de domínio dos princípios de uma profissão e [...] fornecer os meios de mais facilmente adaptar-se a novas condições tecnológicas” (Brasil, 1975, p. 41).

Chama atenção ainda que ao evocar a natureza da qualificação para o trabalho afirma-se que esta seria “feita não tão dependentemente da existência de oportunidades ocupacionais, mas pelo interesse dos alunos e pelas manifestações das tendências ambientais da escola” (Brasil, 1975, p. 41). O que se vê é que a qualificação seria realizada muito mais em decorrência de uma interiorização, por parte dos próprios alunos, segundo seus interesses em inscrever-se como parte de um contingente de pessoas “qualificadas” do que pelas necessidades do mercado de trabalho – o advérbio *tão*, nesse caso funciona como um amortizador do papel do mercado de trabalho. Ora, estar-se-ia em questão uma responsabilização do “eu” dos estudantes em torno de seu próprio futuro, ao mesmo tempo que retira das instituições educacionais e do próprio Estado a responsabilidade de se elaborar esse percurso formativo.

Segundo Ziliani (2009), a profissionalização por meio do ensino de 2º grau, obedecendo à Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), pode ter sua função local interpretada como tendo objetivos diferentes e complementares. Primeiro, se os jovens e trabalhadores fossem qualificados em acordo com as necessidades do setor da economia local, a classe dirigente poderia regular os rumos do estado quanto a este aspecto e, ao mesmo tempo, intervir na industrialização que não demoraria a chegar, pois se manifestava nas regiões Sul e Sudeste do país. Segundo, para manter-se na rota desenvolvimentista, o estado precisaria prover mão de obra capaz de lidar com as novidades de seu principal setor – pouco a pouco a agricultura ia avançando, ganhando destaque, demandando adesão à tecnologia –, possível somente por meio da qualificação dos que atuariam no setor, fossem operando as máquinas ou em outras funções.

Entretanto, não foi bem isso que aconteceu. Apesar de o Mato Grosso ser caracterizado na época pela pecuária e ter reclamado mão de obra qualificada para o setor, as instituições que ofereceram formação aos jovens alinhada a essa demanda foram poucas, isoladas. Ao contrário do que se pretendia e necessitava, as escolas de 2º grau ofertaram, em sua maioria, cursos técnicos profissionalizantes cuja área era de pouco ou quase nenhum interesse da economia mato-grossense, uma realidade que se espelhava em todo País.

Ao final de década de 1970, a situação do ensino de 2º grau mato-grossense comportava mais ou menos a seguinte estrutura: havia 333 cursos/habilitações de 2º grau, ofertados de

forma muito precária, em instalações inadequadas à proposta profissionalizante; professores com formação aquém do necessário; ingresso, por parte dos alunos, em cursos desconhecidos, mas perspectivando continuidade nos estudos; e ineficácia no atendimento ao alunos do período noturno, que constituía o seu maior público (Osório, 2021). Conjugava-se a esse cenário a lenta restauração da democracia, prumando para o término da Ditadura Militar no país; a divisão territorial do Mato Grosso, dando surgimento ao Mato Grosso do Sul, que arrastou consigo conflitos de ordem político-partidária e tomou como herança os problemas educacionais; e as mudanças econômicas a nível federal e estadual, cujas reverberações na educação implicaram a demanda por outro perfil de trabalhador a ser preparado pelas escolas; não mais instrumentalizados com um saber técnico e específico, mas com um saber amplo e geral.

Em decorrência desses problemas vividos no interior das instituições escolares de 2º grau, críticas começaram a ser feitas. Essas “denúncias” foram levadas a cabo desde quando a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) passou a valer, em 1974, face ao não cumprimento das “promessas” de profissionalização. Estudantes, professores e intelectuais passaram a reproduzir suas queixas a fim de atingir os dirigentes políticos envolvidos com a execução da reforma, e mais ainda, tentar reverter a situação que, desde o início, caminhava para o fracasso. Como exemplo dessas queixas, localizamos textos publicados no jornal *O Progresso* que evidenciam esses fatos.

Figura 3 – Ensino Profissional de Grau Médio, êsse grande esquecido (10/08/1974)

PAGINA 2 O PROGRESSO DOURADOS — SABADO, 10 DE AGOSTO DE 1974

Ensino profissional de grau médio, êsse grande esquecido!

Convença ao pé do logo

À DONA AGENIR

ALCODAN

Ela é mãe de minha vida e o respeito do pulso do coração acurto-o, como sempre, e vamos pavorar pelos caminhos que últimos, por entre a natureza da existência, e pelos jardins de imaginação que plantamos com a fé dos nossos sonhos...

Vejam as crianças vêm vindo, correndo e sorrindo, brincando peraltices pelo espaço da ingenuidade. Elas são a melhor história da nossa bem querer, temozas do nosso viver, orações de confiança e fidelidade que vestem de felicidade o dever de pedir bênção e o sublime direito de abençoar...

Eis a mãe de minha crença e a alma de minha confiança, são meus tesouros e minha nobreza não sei sem a presença de tua singeleza. Vejam, minhas crianças vêm vindo, correndo e sorrindo, brincando peraltices, traquinando ingenuidade. Fazendo-as sorrir de felicidade, purificando-as de dor e para os tempos de porvir da eternidade.

Vejam, amor, novas crianças, sorrindo e brincando. Não são elas somente, e Deus nos abençoando. Oh, Agnir, são minhas crianças brincando!

A finalidade da educação é preparar o homem para a vida, tornando-o um profissional apto a integrar a sociedade, de modo útil e produtivo. É princípio pacífico que a educação é a grande base para o desenvolvimento.

Toda a Nação é testemunha dos milhões de crianças que desistiram até de concluir o primeiro grau (primário e ginásio). Milhares de jovens que concluíram o segundo grau (científico e colegial), mas que não tiveram educação profissional, e que são barrados pelo número limitado de vagas nas Universidades.

Sistema de ensino igualzinho a um funil!

E o quadro das multidões dos nossos jovens está formado. Analfabetos e semi-analfabetizados nasceram e formando do 2º grau no limiar da maioridade, sem profissões definidas.

E porque não possuimos como nos países, desenvolvidos as oportunidades de formação de profissionais de nível médio (técnicos em todos os ramos da atividade humana), aumentaram aos milhares os candidatos às Universidades, e às frustrações.

E o Estado diante das pressões das massas jovens, ao invés de investir prioritariamente até o limite do seu orçamento — na implantação de um ambicioso sistema de grau médio profissionalizante, com dotações pluri-angiais, esquivou-se do problema. Optou pelo que lhe pareceu mais fácil — dobrou, triplicou as vagas nas Universidades, sem aumentar-lhes na mesma proporção seu espaço físico, e o que é mais sério — sem cuidar dos educadores em número e qualidade! E os proventos incompatíveis desestimulando muitos cérebros, atraídos pelo setor privado ou emigrando, vencidos pelas tentadoras propostas de pesquisa no Exterior.

E a criação de Faculdades, de mais Faculdades, de trêpegas Faculdades, facilitando uma verdadeira corrida ao “doutoramento”... Im plantação de cursos ditos “superiores”, em cidades sem pessoal e instalações adequadas para recebê-las... excedendo de muito a demanda de profissionais mesmo qualificados no mercado de trabalho.

Só de Bacharéis em Direito não temos mais de 50 mil vivendo, totalmente alheios à profissão?

Técnicos de nível médio haveremos de tê-los aos milhões quando o Estado se determinar a formá-los!

A amostra encontramos-la em São Paulo, em pequeno número é verdade, nas cidades industriais e nos campos produtivos, exibindo a nação o trabalho que executam — capaz, fecundo, gerador de riquezas!

Pompeia, a Cidade que foi sepultada nas cinzas e lavas de vulcão

Pompeia, antiga cidade da Campanha, que florescia nos arredores de Nápoles, na Itália, acabou-se a 23 de agosto do ano 79, da nossa Era, sob as espessas camadas de cinzas e lavas do vulcão Vesúvio.

Pompeia, erguia-se cerca de 25 quilômetros a sudoeste de Nápoles.

Terrível erupção do Vesúvio sepultou-a nas lavas e cinzas. No dia em que desapareceu era habitada por 30.000 pessoas, aproximadamente. Seus restos ainda hoje se vêem perto do Vesúvio. Graças a um militar espanhol de nome Roque Joaquín de Alcubierre, oficial de engenheiros militares do Reino de Nápoles, nação que, no século XVIII, se encontrava sob o domínio espanhol.

Alcubierre realizou longas pesquisas arqueológicas na região e, com as escavações que abrangiram o largo período de 1738 a 1780, descobriu a famosa cidade de Pompeia.

Natável em Pompeia foi a extensa muralha de 2.600 metros que cercava a cidade. Oito entradas dão acesso às suas ruínas: Herculânea, Vesúviana e Capuana (ao norte), Nolana e Sorrena (a oeste), aliás, esta última saída para o mar. Nas ruínas da histórica cidade de Pompeia, vêem-se: o famoso Templo de Isis, o Fórum Civil, o Templo da Fortuna, o Anfiteatro, o Arco de Calígula e outras curiosidades de valor inestimável para o História e ao turista...

Sobressai o Lupanar, que era o alcaide das “filas”, filhas Romanas, ali satisfaziam os instintos da carne. Nele ainda hoje conservam-se os desenhos obscenos, afrescos, que são o retrato vivo da antiga Pompeia.

Segundo a tradição, foi Pompeia construída por Hércules cerca de 500 anos antes de Cristo. No próximo número — ROMA.

RAVALHO CRESPO

CARLOS

Em texto publicado na edição 1652, de 10 de agosto de 1974, Ravalho Crespo tece uma crítica contundente ao precário ensino profissional de nível médio, afirmando ser este um “grande esquecido”. Nas palavras do autor, não se tratava de um problema isolado, mas, sim, de um complexo de elementos que se interligavam. Para ele, poder-se-ia equacionar o problema investindo-se em escolas de formação técnica a fim de frear as demandas cada vez maiores por universidade, contudo, o Estado “[...] esquivou-se do problema” (O Progresso, Ed. 1563, 10/08/1974, p. 2). Diante do “funil” a que se assemelha o sistema de ensino, segundo Carvalho Crespo, muitos jovens estariam sendo impedidos de adentrar à universidade, daí porque a esses sujeitos seria preciso ofertar uma outra possibilidade formativa, neste caso, cursos técnicos.

Mais tarde, em texto publicado na edição 1765, de 6 de janeiro de 1976 (Ed. 1765, 06/01/1976), assinado pelo economista Nélcio Marcílio Kegler, a insuficiência da formação no 2º grau no Estado foi pauta. Ao tratar do destaque de Dourados no setor agrícola, Kegler questiona como esse município estava lidando com os demais aspectos que poderiam alavancar a economia. Considerando a educação como tal, o autor interrogava:

[...]

E o filho do agricultor da Grande Dourados, está preparado para substituir ou auxiliar os pais com técnicas agrícolas modernas?

O atual ensino profissionalizante, tão badalado, está dando valor à agricultura? Se existe aonde está nossa escola de Agronomia? Se o filho do agricultor não aprender as técnicas agrícolas ele virá à cidade a procura de emprego; temos onde absorvê-lo?

Por falar em plano urbano, como ficará Dourados no futuro se não resolver de imediato sua farta mão de obra? Vai se tornar cidade grande, com desempregados e tudo?

[...] (O Progresso, 06/01/1976, Ed. 1765).

Quando coloca em questão a situação da profissionalização em Dourados, afirmando a necessidade de fazê-lo com qualidade e urgência para suprir as necessidades do mercado de trabalho local, Kegler acabava fortalecendo enunciados como o da relação entre educação e desenvolvimento econômico e o do capital humano. O seu status social bem como sua profissão legitimavam-no a interrogar a situação do 2º grau e demonstra que enunciados como os referidos estavam na ordem dos discursos, que não se sobrepunham, mas acoplavam-se.

Mas esses reclames por qualificação no município não cessaram, conforme ilustra a notícia publicada em 29 de junho do mesmo ano, na edição 1836 do jornal O Progresso (O Progresso, Ed. 1836, 29/06/1976), na qual tratou-se da reivindicação do Deputado Horácio Cersózimo “mostrando a premente necessidade de se instalar uma Escola 2.o grau com cursos de formação técnica e atendimento à área agro-pastoril de Dourados” (O Progresso, Ed. 1836,

29/06/1976, p. 3). Os argumentos tomados denotam a importância da qualificação de mão de obra no setor agropecuário como condição ao desenvolvimento da região.

Deputado Horacio pede escola profissionalizante de 2º grau [...].

Os métodos utilizados, apesar de alguns produtores e criadores se utilizarem da técnica moderna, ainda deixam a desejar, principalmente no tocante à orientação adequada e mão de obra especializada. Daí a razão pela qual há a necessidade de se criar e instalar uma Escola de nível técnico (2.º grau) com currículo técnico que possibilite a formação de pessoal qualificado para as lides da agro-pecuária, de tal sorte a se aproveitar os recursos humanos da região e oferecer, assim, maior número de emprego para aquela gente laboriosa.

A criação e instalação desse estabelecimento virá solucionar um grave entrave no desenvolvimento de Dourados, eis que propiciará um fluxo de progresso mais acentuado e despertará o espírito de participação de cada um nos problemas afetos à sua terra. (O Progresso, 1976, p. 3, sic).

Tal constância de apelos vindos dos âmbitos político e econômico por escolas de 2º grau em Dourados que ofertassem cursos voltados ao setor agropecuário é sintomático das necessidades enfrentada naquele período. Porém, a realidade não era a mesma em todo o Estado, pois em Aquidauana, município distante a 290km de Dourados, foi instalada, em 1974, a primeira instituição de Mato Grosso com a finalidade de formar técnicos nessa área, por interferência de forças políticas que estavam à frente do Governo estadual (Ziliani, 2009). Essa foi a primeira das várias escolas que, na década seguinte, passaram a ofertar o ensino técnico-profissional mais ou menos alinhado à economia local, e não integralmente.

A partir de 1978, um maior número de notícias passou a ser publicado no jornal O Progresso, fosse para divulgar as ações que vinham sendo empreendidas por parte do Governo Federal ou do Governo Estadual, fosse para servir como suporte para as críticas às deficiências do 2º grau e sua oferta e funcionamento. Na edição 2265, de 16 de junho de 1978, noticiou-se uma reunião no município de Dourados com os professores, a fim de “melhorar o nível de ensino de segundo grau em nossa região, visando também uma melhor preparação para o trabalho e por uma formação geral para a continuidade dos estudos” (O Progresso, 16/06/1978, Ed. 2265, p. 3). Além do anúncio de uma próxima reunião, não há mais detalhes sobre o tema do evento. Chama a atenção os signos usados para enunciar seu objetivo, que coincidiam, em parte, com o disposto da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) acerca das finalidades do 2º grau, porque, em detrimento de “qualificação para o trabalho”, utiliza-se “preparação para o trabalho”.

Na edição 2385, de 14 de dezembro do mesmo ano, publica-se um breve diagnóstico acerca dos cursos profissionalizantes ofertados no 2º grau, em Mato Grosso. A essa altura, Mato Grosso do Sul já havia sido criado, mas teria sua autonomia administrativa a partir do início do

ano seguinte, de modo que os números levantados faziam alusão a ambos territórios. Segundo consta no texto, havia 40.308 alunos matriculados em tais cursos, entre os quais sobrepunham-se, como “preferências” dos jovens, Magistério, Contabilidade, Secretariado, Auxiliar de Escritório, Laboratorista e Assistente Social. Portanto, mais voltados à área de serviço do que à agropecuária, base econômica do Estado. Havia ao todo 110 cursos sendo ofertados no Estado, com 14 habilitações plenas e 5 habilitações básicas (O Progresso, Ed. 2385, 14/12/1978, p. 4).

Considerando que em Mato Grosso, no mesmo ano, registrou-se 6.745 estudantes formados no 2º grau (IBGE, 1981), pode-se pressupor a média de 61 profissionais aptos a exercerem uma daquelas 110 funções para as quais se vinha habilitando. Isso apenas em 1974, que foi quando se formou o primeiro contingente de técnicos a partir do modelo de ensino originado da reforma. Ao final do período de vigência da Lei nº 5.692/1971, havia o total de 48.183 técnicos habilitados³ (IBGE, 1981), o que não significou o esgotamento dessa formação, pois mesmo com a “reforma da reforma” (Cunha, 2014), tangenciada pela Lei nº 7.044/1982, ela ficou em aberto, foi ofertada por escolha das instituições escolares, fazendo com que o quantitativo de técnicos não parasse de crescer. A esse número somava-se aquele referente ao de migrantes, os quais, se diplomados, poderiam exercer ofícios aprendidos em seu lugar de origem⁴. Esses fatos indiciam o *boom* de mão de obra qualificada e disponível em áreas diversas, as quais, porém, em sua maioria, estavam às avessas da realidade econômica estadual.

Quais seriam os efeitos dessa generalização de formação técnica para o recém-criado estado de Mato Grosso do Sul? Mais ainda: como os jovens estudantes do 2º grau subjetivaram a formação que receberam no contexto de vigência da Lei nº 5.692/1971? Quais experiências foram constituídas em meio às práticas discursivas e não discursivas que foram se conjugando em todos aqueles anos? Essas questões direcionam a nossa problematização a partir daqui.

Uma primeira aproximação de resposta a essas questões pode ser encontrada, por exemplo, no jornal O Progresso, em sua edição 2293, de 27 de julho de 1978 (O Progresso, Ed. 2293, 27/07/1978). Um texto publicado na Coluna do Estudante, assinada por Arnaldo Niskier, tem como sujeito enunciator um estudante do ensino de 2º grau – pressuposto pela utilização

³ Conforme dados do IBGE, divulgados no endereço <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/educacao/682-ensino-de-2-grau.html>, o total de concluintes do 2º grau, no âmbito de vigência da Lei nº 5.692/1971, em cada ano foi: em 1974, 4.434 concluintes; em 1975, 4.499 concluintes; em 1976, 5.444 concluintes; em 1977, 6.041 concluintes; em 1978, 6.745 concluintes; em 1979, registraram-se, em Mato Grosso, 1.099 concluintes, e em Mato Grosso do Sul, 2.805 concluintes, totalizando 3.094 concluintes; em 1980, 5.600 concluintes, especificamente em Mato Grosso do Sul; em 1981, 5.694 concluintes; em 1982, 6.632 concluintes. A diferença entre o índice de 1979, entre os dois estados, revela que, de fato, a porção sul de Mato Grosso era superior à porção norte em termos populacionais e econômicos.

⁴ Pela dinâmica de migração, muito intensa na década de 1970, torna-se dificultoso dimensionar quanto formados no 2º grau entravam ano a ano no Estado, ajudando a inflar o contingente de mão de obra disponível.

de uma voz em primeira pessoa do plural desde o título – estabelecendo a sua relação com os cursos profissionalizantes. Nele, lemos uma crítica à forma como vinha ocorrendo o ensino profissional, como alto número de jovens formados, profissionalização frágil, falta de professores etc. Essas eram as mesmas críticas levantadas desde o início da vigência da Lei nº 5.692/1971, mas desta vez enunciadas pelos próprios jovens, reforçando tal precariedade.

Figura 4 – Nós e os cursos profissionalizantes (27/07/1978)

 Nós e os cursos profissionalizantes Quando não havia nem um curso profissionalizante em Dourados, era fácil de ver na voz corrente, todo mundo pedindo. Gente grande (políticos), gente média (professores), gente pequena (alunos) em voz uníssona, como se fora um grande coral previamente preparado, pediam, batiam e buscavam. Mas agora, com o passar dos tempos, quando já contamos com grande número de alunos que saíram do II Grau com o Diploma de um curso profissionalizante, chegando e perguntando o que realmente aprenderam em termos profissionais, dá desânimo ouvir a resposta: Não aprendi quase nada. E agora? O que fazer com esses sem número de alunos que estão ainda cursando um profissionalizante, muitas das vezes até com problema sério de falta de professor especializado? Não sabemos... não sabemos mesmo... juro que não sabemos. Culpar qualquer que seja a pessoa ou pessoas não adianta. A coisa já está feita. Então resta olhar para daqui para a frente e ver o problema seriamente: OU O CURSO É PROFISSIONALIZANTE NO SENTIDO TOTAL DA PALAVRA, OU ENTÃO VAMOS TODOS DIZER QUE NÃO É. Será que dizendo isto estaremos ofendendo alguém? Deus nos guarde de tal pensamento. O que queremos é tão somente lembrar que não adianta nada o rótulo de whisky escocês, quando na verdade não passa de caninha três fazendas. É melhor então mostrar a verdade. Mas desistir também não é o certo neste país de heróis que foram até à morte mas não recuaram. Vamos então olhar seriamente a coisa e dar o que que é preciso para que quando alguém sair de um curso profissionalizante seja quando nada, sabedor da profissão que escolheu.	Nós e os cursos profissionalizantes Quando não havia nem um curso profissionalizante em Dourados, era fácil de ver na voz corrente, todo mundo pedindo. Gente grande (políticos), gente média (professores), gente pequena (alunos) em voz uníssona, como se fora um grande coral previamente preparado, pediam, batiam e buscavam. Mas agora, com o passar dos tempos, quando já contamos com grande número de alunos que saíram do II Grau com o Diploma de um curso profissionalizante, chegando e perguntando o que realmente aprenderam em termos profissionais, dá desânimo ouvir a resposta: Não aprendi quase nada. E agora? O que fazer com esses sem número de alunos que estão ainda cursando um profissionalizante, muitas das vezes até com problema sério de falta de professor especializado? Não sabemos... não sabemos mesmo... juro que não sabemos. Culpar qualquer que seja a pessoa ou as pessoas não adianta. A coisa já está feita. Então resta olhar daqui para a frente e ver o problema seriamente: OU O CURSO É PROFISSIONALIZANTE NO SENTIDO TOTAL DA PALAVRA, OU ENTÃO VAMOS TODOS DIZER QUE NÃO É. Será que dizendo isto estaremos ofendendo alguém? Deus nos guarde de tal pensamento. O que queremos é tão somente lembrar que não adianta nada o rótulo de whisky escocês, quando na verdade não passa de caninha três fazendas. É melhor então mostrar a verdade. Mas desistir também não é o certo neste país de heróis que foram até à morte mas não recuaram. Vamos então olhar seriamente a coisa e dar o que que é preciso para que quando alguém sair de um curso profissionalizante seja quando nada, sabedor da profissão que escolheu. (O PROGRESSO, 1978, sic, p. 2).
---	---

Fonte: Jornal O Progresso (Ed. 2293, 27/07/1978, p. 2)

Nas linhas do texto nota-se a reivindicação, por parte dos estudantes, por melhoria de sua escolarização, dar a ela alguma utilidade. Argumentavam ser necessário “olhar seriamente a coisa e dar o que que é preciso para que quando alguém sair de um curso profissionalizante seja quando nada, sabedor da profissão que escolheu” (O Progresso, 27/07/1978, p. 2). Não pediam nem de mais, nem de menos; apenas que aquilo a que se propunha a sua formação de fato ocorresse nos termos da legislação que a regulamentava. Nesse sentido, havia certa insurgência nesse pedido, pois indicavam não aceitar a sua posição devido a uma falha cuja culpa não poderia ser atribuída a uma ou outra pessoa. Como um breve relâmpago, manifestam resistência àquilo que vinha sendo feito com sua formação e consigo mesmo.

Semelhante exigência encontra-se na edição 2114 do jornal O Progresso, de 20 de janeiro de 1979 (O Progresso, 1979, Ed. 2114), em que se registrou o pedido de alunos dos cursos de Topografias e Edificações de uma escola de 2º grau de Dourados, dirigido ao delegado regional de Educação e Cultura do município, Teotonio Alves de Almeida, para que fossem realizados investimentos nos cursos. Segundo afirmavam, a falta de material e estrutura estaria comprometendo o andamento das atividades, de modo que essas apenas eram concretizadas porque resultavam de esforços financeiros dos alunos e professores dos próprios cursos.

Figura 5 – Ensino Profissionalizante: Alunos fazem reivindicações (20/01/1979)

O PROGRESSO	DOURADOS:
Ensino Profissionalizante: Alunos fazem reivindicações A adoção do sistema de ensino profissionalizante, para a região tem se constituído em uma série de problemas ocasionais da falta de infra-estrutura necessária para o bom andamento dos cursos, em prejuízo consequente para os alunos. Cursos tais como o de Topografias e Edificações da Escola Estadual de 1º e 2º graus "Min. João Paulo dos Reis Veloso", que apesar de serem os cursos bastante complexos, não oferecem o material necessário para a sua aplicação e com isto, não atingindo sequer a 30 por cento dos objetivos a que se propõe. Tendo isto em vista os alunos dos cursos de Topografia e Edificações respectivamente, da Escola Estadual de 1º e 2º graus "Ministro João Paulo dos Reis Veloso" montaram um processo contendo trabalhos por eles realizado e falando da carência com que estão sendo realizados. Este processo foi enviado ao delegado regional de Educação e Cultura de Dourados, dr. Teotonio Alves de Almeida, da, que depois de tomar conhecimento da situação, montou novo processo e o enviou à Fundação de Educação de Mato Grosso do Sul, na tentativa de sanar as falhas existentes. Esta carta acompanhou o ofício ao delegado de Ensino: "Nós, alunos da Escola Estadual de I e II graus "Ministro João Paulo dos Reis Veloso", cursos de Topografia e Edificações, respectivamente, vimos através desta solicitar a V. Sª análise criteriosa dos trabalhos anexos, realizados por ambas as turmas, no decorrer do presente ano (1978). "Queremos salientar que esse nosso trabalho é fruto do desmedido esforço e perfeita integração de alunos e professores, no sentido de realizar alguns dos objetivos dos propostos pelos cursos mencionados, mesmo porque este estabelecimento de ensino não dispõe de infra-estrutura necessária obrigando-nos a adquirir materiais necessários para que não vissemos frustrado o presente ano didático". Anexados estavam alguns dos trabalhos feitos pelos alunos.	Ensino Profissionalizante: Alunos fazem reivindicações A adoção do sistema de ensino profissionalizante, para a região tem se constituído em uma série de problemas ocasionais da falta de infra-estrutura necessária para o bom andamento dos cursos, em prejuízo consequente para os alunos. Cursos tais como o de Topografias e Edificações da Escola Estadual de 1º e 2º graus "Min. João Paulo dos Reis Veloso", que apesar de serem os cursos bastante complexos, não oferecem o material necessário para a sua aplicação e com isto, não atingindo sequer a 30 por cento dos objetivos a que se propõe. Tendo isto em vista os alunos dos cursos de Topografia e Edificações respectivamente, da Escola Estadual de 1º e 2º graus "Ministro João Paulo dos Reis Veloso" montaram um processo contendo trabalhos por eles realizado e falando da carência com que estão sendo realizados. Este processo foi enviado ao delegado Regional de Educação e Cultura de Dourados, dr. Teotonio Alves de Almeida, que depois de tomar o conhecimento da situação, montou novo processo e o enviou à Fundação de Educação de Mato Grosso do Sul, na tentativa de sanar as falhas existentes. Esta carta acompanhou o ofício ao delegado de Ensino: "Nós, alunos da Escola Estadual de I e II graus "Ministro João Paulo dos Reis Veloso", cursos de Topografia e Edificações, respectivamente, vimos através desta solicitar a V. Sª análise criteriosa dos trabalhos anexos, realizados por ambas as turmas, no decorrer do presente ano (1978). "Queremos salientar que esse nosso trabalho é fruto do desmedido esforço e perfeita integração de alunos e professores, no sentido de realizar alguns dos objetivos dos propostos pelos cursos mencionados, mesmo porque este estabelecimento de ensino não dispõe de infra-estrutura necessária obrigando-nos a adquirir materiais necessários para que não vissemos frustrado o presente ano didático". Anexados estavam alguns dos trabalhos feitos pelos alunos. (O Progresso, 20/01/1974, 2214).

Fonte: Jornal O Progresso (30/01/1979, Ed. 2414, p. 6)

As interpelações ou críticas que foram sendo feitas aos dirigentes locais e políticos explicitam um problema do Ensino médio que, ao contrário do que se reproduz como senso comum, não é característico dos dias atuais. Esse problema diz respeito aos poucos investimentos dirigidos ao funcionamento das escolas, as quais, mesmo com certa precariedade, "funcionam". Os cursos profissionalizantes ofertados em Mato Grosso, na década de 1970, foram exemplares nesse sentido. O caso dos cursos de Topografias e Edificações relatado é emblemático porque sua natureza tecnológica demandava materiais e equipamentos de maior custo, mas, mesmo em cursos que não necessitavam disso, os investimentos foram baixos.

Esse arsenal de coisas ditas, escritas, inventadas e reproduzidas cumulativamente, foram suficientes para formar uma rede discursiva em torno da necessidade de dismantlar a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971). Mesmo se reconhecendo a necessidade de qualificar mão de obra, em todo o país foram ofertados cursos aquém das necessidades locais – que era uma das premissas da reforma –, e mesmo quando essas foram atendidas, apenas o foram de maneira parcial, em quantidade mínima, como em Mato Grosso, cuja única escola voltada ao setor agropecuário, base econômica do Estado, ocorreu em 1974 (Ziliani, 2009), mesmo com os pedidos feitos por dirigentes educacionais desde 1971, quando se instituiu o ensino profissionalizante.

No início da década de 1980, passaram a ser noticiados no jornal O Progresso as ações realizadas a nível nacional ou estadual para discutir a reforma requerida no 2º grau:

Figura 6 – Marisa diz que estado discute propostas para o problema do ensino profissionalizante (19/03/1981)



Fonte: Jornal O Progresso (19/03/1981, Ed. 3117, p. 3).

Conforme reportagem publicada na edição 3117, de 19 de março de 1981, a profissionalização obrigatória vinha sendo reconhecida como um problema pela Secretária de Educação de Mato Grosso do Sul, Marisa Serrano Ferzelli. Segunda ela reconhece, o programa formativo que já havia sido instituído há uma década tinha acarretado uma série de problemas para o ensino de 2º grau no estado e no País todo, mas mesmo que se estivesse buscando apoio de outros setores, como empresas privadas (SENAI, SESI, SESC etc) e outros órgãos, nada havia mudado, e se por isso se continuava “aceitando sugestões e propostas para regularizar essa questão” (O Progresso, 19/03/1981, Ed. 3.117, p. 3). Mas isso não ocorreu depois.

Mas, se de um lado, estava sendo demonstrada preocupação por parte do Governo Estadual, por outro, o assunto foi tratado pelo Governo Federal como algo que deveria ser melhorado. O “problema” parecia estar sendo ignorado por essa última esfera, de modo que a profissionalização até foi reconhecida como digna de ser tratada como meta para o início da década de 1980, que viria acompanhada de uma política de valorização do diploma de técnico, além de colocar em jogo a necessidade de investimento em tecnologia. Políticos e especialistas debatiam em busca de melhorar algo que, talvez não soubessem ou não pensassem, logo viria a ser modificado, conforme podemos observar nas reportagens registradas abaixo.

Figura 7 – Profissionalização a nível de 2º grau, a meta do MEC para os próximos 2 anos (28 e 29/03/1981)

Profissionalização a nível de 2.º grau, a meta do MEC para os próximos 2 anos

O Ministério da Educação considera como meta prioritária para os próximos dois anos o crescimento da profissionalização ao nível do ensino de segundo grau, acompanhado por uma política de valorização do diploma de técnico de nível médio. A afirmação partiu do próprio general Ruben Ludwig, quando da posse do secretário de 1.º e 2.º graus do MEC, professor Antonio Albuquerque.

O ministro afirmou que o governo se preocupa em superar os desequilíbrios sócio-econômicos conferindo prioridade à educação de base e reafirmou as diretrizes educacionais para esta área. Estas normas estão contidas no documento geral de Diretrizes do

MEC, discutido já em reunião com todos os dirigentes da área.

Segundo Ludwig, o esforço do governo deverá levar à incorporação do sistema de ensino às 7 milhões de crianças que hoje se encontram à margem da escola, na criação de um sistema nacional de atendimento à criança na faixa etária de educação pré-escolar, no incentivo à terminalidade do segundo grau e no desenvolvimento cultural. Ao reafirmar essas diretrizes básicas, o ministro convocou a universidade para que garanta a perfeita adequação do ensino básico ao meio sócio-cultural.

Ludwig recomendou ao novo dirigente do MEC, que implante no âmbito de sua Secretaria, estrutura simplifi-

cada de administração. Por outro lado, o ministro da Educação quer a utilização da televisão no sistema educacional brasileiro.

Lembrando que a televisão influi sobre as pessoas e particularmente sobre as crianças de forma mais profunda que a escola, o MEC espera do Centro Brasileiro de Televisão Educativa, não só o necessário empenho como mecanismo educativo cultural, como também a ocupação do devido espaço dentro do mundo da TV para influenciar a própria oferta do conhecimento através da imagem.

Essa diretriz foi explicada em Brasília pelo secretário geral Sérgio Pasquale ao empossar o novo diretor executivo da Televisão Educativa,

Roberto Ferreira. Para o secretário do MEC, o uso dos modernos meios de comunicação, em especial da televisão, significa ampliação da oportunidade de atendimento das populações de regiões carentes. A televisão, afirma Pasquale, pode ser instrumento para oferta de ensino regular, melhorando as condições de aprendizagem e de atenção sobre a escola.

Por sua vez, o escritor Guilherme de Figueiredo manifestou-se satisfeito após seu segundo encontro com o ministro Ruben Ludwig. Concordando com a meta de desenvolver o ensino de 1.º e 2.º graus, ele admite que o orçamento é pequeno, mas que as verbas podem ter melhor aplicação e distribuição.

Sugeriu ainda o irmão do presidente Figueiredo, que se estipule a cobrança de um imposto de educação sobre aqueles de renda mais alta, do qual ficaram isentos os que assistissem uma criança carente, promovendo-lhe a educação necessária porque o lucro no ensino, assinalou, é o que a criança aprende.

In Vino Veritas



Fonte: Jornal O Progresso (28 e 29/03/1981, Ed. 3124, p. 1)

Figura 8 – Lei do Ensino Profissionalizante sofre reestudo (15/12/1981)

DOURADOS-MS., TERÇA-FEIRA, 15 DE DEZEMBRO DE 1981

Lei do ensino profissionalizante sofre reestudo

O ano de 1.982 deverá ser um ano mais eficiente para a Educação Brasileira. O voto foi feito pelo Ministro da Educação, Ruben Ludwig ao encerrar o ciclo de conferências sobre os problemas do Ministério, quando afirmou que todas as mudanças que poderão advir da reforma administrativa, precisam ser aceitas com espírito de coragem e condição.

O ciclo de conferências realizado em Brasília teve a participação de cerca de 300 técnicos dos diversos programas do Ministério. Por outro lado, ontem se encerrou o Seminário sobre ciclo básico, que teve a participação de técnicos do ensino universitário. Durante 3 dias de trabalho, as instituições de ensino superior forneceram ao Ministério dados sobre o andamento do ciclo básico que este ano completa 10 anos de implantação.

A análise feita nesse Seminário envolve dados que vão desde orientação que é dada ao ciclo básico, a duração dos créditos e o tipo de coordenação, as funções, os critérios de escolha dos professores, a integração com outras áreas e os projetos de reformulação. Várias universidades entre as quais a Federal do Rio Grande do Sul apresentaram suas experiências no setor para que os participantes pudessem obter uma visão mais abrangente da questão.

A duração do ciclo básico varia de 1 a 4 semestres, sendo mais frequente a duração de 2 semestres adotada por 23 universitários. Também na finalidade com que é ministrado esse período, varia de universidade para universidade. Em 19 delas o ciclo básico funciona com o objetivo de recuperar ineficiências do aluno de segundo grau. Em outras, o período é a realização de estudos para ciclos posteriores e nas demais serve como etapa para orientar o estudante na escolha de uma carreira.

Ao mesmo tempo, o ministro da Educação anunciava a preocupação de sua pasta sobre a situação legal da educação pré-escolar, que no seu entender encontra-se numa faixa cinzenta em termos legais, sem definições quanto a responsabilidade e estruturas.

Observa o ministro que a pré-escola não foi considerada pela Lei 5.692 que reformou o ensino de primeiro e segundo graus, adiantando que a sua ocupação legal tanto poderá ser resolvida na próxima reforma dessa lei como através de um instrumento próprio.

A próxima reforma da 5.692, esclare o ministro, será efetivada para resolver o problema da profissionalização obrigatória. O grupo de trabalho do Conselho Federal de Educação, designado para elaborar o texto novo da lei, já entregou o resultado de seu trabalho ao professor Lafaiete. A proposta de alteração da lei 5.692 será encaminhada agora ao Ministério da Educação como minuta de ante-projeto de Lei.

Fonte: Jornal O Progresso (15/12/1981, Ed. 3260, p. 11)

Tais publicações dão conta de que os dois primeiros anos da década de 1980 foram movimentados no setor educacional, pois foram realizados, no referido período, eventos em âmbito nacional e estadual para discutir os seus rumos. A partir de 1981, segundo afirmação do general Ruben Ludwig, constante na edição 3124, de 28 e 29 de março daquele ano, a “meta prioritária” do Ministério da Educação seria “o crescimento da profissionalização ao nível do ensino de segundo grau, acompanhado por uma política de valorização do diploma de técnico de nível médio” (O Progresso, 28 e 29/03/1981, 3124). Ou seja, mesmo diante das críticas que atestavam o fracasso do ensino profissionalizante, este não deixou de orbitar na ordem dos discursos como uma necessidade, sendo, inclusive, posto como algo a ser potencializado. Porém, a declaração de Ruben Ludwig ao final do mesmo ano, agora feita a partir de sua posição como Ministro da Educação, apenas sugeria que a reforma pretendia “resolver o problema da profissionalização obrigatória” (O Progresso, 28 e 29/03/1981, 3124). Haveria, entre uma afirmação e outra dessa autoridade, o reconhecimento de fracasso da Lei nº 5.692/1971?

No contexto do agora estado de Mato Grosso do Sul, buscou-se solucionar o problema da quase ausência de profissionalização, lançando-se como estratégia estabelecer um convênio com a rede privada para que, por intermédio do Sistema S, fossem ofertados cursos para de fato contemplarem a especialização objetivada (O Progresso, 19/03/1981, Ed. 3117). Entretanto,

essa foi uma tentativa falha, pois, conforme a então Secretária de Educação do Estado, Marisa Serrano Farzelli, não se obteve resposta das instituições que possivelmente poderiam fazê-lo (SENAI, SESI, SENAC, entre outras). Lembremos que a relação entre público e privado era uma prerrogativa constante na Lei nº 5.692, cujo artigo 6º indicava que “as habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas” (Brasil, 1971), porém, ela não foi concretizada naquele momento, a “chamada” que se fez ao segundo de seus termos não foi atendida; sua inscrição no texto legal, ao que parece, foi rejeitada.

Figura 9 – Sabedores e não sábios (14 e 15/11/1981)

SABEDORES E NÃO SÁBIOS

João Olyntho

Dez anos se passaram desde que foi criada a Lei de Reforma do Ensino de 1.º e 2.º Grau. E já é possível constatar a procedência das críticas formuladas por educadores humanistas de todo o país antes mesmo da implantação do ensino profissionalizante obrigatório no 2.º grau.

O grande equívoco dos mentores da Lei 5692 não foi o de pressupor que o crescimento industrial do país demandaria grande número de técnicos de nível médio — o que efetivamente não ocorreu, segundo dados do Censo de 80. Nem foi o de imaginar que, com a formação desses técnicos e sua conseqüente absorção no mercado de trabalho diminuiria a procura de vagas no ensino superior — o que houve, na verdade, foi uma verdadeira “explosão” de cursos de 3.º grau em todo o país, hoje frequentados por aproximadamente um milhão e meio de universitários. O mais grave engano dos pais da última reforma do ensino diz respeito, isto sim, à filosofia duvidosa na qual se inspiraram para a elaboração da citada Lei.

E que filosofia é essa? A de que a educação representa um investimento como outro qualquer, com taxas de retorno e tudo. Por isso, o ensino precisa estar prioritariamente direcionado para o trabalho, sendo o principal objetivo da escola formar “técnicos” e “especialistas” para os diferentes setores da atividade produtiva. É para a formação de “recursos humanos” que a educação deve estar voltada, e não para o aprimoramento intelectual e moral dos alunos, como se estes não fossem seres livres e pensantes. Racionalidade, utilidade, eficiência e produtividade são os critérios pelos quais o ensino deve balizar-se. Criticando em recente artigo os seguidores da teoria do “capital humano”, o Prof. José Carlos Azevedo, reitor da Universidade de Brasília, assim retrada a imagem que fazem da escola esses teóricos: “uma fábrica onde depositam seres humanos e encomendam aos professores que os devolvam com tantos quilos, metros, segundos de competência e habilidade para desempenharem determinadas funções”.

Influenciadas por essa visão tecnicista e utilitária, muitas das nossas escolas, até há bem pouco tempo venerando templos de cultura, transformaram-se em centros de treinamento” e de “capacitação profissional”. Tão minuciosos passaram a ser os planejamentos de ensino — verdadeiros “pacotes” educacionais elaborados à base da “instrução programada” (outra prática em moda) — que dispensam até mesmo a reflexão, o pensamento crítico e a criatividade dos educandos. Confortavelmente instalados na esteira que vai dos “comportamentos de entrada” aos “comportamentos de saída”, esses robôs — aliás, alunos — só tem o trabalho de sintonizar as ondas dos moderníssimos aparelhos “eletro-educacionais” com as ondas do próprio pensamento. . .

Como um bando de macacos numa loja de cristais da Boêmia, os tecnocratas do ensino surgidos ao ensejo da Lei de Reforma do Ensino produziram e continuam produzindo terríveis danos à formação dos nossos jovens, cada vez mais sabedores e, paradoxalmente, cada vez menos sábios.

O primeiro passo a ser dado na imediata e necessária correção dos rumos deve ser a reintrodução das disciplinas de formação geral que acabaram sendo banidas do currículo escolar. As autoridades educacionais do Rio de Janeiro começaram por aí, incluindo a filosofia como matéria obrigatória do 2.º grau a partir do próximo ano. Exemplo digno de ser imitado pelos demais Estados Brasileiros. (Plana)

AUTO ELETRICA GUAIRA

Equipamentos - Peças - Baterias.

Fonte: Jornal O Progresso (Ed. 3280, 14 e 15/11/1981, p. 9)

Em matéria d’O Progresso, de 14 e 15 de outubro de 1981, lemos a crítica feita por João Olyntho à Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), cujo “grande equívoco”, segundo o autor, não foi o seu descompasso com o setor econômico, que àquela altura não demandava tantos técnicos de nível médio, tampouco a procura pelo Ensino Superior por parte dos jovens que, sabendo de sua formação quase inválida, buscavam uma qualificação posterior; antes, foi a “filosofia duvidosa” sobre a qual se assentaram os reformistas. No texto, manifestam-se enunciados que marcam o

acirramento da oposição entre humanismo e tecnicismo. Conforme João Olyntho, o ensino de 2º grau, cujas escolas eram, antes da reforma, “venerandos templos de cultura”, mas, depois dela, “transformaram-se em centros de treinamento e de ‘capacitação profissional’”, estaria “produzindo terríveis danos à formação dos nossos jovens, cada vez mais sabedores e, paradoxalmente, menos sábios”, pois seu funcionamento tal qual “uma fábrica” dispensava “a reflexão, o pensamento crítico e a criatividade” (O Progresso, Ed. 3280, 14 e 15/10/1981, p. 9).

A crítica de João Olyntho dirigia-se para a promoção, naqueles dez anos de vigor da Lei nº 5.692/1971, de uma prática educacional que priorizava “racionalidade, utilidade, eficiência e produtividade” (O Progresso, 1981, 3280), contrapondo-se, de forma explícita, à teoria do capital humano, base da reforma, que sustentava-se em enunciados segundo os quais “a educação representa um investimento como outro qualquer” ou, ainda, que “o ensino precisa estar prioritariamente direcionado para o trabalho” (O Progresso, Ed. 3280, 14 e 15/10/1981, p. 9). Essas enunciações são exemplos, pois foram reproduzidos de diversas maneiras no período.

As críticas não partiram apenas dos alunos que viviam o cotidiano dos cursos técnicos, mas também de especialistas de todo o país, o que pôde ter contribuído para a ascensão da “reforma da reforma” (Cunha, 2014) e, por assim dizer, à queda dos princípios tecnicistas.

Em 1979, o número de jovens frequentando o 2º grau no Estado de Mato Grosso era de 41.179, sendo 2.052 matriculados na rede federal; 23.782 na rede estadual; 14.720 na rede privada; e 646 na rede municipal (IBGE, 1979). Apesar de crescente esse número de jovens incluídos no processo de escolarização, restavam ainda muitos alunos fora da escola, o que explicita a insuficiência e o problema que se enfrentava, que era o de incluir, de fato, jovens em idade adequada ou não. Se os que foram escolarizados, instrumentalizados para exercerem um ofício, qualquer que fosse ele, se mostravam descontentes, imaginemos como aqueles excluídos do processo de escolarização, por diferentes motivos, subjetivaram a ausência da escola e da profissionalização em suas vidas, quiçá, tiveram suas trajetórias marcadas pela infâmia.

Esse aumento representou, de um lado, maior contingente de pessoas qualificadas para se inserir no mercado de trabalho, tal como se objetivava com a formação ofertada; por outro, elas mesmas reconheciam sua formação insuficiente ou precária para conseguir tal “façanha”, pois os cursos ofertados pouco ou nada tinham a ver com o que de fato era demandado nos poucos empregos disponíveis. O alto número de pessoas despreparadas convergiu com o momento da criação de Mato Grosso do Sul, que buscava, segundo o discurso político, tornar-se modelo para os demais estados do país, buscando, para tanto, inaugurar novos padrões de condutas políticas, bem como adotar medidas para ter uma economia forte. Mas não foi isso que ocorreu. As críticas dirigidas ao ensino profissional no 2º grau foram ganhando tamanha

proporção que, quando o Estado iniciava sua história, esse modelo de ensino teve encerrado seu breve tempo de existência. A continuação dessa parte da história foi tratada na seção a seguir.

3.3 “Preparação para o trabalho” em Mato Grosso do Sul: entre a instauração de um outro modelo de ensino de 2º grau e a organização de um “estado modelo”

O objetivo deste tópico foi tratar de como a Lei nº 7.044 (Brasil, 1982) transformou a relação entre ensino de 2º grau e trabalho no recém-criado estado de Mato Grosso do Sul, considerando que a referida norma legal retirou o ensino técnico-profissional que caracterizou o ensino de 2º grau por dez anos, no ápice da Ditadura Civil-Militar. A “reforma da reforma”, como foi denominada, mescla-se à história de Mato Grosso do Sul no sentido de que, enquanto esse Estado tentava ser “modelo” para os demais entes federativos, o governo federal, buscando resolver o problema da profissionalização, a eliminou, permitindo uma organização e oferta de ensino de 2º grau que atendesse às demandas locais e dos próprios estabelecimentos de ensino pelo país, sob o signo da “preparação para o trabalho” e não mais “qualificação para o trabalho”.

Essa mudança expressa uma série de coisas, entre elas o deslocamento no entendimento do que seria considerado trabalho e a função da escola. A qualificação impugnada na década de 1970 dava-se no sentido de um ensino do tipo estritamente prático, da aprendizagem de habilidades manuais para o exercício em funções técnicas. Já a preparação passou a ser utilizada em 1982 para se referir a uma formação ampla, em que se obstinaria a transmitir aos estudantes capacidades, aprendizagens e competências para o mercado de trabalho em geral. Esse deslocamento discursivo produziu efeitos mais diversos, na ordem das práticas, das coisas feitas efetivamente nas instituições, e consequentemente, nas práticas de subjetivação juvenil.

O início da década de 1980 trouxe ares de renovo para o Brasil, porquanto minava-se a Ditadura Civil-Militar e fortaleciam-se práticas democráticas em espaços institucionais, dando espaço a outra configuração político-administrativa. Mudanças ocorreram no mapa nacional, que passou a contar, a partir de 1980, com mais uma unidade federativa, com características muito particulares – as mesmas que fizeram a região sul ganhar destaque em relação à região norte do Mato Grosso, do qual se originou. Tratava-se de Mato Grosso do Sul. Com a divisão, o novo estado buscava constituir-se como uma novidade, um modelo, e também construir sua identidade pautando-se nos valores culturais e históricos que caracterizavam a região.

O Brasil voltava a experimentar a democracia que há quase duas décadas fora execrada pela Ditadura Militar. Na leitura de Saviani (2015), essa abertura foi necessária para dar continuidade à estrutura socioeconômica vigente que desde meados da década de 1970 se

mostrava enfraquecida. Em sentido oposto, e como consequência disto, foram múltiplas as manifestações por parte da sociedade civil, que reivindica sua maior participação nas decisões políticas; manifestações que foram observadas desde os grandes centros até em pequenos municípios do país, que tematizavam questões políticas, educacionais, sociais, inclusive ganhavam força nas vozes de secundaristas, inclusive no estado de Mato Grosso do Sul.

Pela confluência entre esses dois acontecimentos – a criação de Mato Grosso do Sul e a abertura democrática no País – buscou-se imprimir ao novo estado um “rosto” que ao mesmo tempo o diferenciasse – como sempre quiseram as oligarquias do sul de Mato Grosso – e o alinhasse ao Brasil democrático. Expressão do primeiro acontecimento foi um movimento instalado a partir de 1980, que buscou fixar no território e na população uma “identidade sul-mato-grossense”. Tratou-se da retomada de uma ação que já ocorria quando se colocava em pauta, em décadas anteriores, em discursos diversos, as diferenças entre o norte e sul do Mato Grosso, quase sempre destacando a superioridade deste último em relação ao primeiro, mas que agora, diante da separação concreta desses espaços, tornara-se possível.

Denominado Unidade Guaicuru, este movimento reuniu, sob o comando do artista plástico Ricardo Spengler, um grupo de artistas da região para construir uma “identidade cultural” para o Estado, por meio da divulgação de suas produções artísticas e ocupações de espaços para além da capital, Campo Grande. A Unidade Guaicuru “[...] proclamava a necessidade de se retomar a ‘identidade guaicuru’ como referência para que os próprios sul-mato-grossenses desvelassem a sua e nela se reconhecessem” (Alves, 2008, p. 2). Fazer com que o povo do Mato Grosso do Sul se distinguisse no epônimo “guaicuru” era uma das razões da existência do movimento, e apesar disto não ter ocorrido, pois a estética dessas obras não era valorizada dentro do Estado, cuja parte expressiva da população era indígena, serviu para forjar de alguma maneira a “nação” e as características do novo Estado (Alves, 2008).

Vale ressaltar que a denominação desse Movimento teve como inspiração o povo indígena que no século XVII “resistiu” à dominação espanhola. Os indígenas “guaikurus” habitavam o território que hoje se denomina Mato Grosso do Sul, e andavam a cavalo, guerreando contra os demais indígenas que buscavam invadir seu espaço. Essa luta persistiu por séculos, disseminando-se até quando os espanhóis chegaram ao seu território, certamente com maior potência arsenal, porém, tiveram que se deparar com a persistência dos povos nativos. Nesse sentido, os idealizadores desse Movimento tinham como pressuposto a “resistência” por parte da população sul-mato-grossense, o regime de dominação que se intentava naquele momento. Buscava-se mostrar a força e a luta do povo sul-mato-grossense

que há décadas lutava para se separar da porção norte de Mato Grosso, o que finalmente aconteceu em 1977, num contexto de forças específico, que foi a Ditadura Civil-Militar.

A utilização de traços finos e coloridos que caracterizam a arte indígena, a denúncia da destruição da fauna e da flora do Pantanal e da violência contra os habitantes originários dessas terras constituíram-se uma tentativa de fazer os habitantes da região se reconhecerem em um lugar comum, fazê-los pertencentes. Isto decorreu da necessidade de preencher o “vazio” deixado pela divisão no antigo sul de Mato Grosso. Como se fosse um papel em branco, Mato Grosso do Sul precisava ser contornado com grafismos representativos de suas características e particularidades, acreditavam Spengler e os demais artistas que davam corpo ao Movimento Guaicuru. Partia-se, desse modo, de que ali não houvera história, daí porque acreditou-se, também, que o próprio Movimento Guaicuru poderia dar conta de historicizar os fatos, os acontecimentos, as lutas e as disputas. Entretanto, conforme Alves (2008),

[...] quando Spengler evoca “a espiritualidade ancestral” e busca inspiração “nos Guaicuru, nação-símbolo da resistência, autodeterminação e liberdade nativa Americana”, faz tábula rasa do fato de que essa etnia nunca esboçou qualquer resistência à mudança de sua pretensa “identidade cultural” no século XVII, seu momento de apogeu. Se algo marcou o comportamento dos guaicuru, no passado, foi exatamente a permeabilidade demonstrada quando da incorporação voluntária das conquistas culturais do branco europeu. Só com esses recursos, sobretudo o cavalo e o emprego de metais na confecção de suas armas, os guaicuru conquistaram mobilidade e poderio militar para empreenderem o domínio do vasto Chaco pantaneiro, submetendo as demais etnias indígenas à sua autoridade. (Alves, 2008, p. 12).

A tentativa de incutir uma identidade aos habitantes do Mato Grosso do Sul e a este território só foi possível porque atravessou práticas diversas, discursos e instituições locais. Se pudéssemos falar da existência de um dispositivo de identidade sul-mato-grossense ou guaicuru, seria adequado conceber a escolarização como um de seus elementos, pois ela tornou possível a manifestação de práticas que levaram os indivíduos a assumirem um “eu” alinhado ao que se dizia sobre o homem local e o espaço. Em Ziliani (2009), encontramos um exemplo das práticas instauradas durante as décadas de 1980 e 1990, em uma instituição de ensino profissional do estado, no município de Aquidauana, em que os estudantes foram levados a subjetivarem aquela identidade por meio de atividades artístico-culturais, especialmente um teatro, cujas peças encenadas no período (re)produziram narrativas regionais, colocando em evidência saberes a respeito do que era o Mato Grosso do Sul, o Pantanal, sua história, sua gente, seus costumes, seus problemas, enfim, produzindo uma “identidade regional”.

Além disso, como representativo do segundo, Mato Grosso do Sul teve suas bases alicerçadas no princípio da democracia; princípio que foi inculcado, ou pelo menos tentou-se fazê-lo, nas práticas políticas de seu território no início da década. Logo após o término do processo divisionista houve um movimento para deliberar os governadores e os deputados, entretanto, apesar da ênfase em torno da democracia, uma verdade adotada por todos e inscrita em tudo, não foi bem isso que aconteceu, como se pode apreender das análises de Bittar (1998).

No mesmo ano da promulgação da Lei nº 7.044 (Brasil, 1982), houve a primeira eleição para governador de Mato Grosso do Sul, tendo sido eleito para o cargo Wilson Barbosa Martins, cujo programa de governo contemplava uma política pautada na democracia como oposição à quase findada Ditadura Civil-Militar. Sua vitória eleitoral se deu não por ele ser a melhor opção – apesar de sua pauta democrática estar alinhada às demandas societárias –, mas porque foi o resultado de relações de força que compunham o cenário político do sul do antigo Mato Grosso, que ainda denotava instabilidade, conforme as posteriores alternâncias entre três governadores em apenas dois anos de existência do estado que se pretendia “modelo” para o país.

Conforme detalhes expressos por Bittar (1998), as disputas partidárias revelam que a pretensão de se criar o estado de Mato Grosso do Sul, sob o argumento de haver particularidades que impediam a continuidade da junção entre as porções norte e sul do Mato Grosso, não passou de uma manobra com fins políticos e econômicos, guardando ainda uma vontade de poder por parte de determinados grupos, em especial, famílias ricas que “comandavam” o sul e somaram forças para desintegrá-lo. Porém, esta análise torna-se simplista se feita considerando apenas o econômico, pois a disputa que fez surgir o estado e elegeu o primeiro governador de forma democrática conjugou classes sociais distintas; relações que, porém, se mostraram frágeis ainda quando compunha o grupo que fazia frente ao Governo de Wilson Barbosa Martins.

Considerada a política instaurada no recém-criado estado, entre 1982 e 1984, viu-se expandirem formulações em torno da democracia. Palavra de ordem, “democracia” não se tratou de uma enunciação apenas, mas de um enunciado, porquanto criou-se um status de verdade em torno dela; uma verdade reivindicada pela população e aceita estrategicamente pelas instituições, incluindo o Governo, portanto, uma verdade que ajudou a organizar práticas sociais ao mesmo tempo que fora possível por meio delas. Foi nesse contexto que o enunciado “educação para a democracia” reapareceu – já que sua emergência se deu ainda na década de 1930, no contexto da Escola Nova –, ganhando espaço em documentos da educação e nas práticas da sociedade em geral de tantas formas quanto possível. Observamos movimentos da

sociedade civil organizada dos quais participaram ativamente estudantes do ensino de 2º grau e professores buscando fazer valer a “promessa democrática” para a educação⁵.

Para dar substância à proposta pela qual foi eleito, Wilson Barbosa Martins considerou as reivindicações populares como parte de seu governo. Isto não significa que ele tenha acatado a todos os pedidos feitos pela população, mas, sim, que buscou contemplá-la tanto quanto possível, dentro dos limites que o ato de governar mesmo impõe. Suas práticas, pelo menos no início, foram pensadas em direção oposta ao que era executado por Marcelo Miranda Soares, claramente alinhado à Ditadura Militar. Por isso, o aspecto ao qual se dava tanta ênfase, a democracia, ganhou materialidade em seu lema de governo e em títulos de programas que se prolongaram naqueles anos. Ensejando renovação no modo de governar e fazer do Mato Grosso do Sul um “estado modelo”, uma de suas primeiras ações foi a elaboração da política educacional intitulada “Educação para a Democracia”, iniciado pela discussão do documento homônimo (Mato Grosso do Sul, 1983) nas escolas e na sociedade em geral.

Ao longo desse documento são tecidas considerações sobre o quadro nacional da educação, localizando o estado de Mato Grosso do Sul nesse contexto. São feitas associações entre a crise econômica daquele contexto – resquícios da Ditadura Militar – e escolarização, concebendo esta última como fator de superação daquela: “A Educação, como fato social, não está imune aos reflexos da crise e sofre intensamente suas consequências” ou “A Educação, apesar das dificuldades, deve representar fator primordial na superação da própria crise, executando uma política educacional que, realmente, sirva ao povo na busca de uma saída democrática para essa situação angustiante (Mato Grosso do Sul, 1983, p. 173).

A educação escolar é problematizada em quatro eixos: autonomia da escola, a situação do magistério, o ensino de 1º grau e o ensino de 2º grau. Quanto a este último, o documento faz um diagnóstico do setor educacional apresentando as seguintes informações:

O ensino de 2º grau – O ensino de 2º grau em nosso Estado, como em todo o país, está completamente desarticulado em virtude da profissionalização que fora imposta pela Lei 5.692/71.

A profissionalização desejada não foi alcançada, mormente porque a clientela do 2º grau, geralmente egressa de classes bem posicionadas socialmente, simplesmente não se interessa por ela, pois pretende alcançar o ensino superior.

⁵ Conforme análise de Bittar (1998), professores e estudantes secundaristas somaram forças que levaram à vitória de Wilson Barbosa Martins, daí porque o setor educacional foi uma das prioridades de seu governo, atendendo essas camadas da população e parte de suas reivindicações. Parte, pois nos anos seguintes começaram a haver problemas entre eles, ocasionando certa crise. Mas o governo de Wilson Barbosa representou um apaziguamento entre o movimento de professores (educação) e secretaria, já que no governo anterior estava bastante fragilizado, devido ao arrocho salarial, às repressões executadas, entre outros aspectos.

A realidade se impôs e a profissionalização simplesmente não chegou a existir, sendo inclusive, sua obrigatoriedade eliminada pela lei nº 7.044/82.

Entretanto, até que seja implantado novo sistema, permanecem os efeitos prejudiciais do regime legal anterior, que desvio o ensino de sua finalidade humanística, impedindo adequada formação da personalidade do educando.

Por outro lado, no ensino oficial, há necessidade de se preservar a qualidade do ensino de 2º grau a fim de permitir aos alunos mais carentes condições de competitividade nos exames vestibulares das Universidades Públicas.

No momento, portanto, é necessário que se fixe um caminho a seguir com relação ao ensino de 2º grau, após se estabelecer, claramente seus objetivos (Mato Grosso do Sul, 1983, p. 175, sic).

O documento não menciona a questão do trabalho, limitando-se a criticar a profissionalização, argumentando que esta não foi efetivada conforme o planejado. As escolas tinham até 1974 para reestruturar suas instalações; entretanto, na maioria dos municípios, os cursos profissionais só começaram a ser oferecidos a partir de 1976, e de maneira precária. Ademais, constava na proposta do governo estadual um plano para que a educação média fosse articulada ao ensino superior, enfatizando a necessidade de manter a qualidade do ensino de 2º grau. Isso se dava porque era nesse período formativo que os alunos mais carentes tinham a oportunidade de se qualificar para competir com os demais nos exames universitários.

Depois, realizou-se o “Congresso Educação Para Democracia”, que foi um evento promovido pelo governo de Mato Grosso do Sul que, buscando alinhar-se à pauta democrática do contexto, deu esse nome ao evento em que discutiu-se os rumos da educação sul-mato-grossense. Entre as propostas abordadas, algumas foram direcionadas ao ensino de 2º grau:

- a) Propiciar maior qualificação nos cursos
- b) Aparelhar as escolas profissionalizantes
- c) Reformular o curso de magistério
- d) Acrescentar Filosofia e Sociologia
- e) Deixar, a critério da escola, o ensino de 2º Grau de formação profissionalizante ou humanística universal
- f) Implantá-lo nas escolas rurais e de periferia.

Embora não se quisesse mais a profissionalização, ela continuava apontando como destaque na proposta. Como se nota, mesmo o ensino de 2º grau não sendo prioridade, conforme constatações posteriores, ele não deixou aparecer no horizonte das formulações de políticas públicas. Em Osório (2021), encontramos alguns indicativos que sugerem a situação do ensino de 2º grau em Mato Grosso do Sul, que não se distanciava da situação quando havia o Mato Grosso Uno, já que esses problemas foram “heranças” do processo divisionista.

No I Plano de Educação de Mato Grosso do Sul (1980), aprovado por intermédio da Deliberação nº 84, de 9 de outubro de 1980, vemos alguns contornos do ensino de 2º grau no

Estado: não se tratava de uma prioridade nas políticas públicas, apesar de se declarar que a desigualdade social existente na sociedade brasileira seria combatida mediante maior oferta de escolarização – enunciado que serviu como justificativa para a reforma do 1º e 2º graus; os cursos técnicos, que eram muitos, não tinham exequibilidade, porquanto funcionavam em condições precárias e não atendiam às necessidades locais e regionais; as escolas não tinham estrutura específica, funcionando nos prédios que inicialmente foram construídos para atender o ensino de 1º grau; ainda no quesito atendimento, não o faziam de forma diferenciada àqueles que estudavam no período noturno, que em Mato Grosso do Sul correspondia, no período, a 85% do público que estudava no ensino de 2º grau (Osório, 2021).

Mais tarde, a Lei nº 7.044 (Brasil, 1982) foi promulgada, retirando a obrigatoriedade do ensino profissional para o ensino de 2º grau, e tornando-o opção para os estabelecimentos de ensino. Tratou-se de uma manobra do governo federal para favorecer o setor privado, que assim não mais despenderia gastos elevados para manter a estrutura necessária e atenderia às reivindicações dos mais ricos, que almejava ver seus filhos ingressando no Ensino Superior. Ademais, a nível do discurso oficial, houve substituição do termo “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”, o que pode ser interpretado como efeito das mutações da esfera do mundo do trabalho e da inconsistente forma como aquela foi executada.

No que tange a essas mudanças, a Lei nº 7.044/1982 (Brasil, 1982) apontava:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

[...]

§ 1º A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. (Brasil, 1982).

No Parecer nº 618 (Brasil, 1982b), que tratou das alterações no 1º e 2º graus, o Relator Mauro Costa Rodrigues argumentou que a mudança terminológica seria oportuna, pois diante dos debates feitos desde a publicação da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), finalmente encontrara-se uma palavra que expressava o espírito da legislação de forma “inequívoca”:

Do ponto de vista conceitual, a nova redação foi, em nosso entender, extremamente oportuna. Com efeito, utilizando uma terminologia bem mais abrangente, conseguiu expressar, de forma inequívoca, intenção da Lei quanto

ao verdadeiro significado de posicionar o *trabalho* como componente curricular, a nível de 1º e 2º graus, sem a distorção restritiva da obrigatoriedade da habilitação ou profissionalização do aluno, nesse estágio de seu processo educacional e formador. (Brasil, 1982b, p. 5, grifo do autor).

O Relator prossegue sua argumentação, indicando o sentido dado ao sintagma “preparação para o trabalho”:

O entendimento de preparação para o trabalho – tomada sempre como inserida no conceito maior de educação para a vida – deve merecer atenção dos educadores para melhor compreensão do alcance das modificações a esse respeito introduzidas pela Lei nº 7.044/82. Verificar-se-á, assim, que a nova lei não aboliu nem sequer minimizou a importância do trabalho como componente curricular, tanto a nível de 1º como de 2º graus.

Ao contrário, além de corrigir as distorções do tratamento restritivo que lhe dava, com a ênfase para os aspectos referentes à qualificação ou profissionalização (apenas uma de suas funções), ela o valoriza quando expressa, com clareza, sua caracterização como componente da formação integral do aluno. (Brasil, 1982b, p. 5).

O que se denota desta e das demais argumentações inscritas no Parecer nº 618 (Brasil, 1982b), é que o trabalho passa a não ser mais entendido como sinônimo de emprego ou função a ser exercida no mercado de trabalho – uma função limitada, que poderia ser aprendida mediante um curso técnico –, mas como elemento que atravessa e constitui a vida do homem em todas as dimensões, daí porque contida como componente de formação integral do aluno tanto no 1º quanto no 2º grau de ensino. Nesses termos, o tipo de formação outorgado com a mudança terminológica de qualificação para preparação implicaria “[...] a compreensão da organização do trabalho, de seus preceitos e princípios, de sua natureza, de seus valores e das condições que regulam as relações de trabalho entre os homens (Brasil, 1982b, p. 6).

Vale ressaltar que, com a Lei nº 7.044 (Brasil, 1982), o trabalho parece fixar seu lugar na legislação, pois não mais se colocou em pauta se ele deveria ou não ter lugar na escolarização média (como ocorreu de 1930 a 1960); sua centralidade era certa e inquestionável. Passados vinte anos do momento em que ganhou algum espaço na primeira LDB, parecia não haver mais nenhum estranhamento quanto à relação entre trabalho e educação. O que sobrou então da retirada do ensino profissional obrigatório, destinado à qualificação para o trabalho?

Evidencia-se a preocupação com a educação das crianças e jovens pobres, reconhecendo sua vulnerabilidade e exclusão do processo produtivo e sua propensão ao uso de drogas “[...] não só pela localização geográfica do Estado, próxima aos centros produtores de tóxicos, mas, sobretudo, pela marginalização política e social a que fora relegada a mocidade brasileira nos últimos 20 anos, causando-lhes frustrações e vícios” (Mato Grosso do Sul, 1985, p. 203).

Referenciado o território sul-mato-grossense e seus habitantes, produz-se não apenas um diagnóstico socioeducacional, mas também “verdades” sobre os jovens pobres (criminalizados por sua condição econômica), e sobre o estado (marginalizado pelas fronteiras que estabelece com países produtores de drogas ilícitas). A associação entre ócio, delinquência e educação, faz desta última a motivação maior para tais problemas: “Há que se considerar, também, a ociosidade de crianças e jovens repelidos pelo processo educacional por desestímulo ou necessidade financeira que, quase sempre, terminam caindo no vício ou na delinquência (Mato Grosso do Sul, 1985, p. 203). Sem escola, restaria vícios e negatividade.

Buscando “amenizar” o problema da evasão escolar que atingia esse público, foi traçada como meta do Plano a criação de uma “Educação Comunitária”, que consistia na criação de estratégias para a sua qualificação. No texto destinado a essa meta percebemos uma ligação bastante estreita entre educação e trabalho, porquanto esse projeto, mesmo referenciando outras questões (saúde, educação ambiental, drogas, entre outros) como problemas da juventude, focaliza o trabalho como um dos “interesses e necessidades da clientela” (Mato Grosso do Sul, 1985, p. 203). Aliás, dentre as propostas que estariam sendo promovidas naquele momento para sanar as urgências indicadas, segundo o Plano, eram as seguintes:

Estão sendo promovidos:

- . cursos de iniciação ao trabalho;
- . cursos de qualificação e semiquificação de mão-de-obra;
- . atividades educacionais e recreativas orientadas;
- . atendimento de saúde, higiene, alimentação e saneamento;
- . formação de grupos de produção;
- . organização comunitária com vistas à discussão e à busca de solução para seus próprios problemas.

Pretende-se, ainda, encontrar uma alternativa para reabsorver os jovens em idade escolar que abandonaram os estudos, sem impedi-los de manter sua contribuição no orçamento doméstico. [...] (Mato Grosso do Sul, 1985, p. 203, sic).

É interessante observar como a relação entre escolarização e trabalho vai se estabelecendo nesses termos. Primeiro porque embora reconhece-se que “A Educação não se limita apenas ao aspecto formal em sala de aula” (Mato Grosso do Sul, 1985, p. 202), e disto parte para elaborar a proposta para a denominada Educação Comunitária, é à educação escolar que se lança a responsabilidade de dar conta da formação pretendida.

Ao final da década de 1980, o ensino de 2º grau em Mato Grosso do Sul possuía um contingente bem maior de alunos, representando contingente do que no início desse período.

Tal crescimento foi registrado na rede pública, sobretudo em escolas estaduais; na rede privada e na rede municipal o número foi oscilante, assim como em todos os anos anteriores.

Se considerado o recorte entre os anos de 1980 e 1983, que demarcam, respectivamente, o primeiro ano em que os dados de Mato Grosso do Sul foram computados e a oferta de ensino não-profissionalizante após a promulgação da Lei nº 7.044 (Brasil, 1982), vemos que as matrículas totais tiveram um aumento de 39,15%. Na rede estadual, no mesmo período, isso ocorreu na proporção de 101,77%, sinalizando que a mudança na estrutura do 2º grau foi determinante para a inclusão dos estudantes, os quais buscavam, sobretudo, as instituições que não ofertavam ensino profissionalizante. Do início ao fim da década, as matrículas totais do ensino de 2º grau no estado cresceram, sobretudo na rede estadual (Tabela 3).

Tabela 3 – Matrículas no ensino de 2º grau, em Mato Grosso do Sul, por dependência administrativa, na década de 1980

Ano	Matrículas totais				
	Total	Estadual	Federal	Municipal	Privada
1980	24.980	11.381	-	884	12.715
1981	31.785	17.962	-	717	13.106
1982	32.908	21.351	-	692	10.865
1983	34.759	22.964	-	825	10.970
1984	34.910	23.231	48	1.065	10.566
1985	36.563	25.159	-	772	10.632
1986	39.575	25.300	-	991	13.284
1987	40.255	25.499	-	1.063	13.693
1988	41.736	28.719	-	881	12.163
1989	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de IBGE

Esses dados estatísticos expressam que Mato Grosso do Sul ampliou progressivamente o atendimento ao ensino de 2º grau, e promoveu, assim, maior inclusão escolar dos jovens, possibilitando-lhes uma formação geral e não mais apenas técnica e especializada. Esta apenas foi oferecida por livre escolha das instituições escolares, as quais, no Estado, não foram poucas, mas ainda assim poderiam ser “escolhidas” pelos estudantes. Apesar da desobrigação da educação profissionalizante, o número de técnicos não parou de crescer, pois pode ser que os jovens, mesmo sabendo da escassez do mercado de trabalho, reconhecessem essa qualificação “a mais” como maior chance de obtenção de emprego ou preparo para o Ensino Superior.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), previu-se uma nova LDB, mais tarde materializada na Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) – sendo esta justificada pelas mudanças econômicas e sociais. Mas mesmo antes da derrocada da Ditadura Civil-Militar falava-se em avanços tecnológicos, generalizavam-se as “profecias” do fim da força de trabalho

manual em detrimento da força de trabalho intelectual. Tinha-se como suposto que em futuro próximo as máquinas substituiriam os trabalhadores, de modo que estes, em quantidade exígua, serviriam apenas para controlar as máquinas. Não se tratava de um enunciado em circulação apenas no Brasil, mas em todo o mundo, face ao crescente processo de globalização. Esse enunciado contrapunha-se com o enunciado que afirmava a necessidade de técnicos, que não deixou de existir tampouco de circular, mas foi brevemente “esquecido” no arquivo do tempo.

Circulando em diversos discursos como “ameaça”, o enunciado da substituição da força de trabalho acionou diferentes práticas e discursos. A escolarização foi convocada como instrumento para minar esse problema que colocaria em risco a economia e o bem-estar das populações, sobretudo de países “em desenvolvimento”, como o Brasil. Para dar conta dos eventos previstos em diagnósticos de agências internacionais e reproduzidos em discursos locais, passou-se ofertar aos jovens brasileiros uma formação média geral, tendo como premissa “competências” e “habilidades” para responder aos imperativos da sociedade emergente. Além disso, a reforma a partir da qual essa formação foi impugnada separou definitivamente formação técnica da formação geral, delimitando os espaços concretos em que ambas se efetivariam, seus contornos teóricos e suas finalidades; desse modo, não restaria sombras ou resquícios do que foi o ensino de 2º grau nas décadas anteriores, e que nem uma nem outra reforma deu conta.

Até 1996, desde 1982, Mato Grosso do Sul conviveu com uma dinâmica muito particular no ensino de 2º grau. Algumas escolas interromperam a oferta da profissionalização, outras continuaram ou a iniciaram, pois isto foi possibilitado pela Lei nº 7.044 (Brasil, 1982). Fato é que essas duas possibilidades formativas, com e sem profissionalização, contribuíram para subjetivar os jovens de formas diferentes. Pode ser que os jovens que tiveram acesso a uma formação profissional nesse período tenham internalizado uma concepção de si mais segura para se alocar ao mercado de trabalho, enquanto os que a ela não tiveram acesso tenham se constituído em direção oposta, possivelmente mais fragilizados. De todo modo, o dispositivo da relação entre ensino médio e trabalho esteve em funcionamento, capturando os estudantes em vias de trabalho em posições fundamentais para a estrutura de sociedade capitalista.

4 ATUALIZAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E TRABALHO: “PREPARAÇÃO” DOS JOVENS EM MATO GROSSO DO SUL E A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES NEOLIBERAIS

O objetivo desta seção foi analisar como se estabeleceu a relação entre ensino médio e trabalho no estado de Mato Grosso do Sul, no período que compreende o ano de 1996 até o ano de 2021. Trata-se da análise da atualização do dispositivo considerando a reorganização discursiva no período. Problematicamos os enunciados considerando as circunstâncias de sua aparição, as relações de saber-poder que possibilitaram sua colocação em discurso nesse período, as linhas de visibilidade, de enunciação e de força que têm composto essa sequência.

A expressão da virada no tipo de formação ofertada no ensino médio encontra-se em documentos produzidos na década de 1980, sobretudo na Lei nº 7.044 (Brasil, 1982), que, em detrimento de uma “qualificação para o trabalho”, deu lugar a uma “preparação para o trabalho” como um dos objetivos desse nível da escolarização. Conforme se reproduziu, essa mudança se deu em razão da reestruturação dos modos de produção, que implicou a demanda por um perfil profissional diferente do qual se buscava no contexto da década de 1970. Mais tarde, em 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), esse enunciado ganhou força, pulverizando-se em outras modalidades discursivas e organizando o currículo bem como outras práticas.

Face às mudanças recentes na economia brasileira, ocasionadas, sobretudo, por crises no mercado internacional, passou-se a repetir um discurso acerca da necessidade de reformar o ensino médio, o que reafirmou a sua estreita relação com o campo econômico. Lembremos, porém, que, após a reforma da década de 1990, as críticas ao que foi proposto não cessaram, sobretudo no âmbito acadêmico, e giravam em torno, sobretudo, da insuficiência do seu currículo e da desarticulação da escola com a realidade dos estudantes. Tais argumentações, reproduzidas no interior das instituições, serviram como base empírica para o programa reformista que foi iniciado em 2012 e findado em 2017, com a Lei 13.415 (Brasil, 2017).

Ora, como poderiam os jovens não apoiar ou aceitar tal reforma, cuja proposta converge com seus interesses? Mais ainda: como se poderia negar a importância ou a necessidade de um novo modelo de Ensino médio, se as críticas já estavam postas e confirmam-se frente aos resultados de avaliações que aferem a sua qualidade? Essas questões parecem sinalizar as contradições sobre as quais o Novo Ensino médio se assentou, sendo, assim, para uns, uma necessidade, para outros, algo a ser enfrentado.

Quatro tópicos compõem a seção. No primeiro, exploramos a relação entre ensino médio e trabalho durante a década de 1990, analisando a influência do neoliberalismo nas práticas

sociais e nas regulamentações educacionais. Destacamos a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) e documentos como DCNEM e PCNEM, que moldaram as formas de trabalho e o perfil de trabalhador escolarizado nesse período. No segundo tópico, examinamos a política educacional da Escola Guaicuru (1999-2006), uma proposta alternativa ao ensino médio, contrastando com a reforma nacional. A análise focou na articulação proposta entre ensino médio e trabalho e nas mudanças estruturais no País que afetaram sua execução. No terceiro (2009-2012), abordamos a política nacional ProEMI e as novas DCNEM, destacando a busca por uma formação mais profissionalizante no ensino médio. Analisamos as experiências e resultados dessas iniciativas, situando Mato Grosso do Sul como receptor e argumentando sobre a aproximação aos jovens e a inserção no mercado de trabalho. Na quarta e última seção, problematizamos a recente reforma do ensino médio, evidenciando as suas condições de possibilidade e analisando práticas discursivas e não discursivas que o tem composto. Examinamos documentos oficiais nacionais e estaduais para compreender a configuração atual do ensino médio em Mato Grosso do Sul, destacando a proximidade entre ensino médio e trabalho sob a influência do neoliberalismo.

4.1 A “preparação para o trabalho” no contexto de emergência do neoliberalismo: para que tipo de trabalho se prepara os jovens?

Na produção acadêmica que trata do ensino médio, é lugar comum a afirmação de que o neoliberalismo introduzido no Brasil a partir da década de 1990 modificou o mercado de trabalho, entre outras consequências. Em textos mais recentes, publicados a partir de 2014, notamos, além desta afirmação, uma outra: a de que as alterações econômicas, políticas e sociais deram brechas para que o neoliberalismo ressurgisse como lógica das práticas do Governo brasileiro, acentuando os problemas que o caracterizam. Parece haver nisso a consideração de que o neoliberalismo deu uma “trégua” nesse intervalo de tempo, como se até mesmo tivesse não mais vigorado como racionalidade política, em detrimento de uma política de Bem-Estar Social dirigida à população brasileira no governo praticado pelo Partido do Trabalhadores.

Conforme Foucault (2008a) e Lockmann (2013), ao invés de o neoliberalismo ter ruído num período de quase 14 anos, ele permaneceu como lógica de governo da sociedade brasileira, se atualizando por meio de táticas e estratégias sutis, mas não menos eficazes. Isto porque o neoliberalismo não é uma razão de governo homogênea, mas constitui-se por rupturas e deslocamentos que variam segundo as condições históricas da sociedade ao mesmo tempo que estas são determinadas por tais mudanças. Não se trata de uma lógica que se difere a cada sigla política que se alterna no poder ou a cada figura que ocupa postos em relações

verticalizadas; antes, trata-se de uma forma de organização da sociedade e por isto mesmo dela não nos desvinculamos – o que não nos impede de criar resistências às suas objetivações.

Seu surgimento mesmo pode ser situado nesse contexto de transformações, pois apenas foi possível em decorrência da crise do dispositivo da governamentalidade. Foucault (2008a) indica que a emergência do neoliberalismo, em meados do século XX, ocorreu porque precisou responder a urgência econômica daquele momento. A crise do capitalismo que se prolongava desde a década de 1920 impôs estratégias na forma de governar a população, buscando frear práticas que ameaçavam a liberdade propagada pelo liberalismo e possibilitavam a existência de governos totalitários. Essa crise da governamentalidade, cuja grade de inteligibilidade era liberal, funcionou como condição de possibilidade do neoliberalismo (Foucault, 2008a).

Nesse sentido, a principal diferença entre ambas racionalidades é a seguinte: “[...] enquanto que 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” (Veiga-Neto, 2013, p. 25-26). Isto significa que “[...] o princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico” (Veiga-Neto, 2013, p. 26). Liberdade e concorrência passam a pautar a lógica de ações individuais e das instituições, que, sob o respaldo da modernização e dos melhores resultados, criam estratégias para que todos possam concorrer, consumir, viver.

A emergência do neoliberalismo, contudo, não provocou uma ruptura total nos modos de ser e agir da população brasileira. Por ser um *éthos* introduzido pela política, pela economia e por outras práticas, os indivíduos foram sendo forjados segundo seus princípios (competição, liberdade individual, meritocracia, entre outros). Isto não significa que esses mesmos princípios já não estavam inscritos em discursos e práticas diversas, a exemplo das reformas do ensino de caráter liberal (Lima, M., 2008; Stutz; Lucena, 2010). O fato de esse modelo de governo ser um sucedâneo do liberalismo fez com que tais proposições não fossem estranhadas pelos indivíduos, pois esta sucessão refere-se “[...] a um recobrimento parcial e em vários aspectos conservativo[s] de uma forma pela outra” (Veiga-Neto, 2013, p. 25) e não à sua substituição. Nesse sentido, observamos que muitas das proposições feitas no âmbito social, econômico e político desde a década de 1990 já eram insinuadas, de modo que o projeto neoliberal no Brasil possui uma linha tênue que demarca os limites do antes e depois de sua emergência.

Segundo Filgueiras (2006), desde a década de 1970 havia forte reivindicação pela mudança do papel do Estado, e por isso criticava-se a sua interferência na economia. Entretanto, o acirramento das relações de força envolvendo as classes trabalhadoras e classes dominantes,

e as distintas frações destas últimas, no decorrer da década de 1980, levaram à vitória política do neoliberalismo no Brasil, sob a forma de um projeto de certo modo tardio se comparado aos demais países da América Latina. O autor explica o movimento mais ou menos geral:

Embora tivesse como referência a experiência de outros países da América Latina, e mesmo dos Governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Regan, nos EUA, além das recomendações de instituições multilaterais como o FMI, o projeto neoliberal no Brasil foi constituindo e consolidando o seu programa político – como não poderia deixar de ser – no próprio processo de sua implementação, como resultado das disputas políticas entre as diversas classes e frações de classes. Portanto, a concepção aqui adotada é de que não havia um projeto neoliberal prévio, acabado, e que foi implantado. Na verdade, a idéia é de que o projeto neoliberal só se definiu claramente de forma *ex-post*, isto é, como resultado da luta de classes. É isto que explica, em grande medida – ao lado das características próprias da formação econômico-social anterior -, a existência de especificidades e diferenças nos projetos neoliberais implementados nos distintos países da América Latina, em que pese terem eles a mesma concepção doutrinária e o mesmo programa político mais geral. (Filgueiras, 2006, p. 181, grifos do autor, sic).

Desses apontamentos decorre outro: devido ao processo de acoplamento de características, o neoliberalismo manifesta-se de forma desigual, dependendo das condições do espaço-tempo em que se desenvolve. Isso quer dizer que países, estados e municípios adotarão práticas que, embora sustentadas por essa razão, diferem quanto à forma de execução. Foucault (2008a) explica que as formas como o neoliberalismo se desenvolveu na Alemanha e nos Estados Unidos foram distintas. O neoliberalismo se organizou desde a década de 1970 em países “desenvolvidos”, e por isso suas determinações foram o caminho para os rumos seguidos por aqueles “em desenvolvimento”. Esses efeitos são também expressos por Filgueiras (2006):

A vitória desse projeto expressou, ao mesmo tempo em que estimulou, um processo de transnacionalização dos grandes grupos econômicos nacionais e seu fortalecimento no interior do bloco dominante, além de exprimir, também, a fragilidade financeira do Estado e a subordinação crescente da economia brasileira aos fluxos internacionais de capitais. Em particular, re-configurou o bloco dominante e a sua fração de classe hegemônica, com destaque para a consolidação dos grandes grupos econômicos nacionais, produtivos e financeiros. (Filgueiras, 2006, p. 183).

O neoliberalismo no Brasil se consolidou distintamente, pois não há uma cartilha a ser seguida, e por isso constitui-se como um terreno instável. No interior da sociedade há sempre lutas em prol ou contrárias a esse modelo de governo, fazendo com que não se tenha margem para ele se perpetuar exatamente segundo as teorias de Hayek e Friedman. Por isso, a partir da década de 1980 houve diferentes formas de governar a sociedade brasileira, mas todas

elas alinhadas ao projeto neoliberal, utilizando-se de técnicas e estratégias ora díspares, ora semelhantes. Houve, assim, “[...] uma fase de transição pós-neoliberal, mas sim um ajustamento e consolidação do modelo neoliberal – que tem possibilitado uma maior unidade política do bloco dominante, isto é, tem reduzido o atrito no seu interior” (Filgueiras, 2006, p. 183).

No que tange às reações do campo educacional a essa gradual transformação, podemos apontar de início que se impôs à escola a formação de indivíduos preparados para o cenário emergente, aspecto que promoveu maior articulação entre educação e trabalho, referendada em enunciados diversos, inscritos em vários documentos produzidos por agências internacionais e que vão sustentar a reforma educacional brasileira. Face ainda à crise do trabalho, passou-se a se falar da necessidade de uma educação para o desemprego, o que implicou no deslocamento de uma escolarização pautada na qualificação para uma escolarização destinada ao desenvolvimento de competências adquiridas por uma formação ampla e sólida, capazes de fazer com que os indivíduos, pudessem se alocar em diversos postos de emprego e lidarem com situações adversas do cotidiano. A esse respeito, Kuenzer (2000) declarou:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho apontam para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho, na qual as formas de fazer – determinadas com base em processos técnicos simplificados, restritos geralmente a uma área do conhecimento, transparentes e, portanto, facilmente identificáveis e estáveis – passam a ser substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações não previstas, que exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade. (Kuenzer, 2000, p. 18-19).

Em decorrência das relações de força que levaram ao fim da Ditadura Civil-Militar em 1985, um novo período foi inaugurado com a publicação da nova Constituição Federal em 1988 (Brasil, 1988). Esse documento, marcado por uma renovação substancial, adotou a democracia como seu princípio norteador, opondo-se ao Estado de Exceção que vigorou no Brasil por 20 anos. Em seu artigo 6º, considerou a educação como direito fundamental público subjetivo e, em seu artigo 205, determinou como dever do Estado oferecê-la a todas as crianças e jovens, delegando também à família essa função, considerando a participação da sociedade. Ainda nesse mesmo artigo, o papel da educação foi delimitado nos seguintes termos:

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, Art. 205).

Enquanto instrumento regulatório e disciplinar, a Constituição Federal (Brasil, 1988), modificou a organização educacional brasileira, pois fixou legalmente a vinculação entre educação e trabalho. Nesse sentido, afastou-se da Constituição Federal (Brasil, 1967) que a precedeu, outorgada durante a Ditadura Civil-Militar, na medida em que esta definia apenas os limites da oferta de educação escolar, ainda eximindo o Estado da responsabilidade de provê-la: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (Brasil, 1967, Art. 168). Ora, mesmo no contexto de demanda pela renovação da escola, a legislação daquele tempo não contemplou a dimensão do trabalho, em contrapartida, tornou-se dever do Estado, portanto, passou a ser regida no âmbito legal.

O artigo 208 dessa legislação indicou os imperativos educacionais. O primeiro deles dispôs e articulou gratuidade e obrigatoriedade: “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988, Art. 208). No que tange ao ensino médio, a Constituição (Brasil, 1988) deixou um vazio, limitando-se a apontar para a progressiva extensão e obrigatoriedade, o que significou a sua viabilidade ainda para poucos, já que seu alcance pressuposto no artigo 168 estava limitado a uma política ainda sem direção concreta – e que apenas mais tarde, com o advento de uma nova LDB (Brasil, 1996) e da Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009), foi “efetivada”. Nesses termos, o ensino médio brasileiro estava fixado fora da cobertura do Estado, que legislava como sendo de seu dever apenas o ensino fundamental, desobrigando-se em relação a esse nível da escolarização.

É válido apontar que a mesma Constituição (Brasil, 1988) ainda modificou o campo do trabalho no Brasil, reconhecendo direitos que até então não haviam constado em nenhuma outra normativa. Por outro lado, tal mudança foi ao encontro do neoliberalismo que entremeava pelo país naquele momento. A Constituição (Brasil, 1988) foi também marcada pela flexibilização e pela desregulamentação, refletindo tal racionalidade na medida em que carregou o teor da modernização trabalhista em prol do desenvolvimento (Campana, 2000). Isso porque, segundo Campana (2000), flexibilizar ou desregulamentar certas normas trabalhistas, equivaleria, para os detentores do capital, para os empresários, a promover o desenvolvimento do país travado pela ausência das mesmas. Flexibilizando ou desregulamentando as condições de trabalho, se desoneraria as empresas, que poderiam contratar mais e possibilitar maior fluxo econômico.

Conforme Antunes e Alves (2004), os modos de ser do trabalho que emergem no final do século XX, sendo caracterizados pela telemática, pela modernização tecnológica e pela transnacionalização, começam a constituir um contingente de trabalhadores precarizados que passaram a exercer suas funções horizontalmente, tornando reduzida a parcela daqueles cuja

função no mundo do trabalho era mais segura. Outra tendência apontada pelos autores é a crescente marginalização dos jovens que alcançam a idade de entrada no mercado de trabalho. Sem oportunidades de emprego, muitos passaram a ser aproximar da precariedade laboral, em uma sociedade cada vez mais marcada pelo desemprego estrutural (Antunes; Alves, 2004).

Dorneles, Missio e Vieira (2014) explicitam que a introdução de novas tecnologias em Mato Grosso do Sul, como resposta à maior competição internacional no mercado doméstico, gerou benefícios econômicos, impulsionando a produção e a produtividade. No entanto, essa modernização inicialmente resultou na perda de empregos⁶, especialmente na indústria e nos serviços, na medida em que a tecnologia passou a substituir trabalhadores menos qualificados e favoreceu os com maior qualificação. O setor agrícola, um dos carros-chefes da economia sul-mato-grossense, foi particularmente afetado pela mecanização, que aumentou a eficiência, mas reduziu os postos de trabalho nessa área. A análise dos autores tem a seguinte conclusão:

Observa-se que, de 1990 a 1999 existe uma clara a tendência de saldos negativos de emprego em todos os setores analisados, em especial para agropecuária, comércio e indústria de transformação. A partir de 2000 nota-se uma significativa mudança nesse cenário, com o registro de saldos positivos consecutivos até o ano de 2009 para os setores de comércio e serviços. A indústria de transformação registrou saldo negativo apenas no ano de 2008 e, o setor extrativo mineral nos anos de 2000, 2002 e 2009. Por sua vez, o único setor que não apresentou uma tendência de saldos positivos durante a década de 2000 foi a agropecuária. (Dorneles; Missio; Vieira, 2014, p. 16).

Mato Grosso do Sul ilustra bem a transformação do país a partir da década de 1990. O estado que historicamente teve a agropecuária como principal atividade econômica, abarcando o maior número de empregos disponíveis, a partir da década de 2000 assistiu à queda dessa hegemonia, dando lugar a um cenário onde atividades do segundo e terceiro setor não cessaram de se expandir e por isso geraram maior número de empregos formais. Pode-se considerar que isso ocorreu pelo aumento populacional da capital do estado, Campo Grande, cuja população, no início da década de 1990, equivalia a 29,55% da população total do estado, e no início da seguinte década correspondia a 46,2% da população (IBGE, 2002), elevando a necessidade de criação de empregos característicos de um município urbanizado. Porém, ainda hoje a economia sul-mato-grossense é fortemente correlacionada ao agronegócio (Fagundes *et al.*, 2017).

⁶ Dados estatísticos mostram que entre 1990 e 1992, o estado perdeu cerca de 6% dos empregos, totalizando 15.746 postos. Opostamente, entre 1993 e 1994, houve um aumento de aproximadamente 3%, gerando 8.882 novos empregos. Entre 1995 e 1999, registrou-se uma queda de cerca de 9%, resultando na perda de 23.860 empregos. Assim, a década terminou com um saldo negativo de 30.454 postos de trabalho, equivalente a uma redução de aproximadamente 11% no mercado de trabalho em Mato Grosso do Sul (Dorneles; Missio; Vieira, 2014).

Contudo, essa dinâmica do mundo do trabalho, marcada pela crescente de desemprego, introduziu um pensamento foi se expandindo e atualmente mostra-se normalizado na sociedade brasileira. Trata-se da lógica da autogestão, do empresariamento de si. Uma vez capturado pela necessidade de sobrevivência, que é possibilitada pelo capital resultante do trabalho, e ao mesmo tempo confrontando-se com os desafios desse campo, o indivíduo antes “expelido” do mercado de trabalho formal se vê constrangido a tornar-se o próprio chefe, tendo de assumir as rédeas de seu negócio. Para isso, demanda-se a sua reinvenção constante, seu máximo desempenho, pois outros tantos indivíduos na mesma situação acabam se tornando seus concorrentes. Trata-se do “indivíduo-micro-empresa” (Gadelha, 2009), aquele trabalhador cujo comportamento reflete a lógica da sociedade tomada pela forma econômica de mercado.

Observa-se que coexistiram duas questões no campo do trabalho a partir da década de 1990: de um lado, uma legislação amparando os trabalhadores, outorgando-lhes direitos, mesmo que restritos ao direito individual; de outro, sob a mesma base legal, a abertura de margem para a deterioração do trabalho e, por conseguinte, das condições de vida do trabalhador e de sua subjetividade, atrelada à mudança estrutural nos modos de produção agora então marcados pela modernização tecnológica. Essa dinâmica expressa a forma como o neoliberalismo se constituiu no Brasil, sendo marcado por contradições (Lockmann, 2013). Assim, a Constituição (Brasil, 1988) atendeu as demandas dos trabalhadores adensadas historicamente, mas contemplou também os interesses do empresariado (Delgado, 2000).

O fato de a Carta Magna determinar como um dos objetivos de a educação nacional qualificar os indivíduos para o trabalho aponta para a reflexão sobre o tipo de trabalho ao qual os indivíduos seriam submetidos. Tendo em vista o cenário histórico, a qualificação para o trabalho seria para um contexto em que alguns novos direitos estariam guardados em lei, mas que se contradiziam com o cenário de flexibilização possibilitado pela mesma Constituição.

Outra prática possibilitada pela transição democrática, após o fim da Ditadura Civil-Militar, foi a instauração do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) em 1990, o qual elevou crianças e adolescentes à categoria de “sujeitos de direitos”. O reconhecimento da população juvenil no horizonte da legalidade permitiu que se garantisse a eles pontos fulcrais da dignidade humana e de certo modo reforçasse outros inscritos em legislações anteriores. A educação aparece no ECA (Brasil, 1990) sob a forma de enunciados que recuperam a noção de educação como direito e reafirmam a relação entre educação e trabalho: “Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1990).

Apreendemos que essa relação também vai sendo delimitada pelo ECA (Brasil, 1990), concorrendo para a produção de novos enunciados na esfera jurídica. No artigo 68, por exemplo, há um enunciado que afirma a sobreposição do desenvolvimento pessoal e social por meio do trabalho em relação ao aspecto produtivo, o que equivale a dizer que se passa a se impor mais o caráter de transformação do ser humano por meio da atividade laboral do que o seu efeito de mais valia. Este enunciado corresponde às transformações do mercado do trabalho despontadas naquele momento histórico e se vincula implicitamente às proposições marxistas do sentido do trabalho como aspecto de transformação do homem de sua realidade social, presentes nos documentos que vão orientar a reforma educacional promulgada na segunda metade daquela década. Há uma contradição latente, pois o início da década de 1990 é justamente quando se vê crescer os índices de precarização do trabalho e desemprego.

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo. (Brasil, 1990).

No Artigo 69 emerge uma problematização em torno do direito do adolescente à profissionalização, aspecto do qual apreendemos certa preocupação com a constituição desse sujeito em que a demanda por aperfeiçoamento é cada vez maior. Esta problematização, embora não se vincule à questão da escolarização, pois tal capacitação, conforme o artigo anterior, deveria residir no aspecto formativo da pessoa e seu convívio em sociedade, e não apenas:

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

- I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;
- II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Outro conjunto de práticas importantes para a configuração da relação entre ensino médio e trabalho no Brasil, a partir da década de 1990, liga-se ao campo político-econômico. Agências econômicas internacionais desde a década anterior vinham adensando orientações aos países em desenvolvimento para que eles produzissem reformas com vistas a se inserirem no mercado internacional. Essas orientações resultaram em documentação farta, organização de

eventos e assessorias técnicas (Frigotto, 2003). Sobretudo o Banco Mundial, por seu lugar institucional de poder, influenciou na produção intelectual destinada a seus países signatários, para além de lhes subsidiar economicamente. Os relatórios produzidos por essa instituição e por suas agências multilaterais, vinculavam educação e desenvolvimento, bem como situavam a educação básica como elemento central para o alívio da pobreza e promoção de equidade (Leher, 1999; Amorim; Leite, 2019; Guerra; Figueiredo, 2021; Leite; Borges; Faustino, 2021).

Assim, publicações diversas impactaram os rumos dados à relação entre ensino médio e trabalho. Sendo subsidiadas por agências multilaterais diversas, cada publicação, a seu modo, foi determinante para que Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) pudesse emergir depois de dezesseis anos de disputa (Saviani, 2003). Essas publicações constituem um emaranhado discursivo no qual constam enunciados em comum que fazem “[...] recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico [...]” (Frigotto; Ciavatta, 2003a, p. 99), a fim de capacitar a população jovem para esta lidar com as mudanças em curso.

Essas diversas agências multilaterais traçaram orientações expressando a necessidade de uma educação básica capaz de formar trabalhadores ajustados às demandas e prerrogativas do século XXI; que fosse apropriada para constituir uma força de trabalho adaptada ao regime de acumulação flexível do capital (Altmann, 2001; Frigotto; Ciavatta, 2003a; Silva, 2019). Para tanto, indicaram que países cujos índices educacionais estavam aquém do necessário, bem como situavam-se entre os mais pobres, como o Brasil, produzissem reformas educacionais a fim de modificar tal cenário. Convém ressaltar que “Os relatórios são instrumentos de persuasão, ferramentas para o intercâmbio retórico onde são estabelecidas as relações de poder e de *status* na sociedade” (Popkewitz, 1997, p. 170). Outra questão refere-se ao lugar conferido à educação nesse quadro de orientações reformistas. Os documentos veiculam enunciados que inferem a capacidade da escola de suprir os problemas que são de ordem econômica e política, criando um consenso de suficiência da escolarização em detrimento de outras práticas (Lima, L., 2012).

A pedagogização dos problemas sociais e econômicos não corresponde apenas a uma visão ingênua do poder da educação, ou a uma ideologia pedagoga que, ao invés de valorizar a educação e o conhecimento em termos substantivos, os submetem a agendas mais ou menos restritas de desenvolvimento dos recursos e de qualificação da mão de obra. Em tal caso, conferindo à aprendizagem e ao conhecimento uma dimensão predominantemente instrumental, concentrando-os apenas sobre certas áreas de intervenção consideradas prioritárias, naturalizando opções societárias e modelos de desenvolvimento, despolitizando as opções políticas antes tomadas, ou implícitas, em todos os programas propostos. No limite reduzindo os conflitos políticos, os problemas econômicos e o desemprego, bem como

as desigualdades sociais de todo o tipo, à condição de problemas pedagógicos e de aprendizagem. (Lima, L., 2012, p. 20).

A subordinação do Brasil ao capital internacional a partir de meados da década de 1980, concretizada no decorrer da década de 1990, serviu como pano de fundo para o deslocamento do sentido atribuído à educação e ao conhecimento, dotando-os de um caráter utilitarista e pragmático (Frigotto; Ciavatta, 2003a; Lima, L., 2012; Silva, 2019). Os documentos provenientes de agências que sugestionaram reformas educacionais aos países periféricos o fizeram pautando a educação a partir de “[...] uma orientação genérica de feição adaptativa e funcional, em face de desafios da economia, da inovação e da competitividade” (Lima, L., 2012, p. 15). Isto é, conceberam tal fator como meio para se constituir um capital humano qualificado para atender às demandas mercadológicas do século XXI (Leites; Borges; Faustino, 2021).

O impacto da internacionalização econômica foi responsável pela mudança na retórica educacional, de modo que conceitos como “aprender a aprender”, “competências e habilidades”, “empregabilidade” e “qualidade total na educação” foram incluídos no arcabouço documental produzido no período pelas agências propositoras das reformas, que acabou alcançando as bases da reforma educacional brasileira que estava em tramitação na Câmara dos Deputados. Esse vocabulário incluiu termos que fazem parte do campo semântico do setor empresarial, em que o mercado é a instância de referência.

A relação entre ensino médio e trabalho, a partir desse período, vai se tornando cada vez mais delimitada pelos modos de produção contemporâneos. O mercado “invade” o processo de escolarização média, capturando os jovens segundo os princípios da racionalidade neoliberal. Passa-se a expressar que, por meio da aprendizagem de determinadas competências e habilidades, os jovens são capacitados para viverem em uma sociedade que demanda a sua constante atualização, com vistas a se sobressair no campo social ou, sobretudo, no mercado de trabalho, no qual passa a residir a ênfase da função do ensino médio. Posto que é a concorrência a base do neoliberalismo, o seu princípio regulador (Foucault, 2008), a escola é instada a fomentá-la. A concorrência é então disseminada pela seguinte lógica: adquirindo competências e habilidades previamente determinadas, os estudantes são colocados num jogo no qual quem as possui tem maior chances de sucesso individual, excluindo-se os que não as alcança.

Considera-se, assim, que a relação entre ensino médio e trabalho, enquanto dispositivo, vai incorporando elementos diferentes dos que o compunham até então. As orientações de agências internacionais são exemplares disso, pois elas incidem diretamente sobre o setor educacional brasileiro, com maior ênfase, a partir da década de 1990, deliberando acerca da

integração entre educação e trabalho. Dentre os elementos que se atualizam, estão a nova LDB e sua posterior regulamentação, que foram afetadas pelo empresariado brasileiro, bem como a criação de instituições específicas que darão visibilidade à profissionalização, contribuindo para dar outros contornos à formação para o trabalho efetivada no ensino médio regular. Também as novas formas de trabalho figuram como elementos desse dispositivo. Uma constelação de discursos e outras práticas que materializam um deslocamento na relação entre ensino médio e trabalho, portanto, deslocamento nas posições subjetivas dirigidas aos jovens.

Nesse contexto, no ano de 1996, depois de anos de disputa, e enquanto mudanças iam acontecendo no país, foi promulgada a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), indicando que o ensino médio deveria ter, nos próximos anos, uma progressiva universalização a ser realizada de forma gratuita. O ensino médio assumiu lugar da educação básica brasileira, tornando-se, ao lado da educação infantil e do ensino fundamental, etapa considerada imprescindível para “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, art. 22). Como etapa final da educação básica, passou a ter característica de terminalidade, implicando como sua função o cumprimento dos fins constantes no artigo 35:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (Brasil, 1996).

Essa foi a expressão mais acabada do que se tornou o ensino médio, do ponto de vista legal. A Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) instituiu a integração entre a formação profissional e a formação propedêutica. Essa formação geral, mas recusando ser genérica (Kuenzer, 2000), teve seu princípio inscrito no art. 1, § 2º, e levou o ensino médio a “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996), de modo que toda a ação escolar deveria se constituir por essa relação. Ou seja, as práticas executadas no ensino médio deveriam, a partir de então, levar em conta a relação entre os conteúdos curriculares e a realidade social, econômica e cultural dos estudantes, visando uma formação mais integral e contextualizada. Dessa forma, o ensino

médio, conforme estabelecido pela nova LDB (Brasil, 1996), foi proposto com o objetivo de superar a dicotomia entre teoria e prática, entre formação acadêmica e formação profissional.

A nova LDB (Brasil, 1996) galgou maior espaço para tratar dos objetivos do ensino médio, demonstrando o status a ele conferido a partir dos embates travados naqueles anos de sua formulação. Tais objetivos expressaram uma preocupação em alinhar a formação dos estudantes com as demandas da sociedade contemporânea – as quais foram explicitadas alguns anos depois na regulamentação dessa lei. Refletindo uma compreensão mais abrangente do papel do ensino médio, que não se limitou apenas à preparação do jovem para o ingresso no ensino superior, mas também buscou desenvolver habilidades e competências necessárias para a sua vida pessoal, cidadã e profissional. Além disso, enfatizou a flexibilização curricular, permitindo que as escolas organizem seus currículos de acordo com as especificidades locais e as características dos estudantes, buscando assim uma maior adequação do ensino oferecido.

De forma global, o ensino médio não teve a questão de sua identidade resolvida, pois ainda permaneceu a dualidade que historicamente lhe caracterizava, conforme se observa em “I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”. Preparar para o ensino superior ou para o trabalho? A pergunta que há décadas rondava os agentes políticos e educacionais não foi respondida na nova LDB (Brasil, 1996). Por outro lado, essa continuidade da forma do ensino médio permite questionar se é preciso de fato haver uma identidade única para ele, pois. A questão que irrompe nesse cenário seria então se as condições do ensino médio estariam sendo suficientes para permitir que os jovens pudessem romper a barreira e chegassem a elaborar seus percursos de vida considerando o ensino superior.

Entre seus objetivos figura ainda “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996, Art. 35, II). Vários enunciados que refletem as condições históricas de emergência do novo programa formativo do ensino médio estão presentes nesse excerto. Aprendizagem contínua, flexibilidade e cidadania são latentes, e enquanto sintomas de uma época, de um pensamento historicamente delimitado, se reproduziram nos anos posteriores à promulgação da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), constituindo a rede discursiva acerca da relação entre ensino médio e trabalho.

A produção do trabalhador flexível tem como pressuposto que o que comanda e subordina a sua formação é o fetiche e determinismo tecnológicos. Ou seja, a hipertrofia do capital morto, expresso na ‘nova’ base tecnológica de natureza digital-molecular nos processos de produção e de organização e gestão da

mesma, é concebida como natural e despida de relações de poder, relações de classe. Por isso, a educação que se demanda não é qualquer educação. Trata-se de uma educação de ‘qualidade total’. Vale dizer, aquela que possui as ‘competências’ que se enquadram na lógica do ‘cidadão produtivo’ prontamente adaptável e que produz em tempo mínimo, qualidade máxima e cuja mercadoria ou serviço se realizem no mercado imediatamente. Uma flexibilidade, também, que entenda que a instabilidade ou a simples dispensa de seu trabalho faz parte desta nova (des)ordem das relações sociais de produção. Trata-se de uma educação geral, básica – se possível na dose certa – de caráter mais universal mas, ao mesmo tempo, também restrita e diferenciada. (Frigotto, 2007, p. 523).

Outra finalidade do ensino médio: “IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” reflete um enunciado característico do tempo presente, que diz respeito à necessidade de se promover um ensino em que se articule teoria e prática. Explicita que o sujeito formado no ensino médio deve ser conhecedor não apenas da prática, como também não somente da teoria, mas saber como os conceitos e conhecimentos científico-tecnológicos podem ser aplicados na prática da produção de bens e serviços. O conhecimento aprendido em cada disciplina deve ser voltado a pensar como se constituem os processos produtivos contemporâneos, estes evidentemente marcados pelo avanço da ciência e da tecnologia. Portanto, segundo a lei, toda disciplina deve articular ambos os termos referidos, viabilizar a experimentação e aplicação ao mundo real, e não se restringir à transmissão de informações.

O arcabouço legal do ensino médio instituído pela Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) buscou promover uma cisão entre educação técnica e propedêutica para maior número de jovens, por meio do ensino médio regular ofertado em escolas públicas. Resultou como uma ação biopolítica de governo da população jovem. Justificava-se esse modelo educacional com base nas transformações do setor produtivo, caracterizado pela expansão tecnológica, que não se desvinculava, porém, da necessidade de ofertar também conhecimentos mais amplos. Geral e específico foram fundidos num mesmo modelo de ensino, esse considerado imprescindível para a sociedade brasileira do século XXI, cuja demanda seria de se haver trabalhadores flexíveis.

Como desdobramento da LDB (Brasil, 1996), marcando-se por debates realizados em todo o país, inclusive em Mato Grosso do Sul, em 1997 foi promulgado o Decreto 2.208 (Brasil, 1997), que levou à desarticulação entre ensino propedêutico e profissional efetivada nos CEFETs, reforçando a dualidade histórica do ensino médio nessas instituições. O resultado disso foi a passagem de um ensino integrado para um ensino de cursos aligeirados. Assim, a educação profissional ensejada pelo Decreto 2.208 (Brasil, 1997) emergiu como mais um elemento do dispositivo da relação entre ensino médio e trabalho porque, tendo alterado o modo

de ser da formação profissional, “enfraqueceu” a proposta de articulação entre ambos os ramos no ensino médio regular. Uma vez “definido” o melhor espaço para fazê-lo, relegou o ensino médio regular a ser espaço de transmissão de conhecimentos propedêuticos. Porém, não muito tarde, em 2004, com base no Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004), revogou-se o disposto de 1997.

Todas essas mudanças intencionadas na educação pela Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) foram objeto de atenção de educadores em Mato Grosso do Sul, que promoveram encontros para debater os rumos da educação brasileira (O Progresso, Ed. 7071, 29/04/1997; Ed. 7118, 25/06/1997; Ed. 7150, 01/08/1997; Ed. 7165, 01/08/1997) no decorrer de 1997. Diversos temas perfizeram os debates, dentre eles, o lugar ocupado pelo ensino médio no quadro da nova constitucionalidade brasileira. Inclusive na mídia, que por seu amplo alcance ajudou a disseminá-las pelo estado de Mato Grosso do Sul.

O artigo publicado no Jornal O Progresso (Ed. 7617, 19 e 20/12/1997, p. 6), intitulado *Possíveis avanços com a Lei Darcy Ribeiro*, foi escrito por Lauro Sérgio Davi, que apresentou “as principais inovações introduzidas pela nova Lei no setor educacional” que, em seu entendimento, pudessem “beneficiar a sociedade”. Reforçou a relação entre educação e trabalho na LDB, e que permitiria aos indivíduos a constituição de si mesmos enquanto “cidadãos” desde a infância. A noção de cidadão utilizada por Lauro Sérgio Davi vincula-se ao papel daquele no mundo produtivo, ou seja, somente é cidadão o indivíduo que, por meio da “nova dinâmica” da educação escolar instaurada pela reforma, seria munido do “equilíbrio dos aspectos psicológico, sócio-político e econômico” (O Progresso, Ed. 7617, 9 e 10/12/1997, p. 6):

A nova LDB, mesmo que circunscrita à educação escolar, dá à educação uma nova dinâmica, tratando-a como um processo social global ao articular o ensino com o mundo do trabalho e com outras práticas sociais, possibilitando com isso que se realize no interior das pessoas, desde a mais terna infância, um processo formativo do cidadão. É sem dúvida, uma inovadora “filosofia da educação”, tendo em vista que com isto a educação escolar será capaz de promover o equilíbrio dos aspectos psicológico, sócio-político e econômico do educando. (O Progresso, Ed. 7617, 9 e 10/12/1997, p. 6).

A propósito do ensino médio, o autor expôs o seguinte:

O Ensino médio, com suas finalidades estacadas em três pilares básicos, a primeira de aprofundar os conhecimentos anteriores possibilitando seu prosseguimento nos estudos mais elevados, a segunda, preparar o homem para o trabalho e para cidadania, dotando-o de conhecimentos básicos sobre as profissões e suas chances mercadológicas e a terceira de aprimorar a formação humanística do educando que, pelo cultivo do intelecto, possa desempenhar pensamento autônomo, vivência ética e incorporação de princípios e valores que promovam o ser humano. (O Progresso, Ed. 7617, 9 e 10/12/1997, p. 6).

Tais mudanças no ensino médio foram, tanto antes quanto depois de terem ocorrido, tematizadas com alguma dose de “preocupação” no discurso midiático. O Jornal O Progresso, por ocasião do comparecimento de João Antônio Cabral de Monlevade (1997) para proferir uma palestra no Centro Universitário de Dourados (CEUD/UFMS), para tratar da reforma, o entrevistou. O membro do Conselho Nacional de Educação concebia o que passava a ser o novo instrumento regulatório do ensino médio como um “[...] barro molhado do qual a gente pode fazer a imagem de um santo ou de um capeta”, sugerindo que a LDB (Brasil, 1996) seria flexível e maleável, permitindo diferentes interpretações e aplicações. Para ele, o sucesso da reforma “[...] depende[ria] fundamentalmente da organização da população, da cobrança [...]” (O Progresso, Ed. 7151, 2 e 3/08/1997, p. 5). Fazendo essa consideração, Monlevade, cuja posição institucional o autorizava a falar sobre a educação no Brasil, quase ignorava o papel central do Estado nesse processo, em detrimento da mobilização e do engajamento da população.

A entrevista disposta nessa página d’O Progresso tem, ao final, a seguinte pergunta:

O Progresso - O Sr. acha que a LDB não é um meio excludente em termos de educação porque ela segue a linha neoliberalista e defende o interesse de outros países em torno da profissionalização do ser humano para se ter currículo, se ter diplomas? (O Progresso, Ed. 7151, 2 e 3/08/1997, p. 5).

Observe-se que essa interrogação é direcionada em tom mais crítico, persuasivo, sugerindo que a LDB (Brasil, 1996) fazia parte de um programa neoliberal e defendia as propostas de outros países que estariam demandando qualificação dos indivíduos. Conforme constatamos, de fato, a reforma outorgada em 1996 concretizava a subordinação ativa e consentida do Brasil à lógica do mercado internacional (Frigotto; Ciavatta, 2003a). A resposta dada por Monlevade (1997) a essa pergunta foi a seguinte:

Resposta - Veja bem. É interessante como você está lendo a LDB com os olhos do Ministério da Educação. A LDB não diz que o ensino médio vai se separar do ensino profissional da educação geral. Não diz isso. Pelo contrário, eu vou ler para você aqui o Artigo 36, Parágrafo 2º, que diz exatamente o seguinte: o ensino médio que é o vem depois do fundamental, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício das profissões técnicas. A LDB, como eu disse é um barro mole que a gente pode fazer um santo ou um capeta. Agora a orientação neoliberal do Governo FHC é que está interpretando dessa forma como você disse de separar a educação profissional da educação geral, aí sim criando uma forma de exclusão da população de baixa renda das profissões mais aceitas na comunidade. (O Progresso, Ed. 7151, 2 e 3/08/1997, p. 5).

O depoimento de Monlevarde (1997) apresenta uma contradição. Ele argumenta que a LDB, ao mencionar que o ensino médio, após atender à formação geral do educando, pode prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, não indica uma separação rígida entre as duas modalidades de ensino. Pelo contrário, sugere que a formação profissional é complementar à formação geral, sem ser prioritária. Por outro lado, critica a interpretação neoliberal do governo federal, que ele sugere estar refletida no Jornal, por entender que essa interpretação promove uma separação mais rígida entre a educação profissional e a educação geral. Ele ainda aponta que essa abordagem poderia resultar em exclusão, especialmente para a população de baixa renda, ao limitar suas oportunidades de acesso a profissões mais valorizadas pela sociedade.

Outro exemplo disso é a entrevista (1997) realizada com o Ministro Paulo Renato, em que ele trata dos impactos no Ensino médio, ou de modo geral, em todo o sistema educativo. A propósito das críticas de que a reforma seria de caráter “neoliberal”, Paulo Renato comenta que havia diferentes formas de entender a reforma, a flexibilidade por ela propugnada. Na reportagem divulgada no Jornal O Progresso, na edição 7.136, de 16 de julho de 1997, exposta a seguir, denotamos como a reforma vinha sendo pensada pela esfera federal, e posta em circulação em Mato Grosso do Sul, por meio dos enunciados que ali se reproduzem.

Segundo o Ministro Paulo Renato, a LDB, que reformava o ensino médio, estava assentada em princípios de maior flexibilidade, mas encará-la como sendo neoliberal dependia muito da forma de entender. Segundo ele, a forma em que se encontrava o ensino médio naquele momento estaria fazendo os jovens perderem o interesse na escola, e por efeito, os afastando dela. Para contornar o problema, a reforma teria sido outorgada para “atender melhor as aspirações, desejos e vocações das pessoas” (O Progresso, Ed. 7136, 16/07/1997, p. 6)

Figura 10 – Reorganização dá maior flexibilidade ao ensino (16/07/1997)

ENTREVISTA/PAULO RENATO

Reorganização dá maior flexibilidade ao ensino

O ministro da Educação e do Desporto (MEC), Paulo Renato Souza, disse que a proposta de reforma do ensino médio, em discussão pelo Conselho Nacional da Educação, possibilitará o fim da rigidez do currículo e dará maior flexibilidade ao sistema "para que o 2º grau possa atender melhor aos desejos e vocações das pessoas".

Ele acredita que as mudanças vão possibilitar um maior interesse dos alunos do 2º grau, permitindo a redução da repetência e da evasão, hoje elevados. "Eu acredito que, boa parte dos problemas do 2º grau derivam da rigidez do curso, da falta de interesse que os alunos demonstram por matérias nas quais não têm interesse algum", afirmou.

O ministro explicou que a proposta de reforma, que deverá ser aprovada até o final do ano para entrar em vigor no início de 1998, não está fechada e poderá ser alterada pelo Conselho.

Veja, a seguir, os principais trechos da entrevista do ministro:

Brasília

Ministro, qual a mudança básica em relação ao ensino de 2º grau?

Ministro Paulo Renato - O que nós estamos pretendendo com esta reforma, é uma reorganização do ensino de 2º grau. Não se trata de excluir matérias, nem de incluir matérias. As matérias, os conteúdos do 2º grau são já definidos. O que nós queremos é reorganizar para dar mais flexibilidade ao sistema e, com isso, fazer com que o 2º grau possa atender melhor as aspirações, desejos e vocações, das pessoas.

soas. Haverá, em todo o 2º grau, um núcleo comum. Nas 1.800 horas, que são do núcleo comum os alunos de todo o Brasil terão que ver todos os conteúdos previstos. E haverá uma liberdade de 600 horas para que as escolas possam oferecer o que caça, ênfase numa parte de preparação para o mercado de trabalho. Enfim, uma flexibilidade para que o aluno possa seguir com maior interesse no 2º grau e ter no curso, não só educação geral, mas também profissionalizante, mas também possa ter uma espécie de pré-preparação para o que ele deseja fazer depois, seja profissionalizar-se no mercado de trabalho, seja preparar-se para a universidade.

Isso não é cobrar do aluno uma decisão antecipada, talvez precoce?

Ministro Paulo Renato - De forma alguma, porque o aluno terá sempre concluído o 2º grau, todas as opções que a conclusão

**LDB DÁ
PARA QUE
UNIVERSIDADE
SEU CR**

A partir de quando essas mudanças vão ocorrer?
Ministro Paulo Renato - Nós estamos enviando ao Conselho Nacional de Educação esta pro-

posta para que o Conselho examine. Eu espero que, até o final do ano, o Conselho possa aprová-la, modificá-la, enfim, possa discutir e aprovar a proposta de modificação do 2º grau. Sendo assim, eu acredito que já a partir do ano que vem, os alunos que ingressarem na 1ª série do 2º grau poderão já beneficiar-se desta mudança.

Isto não vai obrigar a uma mudança no vestibular?

Ministro Paulo Renato - Não.
Já há uma deter-
minação de mu-
dar o sistema de
Ingresso no en-
sino superior. A
Lei de Diretrizes
e Bases dá op-

ção para que cada universidade fixe o seu critério de ingresso. Portanto, o vestibular tradicional tem os seus dias contados. Cada universidade deverá definir um processo seletivo e essa modificação eu acho que ajuda claramente a uma melhor sele-

Essa mudança diminui a repetência e a evasão escolar, o Sr. acredita nisso?

Paulo Renato - Eu acredito que boa parte dos problemas do 2º grau derivam da rigidez do curso, da falta de interesse que os alunos mostram em matérias nas quais não têm interesse algum. Então, eu acho que, realmente, isto vai contribuir para melhorar o desempenho do 2º grau, diminuir a repetência e a evasão.

Ministro, o vestibular está com os dias contados. Essas mudanças devem entrar em

**OPÇÃO
E CADA
ADE FIXE
TÉRIO**

Ministro Paulo Renato - O presidente assinou um decreto 2.207, há dois meses, determinando que as universidades publiquem anualmente o critério de seleção dos seus alunos. Nós estaremos regulamentando isso na semana que vem, dando prazo até 30/setembro de cada ano, para que as universidades publiquem o critério de seleção de alunos. Portanto, até 30 de setembro de cada ano todas as faculdades terão que publicar a forma pelo qual selecionarão seus alunos.

Não haverá limites para o número de cursos diferentes, para currículos diferentes no 2º grau?

Ministro Paulo Renato - Ha-



Rigidez do 2º grau faz com que aluno perca interesse

verá limites que serão fixados a partir da resolução do Conselho Nacional de Educação por cada sistema de ensino. Os sistemas de ensino são os sistemas estaduais das secretarias e dos Conselhos Estaduais de Educação. Cada sistema de ensino, certamente, fixará alguns limites.

mas, em princípio, nós não estamos fixando limites. Agora, certamente, ao regulamentar, ao detalhar a proposta, cada sistema de ensino fixará alguns limites, algumas opções básicas.

O senhor não teme que com essa seleção haja uma do colégio A, uma espécie de acordo informal, por debaixo dos panos?

Ministro
Paulo Renato - Não, porque o que se exige no processo de seleção é que seja público, ou seja, a oferta seja para todos. Portanto, o critério de acesso público e competitivo é o critério que está garantido na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases.

Ministro como é que vai ser o Provão do 2º grau?

Ministro Paulo Renato - O Exame Nacional de Ensino Médio será um exame de caráter geral, voluntário, um Exame de credencialização. Ou seja, é uma credencial. O aluno com aquele exame tem uma credencial a mais. Muitas empresas exigem que um jovem tenha o 2º grau.

tema 02 grau
para contratar.
Ele poderá che-
gar com o seu
diploma de 2º

grau e além dis-

prova será geral porque justamente baseada o núcleo comum. O que é que se espera no 2º grau como educação geral. Por isso o Exame Nacional de 2º grau será um exame geral.

O que é que se espera do aluno como educação geral, ministro?

Ministro
Paulo Renato -
Justamente o
núcleo comum
define três áreas:
Códigos e
Linguagem. C

ência e Tecnologia e Sociedade e Cultura. Define quais são os conteúdos que o aluno de 2º grau, do ponto de vista da educação geral, deve saber. E insiste: Nós não vamos tirar matérias e incluir matérias. Nós estamos apenas reorganizando o sistema e dando flexibilidade.

E quanto a regionalização, ministro?

Ministro Paulo Renato - Eu acredito que não, porque há uma base nacional comum. O que os estados poderão fazer é dizer a forma pela qual eles vão organizar essa base nacional comum.

As escolas vão levar em conta as características da região para organizar os currículos?

Ministro Paulo Renato Pode. Eventualmente, inclusive as escolas, os sistemas de ensino não poderão dizer que, na parte diversificada poderá se dar mais ênfase a este ou aquele aspecto. Mas, o 2º grau terá que ser nacional, porque o 2º grau é educação geral. O conteúdo de

**ÚDO DO
O COMUM
GRAU É
ONAL**

uma reforma de cima para baixo?

Ministro Paulo Renato - A questão dos Conselhos Estaduais eles deverão dizer como, em cada Estado, será implementada o núcleo comum. Se será organizado, por exemplo, 1º, 2º e 3ª séries com exames ao final de cada ano como ocorre hoje. Se será organizado em ciclos como o sistema prevê, como poderá ser a parte diversificada. É uma forma de implementar daquele Estado o mesmo conteúdo que é definido nacionalmente.

Esse tipo de formação “equilibrada”, segundo os PCNs e demais documentação, deveria ofertar a preparação para o trabalho a partir de um ensino não apenas prático – como pressupõe o ensino profissional – mas também intelectual, em que o aluno deveria ser levado a refletir sobre os produtos e os meios necessários para torná-los possíveis. Saber e técnica entram em cena de forma conjugada, e não apenas um ou outro como era antes, dicotomia colocada em discurso em diferentes momentos históricos. No que toca a essa conjugação, a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) trouxe no art. 36 que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. Nesses termos, podemos apontar que a escola se tornou uma instituição privilegiada para esse tipo de formação, e só mais tarde, em 1997, ocorreu de fato a separação entre esses termos.

Em se tratando do perfil de estudante objetivado a partir dessa normatização, vemos a referência a uma formação que contemplasse as múltiplas dimensões do sujeito; não apenas sua formação intelectual, na perspectiva de um ensino propedêutico, também não apenas uma formação para o trabalho, na perspectiva de um ensino profissional. Assim se objetivava:

[...] a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo; o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (Brasil, 1999, p. 22).

Se coloca em jogo, a partir de então, a constituição de um sujeito para além da dimensão escolar; busca-se produzi-lo a partir da captura de sua psicologia, na medida que importa aprimorar a sua humanidade, potencializar o modo como ele se relaciona com os outros, com a sociedade, e, sobretudo, consigo, a fim de torná-lo tanto quanto melhor. O programa de ensino médio outorgado na Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) esteve vinculado à objetivação de uma massa humana qualificada. Por isso, vemos ser colocados nas formulações conteúdos que antes não faziam parte de sua grade curricular, entre eles a ética, a sexualidade, a educação ambiental, enfim, temas qualificados como transversais que se inscrevem nesse território discursivo como “urgências” da sociedade contemporânea. Todas essas questões começam a se pulverizar no interior das instituições escolares, e acabam sendo produzidas como coisas necessárias a serem

ditas, pois são verdades que antes permaneciam em segredo, estavam ocultas, e das quais os jovens deveriam, a partir de então, se apossar, face à emergência de uma outra sociedade.

Apesar dessas “novidades”, o trabalho continuou a atravessar as formulações do Ensino médio, mas agora sob uma outra lógica: não mais como sinônimo de um ofício, restringindo uma escolarização em que o saber técnico é o limite e somente por meio da prática se realizaria; antes, como um processo mais amplo, que considera a reflexão sobre a prática e leva em conta, principalmente, os aspectos cognitivos do trabalhador, daí porque, em detrimento de “qualificação para o trabalho”, “preparação para o trabalho”, pressupondo um Ensino médio que ofertaria um arcabouço de “competências” que incluiriam o estudante na dinâmica do mundo do trabalho contemporâneo. Nesses termos, podemos ponderar que o Ensino médio, a partir da Lei nº 9.394, também se pautou no trabalho, referendando-o como justificativa da reforma educacional, mas o trabalho em uma outra configuração, com outras características.

Nesse sentido, podemos questionar: a que tipo de trabalho o ensino médio se vinculou, ou, ainda, para qual tipo de trabalho se pretendeu “preparar” o estudante a partir de sua reforma na década de 1990? Atentando-nos para as enunciações presentes nas DCNEM, apreendemos que a categoria *trabalho* ganhou outra denotação, não mais restringindo-se à execução de uma função manual, técnica, irrefletida; não mais uma obra em que o artista apenas saberia como fazer, mas um artista conheceria o porquê e as motivações de sua obra, por isso um trabalho realizado pela conjugação entre saber e fazer, teoria e prática, o que leva a configuração de uma forma de trabalho que prima pelo esforço intelectual ao invés do esforço físico. Assim, estamos colocando em questão a emergência do trabalho imaterial, cuja matéria-prima são elementos abstratos ou pouco palpáveis. O trabalho imaterial tem se expandido cada vez mais, atingindo as instituições e os postos de trabalho. Mesmo em funções que antes demandavam a execução estritamente braçal hoje não necessitam de mão de obra direta:

O trabalho imaterial não pressupõe a reprodução, mas a invenção. Por estar muito fracamente limitado no tempo e no espaço e por mobilizar principalmente o cérebro, faz com que a vigilância sobre o corpo perca importância. Contudo, isso não significa a ausência de controle, mas apenas sua transformação. O cronômetro é substituído pelos indicadores e a visibilidade se desloca do corpo para o cumprimento das metas. Desqualificação da vigilância sobre o corpo, ênfase no controle sobre as almas. A localização instantânea dos colaboradores da empresa mantém-se em evidência. Reinventa-se a tecnologia celular por meio de um controle acionado a distância através de tecnologias digitais. Essa nova estratégia é colocada em funcionamento, utilizando recursos tecnológicos tais como mensageiros instantâneos e telefones celulares, o que permite alcançar cada um com maior eficácia, sem restrições espaço-temporais significativas. (Saraiva; Veiga-Neto, 2009, p. 192).

Nesses termos, dialogando com os PCNEM e as DCNEM, apreendemos que já na década de 1990, no contexto de emergência e organização do neoliberalismo no Brasil, falava-se em uma prática laboral que primaria por capacidades outras, distintas daquelas que se faziam necessárias no país em meados do século XX. Essa posição é afirmada em diversos momentos dos documentos mencionados, em que se aponta a substituição da força de trabalho física por uma força intelectual, em decorrência das mudanças tecnológicas na virada do século. Enfim, em maior ou menor medida, é plausível considerar que o Ensino médio teve desde então o trabalho como princípio. Isso é afirmado nas DCNEM (1999), no momento em que, se tratando da organização curricular do Ensino médio, afirmou-se o seguinte no documento:

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no Ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus Artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o Ensino médio é parte integrante da Educação Básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, *devem ser educados na perspectiva do trabalho* enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (Brasil, 1999, p. 92, grifo nosso).

A explicação para o fato de o trabalho ser a categoria central do currículo do Ensino médio, ser o princípio organizador da prática escolar que, por seu turno, refletiria a disposição curricular presente na regulamentação reformista, foi a de que, na sociedade contemporânea, ele se inscreve nas múltiplas práticas sociais e não se encerra apenas em uma função laboral. Em nosso tempo, argumenta-se nas DCNEM (1999), pensar, produzir bens e conhecimentos, exercer a cidadania, tudo isso é trabalho, face à tarefa que essas ações impõem. Tal fundamento vai ao encontro da concepção marxista de trabalho, que o considera como ato criativo capaz de transformar aquele que o executa e o seu meio; ação que implica a mudança da realidade, de maneira consciente e contínua. Concepção que, apesar de conhecida, não é devidamente explicitada e referenciada na documentação que organiza o Ensino médio.

Associada às enunciações que referendam o trabalho como princípio do Ensino médio e que o reconhecem em uma dimensão mais ampla, está a de que a instrumentalização do indivíduo para o trabalho ou a sua inserção no processo produtivo dependem da aquisição de

competências que são igualmente necessárias ao seu desenvolvimento humano. Ou seja, o que antes era considerado atributo individual dos indivíduos foi tornado instrumento de trabalho. A ótima comunicação, a capacidade de solucionar conflitos, a resiliência, enfim, são exemplos dessas competências, e são quase sempre definidas como critérios para a contratação de profissionais. E ainda que nem sempre se as utilize, servem como filtro para regular a inflação de pessoas à procura de emprego em uma sociedade que não absorve a todos. Há nisto uma confluência entre vida e trabalho que expressa o funcionamento da sociedade capitalista contemporânea, à medida que a vida, em sua dimensão biológica, se tornou, invariavelmente, meio para o trabalho, e o trabalho, com sua força histórica e socialmente coercitiva, meio para o fluir da vida. Nesse sentido, um dos enunciados inscritos nas DCNEM (1999) faz referência a essa articulação, muitas vezes reconhecida e reproduzida pelos sujeitos do Ensino médio:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo (Brasil, 1999, p. 11, grifo nosso).

Como descrito pelas DCNEM (1999), a conjugação entre revolução tecnológica e esfera produtiva resultaria para a escola, especificamente para o ensino médio, uma autonomia, na medida em que competências necessárias para a transformação do sujeito lhe serviriam também para a sua atuação no mercado de trabalho. Em termos gerais, ao Ensino médio caberia, em nosso tempo, a tarefa de mobilizar os indivíduos para a aquisição de competências capazes de lhes instrumentalizar para a vida e para o trabalho, por meio da formação geral, inscrita na Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e em toda a sua regulamentação, que se desdobraria nas práticas institucionais. E quais são essas competências a que se faz uma menção nos documentos?

Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são

condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (Brasil, 1999, p. 11-12).

Temos nesse momento a entrada discursiva de conceitos que passam a ser mobilizados no campo educacional, que antes pertenciam ao campo empresarial. Competências é um desses termos que, em sua condição de enunciado, vem carregado de sentidos, acionando práticas discursivas e sociais. Desenvolver competências para a vida em sociedade, implicando uma preparação para o trabalho, demandaria uma forma de escolarizar os sujeitos distinta do que vinha sendo feito até então, por mais de duas décadas, especificamente desde a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) e mesmo com a “reforma da reforma”, inscrita na Lei nº 7.044 (Brasil, 1982).

No período focalizado nesta seção ocorreram diversas mudanças no Ensino médio, refletindo a ascensão de uma organização econômica, política e social brasileira distinta. Uma delas foi a expansão da inclusão de adolescentes e jovens nesse nível da escolarização, pautada no discurso pedagógico e, sobretudo, no discurso econômico. Houve incremento desse público tanto a nível nacional quanto estadual, cujos índices se expressam nas Tabelas 4 e 5.

Tabela 4 – Matrículas no ensino médio, no Brasil, entre 1991 e 1999

Rede/Ano	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997*	1998*	1999*
Estadual	2.472.964	2.836.676	3.180.546	3.522.970	3.808.326	4.137.324	4.644.671	5.301.475	6.141.907
Federal	103.092	98.687	93.918	100.007	113.312	113.091	131.278	122.927	121.673
Municipal	177.268	223.855	244.397	267.803	288.708	312.143	362.043	317.488	281.255
Particular	1.019.374	945.425	959.770	1.041.772	1.164.485	1.176.519	1.267.065	1.226.641	1.224.364
Total	3.772.698	4.104.643	4.478.631	4.932.552	5.374.831	5.739.077	6.405.057	6.968.531	7.769.199

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados do Inep

* Não considera as matrículas de escolas rurais

Tabela 5 – Matrículas no ensino médio, em Mato Grosso do Sul, entre 1988 e 1999

Rede/Ano	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997*	1998*	1999
Estadual	28.719	-	-	35.368	39.662	45.823	51.210	52.967	57.055	0.438	66.655	72.391
Federal	0	-	-	0	0	0	0	70	141	62	326	401
Municipal	881	-	-	.949	3.067	3.724	3.960	3.485	3.448	.465	2.044	1.214
Particular	12.136	-	-	11.795	10.801	11.678	2.883	14.475	14.322	15.591	15.339	14.994
Total	41.736	-	-	49.112	53.530	61.225	68.003	70.997	74.966	9.756	84.364	89.000

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados do Inep

* Não considera as matrículas de escolas rurais

- Dados não localizados

A Tabela 5 explicita que houve intensa expansão das matrículas no ensino médio em Mato Grosso do Sul entre 1988 e 1999. Esse cenário foi também o de outros estados no mesmo período (Corti, 2016), quando o aumento de tal índice foi de 113,25%, tendo ele recaído nas

escolas estaduais, as quais, ao final do período em foco, abrangiam 81,34 dos matriculados, enquanto no início o faziam na proporção de 68,81%. De todo modo, a rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul foi onde mais se concentraram as matrículas durante esses anos, diferentemente das décadas anteriores, quando a rede privada abarcava a maioria das matrículas (tanto no Estado quanto no país, conforme abordamos anteriormente). Também cresceram as matrículas na rede federal, que até 1994 ainda não estava organizada no Estado. Em direção contrária caminharam os índices da rede municipal, que tiveram um decréscimo expressivo face ao processo de estadualização do Ensino médio. A rede privada, por seu turno, foi a única na qual ocorreram oscilações, variando negativa e positivamente de um ano para outro.

Para ilustrar o cenário do ano de 1999, considerando que o total de matrículas no Ensino médio, em Mato Grosso do Sul, foi de 89.000 e o número de jovens entre 15 e 17 anos era de 42.169, a taxa de alunos frequentando a escola em idade considerada ideal era de 47,38%. Daquele total, 57,51%, ou 51.183 jovens, estudavam no período noturno, sugerindo, pois, que mais da metade deles trabalhava, e apontando para a importância do Ensino médio no atendimento e universalização da educação proposto na Constituição (Brasil, 1988).

Enfim, podemos ver que o ensino médio em Mato Grosso do Sul vinha experimentando avanços em sua organização e atendimento no contexto de redemocratização do país.

Acessando a documentação que serviu como fonte, concluímos que a reforma inscrita na Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) teve como condição de possibilidade a emergência do neoliberalismo no Brasil. Se em meados da década de 1980, com o fim da Ditadura Civil-Militar e a abertura do processo de redemocratização, a economia brasileira passou a se abrir mais para o capital internacional, buscando inserir-se no rol das potências mundiais, a partir da década seguinte, essa operação foi firmada, e o Brasil passou a adotar medidas de caráter neoliberal, o que não significou sua semelhança a países que também o fizeram naquele período.

Na década de 1990 o Brasil passou a integrar acordos internacionais, como face do processo de mundialização do capital. Parte desses acordos tinha como condição mudanças na educação, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), considerados instauradores da política educacional para o século XXI. Os agentes promotores das políticas nacionais de educação aos países signatários foram, entre outros, o Banco Mundial, BIRD e CEPAL. Por isso, enunciados que associavam desenvolvimento econômico, eliminação da pobreza e escolarização foram tornados lugar comum, sendo inscritos em múltiplas modalidades discursivas. Eles não representaram uma novidade, pois, como já apontamos anteriormente, estavam na ordem dos discursos desde meados do século.

Esse reordenamento da política e da economia brasileira inevitavelmente fez com que os rumos dados à nova LDB, prevista na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), fosse alterada, pois já estava em tramitação. O tempo entre sua produção e sua promulgação foi suficiente para que seus contornos pudessem ser modificados conforme as reivindicações dos setores envolvidos. A conjugação dessas práticas, a dinâmica que parcialmente se pode captar, fez com que a nova legislação educacional brasileira tivesse estreita relação com o mundo do trabalho. Educação e trabalho, essa sequência que aparece na história da educação brasileira com distintas configurações, na década de 1990 passou a relacionar mercado e produção, tomando, mais uma vez, o jovem como alvo, buscando torná-lo, no mínimo, disponível e útil.

Com a Lei nº 7.044 (Brasil, 1982) e depois com a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), o ensino médio passou a ter como um de seus fins a “preparação para o trabalho”, a qual implicou “os conteúdos e as competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica (Brasil, 1998, p. 51). Tal mudança foi a expressão mais acabada da mutação na esfera do trabalho, pois antes era preciso uma qualificação que instrumentalizasse os jovens para determinadas funções por mais simples que fossem. Em questão, estava uma qualificação para se executar uma ou outra forma de trabalho para aquela sociedade, a qual não exigia tantos saberes e complexidades do trabalhador, dada a própria dinâmica e configuração do mercado.

A “preparação para o trabalho”, mostrando-se ampla e geral, mas sem ser genérica, pretendeu promover uma escolarização que contemplasse a conjunção entre técnica e saber, e não apenas um ou outro aspecto. O Ensino médio buscava, em atendimento aos ordenamentos da economia mundial, preparar os jovens para a execução de funções mais intelectualizadas, em consonância à forma assumida pelo trabalho no contexto da globalização e da crescente ampliação das tecnologias. Em razão das demandas da sociedade emergente, as habilidades e competências necessárias eram as de que os jovens precisam estabelecer relação com “conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, para além das demandas da acumulação capitalista” (Kuenzer, 2000, p. 32, sic).

Apesar da incorporação do neoliberalismo em práticas político-econômicas no decorrer da década de 1990, bem como em práticas educacionais, materializando-se na reforma, e em políticas sociais, proliferaram nesse período críticas aos impactos que essa racionalidade vinha causando no Brasil. Em geral, foram feitas por intelectuais que denunciavam o seu caráter exploratório e destruidor, que, segundo os que escreviam, estaria promovendo uma desordem mundial, levando os indivíduos ao desemprego e à miséria. Textos publicados no Jornal O

Progresso denotam que o neoliberalismo tinha também uma parcela de opositores em Mato Grosso do Sul. Dentre as dezenas de textos dispostos no periódico que tematizaram o neoliberalismo, as críticas vinham em geral de professores universitários e de figuras políticas alinhadas a partidos progressistas, como o Partido dos Trabalhadores.

Figura 11 – Matérias sobre neoliberalismo (1995 e 1996)

Laerte Tetila * O que é neoliberalismo Neoliberal é o modelo em que a esperança do povo é a primeira que morre. É isso o que ele vem demonstrando, na prática, mas, mesmo assim, querem os neoliberais que todos embarquem nesse mito. Mito do desenvolvimento, do progresso, da modernidade. O neoliberalismo, como bem colocou Dom Paulo E. Erns “é uma corrente de pensamento que valoriza a iniciativa privada e crê que o desenvolvimento social é decorrência do desenvolvimento econômico”. Crê, bem entendido (“Olha o golpe aí, gente!”), porque o que acontece é que este modelo só tem feito divinizar o mercado, exaltar o lucro, concentrar a renda e desprezar total e impiedosamente a tão sonhada função social do desenvolvimento. O neoliberalismo que aí está, efetivamente, não passa de mais um golpe do sistema capitalista. Golpe manjado, já que o capitalismo vive reprisando, ao longo da história, a apologia da modernidade. Modernidade de um lado só. Modernidade como readaptação dos bacanas às situações novas, dentro daquela perspectiva do “que tudo mude (para os de cima), para que tudo fique como está (para os de baixo)”. Soa falso o conceito de progresso, como querem os neoliberais, baseado unicamente no decantado crescimento econômico. O progresso de um país precisa ser centrado no povo, no seu crescimento, no seu bem-estar. E o que é o verdadeiro progresso de um povo senão uma construção de baixo para cima, com redução contínua das desigualdades sociais e melhoria da qualidade de vida de todos? Mas no neoliberalismo, o deus mercado quer mais e produzir, concentrar, danando-se o povo e a distribuição de renda. Como admitir, resignado, que um país seja a 10ª potência econômica mundial e o penúltimo em distribuição de renda e em justiça social? Por ventura o progresso, a modernidade, para 32 milhões de brasileiros não vem significando um emprego, um prato de comida? Uma coisa é certa: progresso não combina com exclusão social, mas, com o tri- unfo do neoliberalismo. É meridianamente visível que a vida do povo em nada mudou, senão para pior. Aviso aos navegantes: na Europa, esse modelo está se esgotando; enquanto no Brasil, avançando, tanto quanto avança a supervivência de uns e a luta pela sobrevivência da maioria. Progresso por aqui só tem significado mais fome e mais miséria, para milhões de excluídos, e mais desenvolvimento e modernidade, para os já suficientemente modernos e desenvolvidos. Os defensores do livre mercado e do crescimento econômico estão pouco se lixando com o tamanho do fosso social que separa as minorias abastecidas e integradas do sistema das maiorias excluídas. Para os neoliberais, o que importa mesmo são os monopólios, oligopólios, “lobbies”, tráficos de influência, sonegações fiscais, compras de mandatos eleitorais. Agora, distribuição de renda, reforma agrária, taxação das grandes fortunas, projeto de renda mínima familiar, nem pensar. O salário mínimo neoliberal é isso que está aí, mas é sempre bom lembrar que, em outros tempos, já atingiu de 400 a 500 reais. Embora mais trágica do que cômica, a frase de Alfredo Carmo precisa ser lembrada: “O salário mínimo é como menstruação: vem todos os meses e acaba em quatro dias”. Nem é preciso ir às favelas das capitais para ver os efeitos desse modelo de sociedade, imposto de cima para baixo. Em muitas cidades - Dou-rados não é exceção, milhares de famílias periferizadas sequer sonham com o futuro. E, como nunca, o clientelismo eleitoral anda solto. Usa-se, ainda, do mais baixo assistencialismo para se distribuir migalhas, como na Páscoa, visando adoçar bocas e desmobilizar, para nada mudar. Um povo não é desenvolvido e moderno apenas por haver modernizado a indústria, a agricultura, o transporte, a pecuária. Um povo só se torna desenvolvido quando supera a exclusão social, o que é impossível, via neoliberalismo. * Professor de Geografia pela UFMS/CEUD e vereador pelo PT/Dourados	Miguel Rossetto* A caminho do trabalho escravo A falta de iniciativas que denunciem sua passagem imperceptível pelo Ministério do Trabalho, o ministro Paulo Paiva propôs, e a maioria governista aprovou no Congresso Nacional, o projeto de lei que institui a figura do trabalho temporário. O objetivo real dessa ignomínia é eximir de qualquer responsabilidade social o empregador, esgrimindo o argumento falacioso dos altos custos da mão-de-obra no Brasil... e quebrar a espinha dorsal das organizações populares. O caminho desenhado pelo projeto de lei do ministro Paiva exige não apenas o debate amplo mas a mobilização da sociedade para deter o processo de exclusão que carrega dentro de si. Examinemos os resultados da aplicação deste tipo de política em escala mundial. Sirvome aqui dos dados oferecidos pelo relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT), divulgados há uma semana pelos jornais. Há um bilhão de desempregados e subempregados em todo o mundo. O que significa 30% da força de trabalho em atividade. O relatório da OIT critica ainda o que chama de resignação frente à questão do desemprego, como se essa tragédia fosse uma fatalidade e a solução de mão única que propõe o retorno aos padrões de exploração de mão-de-obra vigentes no século XIX, traduzida na “desregulamentação” do mercado de trabalho. Destaque-se por outro lado o embuste de que a globalização traga consigo de forma intrínseca a redução do emprego. Na reação ao relatório da OIT comandada pelos defensores do grande capital, como José Pastore, assessor da Fiesp, para quem nada mais importa além de altas taxas de lucro, ainda que para isso se destrua ou submeta a mão-de-obra a condições semelhantes ao trabalho escravo, fica exposto o caráter ideológico das concepções em disputa. Ao defender a “desregulamentação” das relações de trabalho como a melhor maneira de gerar empregos, esse senhor se esque- ce de que a Espanha, o país que mais avançou na “desregulamentação” na Europa, acusa a mais alta taxa de desemprego, 21,4%, enquanto a Suécia, o país que menos “desregulamentou”, registra 7,6%. A dinâmica veloz do neoliberalismo já produziu estragos tamanhos não apenas nas conquistas dos trabalhadores, mas na situação social das nações, que os retardatários poderiam mirar-se neles. Pelo contrário, o governo brasileiro insiste em impor ao país o projeto do trabalho temporário, proposto pelo ministro Paulo Paiva. O que a esta altura, além de exprimir o cinismo de falar em “desregulamentar” o mercado de trabalho num país em que as denúncias mais corriqueiras são de exploração de trabalho escravo, denuncia o descompromisso com as mínimas conquistas dos trabalhadores ao longo dos últimos 50 anos. Quando os países centrais já ensaiam movimentos na direção contrária, aqui, em nome da subserviência à teologia neoliberal e sobretudo à manutenção das altas taxas de lucros das grandes corporações, o governo agride conquistas importantes dos trabalhadores, que no Brasil são acompanhadas da destruição metódica dos serviços de Previdência Social, o que em última análise significa uma política deliberada para reduzir os trabalhadores à miséria e à marginalidade. O diretor-geral da OIT afirma, ao apresentar o relatório da entidade, que “é falsa e sem sentido a filosofia de que não se pode fazer nada para reduzir o desemprego”. A nenhum dos defensores da criminoso “desregulamentação” ocorre enfrentar o debate sobre a redução da jornada de trabalho para que mais trabalhadores possam trabalhar, produzir em melhores condições e estabelecer um padrão de desenvolvimento que não passe pela destruição da força de trabalho do país. * deputado federal pelo PT - e-mail: cam385@cr-df.rnp.br
---	---

Fontes: O Progresso (Ed. 6483, 18/04/1995; Ed. 6967, 10/12/1996).

Figura 12 – Matéria sobre neoliberalismo (1997)



Fonte: O Progresso (Ed. 7106, 11/06/1997, p. 2).

Esses artigos – apenas alguns entre os vários nos quais se tecia críticas e outros tantos nos quais se “elogiava” o neoliberalismo – expressavam os efeitos concretos da racionalidade neoliberal no Brasil. Seus autores denunciavam, como o fez Laerte Tetila, a implantação do Estado Mínimo no governo de Fernando Henrique Cardoso, que supostamente “garantiria a leveza e a agilidade da máquina”, mas, em sentido contrário, o que ocorreu “é a venda de estatais lucrativas a preço de banana, é o desmonte dos serviços públicos essenciais à população, é a negação de direitos sociais conquistados a duras penas” (O Progresso, Ed. 7106, 11/06/1997, p. 2). O professor universitário e vereador em Dourados pelo Partido dos Trabalhadores apontava ainda para o potencial destrutivo do neoliberalismo, que vinha agilizando os processos de exclusão, de violência e de miséria. Também questionava: “E o que é o verdadeiro progresso de um povo senão uma construção de baixo para cima, com redução contínua das desigualdades sociais e melhoria da qualidade de vida de todos” (O Progresso, Ed. 6483, 18/04/1995).

A interrogação lançada por Laerte Tetila fazia coro ao programa de oposição do Partido dos Trabalhadores, no qual, segundo Lopes, W. (2014), o neoliberalismo, junto à corrupção, figurava como entrave para a realização de um projeto político democrático e que deveria ser enfrentado por todos aqueles que pretendiam o desenvolvimento do país. Enquanto pensamento partidário, foi disseminado após a derrota nas urnas na eleição de 1989, momento no qual o Partido dos Trabalhadores passou a reconfigurar sua agenda acreditando “[...] que *somente um*

governo decorrente e sustentado por um novo pacto social seria possível derrotar o projeto neoliberal e criar condições [...] para ‘um novo modelo de desenvolvimento nacional’” (Lopes, W., 2014, grifos do autor, p. 32). Assim, considera-se que a década de 1990, para o Partido dos Trabalhadores, marcou uma ruptura no seu modo de governo em diferentes esferas:

Ao integrar-se à ideologia nacional, além de o PT definitivamente enterrar a possibilidade de um projeto político de organizar independentemente a classe trabalhadora na luta contra a exploração do capital, passa a compreender despididamente a relação capital/trabalho não mais numa perspectiva de conflito de classes, mas numa perspectiva que contemplasse, segundo sua política neodesenvolvimentista, o desenvolvimento harmônico e soberano da nação brasileira. (Lopes, W., 2014, p. 33).

O papel dos intelectuais sul-mato-grossenses nessa oposição expressou-se em outras práticas, como no evento realizado em 9 de dezembro de 1997, em Dourados, mobilizado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Conforme o texto *Ceud discute globalização, neoliberalismo e educação* (O Progresso, Ed 7.259, 09/12/1997), professores pertencentes ao quadro dessa e de outras instituições de ensino superior brasileiras discutiriam “[...] os impactos das políticas e reformas ‘impostas’ pelos países ricos aos países pobres”, que, apesar de suas intenções salvacionistas, não estariam sendo suficientes para minar a pobreza “[...] resultante em grande parte da atuação dos organismos internacionais que financiaram um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a exclusão” (O Progresso, Ed. 7259, 09/12/1997, p. 6).

As críticas presentes nos textos, fossem estes escritos por intelectuais e/ou políticos sul-mato-grossenses, fossem transcritos de periódicos de ampla circulação nacional, concebiam o neoliberalismo como uma ideologia a ser combatida, face as suas consequências para os diversos aspectos da vida. Denunciavam as mazelas ocasionadas ao mundo do trabalho, posto que a globalização, por causa da tecnologia, estaria elevando os índices de desemprego, a decadência dos serviços e a desigualdade social e da miséria. Quanto à educação, indicavam, por exemplo, que “[...] a crise na educação brasileira tanto mais se agravaria quanto maior fosse o avanço do neoliberalismo e que, paradoxalmente, o trabalhador, que ao longo dos séculos criara toda a parafernália tecnológica que nos maravilha, estava, no momento, vivendo a expectativa de ser vítima do desemprego estrutural” (O Progresso, Ed. 7088, 20/05/1997, p. 2).

Os enunciados que se pulverizam pelas páginas desse periódico local vão compondo uma rede discursiva de resistência local ao neoliberalismo, que assim vai constituindo uma oposição à lógica dominante que vinha se fortalecendo em todo o país naquela década.

Mesmo que as “esquerdas”, sobretudo o Partido dos Trabalhadores, sofressem revezes em eleições para escolha do chefe de governo, como ocorreu sucessivamente em 1989, 1994 e 1998, elas prosperavam em votações para representantes políticos regionais ou locais, com a proposta de governar em direção contrária à ao neoliberalismo. É o caso de Mato Grosso do Sul, que em 1998 elegeu o Partido dos Trabalhadores, pela primeira vez em sua recente história, após um movimento de luta que durou anos. Essa vitória promoveu um corte na configuração desse estado, que historicamente vinha sendo governado por partidos de direita e centro, cuja ação geralmente privilegiava os interesses das elites econômicas locais em detrimento do povo. A prevalência de interesses privados sobre o interesse público era uma marca registrada desses governos, o que resultava em práticas questionáveis e de distorção do serviço público.

Diante desse contexto, a vitória eleitoral do Partido dos Trabalhadores representou não apenas uma alternância de poder, mas também a possibilidade de implementação de políticas mais inclusivas e igualitárias, que visavam atender às demandas e necessidades da população sul-mato-grossense. O fato de Mato Grosso do Sul agora ter um base de governo que se afastava das concepções do governo federal, mais uma vez assumido por Fernando Henrique Cardoso, fez com que o estado se diferenciasse em suas propostas políticas, sociais e educacionais ao longo de oito anos. Ou melhor, tentou fazê-lo diante das condições concretas que possuía, não fossem também os entraves surgidos (e criados) no percurso de sua administração.

A ascensão do Partido dos Trabalhadores ao governo estadual o levou a executar, no campo educacional, o que se pode chamar de política de exceção, porquanto pretendeu se contrapor com urgência ao que vinha se configurando como lógica para a educação brasileira naquele momento. Se a reforma inscrita na Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) assentava-se sob princípios neoliberais, a “reforma” com ares de “resistência” ou “revolução” instaurada em Mato Grosso do Sul buscou miná-la ou, no limite, enfraquecê-la, buscando ofertar aos jovens uma escolarização em perspectiva distinta da que vinha se estruturando em todo o País. A esse projeto político-educacional deu-se o nome de *Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição*.

A *Escola Guaicuru* resultou então da política de diferenciação que Mato Grosso do Sul tentou executar, mantendo-se alinhado aos princípios partidários do Partido dos Trabalhadores. Tratou-se de uma política educacional complexa, que emergiu em condições desafiadoras e envolveu propostas e execução que se entrelaçaram com os âmbitos da política, da economia e da sociedade. Apesar de sua curta vigência, entre 1999 e 2006, permaneceu presente no campo das ideias daqueles que a conceberam. No próximo tópico, analisamos os documentos que nortearam a *Escola Guaicuru*, evidenciando como a relação entre ensino médio foi abordada em seu discurso e quais tipos de sujeitos foram almejados em sua implementação.

4.2 A *Escola Guaicuru* como resistência ou por que a lição para Mato Grosso do Sul não poderia ter sido outra?

O objetivo deste tópico foi analisar o lugar conferido ao trabalho enquanto princípio formativo do ensino médio no contexto da *Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição*, projeto político-educacional vigente em Mato Grosso do Sul entre 1999 e 2006, e disto apreender as regulações subjetivas implicadas nessa política educacional. A Escola Guaicuru foi uma proposta voltada à educação sul-mato-grossense como tentativa de renovação e oposição ao regime neoliberal que caracterizava as práticas político-econômicas desde meados da década de 1980 e que se expandiu na década seguinte, ganhando força no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Tendo sido uma ação empreendida no período marcado pela atuação do Partido dos Trabalhadores, esse projeto político-educacional propôs um outro olhar para os jovens sul-mato-grossenses, distinguindo-se do que até então se tinha no resto do país.

Sua tessitura incluiu os princípios, as diretrizes e as metas que deveriam nortear as ações políticas, administrativas, pedagógicas e financeiras da Secretaria de Estado de Educação (SED) para o quadriênio 1999-2002, período de duração do mandato do Governador José Orcírio Miranda dos Santos. Para tanto, promoveu aliança com os movimentos sociais e não ficou alheio às demandas dos setores populares, de maneira que o resultado final contemplou reivindicações de variados grupos. As orientações contidas nos *Cadernos da Escola Guaicuru*, material editado e produzido para subsidiar a execução do projeto, explicitaram a ampla participação democrática em sua elaboração, que resultou numa variedade temática abordada.

No contexto da relação entre ensino médio e trabalho enquanto dispositivo de governo, a *Escola Guaicuru* representou uma forma de resistência a um regime de subjetivação que se instaurava a nível nacional, posto que todo dispositivo se constitui numa dinâmica em que poder e resistência se determinam. Porém, sendo deliberadamente oposição ao neoliberalismo que afetava a educação brasileira, ela mesma objetivou os indivíduos – estudantes, educadores, gestores, entre outros envolvidos no processo de escolarização de crianças e jovens – porquanto em suas proposições também foram determinadas posições subjetivas, ou seja, modos de ser e agir foram inscritas em sua proposta, na tentativa de transformar as condutas dos indivíduos.

Por outro lado, mesmo tentando se contrapor a determinadas práticas hegemônicas, a *Escola Guaicuru* teve de conviver com elas, expressando os limites da própria sociedade na qual ela foi formulada: uma sociedade onde as fronteiras entre governos e instituições são muito tênues, quicá inexistentes, onde alianças são necessárias para que haja certa “harmonia” entre

projetos, mesmo quando esses são antagônicos. Talvez por isso sua existência no horizonte do governo petista em Mato Grosso do Sul foi breve – para alguns, tão breve quanto nula.

Como foram objetivados os estudantes do ensino médio frente às práticas instauradas pela *Escola Guaicuru*? O que se fez em se tratando da tomada do trabalho como princípio dessa política educacional? Que lição, afinal, se tentou ensinar aos jovens no período de sua vigência? Por que mesmo frente à continuidade do governo petista em Mato Grosso do Sul a Escola Guaicuru caiu no esquecimento? Que efeitos todo esse movimento teve sobre o ensino médio no estado e seus sujeitos? Essas foram as questões em torno das quais efetivamos a análise da massa documental que foi composta pela edição do Cadernos da Escola Guaicuru voltada ao ensino médio (Mato Grosso do Sul, 1999) e pelo Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2006), produzido ao final do primeiro governo do Partido dos Trabalhadores (1999-2002) e publicado ao final do segundo governo no estado (2002-2006).

Desde a sua fundação em 1980, o trabalho figura como preocupação central do Partido dos Trabalhadores, seja na forma de luta por sua valorização, pela garantia de empregos e pela oposição às desigualdades provocadas por sua ausência. Contudo, segundo Lopes (2014), frente ao quadro de subordinação do Brasil ao capital internacional, que não poderia ser ignorado, o Partido dos Trabalhadores incorporou a sua proposta neodesenvolvimentista a defesa de políticas compensatórias voltadas para a elevação “de todos os brasileiros à cidadania”.

Fazendo jus à base epistemológica petista, o trabalho figurou como elemento central da proposta da *Escola Guaicuru* dirigida ao ensino médio. A intenção explícita era promover uma alternativa à escolarização dos jovens sul-mato-grossenses, levando-os a pensarem criticamente sobre os processos de produção capitalista contemporâneos, suas contradições e efeitos sobre os trabalhadores, portanto, sobre si mesmos, considerando que sua escolarização se daria no sentido de formação de trabalhadores. Para tanto, mobilizou em sua fundamentação teórica, demarcada no material produzido durante quatro anos, saberes condizentes com essa perspectiva. A dinâmica de saber-poder em jogo nesse projeto político-educacional em Mato Grosso do Sul configurou-se também como objeto da análise realizada nesta seção.

De meados ao final da década de 1990, o Brasil passou por reformas que buscaram superar as crises dos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994). O neoliberalismo, neste período, gradativamente firmou-se como matriz da política de Fernando Henrique Cardoso. No primeiro de seus governos, entre 1995 e 1998, foram empreendidas ações como a reforma do Estado, a consolidação do Plano Real, as privatizações de estatais e os programas de transferência de renda. No segundo deles, entre 1999 e 2003, tais ações foram ampliadas. Isto porque o neoliberalismo, enquanto matriz de

gestão social, intervém sobre as pessoas e não sobre a economia (Foucault, 2008a); esta é o seu fim, mas seus meios são as populações, cujo acesso se dá por meio de políticas públicas, que operam como estratégias da governamentalidade neoliberal. O que se teve durante o Governo FHC foi ao mesmo tempo o recrudescimento do Estado quanto às práticas econômicas – o que não significou seu desaparecimento, mas sua dissolução em práticas institucionalizadas – e sua ampliação sobre a sociedade brasileira, que passa a ser alvo de programas sociais com vistas à melhoria de suas condições de vida, dentre as quais as destinadas à educação e ao trabalho.

Se era este o cenário nacional, Mato Grosso do Sul tinha também algo de desordem, pois conflitos políticos locais continuavam após vinte anos da criação do estado e problemas de outras ordens lhe davam contornos que concorriam para pôr em xeque a pretensão de torná-lo um “estado modelo” – aliás, teria ele sido em algum tempo desde a sua criação? Para se ter ideia da situação do território sul-mato-grossense no período, em 1998, apesar de sua quinta colocação entre os estados com mais alto índice de desenvolvimento humano (IDH), conforme ranking do Programa das Nações Unidas, seu desenvolvimento econômico – enquanto o Brasil registrou, em média, crescimento de 1,3%, o fez em taxa superior a 5% –, tendo em conta o maior rebanho bovino do País, portanto um Estado essencialmente agrário, Mato Grosso do Sul iniciava em suas maiores cidades o fenômeno de favelização, devido ao acelerado êxodo rural, fazendo com que se aumentassem as periferias existentes nesses lugares (Bittar, 1998).

Cruzando os dados desses gráficos elaborados a partir dos dados dos Censos Demográficos publicados no decorrer do período aqui delimitado, visualizamos Mato Grosso do Sul em seu aspecto populacional, considerada a referida dinâmica de migração. Se em 1980 32,89% da população vivia em áreas rurais, em 2000, esse número caiu pela metade, chegando a 15,92%, enquanto a população urbana saltou de 67,11% para 84,08% no respectivo período. Segundo o IBGE (2002, p. 15), essa oscilação decorreu de três fatores: “[...] do próprio crescimento vegetativo nas áreas urbanas, da migração com destino urbano, sobretudo dentro do próprio estado e, em pequena escala, da incorporação de áreas que em censos anteriores eram consideradas rurais”. Além disso, a urbanização deu-se por meio do crescimento da população da capital, que em 1991 equivalia a 29,55% da população total do estado, e no início da seguinte década correspondia a 46,2% (IBGE, 2002), o que contribuiu para Campo Grande tornar-se alvo principal no jogo político e econômico desde o final da década de 1990.

Disso surgiu uma visível contradição que foi decisiva nos rumos políticos do Estado: “[...] de um lado, o imenso verde da soja e o branco do nelore; de outro, as lonas negras dos acampamentos dos sem-terra” (Bittar, 1999, p. 117). Foi tal cenário que serviu como pano de fundo para a movimentação política em Mato Grosso do Sul durante a década de 1990,

porquanto o contingente de pessoas que se aglomeravam nos centros urbanos, ampliando as periferias e ressaltando as diferenças ainda hoje explícitas nas principais cidades do estado, passavam a reivindicar maior atuação por parte do Estado, que até então não criara políticas públicas para acompanhar o movimento de desertificação de áreas rurais, que tornavam-se improdutivas. Isto fez com que os partidos de esquerda opostos aos partidos alternantes no governo estadual desde o término do mandato de Wilson Barbosa Martins iniciassem, junto à população, um movimento que buscava restituir a participação dos sul-mato-grossenses na organização política e tomava como princípio a construção de um governo popular e democrático (Bittar, 1998b). Nesse sentido, a população foi tomada como meio e fim por parte de grupos políticos que almejavam chegar ao poder do mais alto escalão do governo local.

A efervescência política das eleições de 1998, que no primeiro turno eliminou Pedro Pedrossian (PTB), ex-governador, político de considerável influência, deixando na disputa do segundo turno Ricardo Bacha (PSDB), então favorito a vencer o pleito, e Zeca do PT (PT), que vinha ganhando força desde a última eleição municipal de Campo Grande, em 1996, fez com que alianças políticas fossem (des)feitas, todas em torno jogos de força e dominação que implicavam a manutenção de status e poder por parte dos envolvidos. Em 25 de outubro, Zeca do PT (PT) venceu a disputa eleitoral, com 61,27% dos votos, como uma mensagem dos sul-mato-grossenses que buscavam não a renovação, mas a ruptura no modo de se fazer política (Bittar, 1998b). A maioria dos votos foi oriunda dos munícipes da capital, resultado explicado pelo fato de que esta concentrava a maioria do eleitorado sul-mato-grossense, e terem sido eles os articuladores dos movimentos progressistas no decorrer da década de 1990.

Nos censos demográficos do Estado (IBGE, 2002), ainda não havia a classificação etária de 15 a 29 anos, para o grupo de jovens, mas apenas de 15 a 64 anos, considerando este grupo como população apta a exercer alguma atividade econômica:

Nos anos de 1980, a população predominantemente era composta por adultos (15 a 64anos), os idosos (65 anos ou mais) representavam somente 2,89% da população. Na última década do Século XX, a contribuição do segmento de 0 a 14 anos de idade no total da população declinou de 35,72%, em 1991, para 30,62%, em 2000, ao passo que o grupo de idosos de 65 anos ou mais, no mesmo período, aumentou em 31,91% (3,81 %, em 1991, e 5,03%, em 2000). Da mesma forma, elevou-se a participação do contingente em idade potencialmente ativa (pessoas de 15 a 64 anos de idade que, em princípio, estão aptas a exercer alguma atividade produtiva). Em 1991, estas pessoas correspondiam a 60,47% da população total, passando a representar 64,35%, em 2000. (IBGE, 2002, s.p.).

Fica explícito que a emergência da Escola Guaicuru se deu num momento em que conviveram “projetos de sociedade” antagônicos, mas que se implicavam. De um lado, o avanço do neoliberalismo no Brasil, disseminando-se pelas instituições e servindo como lógica de governo político, provocando reformas como resposta às demandas internacionais, ensejando a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho do século XXI, além do desmanche de direitos trabalhistas e das mutações na esfera produtiva; de outro lado, a nível local, a tomada do governo estadual pelo Partido dos Trabalhadores, com uma retórica oposta, apresentando-se como resistência ao capitalismo de modo geral, anunciando a pretensão de construir, por meio da escola, especialmente do ensino médio, um projeto de sociedade igualitária e democrática.

O próprio nome dado à política educacional do Governo Popular de Mato Grosso do Sul, *Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição*, foi ocasionado pela relação que este estabeleceu com os movimentos sociais, artísticos e culturais do Estado. *Guaicuru* é um termo que expressou o movimento político-cultural de um grupo de artistas e intelectuais no início da década de 1980, cuja pretensão era a de criar uma identidade sul-mato-grossense, pautando-se na historicidade do Cavaleiro Guaikuru, que há séculos dominara o território brasileiro, hoje Mato Grosso do Sul. Com a utilização deste nome, buscar-se-ia também caracterizar o povo deste território como guerreiro, lutador, independente, dado o secular processo divisionista. Por estar ligado àqueles setores e frentes populares, o Governo elegeu tal nome para sintetizar a nova proposta educacional do Estado, e estruturou a mesma em torno de temáticas que mais tarde foram aprofundadas em eventos e materiais pedagógicos publicados progressivamente.

Tais eventos ocorreram no curso dos anos do primeiro governo petista do estado (1999-2002), e não cessaram no segundo (2003-2006), pois os materiais foram produzidos tão logo Zeca do PT assumiu seu posto e alocou seus secretários, como Pedro Kemp, que atuou como Secretário de Estado da Educação até meados de 2001, sendo substituído por Antônio Carlos Biffi. Tiveram como sua expressão mais acabada os *Cadernos da Escola Guaicuru*. Divididos em séries: Fundamentos Políticos-Pedagógicos (10 volumes); Calendário da Cidadania – subsídios para aulas especiais (10 volumes); e Constituinte Escolar (20 volumes). Os *Cadernos* abordavam os diferentes níveis de ensino, além de sintetizarem as propostas do Governo Popular para a educação quanto a diferentes temas.

A *Escola Guaicuru* pretendia figurar como uma “[...] alternativa na disputa com os projetos neoliberais no campo educacional” (Mato Grosso do Sul, 1999, p. 13). Isto porque, diante do cenário nacional que se apresentava à época, inclusive na educação, fazia parte da agenda política do Partido dos Trabalhadores uma oposição à organização social imposta pelo capitalismo, que, segundo críticas de parlamentares do referido partido político, vinham

minando as relações e a organização social baseadas em aspectos como democracia, igualdade e cidadania (Cruz, 2017). O documento aponta para o lugar “quase-zero” conferido à educação, como prolongamento de uma história em que a exclusão de certos grupos era característica, portanto, lhes estaria sendo negada fosse pelas barreiras impostas desde o seu ingresso ou em decorrência do “fracasso escolar”:

Tradicionalmente marcado por um modelo político e econômico de dominação e de exclusão de amplos setores da população, o Brasil tem adiado o efetivo direito à educação de qualidade para todos, ou pela impossibilidade de acesso à escola ou pelo fenômeno do fracasso escolar, especialmente aos empobrecidos, aos precocemente inseridos no mundo do trabalho, às populações indígenas, aos filhos dos trabalhadores rurais e aos portadores de necessidades especiais. Ao longo de sua história, apesar das inúmeras conquistas das forças populares, não se construiu a escola pública democrática e de qualidade, pois as elites dominantes submeteram o Estado aos seus interesses e às exigências do mercado, sempre mais absoluto. (Mato Grosso do Sul, 1999, p. 11).

Nessas problematizações, reconhece-se a influência da elite econômica sobre a escola pública, submissa ao mercado, de modo que a escola pública democrática e de qualidade tivesse sido minada e não se desenvolvido. Tal quadro situacional seria também o de Mato Grosso do Sul, que àquela altura, na virada do século, estava configurado da seguinte forma:

O Estado de Mato Grosso do Sul é parte desse modelo socio-econômico marcado pelas contradições que colocam vários segmentos da sociedade em condições de crescente exclusão dos bens e riquezas produzidos. Apresenta desenvolvimento econômico centrado basicamente em atividades agrícolas e pecuárias; a indústria aparece com iniciativas isoladas. O desenvolvimento econômico alcançado, aliado à potencialidade da grande reserva natural do Estado, não oferece melhores condições de vida para a maioria da população. Isto pode ser constatado através da existência de grande contingente vivendo em situação de extrema pobreza. (Mato Grosso do Sul, 1999, p. 12, sic).

Com vistas a superar esse quadro, a Escola Guaicuru buscava “[...] construir junto à sociedade sul-mato-grossense, uma escola pública que efetive a democratização do acesso, a democratização da gestão, a permanência e progressão escolar do aluno e a qualidade social da educação que valorize seus trabalhadores” (Mato Grosso do Sul, 1999, p. 13, sic). Uma escola para todos, construída coletivamente, era a premissa dessa política. Nesse sentido, a Escola Guaicuru se afastava da política nacional em curso. De todo modo, foi esta uma tentativa de resistência a uma dinâmica de sociedade capitalista, de caráter neoliberal.

Figura 13 – Reforma visa integrar estudante ao trabalho (23 e 24/10/1999)

▼ ENSINO MÉDIO Reforma visa integrar estudante ao trabalho MARIA LÚCIA TOLÓUEI DOURADOS – Encerrou-se na quinta-feira passada, no anfiteatro da UFMS/Campus local, o encontro regional que reuniu mais de 200 educadores da Grande Dourados, em torno da discussão das propostas e desafios para a reforma do ensino médio, que a partir de agora apresenta nova sistemática de trabalho. O tema é proposição da Secretaria de Estado de Educação que, durante todo este ano tem viabilizados estudos e planos para a implantação de um novo currículo que estabeleça relação entre aprendizado e o cotidiano, para atender às necessidades reais do aluno; despertar o interesse e reduzir a evasão escolar. A partir da implantação da nova dinâmica, as escolas (a exemplo da Vilmar Vieira de Matos, em Dourados), poderão adotar o sistema de aula programada para o ensino noturno, onde os primeiros e quintos tempos de aulas ficam destinados à trabalhos de pesquisa de campo com temas afetos à comunidade, assistidos ou orientados pelos professores. Desde o início deste segundo semestre, educadores de 243 escolas do Mato Gros-	ENSINO MÉDIO Reforma visa integrar estudante ao trabalho Maria Lúcia Tolouei DOURADOS – Encerrou-se na quinta-feira passado, no anfiteatro da UFMS/Campus local, o encontro regional mais de 200 educadores da Grande Dourados, em torno da discussão das propostas e desafios para a reforma do ensino médio, que a partir de agora apresenta nova sistemática de trabalho. O tema é proposição da Secretaria de Estado de Educação que, durante todo este ano tem viabilizado estudos e planos para a implementação de um novo currículo que estabeleça relação entre aprendizado e o cotidiano, para atender às necessidades reais do aluno; despertar o interesse e reduzir a evasão escolar. A partir da implantação da nova dinâmica, as escolas (a exemplo da Vilmar Vieira de Matos, em Dourados), poderão adotar o sistema de aula programada para o ensino noturno, onde os primeiros e quintos tempos ficam destinados à trabalhos de pesquisa de campo com temas afetos à comunidade, assistidos ou orientados pelos professores. Desde o início deste segundo semestre, educadores de 243 escolas do Mato Grosso do Sul vêm discutindo propostas e desafios do ensino médio no contexto da Escola Guaicuru, que visa redimensionar e fortalecer a etapa da educação que precede a universidade. A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), a proposta é direcionar o ensino de forma que esse se transforme em competências e habilidades para que o aluno esteja apto a atuar na sociedade contemporânea melhor preparado para o mercado de trabalho. Visa garantir ao estudante do Ensino Médio (além da antiga sistemática de memorização de preparo ao vestibular) “outros requisitos para a finalização da formação do cidadão”, explica a Chefe do Núcleo de Ensino Médio, Jussara Rodrigues Almeida. A União deverá repassar ao Estado cerca R\$ 7 milhões, parte de um fundo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que deverão ser empregados para o estabelecimento da nova estrutura. Uma das metas para o próximo ano é a capacitação em todas as áreas de cerca de quatro mil professores do Ensino Médio, da rede pública estadual que passa a operar no novo sistema a partir de 2001.
---	--

Fonte: Jornal O Progresso (Edição 7811, 23-24/10/1999, p. 4).

No Boletim nº 2 da Escola Guaicuru publicou-se uma nota intitulada “Mato Grosso do Sul põe o Ensino médio em debate” tratando dos seminários realizados entre setembro e novembro de 1999 para se discutir “a estrutura e o funcionamento do Ensino médio, a política de reordenamento e a organização curricular” no estado (Mato Grosso do Sul, 1999, p. 3), atividade que contou com a participação de professores e gestores. O objetivo desses seminários era refletir acerca das ações a serem empreendidas no Ensino médio no contexto de transição democrática em Mato Grosso do Sul. Em outra nota, intitulada “A construção da Escola Cidadã”, menciona-se uma experiência em andamento com vistas a minar o problema da

acentuada evasão no Ensino médio noturno. Ao explicitar em linhas gerais do que se tratava, a nota retomou a finalidade da Escola Guaicuru da seguinte maneira:

A Secretaria de Estado de Educação, com isto, procura efetivar uma política de Ensino médio que promova a formação humana no seu sentido mais amplo, que oportunize aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos necessários à interpretação dos problemas, necessidades e condições de existência, para que saibam também das condições concretas de sua superação. *O Ensino médio para a vida é aquele que se contrapõe à lógica que expropria os direitos da maioria dos cidadãos deste país.* Com o processo de discussões e estudos sobre o Ensino médio deflagrado pela Secretaria de Estado de Educação, a comunidade escolar participa da elaboração da proposta de sua mudança e expansão em Mato Grosso do Sul. (Mato Grosso do Sul, 1999, p. 3, grifo nosso).

Como se denota, a preocupação com uma formação mais humana, que contrapusesse aquilo que vinha sendo feito no Ensino médio no estado, não se restringia, e por isso reconhecia os perfis dos estudantes que frequentavam os diferentes períodos escolares. No caso do Ensino médio noturno, reconhecia-se o fato de que sua maioria era trabalhadora.

A reorganização curricular no ensino médio noturno buscava fazer frente ao abandono, à reprovação, ao ensino descontextualizado, à jornada de trabalho somada com a de estudo. Para tanto, foi implantado o projeto Aulas Programadas, o qual continha medidas que permitiram à escola: – flexibilizar o primeiro e o último tempo de aula, substituindo aulas regulares por projetos de pesquisa sobre temas relacionados a conteúdos trabalhados em classe, sob orientação dos professores; – oferecer aulas diárias de estudos destinadas ao desenvolvimento das disciplinas das três áreas de conhecimento nacionalmente fixadas e, também, aulas diárias para orientação de projetos de pesquisa. As atividades de “pesquisa” podiam ser desenvolvidas fora da escola, sendo a presença do aluno computada mediante apresentação de registros da execução da atividade. Para cada turma, havia um professor-orientador, que permanecia na escola para sanar dúvidas no desenvolvimento dos projetos. Ou seja, reconhecia-se o perfil de aluno trabalhador que frequentava o ensino médio.

Observando o Caderno dedicado ao Ensino médio, lemos que há uma crítica inicial à mecânica do capitalismo. O texto resgata o surgimento do capitalismo na história e seus efeitos sobre a educação de crianças e jovens. Há uma recuperação das bases teóricas que criticam as relações de força que impuseram, nos últimos séculos, o capital como elemento de coesão social, e a sua consequente divisão de classes. Para tanto, encontra na oposição entre Locke e Marx o ponto fulcral de sua crítica aos princípios capitalistas.

A relação do capitalismo com a educação é feita referenciando Comenius e sua *Didática Magna*. Pedagogo da Reforma, Comenius, no século XVII, utilizou o modo de funcionamento manufatureiro para propor um modelo de uma prática de ensino que respondesse às demandas de seu tempo. Ensinar a todos, a um grande número de pessoas, de maneira uniforme, seria possível se a escola fosse tal qual a fábrica. O instrumento para tanto deveria ser também uniforme, neste caso, emerge o livro didático, capaz de instrumentalizar a todos igualmente. Este modelo de ensino que em certa medida vigora ainda hoje.

O Caderno chama a atenção para que “[...] se compreendam os determinantes da relação trabalho x educação, tal como ela vem sendo formulada e proposta nos documentos legais e institucionais destinados ao ensino médio, pelo governo federal” (Mato Grosso do Sul, 2000, p. 14). Estamos a falar aqui das proposições para o ensino médio analisadas na seção anterior, das quais se denota, de fato, a ausência do reconhecimento.

Segundo o Caderno aponta:

Cabe, portanto, para a Escola Guaicuru, ao desvelar os mecanismos que demandam toda a política neoliberal para o ensino médio, a difícil tarefa de responder a essas indagações e, assim, construir juntamente com as escolas que oferecem ensino médio em Mato Grosso do Sul, um novo currículo, cujas práticas pedagógicas sejam fundadas em novos princípios que não os do capital. (Mato Grosso do Sul, 2000, p. 17).

Dada a sua base argumentativa, podemos apreender que o Ensino médio no contexto da Escola Guaicuru teve a pretensão de formar sujeitos em direção mais ou menos contrária àquela proposta pelo Governo Federal no período, que, apesar de propagar uma “formação cidadã”, pautada em princípios para a vida em uma nova sociedade, encontrava sua base nas contradições que são próprias da existência do capitalismo. Nossa posição converge em alguma medida com a argumentação crítica contida na edição do Cadernos Guaicuru analisada, entretanto, por considerar que a mobilização de discursos é sempre estratégica, não se pode afirmar que a contrapartida era melhor de fato, mas podemos, assim como fizemos até aqui, problematizar a tentativa de subjetivação implicada nesta proposta.

A Escola Guaicuru reivindicava para si o papel de desmascarar a ordem vigente no Ensino médio no estado, a maquinaria nas quais inscrevem-se contradições que atingiam a formação que passara a ser pretendida e ofertada aos jovens naquele momento histórico, em que a reforma educacional e os documentos que lhe sustentavam imperavam:

Cabe, portanto, para a Escola Guaicuru, ao desvelar os mecanismos que demandam toda a política neoliberal para o ensino médio, a difícil tarefa de responder a essas indagações e, assim, construir, juntamente com as escolas que oferecem ensino médio em Mato Grosso do Sul, um novo currículo, cujas práticas pedagógicas sejam fundadas em novos princípios que não os do capital (Mato Grosso do Sul, 2000, p. 17).

Segundo o documento, para superar a ordem capitalista e minar seus efeitos sobre a educação, o Ensino médio na Escola Guaicuru deveria pautar suas práticas a serem inscritas no currículo escolar rumo à *formação cultural, formação econômica e formação política* dos indivíduos. Esses três eixos se imbricariam para criar nos indivíduos uma nova consciência de cidadania mediante a sua competência crítica em relação ao funcionamento da sociedade capitalista a qual estariam submetidos. Tratar-se-ia, de modo geral, da oferta, por meio da prática educativa, de princípios teóricos que colocassem os indivíduos frente ao espelho do capital. Quais seriam esses princípios e como se situavam em cada um dos eixos?

No eixo *formação cultural*, estes são os princípios e definições:

Entende-se por formação cultural a apropriação dos elementos culturais produzidos pelo homem, ao longo de sua caminhada histórica e a consciência da produção cultural de um povo como instrumento fundamental na formulação de novos princípios e valores sociais. Concretamente, isso significa:

- 1) Perseguir, em cada ato pedagógico, a formulação de uma nova ética que se institua a partir da renovada necessidade de transformar as relações sociais e fazer com que os homens produzam cultura para servir a humanidade e não para destruí-la;
- 2) Redimensionar o conceito de cultura vigente, que concebe os produtos culturais em si mesmos, na sua imanência, sem considerar a natureza histórica da sua produção. Considerar que, na sua base da cultura, está o trabalho humano que informou a sua construção;
- 3) Desenvolver mecanismos de apreensão das conquistas científicas e tecnológicas, das novas e diferentes linguagens que delas emergem;
- 4) Saber lidar com a velocidade e a diversidade de informações propiciadas pelo aparato tecnológico dos meios de comunicação;
- 5) Recuperar, no interior da escola, os elementos culturais consagrados pelos homens como clássicos e que, pelo caráter pragmático e utilitarista da sociedade vigente, foram relegados ao esquecimento. A leitura dos clássicos possibilita recuperar a história humana na sua luta para responder suas necessidades materiais e espirituais;
- 6) Pesquisar, sistematizar e acessar ao aluno, não só o que está estabelecido como universal, mas também a produção cultural que, por preconceito ou discriminação, foi relegada à margem da sociedade. Estes são elementos contributivos à compreensão das raízes de um povo e, portanto, da afirmação de seus valores genuínos e fundamentais. (Mato Grosso do Sul, 2000, p. 18).

No eixo *formação econômica*, estes são os princípios e definições:

A formação econômica do cidadão, na perspectiva aqui adotada, requer o domínio dos fundamentos históricos que regem as relações de produção,

distribuição, acumulação e consumo de bens materiais e espirituais, na sociedade contemporânea. Deve contemplar estudos sobre:

A forma histórica (o capitalismo), que deu origem às relações de trabalho, tal como elas se apresentam hoje;

Os mecanismos do trabalho contemporâneo, a reorganização dos mercados e dos setores produtivos, agora marcados pela flexibilização e pela exigência da formação polivalente, bem como seus efeitos sobre o trabalhador.

O conjunto das leis que asseguram direitos aos trabalhadores, bem como as instituições que os congregam e os organizam para a defesa desses direitos;

A relação entre o Estado e a educação, o financiamento da escola pelos órgãos oficiais e a contribuição da comunidade para sua sobrevivência. (Mato Grosso do Sul, 2000, p. 19).

No eixo *formação política*, estes são os princípios e definições:

A formação política é aqui concebida como o conjunto de atitudes que deve desenvolver, não só o aluno, mas também o professor responsável pela formação da cidadania. Exige, pois, a incorporação, no currículo, dos elementos que compõem os eixos anteriores. É preciso que os conhecimentos adquiridos se revertam em atitudes concretas, no cotidiano da escola e da vida em sociedade e que tanto alunos como professores assumam posições frente às diferentes situações sociais.

Formar politicamente significa, inclusive, questionar e redimensionar as competências e habilidades elencadas pelos PCN. Estas devem ser traduzidas em esforços de valorização do homem, isto é, da consciência, no homem, de sua dimensão histórica e das suas possibilidades de construir uma sociedade fundada em novos princípios e valores.

Por exemplo, dizem os PCN que o aluno deve “*considerar a língua portuguesa como fonte de legitimação de acordo e condutas sociais e como manifestação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social*”. No entanto, é preciso explicitar, para o aluno, a natureza dos acordos e condutas sociais, os interesses conservadores da ordem vigente, que informam o jogo social. É preciso estimular no aluno a vontade de mudar as regras desse jogo. Agir politicamente, nessa direção, significa exercício da cidadania. (Mato Grosso do Sul, 2000, p. 19, grifos do autor).

Conforme o documento, a proposta pedagógica giraria em torno dos três eixos problematizados. A partir deles, considerados estruturantes na formação do cidadão, os indivíduos envolvidos no processo de escolarização seriam formados. Seria interessante observarmos as posições de sujeito conferidos aos diferentes agentes envolvidos no processo de escolarização, pois ao longo do documento, na seção dedicada a expressar a base pedagógica instaurada no âmbito do Ensino médio da *Escola Guaicuru*, vemos quais são as práticas endereçadas a professores, gestores e alunos. Mas, no limite desta análise, ocupemo-nos destes últimos, os jovens sul-mato-grossenses – ainda que em alguns momentos tenhamos que recuperar aspectos dirigidos àqueles outros agentes.

Há uma problematização quanto ao perfil de aluno objetivado no Ensino médio:

O aluno deverá ser, permanentemente, colocado em situações que estimulem: a) valores como solidariedade, justiça social, espírito de luta e auto estima; b) atitudes como disciplina, responsabilidade, rapidez de decisões, autonomia, capacidade de escolher, de repartir, de auxiliar; c) os conhecimentos necessários para o seu viver individual e coletivo, face ao aparato científico-tecnológico que conforma a sociedade vigente, consciente dos seus limites e possibilidades de transformação social. (Mato Grosso do Sul, 2001, p. 21, sic).

Poderíamos argumentar a presença de enunciados que instituem práticas pedagógicas que deveriam levar o aluno a ser e se comportar de maneira alinhada aos imperativos da sociedade vigente – contraditoriamente, a mesma a qual se opunha a *Escola Guaicuru*. São enunciados sobre a formação de um sujeito preocupado consigo e com o outro, que preze por este ao mesmo tempo que se dedica a si como fins. Tratar-se-ia de uma escolarização voltada mais para a composição de um “eu” psicologicamente bem formado, com capacidades de resiliência, do que uma escolarização pautada estritamente em conhecimentos escolares, ainda que estes, traduzidos como “aparato científico-tecnológico”, poderiam servir ao sujeito como ferramentas para a vida individual e coletiva, possibilitando-lhes, pois, a transformação social.

Do ponto de vista enunciativo, enunciados como “autonomia” podem ser lidos e retomados também em documentos anteriores, a exemplo dos PCNs, e espelham-se, portanto, como comentários de um discurso já instaurado. Assim, mesmo buscando figurar como exceção em meio à regra, em sua base pedagógica para o Ensino médio, a Escola Guaicuru se viu frente a enunciados que estavam em circulação naquele período, repetindo-os, mas fazendo um uso próprio no contexto de uma outra base teórica.

Podemos inferir esses enunciados em sua condição de comentário, pois este, segundo Foucault (2014), manifesta-se nas enunciações cotidianas, se reproduz não exatamente da mesma forma que o enunciado originário, mas revela a (im)permanência de sua forma ou conteúdo. Ora, a Escola Guaicuru, mesmo pretendendo, não poderia correr em direção contrária ao fluxo no qual estava inserida, vendo-se, por isso, obrigada a acatar um léxico que fazia parte de seu tempo, enunciados que faziam parte do arquivo de uma época.

É interessante que o documento, ainda na seção dedicada a pensar especificamente o aluno, focaliza dois dos aspectos anteriormente mencionados como aqueles que deveriam ser estimulados em seu processo formativo: *disciplina* e *autonomia*. Poderíamos questionar por que, dentre tantos, estes foram priorizados na proposta de desenvolvimento do Ensino médio da Escola Guaicuru:

Disciplina, aqui, é concebida como um exercício que o aluno, sob orientação do professor, deve realizar permanentemente, de trabalhar sua vontade a serviço da formação da cidadania. Isto significa organizar-se, planejar suas atividades escolares e sociais, cumprir criteriosamente seu plano de atividades. Significa distribuição e aproveitamento do tempo entre o individual (leitura e pesquisa, por exemplo), e o social (lazer e trabalhos junto à comunidade a que pertence, entre outras coisas. A disciplina tem que partir de alguns limites dados pelo professor e de alguns propósitos definidos coletivamente e não apenas do interesse do aluno (Escola Nova) ou da imposição do professor, diretor ou coordenador (Escola Tradicional). Cabe ao professor a responsabilidade de ajudar ao aluno a tomar a consciência de que disciplina é um componente da cidadania. (Mato Grosso do Sul, 2001, p. 21-22).

Autonomia, aqui, é concebida como capacidade de o aluno tomar decisões pautado no bom senso, na crítica e na auto-crítica. O seu exercício pressupõe liberdade responsável e consciente e, portanto, desenvolve-se no interior de um processo coletivo, onde a autonomia de cada um é relativizada pelos interesses do bem comum. Só nesse sentido a autonomia favorece a construção de um projeto social fundado em novas bases. (Mato Grosso do Sul, 2001, p. 22, sic).

A Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição foi uma proposta outra de escolarização destinada às crianças e jovens sul-mato-grossenses, de certa maneira preocupada com o novo perfil de alunos que ingressava nos bancos escolares naquele momento histórico – espelhava um movimento nacional de reconhecimento das distintas condições de vida dos estudantes ocorrida pela início da democratização do acesso naquele período e ao mesmo tempo do fortalecimento de um discurso acerca da escolarização como promotora de superação de obstáculos de vida, como pobreza, desigualdade etc. Porém, qual foi seu impacto no quadro geral de Ensino médio em Mato Grosso do Sul, ou ainda, quais mudanças provocou em termos quantitativos entre os anos que vigorou como política educacional?

Observemos a evolução das matrículas no ensino médio no período de 1999 a 2009.

Tabela 6 – Evolução de matrículas no ensino médio, em Mato Grosso do Sul

Rede	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Estadual	72.391	72.802	72.961	83.581	86.994	86.321	84.195	85.139
Federal	401	443	466	458	436	450	426	419
Municipal	1.214	311	263	119	89	75	137	164
Particular	14.994	15.239	15.102	15.650	15.555	15.704	15.103	14.335
Total	89.000	88.795	88.792	99.808	103.074	102.550	99.861	100.057

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nos dados do Inep

A partir desses dados, denota-se um crescimento nas matrículas da rede estadual, que começaram com 72.391 em 1999 e alcançaram 85.139 em 2006, com um pico notável de 86.994 em 2003. Por outro lado, as escolas particulares mostraram estabilidade seguida de declínio a partir de 2005, começando com 14.994 matrículas em 1999 e reduzindo para 14.335 em 2006. Já as escolas federais e municipais mantiveram números relativamente baixos e estáveis, indicando que a maior parte da demanda por ensino médio foi absorvida pelas redes estaduais e particulares. Enquanto as escolas federais mantiveram um número de matrículas abaixo de 500, as municipais mostraram uma redução significativa, de 1.214 em 1999 para 164 em 2006.

A *Escola Guaicuru* esteve fundada numa contradição bastante evidente: ao passo que tinha em sua base teórica os pressupostos marxistas, criticando e opondo-se ao capitalismo que organiza a sociedade, e mais ainda buscando desvaler o neoliberalismo que vinha acirrando o capitalismo e seus efeitos sobre a vida, ela buscava no próprio funcionamento do capitalismo sua base, pois contava com o apoio financeiro do setor privado sob o argumento de que “[...] as instituições privadas constituem seu patrimônio sobre o trabalho operário e devem, portanto, reverter benefícios à escola pública” (Mato Grosso do Sul, 2001, p. 23). Nesse sentido, o Ensino médio acabou sofrendo algumas consequências, pois se tentou implantar uma formação que fosse diferenciada daquela ofertada em todo o país, mas que acabou não tendo sucesso, devido às questões de investimento nesse nível de ensino, e também pelas disputas internas do PT:

Dessa maneira, ao longo do governo do Zeca do PT (1999-2002), os professores da rede estadual vivenciaram duas concepções distintas de gestão. A primeira, liderada por Kemp, defendia uma práxis pedagógica contra-hegemônica. Para tanto, estimulava os educadores e educandos a questionarem os valores e a prática impostos pela sociedade capitalista. Ademais, o secretário, por meio do projeto Guaicuru, pretendia apontar novos caminhos para a formação de uma sociedade mais igualitária. Já a segunda, encabeçada pelos professores Biffi e Elza, promoveu certo distanciamento dos princípios defendidos pelo programa do governo estadual, porquanto se preocupou em atender as emergências objetivas do cotidiano da escola. Embora este secretário também houvesse feito críticas à política neoliberal, por ocasião da elaboração do projeto Escola Guaicuru, na prática colaborou para que, em sua gestão, o programa tão defendido não fosse executado em sua totalidade. (Miziara, 2014, p. 120).

Entretanto, houve um aumento significativo de matrículas no estado durante o período de vigência dessa política educacional (1999-2002), o que aponta que a política do PT foi efetiva nesse sentido, mas a preparação dos jovens para o trabalho, princípio e base da Escola Guaicuru, não foi efetivada. Nesses termos, podemos considerar que essa formação no Ensino médio permaneceu a mesma como era antes da vigência da Escola Guaicuru? De certo modo,

sim, pois ela não representou uma ruptura e funcionamento do ensino médio. O Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul foi produzido nesse tempo e passou a valer apenas depois de 2004, em outro contexto de política educacional, como veremos na próxima seção.

A fragilidade da Escola Guaicuru resultou em seu desmantelamento logo ao término do primeiro mandato do PT em Mato Grosso do Sul. Ao que parece, os efeitos sobre o Ensino médio foram positivos, mas, quanto ao que nos interessa nesta Tese, podemos dizer que a não efetivação de sua proposta pedagógica baseada na categoria trabalho – conforme produções científicas acessadas, os professores da Rede Estadual sequer chegaram a ter conhecimento dessa política educacional⁷ – contribuiu com a subjetivação dos estudantes em direção contrária ao que se pretendia com a Escola Guaicuru, pois a formação anterior continuou vigente, quer dizer, uma escolarização baseada na lógica capitalista, em acordo com a política educacional do Governo Federal, conforme a primeira seção descreveu. As disputas internas do PT também foram determinantes para que a Escola Guaicuru não vingasse e fosse substituída por uma outra política educacional no segundo mandato do PT, que se reelegeu na eleição seguinte, fazendo permanecer Zeca do PT como governador do estado.

Em 1º de abril de 2003 houve a publicação da Resolução/SED nº 1.629, de 1 de abril de 2003 (Mato Grosso do Sul, 2003), em que se instituiu os rumos que deveriam ser dados ao Ensino médio no estado. Ao que parece, havia uma preocupação com os rumos desse nível da educação, dada a sua importância na formação dos jovens. Assim, estabeleceu o seguinte:

Art. 1º O Ensino médio, etapa final da Educação Básica, tem como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando aos alunos o prosseguimento dos estudos;
 II – *a preparação básica para o mundo do trabalho, de modo que o educando seja capaz de posicionar-se frente às mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea;*

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos na formação do cidadão, relacionando a teoria com a prática nas áreas de conhecimento. (Mato Grosso do Sul, 2003, s. p, grifo nosso).

Como se pode apreender, o trabalho foi colocado como elemento formativo do ensino médio, sob o signo da preparação do estudando para o mundo do trabalho. Denota-se uma diferença com proposta da Escola Guaicuru, pois esta visava introduzir no estudante uma visão

⁷ Em contrapartida, os boletins que visavam divulgar as ações da Escola Guaicuru mostravam que as escolas estavam realizando propostas e experiências significativas alinhadas à proposta dessa política educacional.

crítica em relação ao funcionamento da sociedade capitalista, de certa forma opondo-se a uma formação para o trabalho, a partir do segundo mandato do PT, passou-se a objetivar o estudante do ensino médio nesse sentido, a ser preparado para o mundo de trabalho – uma formação mais ampla – e para as mudanças que nele ocorrem, ou seja, a sua instabilidade. Assim, apreendemos um alinhamento ao que se propunha na esfera federal para o ensino médio no País.

Nessa continuidade governo, durante todo o ano de 2003 houve elaboração do Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, mais tarde inscrito na Lei Estadual nº. 2.791, de 30 de dezembro de 2003 (Mato Grosso do Sul, 2003), atendendo ao disposto do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001. Neste documento, além das tratativas sobre o Ensino médio, o seu diagnóstico, instituiu-se a elaboração dos Referenciais Curriculares para o Ensino médio de Mato Grosso do Sul. Vejamos quais foram os aspectos abordados pelo Plano e o que se expunha acerca da formação dos jovens no Ensino médio e depois vejamos como o Ensino médio foi configurado no Plano, que enunciados emergiram.

Referendando o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), o Plano Estadual (Mato Grosso do Sul, 2003) retoma a necessidade de se priorizar o Ensino médio, face ao processo de municipalização instaurado com a LDB (Brasil, 1996). Mas não apenas tratando do Ensino médio, faz o seguinte diagnóstico acerca da educação básica:

Consultada a população das diversas regiões acerca do ensino médio no Estado, foram registrados alguns problemas que emergiram nas discussões, embora muitos deles, entende-se, não sejam exclusivos dessa etapa, mas de toda a educação básica:

- má qualidade da educação básica pública, o que dificulta o acesso à universidade;
- insuficiência e ineficiência do atendimento no ensino básico;
- distribuição inadequada da carga horária das disciplinas da matriz curricular;
- diminuição de carga horária, ocasionando dificuldades na lotação de professores;
- implantação inadequada dos projetos nos cursos de ensino médio, em decorrência do despreparo dos professores da rede pública para o desenvolvimento dos projetos de ensino e de pesquisa. (Brasil/PNE, 2001).

Especificamente em relação ao Ensino médio, faz o seguinte apontamento:

Importante ressaltar, nesse contexto, que, paralelamente aos problemas existentes, hoje, no ensino médio em Mato Grosso do Sul, o grande desafio que se impõe, diante da crescente demanda que vem se configurando, é a falta de expectativa de acesso à educação superior, que está longe de poder atender a todos os que aspiram à universidade e continua causando a exclusão de um enorme contingente de egressos do ensino médio. (Brasil/PNE, 2001).

Nesse sentido, quanto ao que nos interessa nesta tese, podemos ver que o Ensino médio tem a sua função limitada à preparação do estudante para o Ensino Superior. Assim, coloca o problema da insuficiência de vagas no ensino superior em relação ao contingente de egressos do Ensino médio, que, como se observou no quadro anteriormente disposto, passou a ser cada vez maior entre os anos de 1991 a 2006 – efeito da política Escola Guaicuru. Que espaço havia, então, para o trabalho? O Ensino médio no estado então estava fadado a preparar os jovens para o Ensino Superior, mesmo frente à ausência de vagas?

Quanto ao Referencial (Mato Grosso do Sul, 2004), publicado em 2004, conforme análise de Areco (2009), emergiu em meio às contradições partidárias, tendo até mesmo um caráter oposto à política educacional adotada pelo Partido dos Trabalhadores, que se opunha à adoção de currículos estagnados, e em vez disso, optava pela adoção de clássicos. Assim, continua a autora, o Referencial contradizia-se com a própria Escola Guaicuru, que era sua base.

Em entrevista a Obara (2009), a Gestora de Educação do estado apontou para a inconsistência do Referencial, cujos conteúdos, segundo ela, estavam em desalinho, os saberes inscritos nos conteúdos não eram mais utilizáveis ou necessários ao “mundo de hoje”. Conforme a entrevistada, o referencial teórico adotado para tal elaboração curricular, de cunho marxista ortodoxo, não contemplava as reais necessidades impostas pela sociedade. Por mais que se buscava, com uma outra organização didático-pedagógica, fazer uma crítica ao modelo capitalista de sociedade, era preciso considerá-lo na escolarização dos jovens sul-mato-grossenses, sob o risco de se cair no vazio. Por isso, apesar de a proposta educacional de Mato Grosso do Sul divergir daquela proposta do Governo Federal levada a todo o país, que tinha um “neoliberalismo impregnado”, o “golpe mortal” no Ensino médio do estado foi justamente o fechamento em si mesmo dessa proposta, que não aceitava ou contemplava nenhuma outra perspectiva senão aquela mesma que a fundamentou (Obara, 2009, p. 103).

Do que podemos apreender até aqui, a partir da produção acadêmica acessada, é que entre os anos de 1999 a 2006 houve em Mato Grosso do Sul a implantação de uma política educacional que pode ser definida como contra hegemônica. Assim ocorreu em diversos lugares do país, que tinha o PT à frente de prefeituras ou governos estaduais. Em nosso estado, tal política educacional foi denominada de Escola Guaicuru. Dialogando com Foucault (2010), pode-se dizer que esta foi uma reforma e não uma revolução, como se pretendia, pois, para assim configurar-se, seria necessário promover rupturas nas práticas, o que, conforme a crítica, não ocorreu, inclusive no âmbito do Ensino médio (Portela, 2005; Areco, 2009; Obara, 2009).

As contradições e disputas internas no âmbito do PT levaram ao enfraquecimento da Escola Guaicuru, que almejava a constituição de sujeitos críticos à sociedade capitalista.

Embasando-se na perspectiva marxista, propunha uma escolarização média voltada para formação de jovens que lhes permitisse acesso aos “clássicos” e os fizesse refletir sobre a sua posição de cidadãos em uma sociedade marcada pela desigualdade, pelo crescente aumento do desemprego. Ao que nos parece, o ensino médio da Escola Guaicuru acabou caindo justamente no vazio que não se pretendia, pois não tinha uma direção muito clara, ficando apenas no nível teórico. Mais ainda, pode-se dizer desse esvaziamento quando se mostra que muitos professores sequer sabiam dessa política educacional, que mais tarde, no segundo mandato do PT, foi substituída por uma outra, denominada “Escola Inclusiva: espaço de cidadania”, que igualmente não provocou mudanças significativas no Ensino médio, pois tinha uma outra preocupação.

Para finalizar este tópico, podemos indicar que, no período focalizado, houve mudanças no Ensino médio, talvez não exatamente como se pretendia por meio da Escola Guaicuru, esse modelo alternativo de ensino, pois de certa forma acabou fracassando devido à sua fragilidade teórica e limites de execução. Entretanto, nesse período houve um aumento expressivo no contingente de matrículas no Ensino médio, conforme se denota dos dados publicados.

Paulatinamente, o Estado assumiu a responsabilidade de atendimento do ensino médio, por determinação da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996); em contrapartida, instituiu-se a municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental. Em 1999, a rede estadual possuía 72.391 matrículas; ao final de 2006, registrou-se 85.139, equivalente a 82,3% e 85% das matrículas totais no ensino médio em Mato Grosso do Sul, respectivamente. Mas, nesse mesmo período, a rede particular registrou um decréscimo, pois em 1999 possuía 14.994 matriculados e em 2006 possuía 14.335 deles, explicitando a sua permanência em termos quantitativos.

Pode-se considerar, ademais, que a relação firmada entre trabalho e Ensino médio, no contexto da *Escola Guaicuru*, no período de 1999 a 2002, foi muito frágil. A base teórica dessa proposta foi elaborada tendo o trabalho como categoria central, pois alinhada ao referencial marxista – os intelectuais que atuaram na elaboração da proposta eram conhecidos no campo acadêmico por tal filiação – e buscou levar os jovens do Ensino médio, por meio das práticas no interior das instituições escolares, a pensarem sobre o trabalho em suas diferentes dimensões, desde a constituição histórica do capitalismo, passando pelas mutações na esfera do mercado de trabalho e seus efeitos sobre os trabalhadores no contexto da sociedade contemporânea.

Contudo, os conflitos, disputas e rompimentos políticos, inviabilizaram a execução pretendida da *Escola Guaicuru* no ensino médio. Embora no material de divulgação constem algumas experiências formativas promovidas pelo Estado, muitos professores alegavam nem saber da existência da proposta, fazendo as aulas funcionarem “normalmente”. Não foram encontrados materiais que nos levem a uma aproximação dos modos de subjetivação

mobilizados pela Escola Guaicuru, ou melhor, que explicitem o entendimento de como tal programa foi subjetivado, porém, ao menos como hipótese, é plausível considerar que os jovens sul-mato-grossenses tiveram sua “educação para o trabalho” ignorada, pois não tiveram, no interior das escolas de Ensino médio, um tempo que os formassem efetivamente nesse sentido.

A essa altura, o Brasil possuía um quadro parcialmente estável na sua economia, graças ao programa de Luiz Inácio Lula da Silva, cujo primeiro governo como presidente mescla-se ao segundo governo de Zeca do PT. De um lado, Lula investiu em programas sociais, elevando os índices educacionais e centralizando o tema na agenda governamental; de outro, Zeca do PT, mesmo pós um governo considerado exitoso na maior parte das áreas, lutava para fazer permanecer as forças petistas no Governo do estado. Mas isso não ocorreu.

A disputa para o governo do estado ao final de 2002 findou com mais uma vitória do Partido dos Trabalhadores. Isso, a priori, representou o fortalecimento de uma grade de governo que, com exceção daqueles últimos quatro anos, jamais tivera lugar na instância política da região, mesmo quando ela se configurava como o sul de Mato Grosso. Historicamente, apesar de ter havido alguns momentos que apontaram para uma ruptura nas relações de força política, a região teve domínio conservador, e mesmo diante da “ameaça” do retorno de partidos alinhados a tal perspectiva, o Partido dos Trabalhadores alcançou mais um mandato, tendo ainda à frente José Orcírio como governador. Porém, mesmo tendo obtido êxitos políticos e sociais, o governo petista enfrentou fortes resistências naqueles anos. Para se ter uma ideia, o ganho do pleito se deu apenas no segundo turno, disputado com Marisa Serrano, que havia sido Secretária de Educação do Estado (1980-1982) e depois ocupou cargos políticos diversos, e cuja participação “interessada” na educação sul-mato-grossense foi evidente naqueles anos.

Somava-se a isso o fato de que o Partido dos Trabalhadores, tendo Luiz Inácio Lula da Silva como candidato a presidente, vencera as eleições; inclusive em Mato Grosso do Sul, tendo uma margem de vitória expressiva. Ou seja, havia aí uma relação de forças que caminhava para uma unidade. Tanto a nível nacional quanto a nível estadual seria possível, a partir de então, executar de fato uma política minimamente “em comum”, face ao fato de que as políticas contrastavam – isso se considerarmos o insucesso da Escola Guaicuru enquanto projeto local.

A “nova” gestão petista em Mato Grosso do Sul implicou a mudança estratégica de posições para o andamento do governo. No caso da área da educação, a “dança das cadeiras” que marcou o primeiro mandato deu trégua. Assumiu lugar Hélio de Lima, que, segundo D’Ávila (2010), teve como uma de suas primeiras ações a devolução de recursos financeiros por sua não utilização em tempo devido, quando deveria ser aplicado no ensino médio.

Mas houve também continuidades das propostas do governo anterior. Analisando o ensino médio durante o segundo mandato do governo petista no estado, Obara (2009) explicita que uma das principais ações foi a elaboração do Plano Estadual de Educação válido de 2003 a 2013, cuja previsão já constava no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. Segundo a autora, o ensino médio figurou no Plano Estadual de Educação (PEE) como uma “preocupação” para o estado. Nenhuma novidade, posto que a cada atualização diagnóstica governamental inúmeros problemas, quase sempre os mesmos, aparecem e são colocados como questões a serem resolvidas pelo governo atual.

Também no referido documento o ensino médio foi problematizado em relação ao ensino superior, porquanto afirmava-se que a forma como aquele primeiro vinha sendo organizado não possibilitava aos jovens o alcance deste último nível de formação. A afirmação de Obara (2009) nos leva a ponderar a questão da falta de identidade do ensino médio como um nó não desfeito a tal altura. A crescente demanda quantitativa de jovens que concluíam o ensino fundamental e/ou de segmentos já inseridos no mercado de trabalho, que por sua vez, cada vez mais vinha demandando elevada qualificação dos trabalhadores, seria uma das principais motivações para que se investisse no ensino médio, dando-lhe uma estrutura mais definida. Nesse sentido, seguindo o filão analítico de Obara (2009), podemos concluir que.

Buscando assim equalizar e dar conta dos problemas do ensino médio levantados no diagnóstico produzido pela Secretaria de Estado de Educação, foi determinado no Plano Estadual de Educação, dentre 39 metas, a elaboração de um referencial curricular para o estado. E assim foi feito. Em 2003, foram publicados os Referenciais Curriculares para o Ensino médio de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2006), que estiveram assentados no projeto político-educacional denominado “Escola Inclusiva: espaço de cidadania”, vigente de 2003 a 2006, período que perduraria aquele mandato do Partido dos Trabalhadores no estado. Ainda de acordo com Obara (2009), seguido da publicação desse material, normas foram produzidas, alterando o currículo do ensino médio. Interessante indicar que havia uma certa continuidade quanto ao projeto político-educacional anterior – Escola Guaicuru – pois os eixos que nortearam eram os mesmos em ambos: formação cultural, formação econômica e formação política.

As normatizações produzidas a partir de 2003, e sobretudo neste ano, expressaram os rumos que deveriam ser dados ao ensino médio. Este, segundo Obara (2009), teve como premissa metodológica a sua oferta baseada em projetos, pautando-se na LDB (Brasil, 1996), que previa autonomia dos municípios e estados na elaboração de currículos com vistas a atender às particularidades locais. O enunciado acerca da integração curricular da escolarização às características econômicas e sociais locais se fez presente também no ordenamento de Mato

contracapa, “[...] merece atenção e muito estudo por parte de todos os profissionais da educação bem como de todos aqueles preocupados com a produção do saber, pois, esta proposta propicia o acesso ao conhecimento da história da luta dos homens no interior da sociedade” (Mato Grosso do Sul, 2006). Denota-se, assim, a filiação da educação a uma vertente teórica que enfatiza a análise crítica das estruturas sociais e econômicas na abordagem do conteúdo.

Mas, para além dessa organização estrutural, o que nos interessa é visualizar como no âmbito dessa “alternativa” político-educacional para o estado articulou-se ensino médio e trabalho. Para tanto, descortinamos um dos três volumes referido, a fim de exemplificar os modos de subjetivação que atravessaram as formulações que definiram aos jovens posições de sujeitos no período de vigência desse material (2004-2012), quando foi publicado o documento intitulado Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino médio, em 2012, momento que se aproxima da data limite do recorte temporal desta tese.

Dessa forma, apresentamos uma nova proposta de currículo que vem recuperar, no interior da escola, os elementos culturais que correspondem à História dos homens na luta, para responder às necessidades materiais e espirituais de seu tempo. Não se trata de uma discussão dos conteúdos clássicos a serem, apenas, divulgados, mas de assegurar aos alunos o acesso ao saber, à ciência e à cultura mediados pelo referencial teórico-metodológico-histórico que introduz os alunos no movimento de vida concreta dos homens, permitindo-lhes apreender os conceitos resultantes de um processo de vida e de atividade prática dos homens e de suas relações sociais. (Mato Grosso do Sul, 2006, p. 14).

Constata-se que o projeto político-educacional de Mato Grosso do Sul, a partir de 2003, buscou dar continuidade ao que fora iniciado em 1999. Foram os mesmos princípios teóricos que sustentaram ambos projetos, face à continuidade política do governo sul-mato-grossense. Porém, devido a jogos de força e interesses, a Escola Guaicuru, vigente no primeiro mandato petista no estado, foi interrompida, e no quadriênio seguinte deu lugar à Escola Inclusiva: espaço de cidadania. Os projetos de educação emergentes nesse tempo (1999-2006) operaram como projetos de governo, conforme se denota nas primeiras páginas do Referencial Curricular (2006), dirigidas aos professores, assinadas por Terezinha Pereira Braz e Ezerral Bueno da Silva, intelectuais atuantes no processo de criação e materialização dos projetos.

Contudo, os oito anos de governo do Partido dos Trabalhadores em Mato Grosso do Sul, mesmo com avanços significativos no que tange ao quantitativo de matrículas de jovens no ensino médio, não foram suficientes em termos qualitativos. Problemas e desafios sérios persistiram, e por não terem sido superados, contribuíram para a derrocada do referido partido político que, antes mesmo do término do segundo mandato, foi se enfraquecendo, possibilitando

que grupos conservadores voltassem ao lugar que historicamente ocuparam no estado, e daí em diante não saíssem mais, apenas se alternando. Conforme Obara (2009) investigou, a proposta, por ser fechada em si mesmo, sobretudo em sentido teórico, errou ao vedar a entrada de novas concepções no campo educacional; tratava-se de uma ideia pronta, engessada. Os próprios agentes chegaram a reconhecer essa limitação, tratada até como o ‘golpe mortal da proposta’ levada a cabo naqueles anos (Obara, 2009, p. 103), assim como o foi com a Escola Guaicuru.

Esse projeto traduzido em três volumes de uma proposição curricular, assim como a Escola Guaicuru, buscou ser um movimento de força opositiva, de resistência às práticas objetivadoras da racionalidade neoliberal cujos perigos vinham sendo reconhecidos, e por isso mesmo construiu-se como fato a ser combatido. Contudo, pelo fato de a educação escolar estar imersa em uma rede política, econômica, social mais ampla, essa oposição ao neoliberalismo não foi totalmente possível, pois como constata D’Ávila (2010) e Obara (2009), os recursos utilizados no estado para o ensino médio provinham do governo federal, exatamente do PROMED/Projeto Escola Jovem, o mesmo que era alvo de críticas pelo então governo de Mato Grosso do Sul. Ou seja, buscando opor-se à ascendência de um Estado forjado no capitalismo, de suas tramas não foi possível se desvincular, tendo estado inteiramente conectado.

Para a relação entre ensino médio e trabalho, o projeto político-educacional levado a efeito entre 2003 e 2006 significou uma linha da rede que se teceu, um elemento dentre vários que se alternaram no dispositivo. Os enunciados presentes nos documentos explicitam que tal proposta buscou constituir subjetividades jovens resistentes à lógica neoliberal que adentrava os campos da vida social, colocando como expediente uma escolarização pautada em saberes científicos e críticos. O referencial marxista-ortodoxo, contrastando com o neoliberalismo ascendente no País e com a perspectiva federal adotada a partir da década de 1990, serviu como sua base teórica. Tratou-se de governar os jovens segundo uma premissa que primava pela oposição e denúncia ao capitalismo, visando torná-los críticos e conscientes de sua realidade.

Pode-se considerar a possibilidade de que os estudantes sul-mato-grossenses do ensino médio tenham sido capturados, sim, pelas práticas que essa proposta ativou, pelos enunciados que ela fez circular. Mas pode ser também que sequer os tenha afetado, em detrimento da força neoliberal que àquela altura se exercia sobre corpos e mentes dos indivíduos. Mais possível ainda é que ambos modos de subjetivação coexistiram nas escolas, produzindo subjetividades diversas, pessoas que não pensavam o mundo exatamente a partir da mesma perspectiva que por oito anos foi basilar na educação sul-mato-grossense.

Fato é que o neoliberalismo não cessou de se produzir no Brasil, mesmo com a reeleição de Luiz Inácio Lula da Silva para os anos de 2007 a 2010, e em Mato Grosso do Sul. Expressão

disto foi a disputa que decretou o candidato do PMDB, André Puccinelli, como governador para aquele mesmo período, tendo o lema “Mato Grosso do Sul rumo ao desenvolvimento”. O retorno de um partido político conservador ao comando do Executivo Estadual resultou na adoção de um governo gerencialista (Alves, A., 2015; Bigarella, 2015), que afetou diversos campos, inclusive a educação. “Educação para o sucesso” foi o emblema adotado, denotando um alinhamento explícito ao mercado, ao capital, em direção contrária ao que se tentou fazer durante os dois quadriênios do governo petista no estado. Acarretou a reorganização do quadro pessoal, material, teórico, entre outros aspectos que alteraram a relação entre ensino médio e trabalho.

4.3 Educação para o sucesso e outros discursos na direção do avanço neoliberal

Neste tópico, exploramos como se estabeleceu a relação entre ensino médio e trabalho no estado no período de 2007 a 2014, capturando práticas curriculares, suas transformações, permanências ou rupturas, e disto, apreendemos o funcionamento do dispositivo homônimo e suas afetações na regulação subjetiva dos jovens sul-mato-grossenses. Nesse período marcado pelos governos consecutivos de André Puccinelli, houve a publicação de dois documentos de orientação curricular para o ensino médio, sendo um em 2007 e outro em 2012.

Os enunciados apreendidos nesses dois documentos curriculares foram analisados como “signos de época”, quer dizer, como efeitos discursivos de um conjunto de condições de possibilidade. Sua existência material foi, assim, relacionada a práticas de outras esferas, como a política e a econômica – instâncias das quais a escolarização não se desvincula. Nesse sentido, a leitura interpretativa foi feita a partir de um diálogo com o referencial contemporâneo em torno dos enunciados que se sobressaíram na leitura inicial dos documentos referenciados.

Conforme Silva, K. (2012), o governo peemedebista deu ênfase em investimentos no setor privado, sob a égide do desenvolvimento do agronegócio, historicamente o principal setor produtivo do estado. Os dados coletados pela autora explicam os motivos pelos quais a gestão entre 2007 e 2010 teve como lema “Mato Grosso do Sul rumo ao desenvolvimento”, porquanto o foco das ações políticas recaiu sobre o avanço do setor primário para fortalecer a economia local por intermédio sobretudo de empresas privadas. Nesse sentido, entende-se que as práticas adotadas nessa gestão flertaram com a lógica neoliberal que vinha se fortalecendo no país.

Silva, K. (2012) constatou ter sido enxuta a documentação produzida para a educação, o que inviabiliza uma análise mais detida das ações tomadas pelo governo peemedebista no estado. Alguns poucos textos permitem uma aproximação aos enunciados em circulação no período. Buscando contrapor-se ao que fora feito em anos anteriores, o novo governo tratou de

produzir, em 2007, um outro currículo dirigido à educação básica, e o distribuiu às escolas no ano seguinte, em 2008, conforme indicado no próprio material (Mato Grosso do Sul, 2008).

Quase ao final do mandato, o poder executivo apresentou o Projeto de Lei nº 150, de 30 de junho de 2010, instituindo o Programa Escola para o Sucesso, cuja intenção era “subsidiar as decisões sobre a implementação das políticas educacionais voltadas para a elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem” (Mato Grosso do Sul, 2010, p. 26). Com essa concepção, André Puccinelli governou por mais um mandato, entre os anos de 2011 e 2013, fazendo avançar o status neoliberal de sua governança. Práticas organizacionais assentadas em eficiência/eficácia, meritocracia e produtividade, segundo Bigarella (2015), foram marcantes nessa gestão, o que resultou na adoção de táticas de governo dos jovens, por meio do ensino médio, assentadas nesses princípios.

Entre os anos de 2011 e 2014, resultando de um pleito eleitoral tranquilo (Chagas, 2022), Mato Grosso do Sul continuou a ter como governador André Puccinelli, agora com Simone Nassar Tebet como vice, cuja administração, ao final, foi marcada por bons índices, além de certa popularidade. Para o mesmo período, Dilma Rousseff foi eleita a primeira mulher Presidente do País, ainda pelo Partido dos Trabalhadores, o que de alguma forma apontou para a continuidade dos oito anos do governo petista a nível nacional. Como historicamente vinha sendo, com exceção dos anos de 1999 a 2006, contrastavam as esferas dos governos federal e estadual sul-mato-grossense, sinalizando “que o conservadorismo político só se fortalecia por aqui” (Chagas, 2022, p. 160), vide os deputados eleitos e as relações firmadas a partir de então.

“Todos educando para o sucesso” foi o slogan para a área da educação no estado, sendo ele também estampado no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio (2012), publicado no segundo ano desse governo. Assim como ocorrera no quadriênio anterior, estava em jogo uma concepção de educação como fator para a obtenção do “sucesso”, este continuando atrelado a uma concepção. Porém, o acréscimo da palavra “todos” e o uso do gerúndio no sintagma do slogan sugeria a ideia de que tal processo educativo seria de responsabilidade compartilhada por diferentes agentes, e não apenas de professores.

Logo nas primeiras páginas, quem se dirige aos leitores é a Secretária de Educação, Maria Nilene Badeca da Costa, afirmando que o documento emergira com vistas a garantir que as escolas ofereçam aos estudantes “uma formação condizente com as exigências deste início da década e produzam cidadãos críticos e participativos que dominem a técnica e sejam inovadores” (Mato Grosso do Sul, 2012, p. 5). Deixa-se entrever uma ênfase no aspecto da técnica como algo característico do tempo atual. Nesse sentido, buscava-se manter uma

consonância com as premissas modernas, assim como instaurado em documentos publicados pela esfera federal na década de 1990. E o que tem de diferente em relação ao outro?

Dirigindo-se aos educadores – participantes em geral do processo educativo, e não apenas professores –, o superintendente de educação, Roberval Angelo Furtado, argumenta que o documento se caracteriza como “balizador das ações emanadas pela Secretaria na consecução de seu Planejamento Estratégico e das demais metas governamentais que se interligam com as políticas educacionais” (Mato Grosso do Sul, 2012, p. 7). É interessante notar que desde esse momento mobiliza-se um vocabulário circunscrito ao ramo empresarial, em que a gestão burocrática é a tônica, sendo margeada por “planejamento estratégico” e “metas”.

Ademais, menciona que o documento tem uma função ampla, que é a de subsidiar os professores, levando-os a promoverem a interdisciplinariedade.

O Referencial Curricular (Mato Grosso do Sul, 2012) referencia um documento publicado pelo Governo Federal em 2010, a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, nas quais elencam-se os elementos a serem adotados na formulação dos currículos estaduais em todo o país, sendo a interdisciplinaridade, a contextualização e a transversalidade destacados. Pode-se afirmar, nesse sentido, que o documento em foco toma de empréstimo as enunciações contidas em outras práticas discursivas, sugerindo a tessitura de uma rede discursiva que não tem uma origem exata, tampouco um fim, pois o que vemos é reprodução de palavras e sentidos.

Conteúdos, habilidades, competências e outros termos são relacionados no sentido de indicar que os jovens devem ser escolarizados em uma direção que lhes permita a participação ativa e prática no meio em que vivem. Aliás, presente no Referencial Curricular (Mato Grosso do Sul, 2012) é a concepção de que o ensino médio necessitaria promover um ensino voltado à ação dos indivíduos sobre o mundo em detrimento de sua passividade, em razão do cenário mundial. Nesse sentido, reforça-se a imprescindibilidade de um currículo conectado com as demandas reais dos jovens, enunciado que se vê circular há décadas, quando se trata de diagnosticar o ensino médio. O documento aponta que sua formulação permite a articulação entre os saberes com vistas a promover.

A estrutura do Referencial Curricular (Mato Grosso do Sul, 2012) contempla uma seção dedicada ao ensino médio, constituída pelas seguintes subseções: Formação cidadã, protagonismo juvenil, mundo do trabalho e ensino médio integrado à educação profissional. No início da seção, destaca-se a importância da superação da dualidade característica do ensino médio, o qual deveria ser fundamentado em uma perspectiva de formação integral. Por outro lado, o próprio sumário expõe a ênfase na dimensão do trabalho em detrimento de uma

formação de fato integral, posto que a concepção desta é outra (pois inclui o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura). Nesse contexto, aparece pela primeira vez em um documento desse tipo no estado uma formulação que diz respeito à necessidade de se produzir um currículo que “deve propiciar o desenvolvimento de possibilidades formativas com ‘itinerários diversificados’ que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes do ensino médio” (Mato Grosso do Sul, 2012).

A citação abaixo expõe a concepção adotada no Referencial Curricular (Mato Grosso do Sul, 2012) de que os currículos a serem localmente construídos pelas escolas do estado deveriam levar em conta as especificidades de seu público. Enquanto entre os anos de 1999 a 2006 houve uma tentativa de homogeneização teórica e pedagógica, embora numa direção crítica, no projeto político-educacional levado a cabo entre 2007 e 2010 e continuado entre 2011 e 2014, parece ter se materializado um movimento outro. Por outro lado, é preciso retomar que os enunciados em circulação nos campos sociais fazem partes de relações:

No ensino médio é importante levar em conta, prioritariamente, o perfil de seu público na elaboração do currículo, uma vez que a maioria é composta por estudantes jovens com características bem diversificadas, mas que têm interesses comuns e desejam ser respeitados nas propostas curriculares implementadas pela escola. Pensar a juventude como uma condição sócio-histórico-cultural de um grupo de pessoas, com especificidades que não se referem somente ao aspecto etário e biológico, supera a ideia de que a juventude é um grupo homogêneo, pois apresenta uma diversidade social e cultural. Os jovens são sujeitos que possuem, em sua identidade, valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares, agindo enquanto protagonista de suas próprias ações. Nesse sentido, a escola ao planejar suas ações deve considerar essas características, que constituem os jovens participantes do ensino médio. Dessa forma, o currículo do ensino médio ao estar voltado para o estudante jovem precisa promover estratégias pedagógicas que relacionem os conhecimentos científicos com o conhecimento escolar e suas práticas socialmente construídas. (Mato Grosso do Sul, 2012, s.p.).

Dialogando com Silva, R. (2014, p. 147), essa ação evidencia o curso inicial de uma política inscrita no que se pode chamar de “dispositivo de customização curricular”. Segundo o autor, “tal política favorece uma intensa flexibilização dos processos formativos, permitindo que os estudantes possam escolher livremente os aspectos concernentes à sua formação escolar” (Silva, R., 2014, p. 147). Embora ainda nesse momento os estudantes não pudessem “escolher” o que estudar, tal como atualmente o fazem no contexto do Novo Ensino médio, estava em jogo, naquele momento, a emergência de uma ideia que desde a publicação de documentos como as

DCNEM (Brasil, 1998) vinha ganhando espaço, ocupando lugar em vários discursos, e que pouco depois, no início de 2017, ganhou concretude na Lei n. 13.415 (Brasil, 2017).

Ainda sobre a flexibilização sinalizada no Referencial Curricular (2012), vale retomar a argumentação de Silveira e Silva (2018, p. 1774), segundo os quais “é um imperativo contínuo, prevendo amplas possibilidades organizativas de currículo, organização de percursos formativos do alunado e um sistema de responsabilização para escolas e sistemas de ensino”.

O Referencial Curricular (Mato Grosso do Sul, 2012) reconhece os diferentes perfis de estudantes do ensino médio, e disto a necessidade de ofertar uma escola atendida com as singularidades desse público. Goulart (2018) analisa os acontecimentos que desde o início do século XXI levaram ao fortalecimento de uma escola para e com os jovens. Segundo ele, “[...] no contexto do ensino médio, esse tratamento mais múltiplo da experiência juvenil e a sua aproximação com o sujeito aluno marcarão uma crítica aos modos como as práticas escolares dessa etapa de ensino se dão” (Goulart, 2018, p. 97). Vê-se instaurar a concepção de que o ensino médio deve abarcar as diferenças não apenas socioculturais, mas também econômicas. Mais tarde, esse enunciado se estende em muitas outras formulações do ensino médio.

A concepção de trabalho adotada no Referencial Curricular (Mato Grosso do Sul, 2012) foi esta:

O trabalho pode ser considerado tanto na perspectiva ontológica como na histórica. No aspecto ontológico, o trabalho é entendido como inerente ao ser humano na transformação da natureza e mediação no processo de produção e reprodução de sua existência. No aspecto histórico (teleológico), o trabalho é entendido como a relação histórica e dialética que o homem estabelece com a natureza para produzir as condições de sua existência. Por meio do trabalho o homem produz conhecimento para uso na vida prática. Esse conhecimento ao ser utilizado pelo homem necessita ser compreendido e sistematizado, tornando-se ciência. (Mato Grosso do Sul, 2012, s.p.).

Apesar da tendência inovadora que vinha perpassando a gestão educacional do estado, a noção de trabalho inscrita no currículo do ensino médio sul-mato-grossense ainda permanecia a mesma, assentando-se no referencial teórico marxista. Nesse sentido, denota-se uma contradição, na medida em que, na perspectiva anunciada, o trabalho é entendido como um processo de criação, por parte do trabalhador, que leva à transformação de si e do mundo.

A propósito de como o documento orientador entende a questão do trabalhador, a citação abaixo é elucidativa da concepção de Mato Grosso do Sul:

A sociedade, na época atual, passa por constantes mudanças, resultantes principalmente do avanço tecnológico e das relações estabelecidas em uma

sociedade globalizada, em que o trabalho tornou-se o principal mediador na sociedade moderna, associado à ciência e à cultura.

A qualificação que se requer hoje se refere a um trabalhador com novo perfil profissional, que atue a partir de uma formação em conhecimentos científicos, tecnológicos e vivências socioculturais. Além disso, as novas tecnologias utilizadas exigem cada vez mais a capacidade de comunicar-se adequadamente, mediante o domínio das formas tradicionais e novas de linguagem que possibilite interpretar dados e informações.

A educação passa a ter um papel fundamental na formação desse profissional, resultante de vários determinantes, como escolaridade, acesso a informações de diferentes meios, domínio do método científico, experiências vivenciadas de diversas manifestações culturais. Dessa forma, a educação é reconhecida em sua dimensão social e resultante da integração e articulação de diferentes elementos que possibilitam preparar o estudante com competências básicas para sua escolha profissional.

Nesse sentido, a educação escolar deve constituir-se em um projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os novos profissionais para atender às demandas, deixando de ser concebida como conjunto de atributos individuais para ser compreendida como mediadora das novas relações, pautadas nas transformações ocorridas no mundo do trabalho. (Mato Grosso do Sul, 2012, s.p.).

O documento apresenta o sujeito trabalhador como parte integrante de uma sociedade em constante transformação, resultado do avanço tecnológico e da globalização. É produzido como alguém que necessita de uma formação sólida em conhecimentos científicos, tecnológicos e vivências socioculturais, além de habilidades de comunicação para lidar com as novas tecnologias e interpretar dados e informações. Diante disso, a educação é vista como o meio pelo qual se forma o profissional capaz de atender às demandas da sociedade contemporânea, preparando-o com competências básicas para sua escolha profissional. É ainda concebida como um projeto pedagógico que visa formar esses novos profissionais, deixando de ser apenas um conjunto de atributos individuais para se tornar uma mediadora das novas relações sociais, em consonância com as transformações ocorridas no mundo do trabalho.

É razoável argumentar que a relação entre ensino médio e trabalho no estado de Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2007 e 2014, expressou a abertura para uma forma de governar os jovens sul-mato-grossenses baseada em princípios neoliberais, considerando que a gestão estadual nesse período teve sua governança também assentada nessa racionalidade, se considerarmos uma gestão voltada para o desenvolvimento econômico da região e para o investimento em capital humano de seus cidadãos como algumas de suas características. Os próprios slogans da área educacional adotados nos mandatos, apenas com ligeiras diferenças, evidenciam esse alinhamento, pois postulam ser objetivo da educação o “sucesso” dos sujeitos.

Pode-se afirmar que os jovens sul-mato-grossenses constituídos na trama discursiva produzida entre 2007 e 2014 foram tratados como tendo uma singularidade e também sendo

marcados por diferenças socioculturais e econômicas, e por isso careceria de uma escola que pudesse promover um atendimento “personalizado” e assim ser capaz de responder às suas demandas individuais. A objetivação da população jovem nesse deu-se em direção próxima a do Governo Federal presente nos documentos orientadores do ensino médio produzidos na década de 1990, mas que foram ignorados em detrimento da formulação da Escola Guaicuru.

O diálogo com Foucault (2016) permite-nos apontar que essa dinâmica de apagamento enunciativo é resultado de relações de poder, e são estas que sustentam a circulação de enunciados em certo momento e não em outro, viabilizam determinada forma de escolarizar os jovens e não outra. O que se diz sobre a escola, sobre o indivíduo que a frequenta na condição de estudante, apenas o é porque obedece a determinadas regras de circulação.

Ao promover aos jovens um ensino médio pautado numa perspectiva que entende o trabalho numa via ontológica e histórica, os jovens podem ter sido levados a entender a natureza do trabalho de forma mais ampla, e não somente como emprego. Contradição, portanto, na medida em que as demais formulações apontam justamente para a necessidade de se formar os estudantes para que correspondam às expectativas do “mundo do trabalho”,

Enquanto um dispositivo, a relação entre médio e trabalho em Mato Grosso do Sul sofreu alguns deslocamentos na forma de compreender a natureza das relações sociais, da escolarização. Em qualquer que tenha sido o período analisado nesta pesquisa, sempre houve uma estreita vinculação entre escola e mercado, de todo modo refletindo o andamento da sociedade. Mas outras práticas constituíram esse dispositivo, mesmo estando mais “à margem”. É o caso das políticas educacionais que durante o mesmo intervalo de tempo aqui focalizado foram instituídas pelo Governo Federal, alterando, direta ou indiretamente, a relação entre ensino médio e trabalho e as regulações subjetivas dos jovens sul-mato-grossenses. É justamente desse ordenamento de coisas enunciadas que nos ocupamos na próxima seção.

No período dessas duas gestões peemedebistas, alguns eventos na esfera federal foram determinantes para o funcionamento da relação entre ensino médio e trabalho no estado, para o funcionamento do dispositivo em nível local, como a implantação de políticas educacionais. São essas mesmas políticas educacionais, especialmente três delas, que constituíram o foco da análise apresentada neste tópico. São eles: a criação do Programa Ensino médio Inovador (ProEMI), em 2009, que foi iniciado no estado em 2009; a criação dos Institutos Federais em 2009, que no estado teve seu primeiro campus fundado em 2010; e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio em 2011.

Na concepção de Deleuze (1996), as linhas de enunciação, de visibilidade, de força e de subjetivação, não são estáticas, podendo endurecer, sedimentar um dispositivo (linhas de

estratificação) ou quebrar, produzindo variações de direção e bifurcações (linhas de atualização). Os dispositivos estão em permanente atualização. Suas linhas a todo tempo se articulam para mantê-los ativos conforme as demandas do tempo de seu funcionamento. Discursos e outras práticas se articulam, constituindo os dispositivos. A relação entre ensino médio e trabalho, como tal, se atualizou mesmo quando não houve alguma política educacional que alterasse de fato o que vinha sendo feito desde quando passou a valer a Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) e os instrumentos que a regulamentaram. Denotamos que o período de 2007 a 2014 compreende uma série de acontecimentos importantes que influenciaram essa relação.

A escolha por esses perscrutar esses três acontecimentos, situando-os como constituintes do dispositivo, se deu porque eles expressam uma transformação ou a tentativa *de* na forma como se tenta conduzir os jovens em um contexto de expansão da racionalidade neoliberal no Brasil. Mas o fato de essas políticas terem sido outorgadas e implantadas não significa que as práticas de escolarização anteriores deixaram de existir, dando lugar a novas práticas, pois “as políticas educacionais são produzidas no interior de práticas que não são lineares, progressivas, mas contingentes” (Klaus; Hattge; Lockmann, 2015, p. 666). Mesmo após a sua emergência, as práticas decorrentes da reforma da década de 1990 não foram substituídas, mas coexistiram, o que pode ter gerado efeitos. É justamente esse movimento de afetação entre práticas, discursos e instituições, comum ao funcionamento dos dispositivos, que descrevemos, problematizando seus efeitos no dispositivo da relação entre ensino médio e trabalho em Mato Grosso do Sul.

A atuação de Lula frente à presidência do Brasil entre os anos de 2002 e 2005 fez dele o favorito para as eleições que viriam a acontecer em 2006. Os programas sociais destinados à melhoria das condições de vida dos brasileiros de fato foram exitosos, aspecto percebido nas análises de crescimento econômico do período. Porém, críticas também foram feitas ao seu governo, sobretudo à execução de políticas assistenciais ou compensatórias, como o Bolsa-Família, continuação do Bolsa-Escola, instituída no Governo FHC, porquanto compreendida como “[...] incapaz de estimular e desenvolver a autonomia dos assistidos para que alcancem algum nível de independência e saiam dessa condição” (Oliveira, 2009, p. 203). Apesar de terem reduzido, naquele momento, o quadro de pobreza extrema de parte da população, e terem elevado outras partes a classes sociais superiores, tais políticas não deram conta de reduzir efetivamente as desigualdades sociais, ainda que as tenha amenizado (Oliveira, 2009).

O que não se pode perder de vista neste cenário é que, se mais ou se menos eficazes que as anteriores, tais políticas e programas do Governo Lula estavam alinhadas a uma forma neoliberal de governar a sociedade brasileira. Ora, se o neoliberalismo é para alguns uma teoria econômica, segundo a qual o Estado sai de cena, liberando-se de papel de provedor da

população, para Foucault (2008a), esta é uma racionalidade que passa pelo econômico. Trata-se de uma forma de gestão da sociedade que passa pelo econômico. Com isso, o neoliberalismo não é uma teoria que se aplica em determinado momento e pode deixar de ser aplicável em outro. Significa que ele vai se atualizando, há rupturas e continuidades. Nesse sentido,

[...] vocês veem que a intervenção governamental — e isso os neoliberais sempre disseram — não é menos densa, menos frequente, menos ativa, menos contínua do que num outro sistema. Mas o que é importante é ver qual é agora o ponto de aplicação dessas intervenções governamentais. O governo — nemé preciso dizer, já que se está num regime liberal — não tem de intervir sobre os efeitos do mercado. [...] o neoliberalismo, o governo neoliberal não tem de corrigir os efeitos destrutivos do mercado sobre a sociedade. Ele não tem de constituir, de certo modo, um contraponto ou um anteparo entre a sociedade e os processos econômicos. Ele tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama, em sua espessura. [...] Vai se tratar portanto, não de um governo econômico, como aquele que sonhavam os fisiocratas, isto é, o governo tem apenas de reconhecer e observar as leis econômicas; não é um governo econômico, é um governo de sociedade (Foucault, 2008a, p. 199).

Um dos programas educacionais destinados a jovens no país no período foi o ProJovem. Inscrito na Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 (Brasil, 2005), o Programa Nacional de Inclusões de Jovens destinou-se a executar ações integradas que propiciassem aos jovens, na forma de curso previsto no art. 81 da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental. Em Mato Grosso do Sul, o ProJovem foi iniciado em 2008, nos municípios de Coxim, Rio Verde de Mato Grosso, Três Lagoas, Rio Brilhante, Dourados, Ponta Porã e Naviraí.

Foi por ocasião da instituição do ProJovem, inclusive na mesma Lei, que se deu início ao Conselho Nacional de Juventude (CNJ), “com a finalidade de formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas de juventude, fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil e o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais” (Brasil, 2005).

Outro momento no percurso do Ensino médio sul-mato-grossense foi a emergência do Programa Ensino médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b). O ProEMI foi efeito do cumprimento, por parte dos Estados e Distrito, do Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), comportado, por sua vez, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com Freitas (2010):

No período posterior a 2006, o foco da política educacional para a escolarização média estadual passou a ser a integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio. A SED empenhou-se em credenciar unidades escolares, aprovar projetos e autorizar o funcionamento de cursos técnicos integrados ao ensino médio, destacadamente o Curso Técnico em Informática. (Freitas, 2010, p. 208).

Conforme a Portaria MEC nº 971/2009 (Brasil, 2009, s.p.), o ProEMI tinha público e lócus delimitados, pois era seu objetivo “[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional” Sua ênfase estava, portanto, sobre os projetos pedagógicos das escolas cujas premissas deveriam ser “[...] a [promoção da] educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras” (Brasil, 2009, s/p). Não havia nesses termos nenhuma novidade quanto à formação dos jovens, pois tais aspectos figuram nas proposições para o ensino médio desde a década de 1990, como demonstramos anteriormente. Porém, se pudermos tratar de alguma novidade instaurada pelo ProEMI, temos de olhar para as suas finalidades, que se expressavam nos seguintes termos:

- I – expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;
- II – desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnico-práticos;
- III – promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
- IV – incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar elevação da escolaridade;
- V – fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI – promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvam sua autonomia intelectual;
- VII – desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa;
- VIII – criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicos inovadores;
- XI – promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação da IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio;
- X – incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas estaduais de ensino médio. (Brasil, 2009, s/p).

Em primeiro lugar, nesses objetivos explicita-se a necessidade de articular ao Ensino médio uma formação que implicasse formação geral, ciência, tecnologia, cultura e conhecimento técnico-prático, quer dizer, estava vigente aí uma concepção de Ensino médio.

Em segundo lugar, inscreve-se um discurso que coloca os estudantes do ensino médio em posição central, reconhecendo a importância de ofertar-lhes “saberes e conhecimentos” correspondentes às suas necessidades e que, portanto, lhes fizessem sentido. Desta forma, promovendo um ensino integrado à vida real dos jovens, com aprendizagens de fato significativas, seria possível desenvolver a sua autonomia. A articulação dos quatro eixos estruturantes do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – é dotada como fundamental para a formação do indivíduo no contexto de transformação do trabalho.

No Documento Orientador do ProEMI há referência à noção de trabalho na perspectiva de Gramsci, embora não haja nenhuma menção a este filósofo marxista. Este aspecto se observa na rede documental acerca do Ensino médio desde o início da década de 1990, na qual inscrevem-se enunciados como “autonomia”, “educação integral”. Nesse sentido, podemos afirmar que há uma continuidade enunciativa em relação à base teórica dessa etapa de ensino, que entende o trabalho não em termos de emprego, mas como ação transformadora do eu e da natureza. Tendo uma formação que implique a sua agência sobre o meio. Diferentemente de uma formação estritamente profissionalizante, em que o jovem teria uma formação formado em termos técnicos, voltada à prática, ao fazer, destituída dos conhecimentos acerca de tudo o que envolve a vida produtiva, o estudante do Ensino médio, no contexto do ProEMI, receberia uma formação “ativa, consciente e crítica”, que de fato o levaria a atingir essa mentalidade.

Por seu turno, os demais eixos estruturantes do ProEMI, ciência, tecnologia e cultura, são também vinculados. Nada escaparia da dimensão do trabalho. Tudo o que o homem produz é trabalho, e o Ensino médio, assim, estaria responsável por formar o jovens na perspectiva que tanto a ciência como a tecnologia são “conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais” (Brasil, 2009b, p. 7), enquanto a cultura seria “as diferentes formas de criação cultural da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade; é expressão de valores e hábitos; é comunicação e arte” (Brasil, 2009b, p. 8).

A compreensão do mundo do trabalho e o aprimoramento da capacidade produtiva e investigativa dos estudantes; explicitar a relação desses processos com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e formá-los culturalmente, tanto no sentido ético – pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem – quanto estético, potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação, são finalidades que devem estar presentes e organicamente integradas no ensino médio. (Brasil, 2009b, p. 8).

Entretanto, apesar da concepção de trabalho que atravessa a base do ProEMI, não se pode desvincular a agência do setor privado na formulação desse Programa.

Como temos afirmado, são parte do dispositivo em foco elementos heterogêneos, como as legislações e o currículo escolar. O ProEMI foi uma articulação desses elementos que implicou uma mudança, mesmo que inicial, em forma de projeto-piloto, do Ensino médio. Representou uma tentativa, por parte do Governo Federal, de transformar “por dentro” as instituições escolares e o modelo de ensino ofertado aos jovens, conferindo a estes um papel central, contando com a participação do setor privado. Sua lógica de funcionamento implicou a adoção de saberes que vinham sendo formulados nos últimos anos e sua colocação em discursos diversos – saberes que positivavam atitudes como a autonomia dos jovens e suas diferenças, além da desqualificação das práticas curriculares inscritas no Ensino médio vigente.

A emergência converge com a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Portanto, são práticas que vão se implicando no decorrer de sua produção. Tanto é que nos anos seguintes, outras versões do Documento Orientador vão sendo lançadas, especificamente nos anos de 2011 e 2014, antes e depois da promulgação das novas DCNEM, em 2012.

A dinâmica da relação entre ensino médio e trabalho como dispositivo passa também por algumas instituições. Como apontamos antes, tal dispositivo é constituído por uma constelação de “coisas” (discursos, ações, instituições, práticas etc), muitas aparentemente sem nexos. Este é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ainda que sua finalidade seja outra, mais delimitada – ainda que com entraves quanto a essa questão (Frigotto, 2018) – que a do ensino médio “comum”, tais instituições acabam afetando os jovens que não constituem seu público atendido na medida em que sua presença nas cidades afeta, por exemplo, a formação de mão de obra para a economia local, a dinâmica de empregabilidade local, a ocupação de postos universitários subsequentes ao ensino médio – apenas para ficar nas questões desta tese. É nessa direção que tratamos do lugar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) no contexto do dispositivo.

Cabe-nos antes tecer algumas considerações sobre o caráter dessas instituições, com vistas a situá-las historicamente em relação ao ensino médio. Em que pese as relações de forças de sua proveniência (Costa; Marinho, 2018), os Institutos Federais emergiram das determinações de organismos internacionais, somadas à influência de setores privados na redefinição da educação pública, num contexto de influxo neoliberal, fazendo com que a LDB (Brasil, 1996) apresentasse a separação entre ensino profissional e ensino geral – aspecto regulamentado pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (Brasil, 1997). Assim, até 2004, o estudante pode cursar educação profissional concomitantemente ou após concluir o ensino

médio regular, possibilidade findada pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004), depois incorporado à LDB por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008), que estabeleceu o curso de ensino médio integrado.

Desse processo emergiram os Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). Sua existência foi possível pela reorganização de uma estrutura anterior e pela sobreposição de finalidades, de critérios e saberes, pois para além de ofertar o ensino médio, previu-se aos Institutos Federais a oferta de cursos em outros níveis e modalidades. O objetivo dessas instituições federais quanto ao ensino médio foi diferenciar-se do que havia disponível, ofertando uma formação que contemplasse a integração total entre saber intelectual e manual, possibilitando ao estudante “o domínio das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (Ramos, 2010, p. 44). Funcionou, portanto, como resolução do problema da dualidade histórica do ensino médio, mas, despontou alguns problemas que ao fim e ao cabo fazem tal dualidade permanecer.

Alguns critérios determinaram quais cidades, os espaços a receberem os campi, que inicialmente foram 150 em todo o país (Tominaga; Heradão; Carmo, 2011). Ressaltamos determinações dos campus se deram mediante estudos que levaram em conta a viabilidade da presença nas cidades, demandas, entre outros fatores (Tominaga; Heradão; Carmo, 2011).

Mato Grosso do Sul, a partir de 2010, instalou progressivamente, em três fases, suas unidades do Instituto Federal, e atualmente, o IFMS está espalhado por todo o estado, em dez campi, nas cidades de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas. Isso faz com que haja uma cobertura completa de todas as regiões do estado, que assim recebe os influxos de uma mão de obra qualificada para as demandas locais do mercado de trabalho. Essa cobertura se dá por vias diversas, pois o IFMS oferta cursos à distância, pós-graduação, qualificação etc. Contudo, é apenas naqueles referidos municípios onde há cursos de ensino médio integrado.

Cada campi do IFMS abrange um grupo de municípios em seu entorno, de modo que todo o estado acaba sendo contemplado pela instituição, em diferentes modalidades de ensino. Dessa forma, jovens de todo o estado acabam tendo a chance de obter uma certificação profissional, ampliando sua formação e chance de obtenção de emprego, pelo menos nas áreas dos cursos ofertados. E este é um ponto que vale ser considerado, na medida em que se denota que os cursos ofertados no IFMS, em sua maioria, pouco têm a ver com a “realidade” do estado.

No que tange aos cursos de ensino médio integrado, as áreas contempladas são: Administração, Agricultura, Agropecuária, Alimentos, Aquicultura, Desenvolvimento de Sistemas, Edificações, Eletrotécnica, Informática para Internet, Informática, Mecânica e

Metalurgia. Considerando que o estado ainda tem sua economia assentada no setor primário, sendo as regiões mais populosas em que o setor terciário tem se organizado mais fortemente, parece despontar nessa oferta uma incitação de dúvida a respeito de sua validade, pois os jovens acabam sendo qualificados para áreas cujos postos de trabalho são relativamente poucos.

Diferentemente dos alunos de cursos técnicos em educação a distância do IFMS, que estudam para se qualificar e em sua maioria não almejam ingressar em curso superior (Oliveira, 2013), o público do ensino médio integrado pretende fazê-lo, e em sua maioria almeja em cursos reconhecidos socialmente, como engenharias, direito e medicina. Isso é revelador de que se de um lado o IFMS tem sim contribuído para uma formação mais elitizada e não preparado para o ingresso de técnicos diretamente no mercado de trabalho, tal qual é a sua proposta inicial.

Não se pode ignorar que a estrutura das escolas dos Institutos Federais é superior à da rede pública regular, não bastasse a organização curricular garantir aos estudantes do IFMS uma melhor qualificação e possibilidade empregatícia, conta com o quadro docente mais qualificado (doutores e mestres) e estrutura física ótima, elevando as possibilidades de ensino de qualidade e melhor viabilizando os objetivos que lhe são conferidos. Assim, enquanto os cursos integrados proporcionam uma abordagem mais prática, preparando os estudantes para desafios acadêmicos e profissionais, a disparidade na qualidade educacional cria um cenário desigual para os que não têm acesso a tais recursos, que são a maioria dos jovens do estado.

O dispositivo da relação entre ensino médio e trabalho não é homogêneo; ele se constitui por discursos e práticas que, aparentemente, não possui relação entre si. Porém, é descrevendo as funções estratégicas de leis, programas, instituições, que podemos desvendar as conexões que esses elementos heterogêneos possuem, e que, assim, em rede, constituem o dispositivo. Conforme aventamos neste tópico, a relação entre ensino médio e trabalho em Mato Grosso do Sul, no período que abarca o ano de 2007 a 2014, foi sendo tecida com base na proposta política do PMDB. Ou melhor, a assunção deste partido político ao governo do estado deu condições de possibilidade para que essa relação se tornasse o que se tornou nesse período temporal.

A relação fundada entre ensino médio e trabalho entre 2007 e 2014 foi pautada numa concepção neoliberal, expressando a lógica de governo político que caracterizou o estado nesse período, face à transformação das alianças político-partidárias no estado, após oito anos de uma outra gestão. No interior do dispositivo, os jovens foram produzidos como pessoas que devem ter uma existência voltada para a contemporaneidade em termos de vida e trabalho. Os sujeitos devem ser autônomos, flexíveis e atentos às mudanças do mercado, sob o risco de ficarem fora dele; o que não é desejável tampouco pode acontecer, sobretudo para os que precisam sobreviver. Essas características demonstram relação direta com a política da década de 1990.

O enunciado “educação para o sucesso” e seus correlatos expressam a concepção adotada por Mato Grosso do Sul para o ensino médio. No período abordado, os jovens desse estado foram objetivados na direção de se tornarem sujeitos “de sucesso”, o que significa que sua formação esteve pautada na lógica empresarial, característica do tempo neoliberal de sua proliferação. Ter sucesso é objetivo propagado nos documentos curriculares, na mídia, no interior das escolas. Esse êxito, porém, é também colocado como dependente de investimentos que os sujeitos fazem em si mesmos, por meio da sua escolarização, por meio da qual devem buscar características para poderem ter um futuro de sucesso no trabalho e na vida.

Desde então, a lógica neoliberal que se investe sobre os jovens no estado de Mato Grosso do Sul não parou de cessar. Práticas discursivas e não discursivas tecem uma rede cada vez mais forte que vai capturando os indivíduos, transformando-os em sujeitos úteis à lógica neoliberal. O ensino médio é parte essencial desse processo, e o sendo, torna-se alvo constante. Nesse sentido, em 2012 passou a ser projetada uma reforma do ensino médio, buscando-se vinculá-lo de forma mais estrita ao trabalho. Os argumentos que sustentaram a reforma do ensino médio explicitam o ideário neoliberal que sustenta os discursos na atualidade, permitindo entender porque o trabalho é o princípio do que se chamou Novo Ensino Médio.

4.4 Para onde o Novo Ensino médio levará os jovens sul-mato-grossenses?

O objetivo deste tópico consistiu em problematizar a relação entre o Novo Ensino Médio e as regulações subjetivas dos jovens em Mato Grosso do Sul em jogo nesse programa formativo suscitado pela Lei n. 13.415 (Brasil, 2017). Para tanto, retoma o movimento de emergência de tal reforma, buscando apreender as linhas que constituem o dispositivo em foco, e, em seguida, analisa alguns artefatos discursivos que têm produzido aquela relação, sobretudo o documento normativo que no estado de Mato Grosso do Sul baliza a reforma em questão.

Em junho de 2013, houve um grande movimento de reivindicação contra um aumento de R\$ 0,20 no valor de passagens de transporte coletivo em todo o Brasil. Naquele mês, estudantes do Ensino médio, universitários, trabalhadores e desempregados ocuparam as ruas para, com a força que a luta coletiva e organizada impõe, tentar frear o aumento anunciado. Mas não era apenas pelas duas dezenas de centavos. Por trás do alvoroço que se expandiu pelo país, culminando com a ocupação externa do Congresso Nacional, enunciava-se a luta contra um sistema coercitivo que avançava sobre a população brasileira, insatisfeita com a atuação dos governantes, envolvidos em grandes esquemas de corrupção noticiados diariamente pela mídia. Por isso, as manifestações iniciadas contra o aumento foram se fortalecendo com outros

enunciados que se reproduziam nos cartazes daqueles que iam às ruas, agora opondo-se aos descasos na saúde e segurança pública, na educação, na economia, na moradia e outros temas.

Em Dourados, 17 mil pessoas foram às ruas em 20 de junho. Segundo o Jornal G1 (Cerca de 17 mil..., 2013), “[...] a população reclamava da saúde, educação, iluminação de vias, saneamento básico, qualidade do asfalto e desvio de verbas”. Em Campo Grande, no mesmo dia, 30 mil pessoas se reuniram (Jornal G1, 2013). O movimento também ocorreu em pequenas cidades do interior do Estado. Esses protestos mostraram que a população, sobretudo os jovens, não estava alheia ao que se passava no país. Nunca esteve. Como uma faísca, incendiaram os espaços por onde passaram, na tentativa de se fazerem vistos e ouvidos. Nas imagens captadas em vídeo e fotografia, alguns escritos se repetiam: “A juventude nunca dorme” era um deles, mostrando a potência da força dos jovens, e sua capacidade de fazerem escolhas, de reivindicarem o melhor para si e para o país. O solo estava sendo preparado para as insurreições que viriam nos anos seguintes às manifestações de junho de 2013.

As cenas das revoltas ou insurgências descritas servem para demarcar o contexto no qual as práticas problematizadas nesta seção se inserem, ou melhor, elas refletem o que são as práticas que estruturam o dispositivo de escolarização média. Nesses termos, o modo como esse dispositivo se configura hoje apenas o é porque resulta de relações de poder, jogos de força que não cessam jamais; antes, se reinventam, pois há sempre tentativas de resistência quando se tenta exercer poder sobre indivíduos que os constitui – educadores, estudantes, famílias, entre outros. Não é de se estranhar, portanto, que haja constantes mudanças no Ensino médio, pois sendo ele um dispositivo, se move ou se orienta em direção a quem exerce poder em maior escala nessas relações, com vistas a responder a demandas históricas. Este aspecto explicitamos anteriormente, quando evidenciamos as sucessivas reformas do nível médio e as muitas camadas institucionais que constituem seus programas de ensino, currículos, práticas etc.

Transcorridos dez anos desses acontecimentos, podemos bem considerar que, naquele ano de 2013, estavam sendo abertas as sendas para o avanço do neoliberalismo no país. Análises feitas em diferentes campos de conhecimento tratam a assunção do Governo de Michel Temer, em 2016, como sendo o momento de retorno dessa racionalidade e não como o início de sua face mais extremada, amplificada nos quatro anos do Governo de Jair Bolsonaro. Ao contrário disto, apreendemos o neoliberalismo como uma grade de inteligibilidade que nunca cessa, pois, enquanto modo de ser do capitalismo, ela precisa se modificar para responder à crise geral do dispositivo de governamentalidade, fazendo emergir práticas que a reafirmem como forma de governo. Com certeza são diferentes os modos de governar a população e as estratégias

para se fazê-lo em cada momento histórico, porém, é fato que o neoliberalismo permanece como orientador das ações de governo levadas a cabo no Brasil desde o ano de 1985.

Cristian Laval, em entrevista a Daniel Pereira Andrade e Nilton Ken Ota (2015), afirma que o neoliberalismo configura relações sociais e práticas institucionais sustentadas na concorrência e no autogerenciamento. Nessa “nova razão do mundo”, os indivíduos colocam-se à espreita de si de maneira naturalizada, pois são constituídos em relações cotidianas que tendem a fortalecer aqueles princípios. Concorrem uns com outros para obterem um emprego, para alcançarem uma vaga em uma instituição de ensino; mas, antes disso, investem em si, disciplinam-se, vigiam-se para garantir em si mesmos um capital suficiente para alcançarem as metas que lhes são endereçadas. Trata-se de uma lógica generalizante, pois constrange as pessoas a pensarem sobre as táticas e estratégias para não se deixarem falhar nas disputas das quais fazem parte como agentes:

O neoliberalismo não é um modo de governo que faz da adesão a uma doutrina o meio privilegiado de poder; ele se apoia, sobretudo, na coerção que exerce sobre os indivíduos por meio das situações de concorrência que coloca ativamente em prática. É justamente por isso que nós falamos de uma “racionalidade” comandando as práticas desde o interior, e não no sentido de uma motivação ideológica ou intelectual. Essa razão do “mundo” é global, “faz mundo” no sentido de que ela atravessa todas as esferas da existência humana sem se reduzir à esfera propriamente econômica. Não é a esfera econômica que tende a absorver espontaneamente todas as outras esferas, como poderíamos pensar, mas uma extensão da lógica de mercado e do modelo empresarial para um conjunto de reformas públicas, de dispositivos de gestão, de práticas comerciais. (Andrade; Ota, 2015, p. 284).

Como sintomas do avanço neoliberal no Brasil, ressaltamos a desregulamentação das leis protetivas do trabalho, as flexibilizações empregatícias e a contenção de investimentos em saúde, educação e assistência social, reformas datadas de 2016, por efeito do *impeachment* de Dilma Rousseff, e que, no contexto suscitado pela pandemia da Covid-19, ganharam força, tendo sido apoiadas por parte da população brasileira. Dentre milhares de pessoas que perderam seus empregos, muitas se “reinventaram” para sobreviver, passando a criar e a oferecer serviços sob o argumento do empreendedorismo. Empreender tornou-se um imperativo nos anos pandêmicos, somando-se a enunciados que mobilizam os indivíduos a responsabilizarem-se por si e sugerem a desobrigação do Estado para com a proteção social dos cidadãos. De certo modo, as pessoas deixaram-se capturar por essa discursividade, pois outras tantas optaram por deixarem seu trabalho para viverem em certa situação de insegurança e informalidade.

Mas a reforma do ensino médio é também um dos sintomas dos quais falamos, e se articula àquelas medidas de distintas maneiras. Assim a entendemos porque ela expressa, em seu conteúdo e forma, a conjunção de práticas que se voltam à continuidade do modo neoliberal de governar os jovens brasileiros. O Novo Ensino Médio objetiva possibilitar uma formação para o mercado de trabalho segundo a realidade local dos jovens. Porém, o faz partir de práticas contraditórias em relação ao que pretende. Os limites estruturais das instituições, incluindo a formação do corpo docente, tornam-se fundamentais para que esse nível de ensino funcione de forma precária, fortalecendo a estrutura capitalista de sociedade, por meio dos sujeitos que vão se constituindo nas práticas que constituem o dispositivo nesse novo modelo de ensino.

Dentre as mudanças, destacamos a divisão estrutural do Ensino médio em itinerários formativos que possibilitam a formação dos jovens em áreas de sua “escolha” e com uma roupagem de profissionalização que deve atender às demandas econômicas locais; a inserção de Projeto de Vida como tema transversal ou como componente curricular – opção feita pelas secretarias estaduais de ensino – com a finalidade de abordar a relação entre vida e trabalho, abordando-se distintos temas que são correlatos a esse binômio; ampliação da carga horária, agora dividida em parte comum (1800 horas) e parte flexível (1200 horas); ampliação da rede de instituições que funcionam em tempo integral; entre outras mudanças tratadas adiante. O desenho geral do Novo Ensino Médio permite constatar que o trabalho é o seu elemento central. E, comparando-o com o modelo “antigo”, denota-se um alargamento dessa dimensão formativa.

Liguemos a televisão. As cenas são rápidas. Ao todo, duram trinta segundos. Em tela, um auditório pouco iluminado, lotado de jovens sentados em suas poltronas à espera de uma convocação que não demora: *“Novo Ensino médio: quem conhece, aprova”*. As respostas dadas pelos jovens surgem na mesma velocidade: *“Eu quero fazer jornalismo”*, *“Eu quero ser professora. É o que eu amo”*, *“E eu, designer de games”* e, finalmente, *“Eu quero um curso técnico pra já poder trabalhar”*. Em seguida, mais uma chamada: *“Com o Novo Ensino médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro”*. Uma das jovens retorna à cena e bastante empolgada afirma: *“Quem conhece o Novo Ensino médio, aprova!”*. Sobreposta à cena final, dados estatísticos de uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) comprovam a veracidade da fala da estudante ali representada: *“Já é assim com 72% dos brasileiros/IBOPE Nov. 16”* (Brasil/MEC, 2016).

Essa propaganda foi reproduzida em rede aberta de televisão, em dezembro de 2016, para divulgar a reforma do ensino médio instituída por meio da Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2016a). Depois, deu lugar a outras, que igualmente positivavam a ação reformista que

em fevereiro de 2017 foi concretizada por meio da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017). Financiados pelo Governo Federal, esses comerciais adentraram os lares de milhares de brasileiros, objetivando multidões de jovens em posições de sujeitos adeptos ao Novo Ensino médio e reforçando verdades que outrora, por detrás de câmeras, no curso do tempo histórico que o precedeu, deram condições de possibilidade para a emergência da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017).

Gregolin (2007) afirma que a mídia funciona como o dispositivo de maior poder na sociedade, pois sua circulação ampla e difusa coloca em jogo elementos que concorrem na elaboração da “história do presente”. Por meio de técnicas específicas, a mídia ocasiona visibilidades e ocultamentos acerca do que escolhe como seu objeto de captura, ou seja, o que (não) se diz e o que (não) se mostra nos tantos suportes midiáticos são fragmentos concretos de operação de poder. Ela faz lembrar enunciados que talvez pareciam enfraquecidos, estavam sepultados na memória, mas também apaga aqueles que não possuem valor em nosso tempo e faz emergir outros. Ela corrobora na construção de sentidos sobre as coisas do mundo, levando os indivíduos a significarem de outros modos os objetos midiaticizados e também a si mesmos:

Na sociedade contemporânea, a mídia é o principal dispositivo discursivo por meio do qual é construída uma “história do presente” como um acontecimento que tensiona a memória e o esquecimento. É ela, em grande medida, que formata a historicidade que nos atravessa e nos constitui, modelando a identidade histórica que nos liga ao passado e ao presente. Esse efeito de “história ao vivo” é produzido pela instantaneidade da mídia, que interpela incessantemente o leitor através de textos verbais e não-verbais, compondo o movimento da história presente por meio da resignificação de imagens e palavras enraizadas no passado. Rememoração e esquecimento fazem derivar do passado a interpretação contemporânea, pois determinadas figuras estão constantemente sendo recolocadas em circulação e permitem os movimentos interpretativos, as retomadas de sentidos e seus deslocamentos. (Gregolin, 2007, p. 16).

Como oposição à reforma, foram empreendidas ações por parte de sujeitos que, fazendo jus às suas posições institucionais, a criticaram tanto pela forma como foi anunciada quanto por seu conteúdo. Mas, em parte expressiva dessas críticas, houve apagamento de fatos importantes da reforma. Se entendemos o discurso como estando inscrito em relações de saber-poder, e sendo delas decorrente, é plausível considerar que tais ocultamentos operam em igual medida na constituição dos objetos sobre os quais tratam; são estratégias. Em geral, eles associam a produção da MP nº 746 (Brasil, 2016b), e depois a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), ao então presidente interino Michel Temer e aos seus corolários políticos. Porém, o Novo Ensino médio, com sua configuração, ecoando em Mato Grosso do Sul, possui uma história que se dissolve em muitas materialidades; uma história em que relações de saber-poder devem ser explicitadas.

Entre março e maio de 2012, o Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) criou e instituiu a Comissão Especial para Reformulação do Ensino médio⁸ para discutir mudanças nesse nível da escolarização, sob a justificativa de que “[...] o ensino médio oferecido atualmente não corresponde às expectativas dos jovens, especialmente no tocante à sua inserção na vida profissional, e vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico do país” (CEENSI, 2013, p. 1). Na justificativa do Presidente da Comissão, o Ensino médio circunscreve-se a uma função formativa profissionalizante, e por não cumprir com tal função, careceria de uma reforma estrutural. Seguido a tal argumento, um outro: a necessidade de se promover “uma concepção inovadora do ensino médio, com a formação integral do estudante”, além de se “[...] reconhecer na integração à educação profissional técnica uma importante política pública, mas que precisa ser complementada com a mudança curricular do ensino médio ‘tradicional’ não profissionalizante” (CEENSI, 2013, p. 2).

No final daquele ano, foram convidados para participar de audiências públicas pesquisadores do campo educacional. Representantes de entidades educacionais, sindicais e do setor privado foram convocados para participar de debates que foram realizadas entre junho e agosto do ano seguinte, por meio de Seminários Estaduais. A população civil também participou. O Deputado Antônio Carlos Biffi (PT-MS) e o Deputado Geraldo Resende (PMDB-MS) foram designados respectivamente como presidente e relator do Seminário Estadual.

Em novembro de 2013, como síntese das ações empreendidas nos entes federativos, por ocasião do Seminário Nacional realizado entre 15 e 16 de outubro, encaminhou-se à Câmara o Projeto de Lei nº 6.840 (Brasil, 2013) propondo instituir a jornada em tempo integral, dispor sobre a organização dos currículos em áreas do conhecimento e dar outras providências.

Tal Projeto de Lei contemplou apenas uma fração dos participantes, os empresários, cujos reclames giravam em torno de uma formação para os jovens baseada em “concepções economicistas e pragmáticas” (Silva, 2016, p. 10). O fato de tais representantes terem sido chamados para sentarem-se à mesa diz muito sobre os rumos do Ensino médio. Não se tratou de uma novidade em termos de formulação de uma política educacional, pois há décadas representantes do setor empresarial figuram entre os que merecem e devem ser ouvidos, porém, chama a atenção o fato de que suas pautas tenham sido priorizadas em detrimento daquelas oriundas de quem está nas escolas e nas universidades, fazendo sobre a escolarização média.

⁸ No site do Senado Federal estão organizados os documentos relativos ao percurso da Comissão. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/reformulacao-do-ensino-medio/conheca-a-comissao/apresentacao>>. Acesso em: 20 set. 2022.

Não tardou para que emergisse um movimento de oposição à proposta de reforma, tendo sido criado, para isto, em 2014, o Movimento Nacional pelo Ensino Médio, composto por entidades do campo educacional, afinal, conforme Foucault (1979), onde há poder, há também resistência, pois ambos elementos impulsionam um ao outro e concorrem na produção de práticas que, desejando-se manter-se “intactas”, inscrevem-se em ações. Daí porque os grupos, buscando legitimar seu discurso, acabam produzindo contracondutas ou resistências aos fatos que se lhes impõem de uma ou outra maneira. Neste movimento teve origem um Substitutivo ao Projeto de Lei em curso, o qual deveria ser levado a plenário quando voltassem as atividades do Legislativo, no início de 2015. Entretanto, durante todo este ano e início de 2016, o Congresso Nacional fora ocupado por demandas que vinham se arrastando desde 2014, envolvendo escândalos de corrupção e denúncias de crimes fiscais contra Dilma Rousseff.

Nesse período de 2015, o vice-presidente, Michel Temer, dedicado a concretizar o *impeachment* de Dilma Rousseff, acelerou a publicação, no âmbito de seu partido, o PMDB, do projeto de governo chamado *Ponte para o futuro*. Tratava-se de uma plataforma de governo que buscava, segundo Michel Temer, reorganizar o cenário econômico nacional face aos problemas acumulados nos últimos anos pela crise fiscal. Há no documento uma constante evocação da existência de uma crise que assola o país, cujos efeitos estariam por encaminhar a população brasileira a níveis extremos de pobreza e miséria e por isso deveria ser minada: “Crises econômicas não são abstrações estatísticas. São processos que atingem duramente as pessoas reais. Portanto, é em nome delas que precisamos vencer a crise” (PMDB, 2015, p. 9)

Segundo consta no documento, a situação do país naquele momento era a seguinte:

O Brasil está entrando em seu terceiro ano de recessão consecutiva. Desde 2013, todos os indicadores econômicos retrocederam: emprego, PIB, produção industrial, renda e consumo. A inflação voltou aos dois dígitos e o país entrou em uma crise fiscal sem precedentes. Na prática, o Brasil de 2016 está no mesmo nível de 2010. Perdemos seis anos. Se nada for feito para corrigir o rumo, teremos uma década perdida. O efeito da presente crise sobre a sociedade pode ser bastante forte. [...]. A partir de 2011 temos assistido à contínua piora dos indicadores econômicos, com queda da taxa de crescimento e da criação de empregos formais. O retrocesso se agrava a partir de 2014 quando o PIB expande-se a apenas 0,2%, o que corresponde a uma queda da renda por habitante de 0,7%. Em 2015 o processo se aprofunda e a economia recua em torno de 3,8%, uma queda de renda per capita de quase 5%. Agora, o FMI, a OECD e analistas internos preveem uma queda do PIB da ordem de 3,5% em 2016, o que quer dizer um declínio da renda por habitante de mais 4,4%. A recessão alimenta a crise fiscal e esta, não resolvida, aprofunda a recessão. (PMDB, 2015, p. 13).

Na proposta *Ponte para o futuro* (PMDB, 2015), em uma breve seção, a educação brasileira é circunscrita por enunciados que associam pobreza, crescimento econômico e conhecimento. Ademais, a educação é referenciada como o principal aspecto capaz de combater problemas de tais ordens, enunciado esse tornado lugar comum no discurso educacional. De certo modo, parece reduzida a esse aspecto, pois tampouco menciona-se suas capacidades outras de promoção de inventividade e criticidade, como vemos no excerto a seguir:

Vivemos o tempo do conhecimento. O destino e o lugar das pessoas na sociedade e na economia são definidos por seu acesso ao conhecimento. Isto torna a educação a maior e a principal política social, a que liberta o indivíduo das restrições da pobreza, da origem familiar e de sua situação na estrutura de classes. Nos últimos tempos vencemos em grande medida a pobreza extrema, por meio de programas de transferência de renda. Nosso desafio hoje é muito mais difícil, é integrar estas populações nas atividades produtivas e elevar a mobilidade social. Só a educação pode fazer isto. (PMDB, 2015, p. 15, grifo nosso).

No que tange ao ensino médio, o documento aponta o seguinte:

O ensino de 2º grau no Brasil precisa de uma reforma completa. A estruturação dos currículos pressupõe exclusivamente uma preparação genérica para o ensino superior. O aproveitamento final é muito pequeno. A conclusão desta etapa não habilita o aluno para coisa alguma, a não ser os exames de ingresso na Universidade, embora se saiba que a maioria dos alunos encerra aí sua formação escolar. Na União Europeia, 50% dos alunos do ensino secundário optam pela educação profissional, enquanto no Brasil apenas 8% o fazem, por falta de incentivo ou de oferta. (PMDB, 2015, p. 15, grifo nosso).

Já havia a previsão de se reformar o ensino médio, dado o principal problema localizado: uma preparação genérica para o ensino superior ao passo que a maioria dos estudantes não ingressa nessa etapa de ensino. Tematiza-se a profissionalização, que, no Brasil, diferentemente de países europeus, há pouco incentivo ou ausência desse tipo de formação, atingindo a 8% apenas dos jovens. Reforma e profissionalização do ensino médio parecem constituir a face desse projeto a partir do qual se pretendia construir uma ponte para o futuro do Brasil. À esquerda ou à direita, a reforma do ensino médio era uma pauta e uma medida a ser tomada pelos grupos políticos. Àquela altura, o Projeto de Lei nº 6.840 (Brasil, 2013) estava arquivado devido às movimentações políticas cada vez mais acirradas, mas logo depois voltaria à cena.

Em maio de 2016, Dilma Rousseff sofreu um golpe civil, jurídico e midiático, tendo sido afastada do posto presidencial meses mais tarde, o que possibilitou ao vice-presidente Michel Temer assumir interinamente a Presidência do País. Este golpe, para além do apoio de parte

da população civil, foi sustentado pela classe empresarial, dando condições de possibilidade para uma série de ações que incluía a reforma da previdência e a reforma trabalhista. Poucos dias após assumir o posto presidencial, Michel Temer assinou a Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2016), de em 22 setembro de 2016. O tom emergencial desta, que por seu caráter necessitaria de aprovação pelo Congresso Nacional em até cento e vinte dias, foi suficiente para ser concebida como uma ação “antidemocrática” (Gonçalves, 2017) e “autoritária” (Lino, 2017), pois não possibilitou diálogo nem participação da população, sobretudo com os jovens, que passaram a ocupar escolas por todo o país, iniciando a chamada “Primavera Secundarista”.

Se em São Paulo o movimento de ocupação fora iniciado ao final de 2015, frente ao anúncio do então governador Geraldo Alckmin acerca do fechamento de quase uma centena de escolas e reestruturação de tantas outras (Estudantes de Escolas Ocupadas..., 2016), em Mato Grosso do Sul, ele teve partida na Escola Estadual Nova Itamarati, situada no Assentamento Rural Nova Itamarati, município de Ponta Porã. Depois, foi a vez dos estudantes da Escola Estadual Professora Cleuza Teodoro, localizada em Pedro Gomes. Um mês depois, em 26 de outubro, o jornal online Midiamax (2016) noticiava: “Aumenta para três número de escolas ocupadas em protesto ao governo em MS”, em referência à ocupação da Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos, no Assentamento Nova Itamarati I, também em Ponta Porã. Ao final daquele ano, havia dezenas de escolas nas quais estudantes faziam ecoar suas vozes em oposição não apenas à Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2016b), mas também a outros projetos de desmonte de proteção social e de precarização de trabalho que vinham sendo formulados no clarão dos dias, como a PEC 241 (Brasil, 2016c), espelhando o cenário nacional.

As fotografias abaixo registram cenas dos acontecimentos da Primavera Secundarista na terceira instituição escolar de Mato Grosso do Sul ocupada pelos estudantes. Na primeira fotografia, vemos cartazes com os enunciados “CONTRA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO”, “ESCOLA OCUPADA CONTRA A PEC 241” e “CONTRA CORTES NA EDUCAÇÃO”. Por trás do portão no qual estão fixados, estudantes fazem um gesto como que impedindo a entrada de “outros” na instituição em que passam parte significativa de seus dias. Na segunda fotografia, os jovens estão organizados em frente à escola. Na calçada da instituição que se mistura à terra vermelha do assentamento, eles se posicionam estrategicamente. É como se com seus gestos e organização dissessem: “Este espaço é nosso”. Cenas de um protesto ou de uma revolta, seja qual for o sentido atribuído ao movimento, essas fotografias indiciam o que foi a ocupação estudantil em Mato Grosso do Sul naquele ano de 2016. Também fazem perceber que, diferentemente da inércia geralmente atribuída a esses sujeitos, eles estavam atentos ao que se lhe passa, às práticas de objetivação exercidas pela sociedade e pelo Estado.

Figura 15 – Ocupação na Escola Estadual Nova Itamarati, em Ponta Porã-MS, contra a reforma do ensino médio, em 2016



Fonte: Midiamax (2016)

Na matéria publicada pelo jornal online Midiamax (2016), os jovens foram convidados a falar, fazendo aparecer suas posições sobre o que se propunha para o Ensino médio. Um dos estudantes que encabeçavam o movimento de ocupação teve sua fala reproduzida: “A escola está ocupada desde o domingo e os protestos e ocupação continuam até Mato Grosso do Sul aderir à Luta” (Jornal Midiamax, 2016). Os jovens também se diziam opostos ao Projeto de Emenda Constitucional (PEC 241), que limitaria por 20 anos as despesas do governo em áreas essenciais como saúde e educação. Essa PEC esteve alinhada à reforma do Ensino médio, pois onera o poder público para que as mudanças propostas sejam viabilizadas, ao passo que, contraditoriamente, coíbe que o dinheiro público seja investido no setor educacional.

O que esse movimento nos ensina? Quais práticas se mostram? O que esteve/está em jogo no movimento de revolta, contraconduta, oposição que se fez e se faz em relação à reforma do ensino médio? Primeiro, chamamos a atenção para o fato de que essas ocupações puderam fazer cair por terra uma certa desmoralização das juventudes, que em nosso país se reproduz em enunciados que muitas vezes posicionam os estudantes do ensino médio como sujeitos desinteressados. Em segundo lugar, ressaltamos que tais ocupações possibilitaram clarear as linhas de visibilidade, de enunciabilidade e de poder do dispositivo de escolarização:

As ocupações trouxeram materialidade às críticas e frustrações que vêm sendo documentadas pela literatura a respeito da relação dos jovens com a escola. A pouca resposta das políticas educacionais aos anseios juvenis e a presença crescente desse público nas escolas deve ter colaborado para a eclosão do conflito. As imagens oferecidas pelos jovens nas ocupações atuando, discursando, cozinhando e limpando contrastam com as imagens tradicionais de estudantes calados e enfileirados nas salas de aula. (Corti; Corrochano; Silva, 2016, p. 1171).

Vale dizer que as ocupações dessas escolas públicas, assim como o foi nas mais de mil delas por todo o País, serviram como uma virada de chave:

Ora, não serão exatamente estas lutas de subjetivação que os estudantes estão nos mostrando ao ocupar as escolas? Uma revolta, uma insurreição contra uma sociedade, contra uma sujeição, contra uma escola e contra um Estado? E, nesta insurreição, um trabalho de si sobre si mesmo? Ou, dizendo de outra forma: a ocupação das escolas não será muito mais uma sublevação contra aquilo que o Estado, por meio das escolas, está fazendo conosco, impondo uma sujeição a uma maneira atrelada a princípios e a valores neoliberais? A insurreição não será um ato de tomar nas mãos as rédeas da vida, reagindo contra uma subjetivação imposta, gritando ser desejável e possível viver de outros modos? Ou ainda: a construção de práticas de subjetivação, na resistência ao assujeitamento produzido nas escolas? (Gallo, 2017, p. 319).

A Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) alterou a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; alterou a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; modificou 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; revogou a Lei nº 11.161/2005, a qual dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola no currículo do ensino médio; e instituiu a Política de Fomento para a Implementação de Escolas de Ensino médio em Tempo Integral. Essas foram algumas das medidas adotadas no período.

Silva (2019) analisa a “customização curricular” em jogo nessa reforma, apontando para os dispositivos que impulsionam a ideia de liberdade e autonomia que levam aos indivíduos a reivindicarem a elaboração de seus próprios percursos formativos. Segundo o autor referido, o capitalismo contemporâneo, cujo princípio consistente na formação emocional e cognitiva dos indivíduos, é a chave de compreensão do Novo Ensino Médio, porquanto compreende, nas práticas institucionais que aciona por meio de textos legais, diferentes dispositivos. São pelo menos três deles que se observam de forma mais explícita: a *emocionalização pedagógica*, a *algoritmização subjetiva* e a *personalização dos itinerários formativos* (Silva, 2019). Todos guardam relações estreitas em se tratando da constituição de subjetividades neoliberais.

A emocionalização pedagógica consiste na ênfase na formação de um material humano qualificado em relação às suas habilidades socioemocionais e cognitivas. Por meio de “alavancas de aprendizagem”, objetiva-se formar jovens que primam pela autorrealização a fim de que possam constituir-se pessoas desejáveis pelo mercado de trabalho. Autoestima, felicidade, empatia, criatividade, responsabilidade e autocontrole são características a serem aprendidas a fim de viverem melhores consigo e serem bons trabalhadores. Nesse sentido, a

retórica mobilizada apela para o indivíduo, subjetiva-o nos moldes de sujeitos que façam investimentos sobre si, implicando a aquisição de competências cognitivas e socioemocionais. Para fazer essa forma de aprendizagem funcionar, coloca-se em jogo uma psicologização dos saberes escolares, na medida que aquelas competências são transformadas em capital.

A algoritmização subjetiva relaciona-se ao processo de individualização por meio de práticas em larga escala, que contempla as multidões de jovens. Este dispositivo se traduz, por exemplo, nas avaliações nacionais e internacionais cujo objetivo é dimensionar a qualidade do ensino e da aprendizagem de determinados grupos, de modo que se possa (re)orientar as ações que se lhe dirigem em âmbito escolar. Uma vez que se tem acesso à verdade sobre essa população por meio de números, de estatísticas, de algoritmos, pode-se intervir sobre ela para antecipar seus comportamentos, gerir riscos aos quais está suscetível. Para tanto, os indivíduos são fixados num campo de saber-poder que os coloca sob vigilância, pois se veem interpelados por uma gramática que os obriga a “performatizar” comportamentos desejáveis para obterem resultados também positivos; prima-se pelo ótimo desempenho individual dos indivíduos.

A personalização dos itinerários, bastante evidente no programa curricular do Novo Ensino médio, sendo inclusive a sua tônica, contempla os dois dispositivos tratados acima, na medida que, permitindo ao aluno escolher o que estudar, segundo sua “vocação” ou “afinidade”, reafirma os princípios da racionalidade neoliberal, pois torna-o responsável pelo sucesso ou fracasso na obtenção de emprego ou descoberta iniciado no percurso de escolarização. O que está em jogo é a constituição de um capital humano de qualidade: estudando o que gosta, o jovem sente-se motivado a desenvolver suas potencialidades; fazendo-o, tem-se disponível um sujeito feliz e útil, tanto para si quanto para o mercado. Porém, os limites dessa liberdade são claros: primeiro, com apoio de uma rede discursiva de caráter midiático e jurídico, abre-se ao estudante um leque de opções; depois, no desenrolar das práticas, limita-o, pois as escolas, sustentadas em ordenamento legal, não dão conta de oferecer “todos” os itinerários formativos.

Temos experienciado um momento de expansão do neoliberalismo no país, porquanto essa racionalidade, apoiada em instituições como a escola, concorre cada vez mais para capitalizar as emoções e as capacidades cognitivas dos indivíduos, tornando-os sujeitos que defendem o modo de vida que se lhes institui (fundado na concorrência, no individualismo) e que endossam a continuidade dessa racionalidade. Acoplada a essas características, ou em decorrência delas, há uma chamada recorrente para a valorização das diferenças, inscrita em diversas materialidades discursivas (legislações, mídia, materiais pedagógicos, entre outros). Por isto, talvez, o Novo Ensino médio encontrou espaço profícuo para a sua emergência sem oposições por parte da maioria da população, afinal, responsabilizar a cada um e a todos por

sua trajetória, seja ela de “sucesso” ou de “fracasso”, não é digno de suspeita, pois se tornou uma verdade. Hoje, talvez mais que antes, podemos dialogar com jovens que se atribuem a responsabilidade sobre as escolhas que fizeram/fazem, ao fato de possuírem ou não trabalho, de continuarem estudando ou não, muitas vezes ignorando as suas condições materiais, como se estas não fossem de alguma forma determinantes para a sua vida e decisões tomadas.

Na concepção de Dardot e Laval (2016), a contemporaneidade tem levado à constituição de um tipo de sujeito específico, e a escola opera como instituição preponderante para que isso ocorra. Porém, essa ação de subjetivação que se efetiva não se pauta mais em práticas de adestramento, como foi há décadas, mas agora o sujeito é levado a regular-se, a conduzir a si mesmo. O Novo Ensino Médio, por meio de sua programação, contribui nesse processo:

Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis – metodologia institucional que se encontrava em crise havia muito tempo. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irredutível do desejo que o constitui. As grandes proclamações a respeito do “fator humano” que pululam na literatura da neogestão devem ser lidas à luz de um novo tipo de poder; não se trata mais de reconhecer que o homem no trabalho continua a ser um homem, que ele nunca se reduz ao status de objeto passivo; trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional. (Dardot; Laval, 2016, p. 327).

Feitas essas considerações, passamos a analisar dois aspectos do Novo Ensino Médio nos quais observamos a presença do trabalho como princípio formativo. São eles: i) a possibilidade de escolha de um itinerário formativo, cujas unidades curriculares propõem uma formação voltada para o mercado de trabalho; e, ii) a inscrição da disciplina Projeto de Vida no currículo, cujo percurso ao longo dos três anos obstina a formação de pessoas melhor preparadas para o trabalho – não apenas isso, mas revela-se a tônica da formação pretendida.

A racionalidade neoliberal tem incidido sobre práticas políticas, econômicas e sociais brasileiras desde por volta de 1985. De lá para cá, tem avançado cada vez mais, alocando-se nas sendas da vida cotidiana. Seus princípios naturalizaram-se e são obedecidos por cada um e por todos. Quase não se questiona a responsabilidade do indivíduo no que se lhe acontece em vida. É sempre seu o papel de determinar suas escolhas, e por consequência, seu futuro. Culpasse-lhe por seu sucesso e por seu fracasso. Ele também se culpa. Seu destino deve ser traçado por ele mesmo. Assim, inscrevendo-se como linhas de forças que atravessam as linhas de visibilidade e enunciação dos diversos dispositivos em funcionamento, o neoliberalismo, por

meio de sua microfísica de poder, compõe discursos e práticas que levam às linhas de subjetivação que provocam sujeições e criam modos de vida atrelados a essa racionalidade.

Em pesquisa realizada entre os anos de 1998 e 2000, Oliveira *et al.* (2001) indicaram que estudantes de escolas públicas de São Paulo atribuíam as condições de seu futuro às suas escolhas do presente, no sentido de que reconheciam que a sua escolarização determinaria os seus percursos profissionais. Os estudantes investigados, tendo de 11 a 18 anos de idade, entendiam que o esforço pessoal, traduzido nas ações de trabalhar e estudar, poderia lhes assegurar melhor colocação profissional. Este aspecto era entendido como o seu próprio futuro, estabelecendo entre ambos termos relações de sinonímia. Além disso, conforme os autores, a dimensão moral do trabalho atravessava as representações dos estudantes, os quais, reconheciam que apenas o esforço pela prática laboral resultaria num futuro de sucesso.

No que tange àqueles jovens que cursavam ensino médio, Oliveira *et al.* (2001) observaram que suas representações a propósito da relação entre escola e trabalho se davam para além, pois reconheciam o papel da escola no processo mais amplo de vida em sociedade:

Entre os alunos de primeira a terceira série do ensino médio a produção discursiva sobre a escolarização e a instituição escolar reflete o seu posicionamento no mundo, na medida em que a escola coloca-se como o caminho para a construção de um futuro diferente daquele esperado em função das suas condições de classe. As relações sociais e o aprendizado para uma vida em sociedade são destacados pelos jovens como processos que também se passam na escola, não reconhecendo o espaço escolar como "locus" de aprendizagem formal apenas, mas como lugar de aprendizado da vida em sociedade. (Oliveira *et al.*, 2001, p. 250).

O Novo Ensino Médio capturou em seu programa os discursos que reivindicavam tal profissionalização por meio da educação escolar e os acolheu para constituir seu programa. Os itinerários formativos emergiram, nesse sentido, como uma das vias para concretizar aquela pretensão. Eles possuem, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, princípios que denotam a expressão do avanço da lógica neoliberal sobre o ensino médio, pois podem ser “escolhidos” pelos estudantes – a liberdade é a máxima do neoliberalismo e se generaliza cada vez mais pelo tecido social. Sob o argumento de possuírem afinidade com uma ou outra área de conhecimento, os jovens decidem o que estudar. Entretanto, essa decisão é sempre limitada, pois uma seleção primeira de quais itinerários e respectivas unidades curriculares é feita pelas próprias instituições de ensino, que devem considerar a realidade local, o quadro docente, enfim, inúmeras variáveis que afetam e direcionam essa escolha dos itinerários formativos.

A cada ano, a SED/MS tem publicado um documento em que são indicadas as unidades curriculares possíveis de serem ofertadas em cada um dos itinerários formativos. Porém, a oferta dos itinerários tem esbarrado no fato de que as escolas, em razão de sua estrutura material, estão sendo impossibilitadas de ofertar unidades curriculares de todos os itinerários formativos. Desse modo, se veem obrigadas a fazê-lo de forma limitada, ofertando, na maioria das vezes, apenas dois itinerários. A maioria dos municípios de Mato Grosso do Sul possuem apenas uma ou duas instituições de Ensino médio. O impedimento de escolha do que estudar, por parte dos estudantes, ocorre nesse sentido, pois uma vez que a escola não dá conta de contemplar a diversidade curricular possibilitada, os jovens são constrangidos também.

Desde o início houve dificuldade se implantar os itinerários formativos, que deveriam sê-lo em 2019, mas teve esse prazo adiado para 2020. Isto é o que constatou Lopes (2021) em sua pesquisa sobre a implementação do Novo Ensino médio em escolas-piloto de Dourados. Segundo a autora, o problema decorreu de questões como o desconhecimento de coordenadores, professores e diretores das instituições acerca da proposta; ausência de regulamentação ou direcionamento por parte da SED/MS – medida tomada no final daquele ano para ser operacionalizada a partir de 2021; e formação docente inadequada ao programa de ensino. Passado algum tempo, a dúvida quanto ao funcionamento dos itinerários formativos permanece.

Até aqui abordamos a oferta dos itinerários propedêuticos, assim mesmo denominados pela SED/MS, pois trata-se de um aprofundamento em áreas de conhecimento, a partir da oferta de unidades curriculares trabalhadas de modo interdisciplinar no contexto da área de conhecimento optada pelo estudante. Mas, no âmbito do quadro propositivo do Novo Ensino Médio, resta-nos tratar do itinerário técnico-profissional, denominado pela SED/MS como itinerário profissional. Esse é o itinerário que, talvez, mais causou *frisson* quando da divulgação da reforma entre 2016 e 2017, e continuou a ser o foco das críticas a ela dirigidas, as quais interrogam o caráter utilitarista do Novo Ensino Médio, dada a sua estrutura e sua racionalidade.

O itinerário técnico-profissional objetiva contemplar uma formação alinhada ao mercado de trabalho local. Nesse sentido, além das disciplinas do núcleo comum, os estudantes frequentam cursos de qualificação e formação profissional. Em Mato Grosso do Sul, tais cursos são os que se encontram dispostos no Quadro presente no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. Segundo as informações dispostas no quadro elaborado pela SED/MS, as 36 qualificações profissionais possíveis em Mato Grosso do Sul se dividem em 12 itinerários formativos profissionais e em 5 eixos tecnológicos. São qualificações que buscam atender às necessidades do Estado em diferentes áreas, incluindo aquelas que constituem o ponto nevrálgico da economia sul-mato-grossense, que são a agropecuária e o agronegócio. Nesse

sentido, cabe às instituições de ensino, em acordo com a sua respectiva CRE, decidir pela viabilidade da oferta desse itinerário e estabelecer parcerias com instituições privadas para concretizar uma formação técnico-profissional que responda às demandas econômicas locais.

Apesar do arcabouço teórico inscrito no Currículo (Mato Grosso do Sul, 2021), o itinerário técnico-profissional pouco tem sido acolhido pelas instituições escolares do Estado, pois suas limitações são as mesmas que as dos itinerários propedêuticos, inviabilizando a sua oferta e desenvolvimento. O processo de implementação desse itinerário tem sido moroso, fato que contribui para fortalecer as dúvidas sobre ele e sobre a viabilidade do Novo Ensino médio.

Diante disso, somos levados a questionar a validade da oferta desses cursos em uma região cuja economia historicamente destaca-se pela agropecuária. Mais ainda, podemos questionar se a generalização de tais cursos resultaria em efeito contrário ao pretendido, porquanto um grande contingente de pessoas aptas enfrentaria o problema da ausência de postos de trabalho que, apesar de seu propalado crescimento, são evidentemente escassos no Estado. Afinal, em um território onde impera o agro, onde das plantações e do gado se tira o sustento do povo, não é de se estranhar a oferta de cursos que vão na contramão da real necessidade?

A novidade instaurada com a reforma do ensino médio tem a ver com a ênfase no protagonismo dos jovens na construção de seus percursos de escolarização. Trata-se de instrumentalizar esses indivíduos para a elaboração de seu futuro por meio de práticas de escolarização no presente, dotando-os de responsabilidade sobre as escolhas que fazem no presente. Por isso, no Novo Ensino médio, os jovens são colocados em exercícios de reflexão contínua a fim de olharem para si mesmos e refletirem sobre o que desejam construir em sua vida pessoal e vida profissional, colocando ambas dimensões em estado de imanência.

Tudo é trabalho no Novo Ensino Médio, nada escapa de tal princípio formativo. Se antes ele aparecia como uma das finalidades desse nível de escolarização, atravessando tão somente os conteúdos inscritos na documentação que a regulamentava (como as DCNEM) e pouco afetando o cotidiano escolar, agora, todas as disciplinas da BNCC e os itinerários formativos são por ele subsumidas. Prepara-se para o trabalho! Busque trabalho! Trabalhe! Esta é uma evidência deixada pelos documentos perscrutados. Não estamos aqui fazendo uma ojeriza ao trabalho – mesmo considerando o seu caráter disciplinador e destrutivo – mas colocando sob suspeita tamanha ênfase que se lhe dá neste momento histórico e a forma como a sua discursivização pode estar contribuindo na constituição de subjetividades jovens por meio de determinadas práticas instituídas nesse novo modelo de escolarização.

Observando a rede documental elaborada, podemos constatar que a disciplina denominada Projeto de Vida carrega a função de preparar o jovem não estritamente no sentido

profissional – isto fica a cargo dos itinerários formativos e suas respectivas unidades curriculares –, mas preparando-o “psicologicamente”. Disto, podemos constatar o fato de que a expansão da psicologização dos saberes escolares no Novo Ensino médio tem sido fundamental no ajustamento das subjetividades escolares fundados no trabalho. Nesse sentido, Projeto de Vida figuraria como espaço-tempo de formação dos estudantes para uma vida que implica o trabalho ou que o toma como princípio. Daí porque optamos por problematizar também essa disciplina, atentando-nos para os múltiplos enunciados que faz circular no livro didático adotado pela Rede Estadual de Ensino, nos planos de aula, nas atividades propostas.

Vale considerar que projeto de vida não é exatamente uma novidade no ensino médio, pois há mais de duas décadas constitui-se um tema a ser tratado nas/pelas escolas a fim de preparar os estudantes para as adversidades do mundo do trabalho e orientá-los quanto às relações que estabelece consigo e com o Outro (Mandelli; Soares; Lisboa, 2011). Em escolas de período integral, mesmo antes da reforma, Projeto de Vida constituía-se como um momento formativo, voltado à reflexão por parte dos estudantes sobre as perspectivas de futuro, e de temas relacionados a trabalho, sociedade, ética e relacionamentos.

Perscrutando a documentação, podemos afirmar que a novidade se inscreve no fato de que agora se trata de uma disciplina com lugar definido na grade curricular, ministrada não apenas no Ensino médio, mas desde os anos finais do Ensino Fundamental, daí sua grafia com letras iniciais maiúsculas, sinalizando o seu status referencial. Nesse sentido, poderíamos então questionar essa mudança de tema – projeto de vida – para disciplina – Projeto de Vida – e sua expansão curricular, e mais ainda, interrogar como funciona. Uma forma de fazê-lo, é analisarmos as práticas discursivas e não discursivas que concorrem no funcionamento desta disciplina no interior das instituições escolares do Novo Ensino Médio.

De entrada, podemos mencionar o fato de que Projeto de Vida como componente curricular é uma realidade da Rede Estadual do Mato Grosso do Sul, mas não dos demais estados brasileiros. Isto porque a BNCC previu que tanto poderia ser operacionalizada como disciplina ou tema transversal. De todo modo, sua adoção implica uma organização didático-pedagógica própria de cada Rede, a exemplo da definição de critérios avaliativos, redistribuição de aulas por componente curricular e sua respectiva carga horária, escolhas de professores, entre outros. Em Mato Grosso do Sul, a opção por Projeto de Vida na referida modalidade provocou mudanças significativas no Currículo Estadual, pois adotada em todos os anos escolares, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, quando isto poderia ocorrer, por exemplo, apenas no terceiro ano do Ensino médio. Enfim, a disposição desta disciplina no currículo da Rede demonstra a importância que se lhe dá.

Para além do seu status curricular, outro aspecto relativo ao funcionamento dessa disciplina diz respeito às suas condições de oferta. Como se tem visto em Mato Grosso do Sul, qualquer profissional do quadro docente, seja ele contratado ou efetivo, é considerado apto a lecioná-la. Entretanto, há resistências por parte dos professores, que reconhecem a ausência de formação para lidar com as questões demandadas pela disciplina. Seu programa desconhecido, suas finalidades acinzentadas, somadas à importância que a SED/MS lhe dá, seja por sua disposição no currículo, seja nos documentos oficiais, faz com que os docentes tentem se ausentar da responsabilidade que Projeto de Vida lhe imputa. Desta maneira, “forçados” a lecionarem esta disciplina, os professores sentem-se fragilizados frente ao sistema, pois acabam transmitindo esta sensação de insegurança aos seus alunos.

Em pesquisa recente, Lopes (2021) analisou a implementação do Novo Ensino Médio em escolas-piloto do município de Dourados, entre 2019 e 2020. Segundo a autora, Projeto de Vida vinha sendo abordada de forma mais ou menos dificultosa, pois os docentes reconheciam suas limitações para tratar das questões pertinentes à disciplina. Havia uma constante reprodução da necessidade de um saber psicológico para a atuação na disciplina, porquanto sua finalidade implicaria a construção de sentimentos positivos nos alunos. Fazer os indivíduos olharem para si, de modo a refletirem sobre o que desejam em relação à vida seria o papel de profissionais psicólogos, e não de professores, daí porque vinham se recusando a lecionar a disciplina, e os que o faziam, não reconheciam a efetividade de seu trabalho, pois não observavam resultados concretos (Lopes, 2021).

Antes de figurar como disciplina específica, “projeto de vida” apareceu desde a primeira versão da BNCC como eixo formativo comum a todas as áreas de ensino. Neste documento, as menções que se faz a tal sintagma nominal o condicionava a parte de direito dos estudantes. Ao longo do período de sua elaboração, entre 2015 e 2018, as versões foram agregando sentidos e posições à expressão projeto de vida, até que na última versão do documento apareceu como uma das dez competências da educação básica:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil/BNCC, 2018, p. 565).

Porém, no tempo em que o documento tramitou, tendo sido reelaborado em diferentes versões, com a participação de educadores, instituições educacionais, população civil – para se ter uma ideia dessa participação, no dia 18 de março houve o chamado Dia D, em que os

professores de todas as escolas do país foram liberados de suas atividades para fazerem proposições à versão preliminar da BNCC – houve a publicação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017, grifo nosso), em que o referido sintagma apareceu da seguinte maneira: “§ 7º Os currículos do Ensino médio deverão 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”.

Portanto, entre a promulgação da MP nº 746 e da Lei nº 13.415, houve a incorporação, na legislação, de um enunciado que rondava os discursos pedagógico e acadêmico, reiterando a necessidade de um modelo de escolarização que possibilitasse aos jovens a elaboração de seus projetos de vida; um enunciado que reconhecia as diferenças entre os jovens e apontava para uma escola que atendesse as suas individualidades, imputando-lhes a responsabilidade pela construção de seus percursos. Nesses termos, podemos considerar que a inscrição do sintagma “projeto de vida” como fragmento do discurso oficial representou a incorporação de uma prática pela qual vinha-se lutando há pelo menos duas décadas, pois a legislação não é fundadora de uma prática social, mas expressa a sua ocorrência. Há que se considerar, porém, que os usos dos discursos em nossa sociedade são estratégicos, e muitas vezes uma expressão terminológica, cujo uso seja intencional ou não, abre um campo de interpretações que acabam modificando as práticas discursivas e não discursivas que lhe são correlatas. Justamente por essa derivação polissêmica a SED/MS tornou Projeto de Vida uma disciplina, pois a legislação não informava como sua incorporação deveria de fato ocorrer nos sistemas de ensino.

Mais tarde, além da breve menção feita na Portaria nº 1.024/2018 (Brasil, 2018a), que instituiu apoio financeiro para a execução do Novo Ensino médio, o sintagma projeto de vida também foi referenciado na Resolução nº 3/2018 (Brasil, 2018b), que atualizou as DCNEM. Sobretudo neste último documento, houve um maior desdobramento do que se vinha entendendo sobre “projeto de vida”:

Art. 5º O Ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:
[...]

II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;

Art. 6º Para fins de obtenção de maior clareza de exposição, ficam definidos os seguintes termos utilizados na presente Resolução:

I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos

significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida;

[...] Art. 8º As propostas curriculares do Ensino médio devem:

[...] V - *considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;*

[...] Art. 12. A partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando:

[...] § 7º A critério dos sistemas de ensino, os currículos do Ensino médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, *atendendo ao projeto de vida do estudante.*

[...] Art. 27. A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o Ensino médio deve considerar:

XXIII - o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.
(Brasil, 2018, grifos nossos).

Projeto de vida aparece como uma prática que deve levar o estudante a refletir sobre a construção de sua vida pessoal, social e profissional, o que implica que ele considere a escola como espaço para esta elaboração de caráter psicológico. A trajetória escolar é problematizada como o objeto desta prática: o que fazer na escola e como fazer para se alcançar as projeções para aquelas três referidas dimensões da vida. Ora, não há menção direta à maneira como tal reflexão deve ser conduzida, se como disciplina, se de forma interdisciplinar, mas há uma restrição primeira quanto ao que se entende por este sintagma – antes, nenhum outro documento trouxera uma definição exata, senão faziam menções amplas e genéricas sobre a necessidade de se considerar os diferentes projetos de vida dos estudantes do ensino médio.

Sobretudo no art. 27 da Resolução nº 3/2018 (Brasil, 2018) lemos que as instituições escolares de Ensino médio devem considerar o projeto de vida e a carreira do estudante como aspectos estruturantes das práticas pedagógicas desenvolvidas em seu interior. Primeiro, chama a atenção o fato de que, diferentemente de outras enunciações, o sintagma *projeto de vida* aparece associado a um outro, *carreira do estudante*, como se figurassem uma coisa só.

Conjugando tais elementos, indica-se que o trabalho desenvolvido nas escolas deve promover no estudante o autoconhecimento e a sua dimensão cidadã. Podemos falar da objetivação de um sujeito cujo objeto de reflexão seja o “si mesmo” e as ações em sua vida particular atrelada ao coletivo, uma vez que a cidadania referenciada diz respeito à complexa relação que envolve o indivíduo e o seu meio, o Eu e o Outro. Tal autorreflexão teria como fim “orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (Brasil, 2018, p. 15). Ora, se em artigos anteriores do documento

vemos que projeto de vida aparece como uma prática que abarca três dimensões distintas (pessoal, cidadã e profissional), agora, parece haver uma restrição de sua finalidade atrelada à última delas. Há, portanto, distintas formulações no mesmo texto legal apontando, de um lado, para a formulação de um projeto de vida que implica a articulação entre diferentes aspectos, e de outro, a restrição do projeto de vida do estudante à escolha que deve fazer sobre um ofício profissional, subsumindo-se, nesse sentido, a vida a uma profissão.

De todo modo, para a elaboração do projeto de vida que implica o conhecer-se, o relacionar-se e o trabalhar, as instituições de ensino devem considerar os interesses, talentos, desejos e potencialidades dos estudantes. Parece haver nisso a referência a um discurso que aponta para as diferenças individuais como aspecto a ser considerado pelas escolas para o seu trabalho pedagógico. A evidência do reconhecimento das diferenças entre os estudantes dá-se, neste caso, pela inscrição dos signos “interesses”, “talentos”, “desejos” e “potencialidades” quando estes são apontados como elementos a serem considerados na elaboração que os jovens devem fazer em seus respectivos projetos de vida. No Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul há uma problematização nesse sentido, quanto aos sujeitos do Ensino médio. O documento assim concebe os estudantes:

Esses sujeitos precisam ser considerados a partir de suas peculiaridades e diferenças no processo de aprender, pois carregam uma série de mudanças biológicas e ambientais, além de distintas trajetórias de vida e de aprendizagens formais e informais que a escola precisa levar em conta. (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 68).

Como prova a neurociência, todo adolescente é predisposto a aprender, mas de maneira interativa, intensa e desafiadora, o oposto do que as escolas em geral fazem. A instabilidade, uma das características dos adolescentes, faz parte do processo de maturação do cérebro e está ligada a uma enorme capacidade de aprendizado. “Essa plasticidade faz com que cérebro adolescente se abra, se molde e responda à maioria dos estímulos. Isso claramente favorece a absorção de informações”, segundo o estudioso Laurence Steinberg, da Temple University, um dos maiores especialistas em cérebro jovem do mundo. (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 69).

A inscrição desse tema no programa escolar do Novo Ensino Médio está relacionada à constituição de um capital humano, pois a crença no fato de que as pessoas possuem aptidões que podem ser melhoradas constituem uma das chaves para o entendimento da formação escolar, porquanto “[...] as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem [...] seu capital; [...] é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo” (Gadelha, 2009, p. 177).

Até o momento de produção das últimas DCNEM, inscritas na Resolução nº 3/2018 (Brasil, 2018), o termo aparecia de forma genérica, não tendo uma definição exata do que se tratava. Falava-se apenas da necessidade de oferta de uma escolarização cujas práticas devessem levar em conta o projeto de vida dos estudantes. Com tal publicação, parece ter ocorrido a sua restrição à questão profissional, ainda que as demais dimensões formativas não sejam desconsideradas. O percurso de transformação deste enunciado talvez deva ser melhor problematizado, com uma análise mais restrita das relações de saber-poder que ele implica.

A expressão “Projeto de Vida” sugere, a priori, a elaboração de um plano estratégico destinado a guiar uma pessoa em várias áreas de sua vida. Apesar de sua atual ênfase no contexto do Novo Ensino médio, esse tema já havia sido abordado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio (DCNEM) (Brasil, 1998), que regulamentou a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) quanto às mudanças no Ensino médio. Nesse documento, “Projeto de Vida” estava associado à dimensão do trabalho e enfatizava a importância do Ensino médio para indivíduos que, devido à necessidade de trabalhar para garantir sua sobrevivência, haviam interrompido seus estudos. Assim, o modelo de Ensino médio renovado deveria oferecer a essas pessoas uma “sólida formação geral”. As DCNEM (Brasil, 1998) estabeleceram tal relação entre trabalho e projeto de Vida nos seguintes termos:

[...] para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E, em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferente natureza, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal: constituir família, participar da comunidade, eleger princípios de consumo, de cultura e lazer, de orientação política, entre outros. A condução autônoma desse projeto de vida reclama uma escola média de sólida formação geral. (Brasil, 1998, p. 85).

Mas face ao adensamento histórico de demandas em torno da necessidade de atendimento às distintas realidades dos jovens brasileiros, bem como de suas individualidades psicológicas e potencialidades heterogêneas, que não cessaram com aquela reforma da década de 1990, a BNCC/EM (Brasil, 2018) trouxe como a sexta das dez competências gerais da Educação Básica a relação entre Trabalho e Projeto de Vida, assim definindo-a: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9)”.

Trabalho e Projeto de Vida estão relacionados no sentido de que o trabalho é considerado uma das dimensões fundamentais do desenvolvimento dos estudantes. A BNCC/EM (Brasil, 2018) propõe que o ensino no Ensino médio inclua a discussão sobre trabalho, carreira e projeto de vida como parte integrante da formação dos alunos. Isso implica em ajuda-los a compreenderem as relações entre suas escolhas educacionais e suas aspirações profissionais, auxiliando-os na definição de metas e projetos pessoais que estejam alinhados com suas habilidades e interesses. Dessa forma, busca-se preparar os jovens não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma vida plena e satisfatória, onde o trabalho exerce um papel importante na realização de seus objetivos de vida.

A inserção de Projeto de Vida como parte do programa curricular do Novo Ensino médio explicita o processo de *customização curricular* em jogo no Brasil, que impele a elaboração de currículos personificáveis, diferenciados, no contexto de cada instituição e/ou rede de ensino. Conforme Silva (2019), esse é um processo que reflete a expansão da racionalidade neoliberal sobre a escola pública, tendo em seu cerne práticas e discursos que consideram a emocionalização pedagógica, a algoritmização subjetiva e a personalização dos percursos formativos. Tendo como referência a singularização das experiências escolares, os adolescentes e jovens objetivados nesse processo acabam sendo postos em movimento de auto qualificação que, uma vez iniciado, não deve cessar por toda a vida, frente às demandas que a sociedade capitalista impõe como regra.

Para adensar essa questão, é pertinente referenciar Dardot e Laval (2016), para os quais a razão neoliberal tem uma dinâmica de poder na qual o sujeito – e no caso em que tratamos, o estudante do Novo Ensino médio – é agenciado como empresário de si e por isso ele mesmo deve se colocar à espreita a fim de promover benefícios para o seu eu. Assim, “pela superação indefinida de si” (Dardot; Laval, 2016, p. 356-357), o sujeito é levado a exceder-se, competir consigo mesmo para posicionar-se categoricamente em relação aos seus pares. Para os autores supracitados,

[...] trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional. O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si mesmo. A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o “colaborador” da empresa, enfim, o desejo com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder. (Dardot; Laval, 2016, p. 327).

Ter um projeto de vida ou construí-lo no âmbito dessa disciplina curricular é a oportunidade que o estudante tem para organizar as suas capacidades ou conhecê-las, a fim de

mobilizá-las no presente ou, sobretudo, no futuro, em que o trabalho e o exercício da cidadania são perspectivados. Nesses termos, o sujeito é voltado a constituir-se em “[...] especialista de si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (Dardot, Laval, 2016, p. 331).

A definição da finalidade do Projeto de Vida no âmbito do Novo Ensino médio serve como pano de fundo para o entendimento de como esse componente se insere no currículo aqui analisado e qual a sua relação com o trabalho no contexto sul-mato-grossense.

Ao outorgar às Redes Estaduais de Ensino a prerrogativa de incorporar o tema em seus currículos, a SED/MS estabeleceu o “Projeto de Vida” como um componente curricular, inclusive estendendo sua disponibilidade tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino médio. Este esforço busca instaurar uma prática pedagógica contínua, visando promover uma educação abrangente que capacite os estudantes a formular suas próprias existências de maneira coerente, conforme delineado no documento: “É necessário desenvolver um trabalho sem rupturas, nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio), a fim de que os estudantes possam ser promovidos, de uma etapa para outra, de maneira que permita a continuidade do seu projeto de vida” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 106). Ainda sobre os princípios que direcionam o ensino nessa disciplina, o documento aponta:

Dessa forma, as aulas devem apoiar a elaboração do Projeto de Vida, considerando o jovem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, e respeitar a singularidade de cada estudante, seu percurso, expectativas, visão, escolhas e perspectivas, com foco no futuro e na tomada de decisões fundamentais para obter êxito nessa trajetória. Assim, nas aulas de Projeto de Vida, as escolas devem definir estratégias para desenvolver esse componente por meio de atividades que estimulem os estudantes a definirem objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã. Além disso, promover meios para que possam se organizar para alcançar suas metas, exercitarem a determinação, a perseverança e a autoconfiança para realizarem seus projetos atuais e futuros. (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 106).

Conforme o excerto, a disciplina Projeto de Vida busca respeitar a individualidade de cada estudante, reconhecendo seu percurso, expectativas, visão, escolhas e perspectivas. Isso implica em uma abordagem personalizada que visa auxiliar os alunos a planejar seu futuro de acordo com suas metas e interesses específicos. A disciplina também é orientada a fornecer estratégias práticas para que os estudantes se organizem e adquiram as habilidades necessárias para atingir suas metas, promovendo a autonomia e o desenvolvimento pessoal. Nisso entra ações mais diversas, que incluem, por exemplo, práticas de elaboração de empreendimentos,

formas de relacionamento consigo e com os outros, estruturação de planos de estudos. Em última análise, busca capacitá-los a tomar decisões informadas e fundamentais para seu sucesso ao longo de suas trajetórias de vida.

A partir do que é expresso no Currículo de Referência do Ensino médio em Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2021), podemos inferir que a SED/MS concebeu o Projeto de Vida de maneira mais abrangente, contemplando não apenas a dimensão profissional, mas também as esferas pessoal, acadêmica e cidadã como dignas de serem “projetadas”. Isso contrasta com a abordagem presente na BNCC/EM (Brasil, 2018), que, em certo sentido, limita o Projeto de Vida ao âmbito do trabalho, mais especificamente à carreira profissional.

A enunciação mais explícita no Currículo de Referência/MS/EM (Mato Grosso do Sul, 2021) sobre a relação entre trabalho e Projeto de Vida acontece em parte específica, mas ao tratar dos quatro eixos estruturantes dos itinerários formativos. Ao afirmar o empreendedorismo como um desses eixos, apoiando-se em documentos que lhe precedem, o enquadra como uma via de direcionar os estudantes a criar seus próprios empreendimentos, enquanto negócios de mercado, seja com ou sem assistência tecnológica, com o objetivo de garantir sua renda. Segundo essa concepção, os jovens são encorajados a se tornarem empreendedores, a criar empreendimentos pessoais ou produtivos que estejam alinhados com seus projetos de vida. Eles são incentivados a serem protagonistas de suas trajetórias, o que implica em uma subjetivação que os leva a se verem como agentes ativos na construção de seu futuro:

Empreendedorismo – os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para isso, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes. (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 104).

Três pontos podem ser diagnosticados quanto a essa ênfase no empreendedorismo observada no Currículo de Referência/MS/EM (Mato Grosso do Sul, 2021). Em primeiro lugar, ela reflete a tendência neoliberal que coloca a responsabilidade individual no centro do processo de escolarização. Isso pode perpetuar a ideia de que o sucesso pessoal depende sobretudo de iniciativa e esforço individuais, desconsiderando fatores estruturais e desigualdades

socioeconômicas que afetam o acesso a oportunidades até para se iniciar um empreendimento. Em segundo lugar, a concepção de empreendedorismo delineada se concentra fortemente na busca de lucro e no desenvolvimento de produtos e serviços para o mercado, o que pode negligenciar outras formas igualmente válidas de trabalho e emprego. Em terceiro lugar, há o risco de que o foco excessivo no empreendedorismo leve os estudantes a adotarem uma mentalidade utilitarista, em que as escolhas educacionais são moldadas pelos retornos financeiros esperados. Em todos os casos, os efeitos de subjetivação sobre os jovens são positivos para a conservação da lógica neoliberal que avança cada vez mais em todo o País.

Em consonância com Silva (2019), é viável argumentar que a relação entre educação e empreendedorismo está em expansão, permeando as práticas intrínsecas às instituições. O autor postula que essa conexão pode ser justificada, por um lado, pela intenção das escolas de ampliar a competitividade dos alunos, preparando-os para os desafios competitivos do mercado de trabalho. Por outro lado, complementarmente, essa ligação envolve também o interesse e a preocupação das escolas em atender às necessidades das empresas, as quais buscam aproveitar seu público para promover novos modelos de crescimento econômico. Mas também podemos acrescentar que essa relação acaba se efetivando, sobretudo, contra a vontade de professores que ao lecionarem a disciplina de Projeto de Vida são compelidos a maximizarem a questão do trabalho, focalizando o empreendedorismo e todo o arcabouço mercadológico correlato.

Alvo de críticas desde o primeiro movimento da reforma, quando ela surgiu ainda como a Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2016), o ensino técnico-profissional possibilitado pelo Novo Ensino médio abre espaço para questionamentos de ordens diversas. Isso porque as leituras feitas sobre essa modalidade de ensino levantam questões como a sua legitimidade, a possibilidade de sua efetiva aplicação nas escolas públicas frente à precariedade material das instituições e à ausência de professores qualificados para tanto, e, sobretudo, a sua finalidade em uma sociedade em que postos de empregos que demandam funções técnicas e especializadas são cada vez mais escassos ou, no limite, desvalorizados. Alguns pesquisadores afirmam, inclusive, que se trata de um retorno – e um retorno piorado – à década de 1970, quando houve País afora a oferta generalizada de cursos técnicos e profissionais no Ensino de 2º grau, em sua maioria funcionando precariamente e sem atender às realidades socioeconômicas locais.

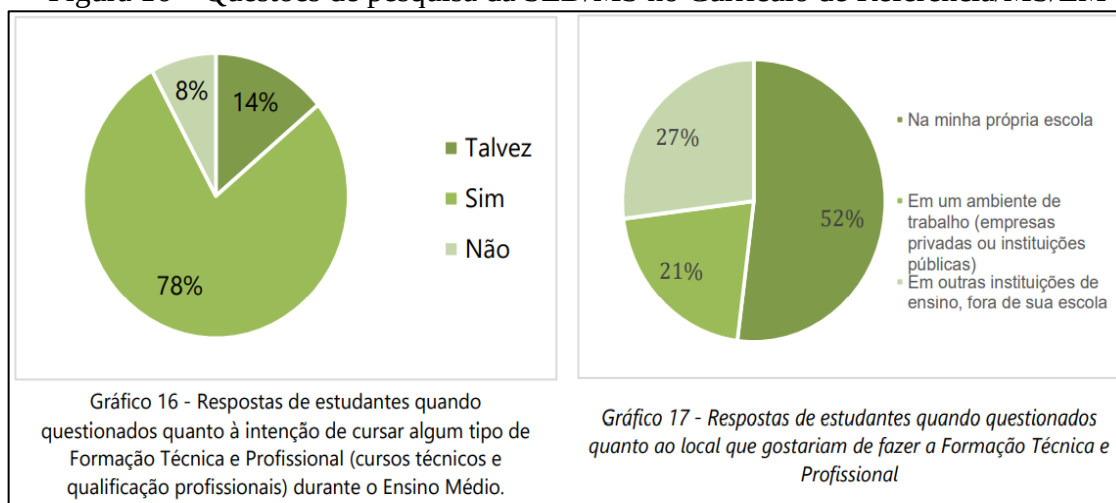
O itinerário “Educação Profissional”, expresso na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) como um dos cinco itinerários formativos do Novo Ensino médio, diferencia-se em relação aos demais à medida que não possui caráter científico. Esse itinerário revela-se, pois, com certa obviedade, como sendo estritamente técnico, portanto, distanciando-se do tipo de formação que, nas últimas décadas, seguindo a agenda de uma escolarização que contemplasse as diversidades de

percursos de vida dos jovens brasileiros, buscou integrar formação geral e formação profissional. Ferretti (2018) destaca que a organização desse itinerário formativo é pior do que aquela inscrita no Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997), que, apesar de ter desintegrado ensino profissional e ensino propedêutico, ainda possibilitava a integração pelo regime de concomitância, ou seja, possibilitava ao estudante ter uma formação profissional, desde que em uma instituição diferente da qual recebia uma formação geral.

O itinerário formativo se inscreve no que Silva (2019) chamou de dispositivo de individualização. A liberdade do que estudar opera como uma tecnologia de governo dos jovens, que, face à suposta disposição de uma gama de possibilidades formativas, dotam-se de alguma autonomia e responsabilidade sobre seus percursos escolares – e também de vida, se considerarmos o discurso de que as escolhas do presente afetam o futuro. O dispositivo de individualização no Ensino médio, por meio dos itinerários formativos, visa promover uma educação mais personalizada, na qual os estudantes tenham a oportunidade de explorar áreas de conhecimento que correspondam aos seus interesses e habilidades. Isso contribui para um aprendizado mais significativo e para a preparação dos alunos para sua vida pós-escolar, seja no ensino superior, no mercado de trabalho ou em outras trajetórias que desejem seguir.

Duas outras questões dirigidas aos estudantes foram relativas à sua intenção de obterem uma formação técnica e profissional no ensino médio e o espaço em que gostariam de receber tal formação. Os jovens apontam o interesse por se qualificarem e/ou se profissionalizarem nesse momento de suas vidas, e mais ainda, que isso seja executado na escola. Dessa forma, ajudam a sustentar a verdade de que a escola é o lugar mais apropriado para a formação dos escolares, à medida que esses mesmos fazem circular tal vontade, tornando isso inquestionável.

Figura 16 – Questões de pesquisa da SED/MS no Currículo de Referência/MS/EM



Fonte: Mato Grosso do Sul (2021)

Para sustentar os princípios da BNCC/EM (Brasil, 2018) quanto a esse eixo formativo, o Currículo de Referência/MS/EM (Mato Grosso do Sul, 2021) nomeou o itinerário em foco como *itinerário técnico-profissional*. Seu objetivo, segundo consta, é contemplar uma formação alinhada ao mercado de trabalho local. Os estudantes sul-mato-grossenses que “optam” por esse itinerário frequentam cursos de qualificação e formação profissional, além de cursarem as disciplinas do núcleo comum. Destacamos o tema da “opção” de escolha porque o itinerário técnico-profissional tem sido contemplado pelos municípios do Estado, portanto, os jovens optam por esse itinerário quando ele é de fato disponibilizado em sua escola. Trata-se, assim, de uma decisão não autônoma como contrariamente desde o início da reforma se tem divulgado.

O Currículo de Referência/MS/EM (2021) pontua que a oferta dos itinerários formativos, para além dos anseios dos jovens manifesta em consulta prévia, fica condicionada aos seguintes aspectos: perfil e quantidade de jovens, equipe docente (sua qualificação e sua *vocação*), infraestrutura das instituições de ensino e potencialidades locais. Esse último é concebido como as “demandas e especificidades do território em que a unidade de ensino se localiza” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 105). Ou seja, a definição do que *deve* e/ou *pode* ser ofertado em cada escola não é, ao menos do ponto de vista normativo, uma decisão arbitrária da SED/MS. Implica um estudo local e específico de cada região e instituição.

No que tange ao itinerário técnico-profissional, a decisão de ofertá-lo deve levar em conta, ainda, “o potencial socioeconômico e ambiental, bem como as demandas tanto do mercado de trabalho regional como, também, as novas exigências ocupacionais geradas pelas transformações no mundo do trabalho” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 105).

Considerando a realidade do Estado, é pertinente a oferta de cursos que contemplem o trato com a agricultura e a pecuária, pois são essas as atividades do setor primário da economia sul-mato-grossense, sobretudo no interior – com exceção da capital, Campo Grande, cuja economia gira em torno de atividades de comércio e serviços. Dada essa realidade econômica, cursos destinados ao ensino de técnicas agrícolas e financeirização do setor primário, por exemplo, acabam sendo essenciais à região, além de objetivar os jovens como *desejantes* de tal formação. Mas no documento é também dada como possibilidade a oferta de cursos voltados à dinamicidade do mercado de trabalho. Nesse caso, entrariam em jogo qualificações relacionadas ao trabalho imaterial, no sentido de que sua força motriz é muito mais o intelecto do que o físico. São cursos voltados à produção de bens culturais, entretenimento, comunicação, conhecimento e outros, a exemplo de cursos de tecnologia e computação e recursos humanos.

Tratando das metamorfoses do trabalho, Antunes (2015) aborda a relação entre *trabalho vivo* – executado pelo homem – e *trabalho morto* – executado pelas máquinas, pela inteligência artificial. Sua conclusão é a de que, mesmo diante da crescente automatização das funções,

As máquinas não podem *extinguir* o trabalho vivo. Ao contrário, a sua introdução utiliza-se do trabalho intelectual do operário que, ao interagir com a máquina informatizada, acaba também por transferir parte dos seus novos atributos intelectuais à nova máquina que resulta desse processo. (Antunes, 2015, p. 210, grifos do autor).

Esta interação acaba levando “[...] a um processo de retroalimentação que gera a necessidade de encontrar uma *força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada [...]*” (Antunes, 2015, p. 210, grifos do autor). As mudanças referidas modificam não apenas a forma de executar o trabalho, mas a sua natureza e, sobretudo, leva à instauração de um perfil de trabalhador considerado “ideal” para executá-lo. Apesar de esse ser um discurso recorrente desde o início da década de 1990, atualmente, com o avanço da racionalidade neoliberal no Brasil e no mundo, eles se dispersam mais ainda, levando os indivíduos a adotarem essa concepção de trabalho como verdadeira.

As 36 qualificações profissionais possíveis no Estado se dividem em doze itinerários formativos profissionais e em cinco eixos tecnológicos. São qualificações que buscam atender às necessidades locais em diferentes áreas, incluindo aquelas que constituem o ponto nevrálgico da economia sul-mato-grossense, que são a agropecuária e o agronegócio. Cabe às instituições de ensino, em acordo com a sua respectiva Coordenadoria Regional de Ensino (CRE), decidir pela viabilidade da oferta desse itinerário e estabelecer parcerias com instituições privadas para concretizar uma formação técnico-profissional que responda às demandas econômicas locais.

A contradição entre a oferta de cursos técnicos em áreas tecnológicas e uma economia mais agropecuária gera desafios para os jovens do Estado. Essa contradição se manifesta na tensão entre as oportunidades educacionais que promovem carreiras tecnológicas e a realidade econômica local. A escassez de empregos tecnológicos em Mato Grosso do Sul pode resultar em desmotivação e desvalorização, levando à alienação dos sujeitos. Por outro lado, alguns jovens podem buscar soluções criativas, como inovações tecnológicas na agricultura, para reconciliar essas contradições e promover o desenvolvimento local; outros usos da formação que recebem no ensino médio. Essa dinâmica exige uma abordagem sensível e adaptada às necessidades dos jovens para otimizar seu desenvolvimento e bem-estar em tal contexto.

Uma contradição talvez mais explícita que se faz presente nessa formação para o trabalho do Novo Ensino médio em Mato Grosso do Sul, e que talvez seja o motor da

constituição de sujeitos que têm frequentando tais bancos escolares nesse momento; um arremate. De um lado, temos uma intensa chamada para que os jovens se qualifiquem, se profissionalizem, adquiram habilidades que os coloquem à frente dos outros em se tratando da aquisição de um emprego. Esses discursos referendam profissões promissoras em futuro próximo e convocam os jovens a serem mais ativos no que tange ao cuidado de si, de modo que quanto mais invistam em si mesmos, mais terão ferramentas para concorrer no mercado. Seus projetos de vida devem, inevitavelmente, considerar as condições que o mercado lhes dá. Trata-se da tentativa de constituir um ótimo capital humano. De outro lado, a realidade do estado, cuja economia sustenta-se no setor agropecuário, secundarizando aquelas mesmas atividades econômicas. Assim, em uma região em que predomina atividades de trabalho do campo, não seria mais útil a capacitação de pessoas para as profissões de fato existentes nessas áreas? Se isto não ocorre, quais subjetividades estão sendo compostas nesse jogo que implica tal contradição entre práticas econômicas e educacionais no território sul-mato-grossense?

No interior desse dispositivo, resultado de uma articulação entre elementos discursivos e não discursivos, de uma acumulação histórica de práticas do arquivo brasileiro do ensino médio, os jovens são objetivados em moldes neoliberais. Desta vez, essa operação demonstra ser mais intensa do que foi em anos anteriores; reflexo do avanço dessa racionalidade sobre as coisas que se faz na educação e em outras instâncias. O programa do Novo Ensino médio que se materializa nas escolas do estado de Mato Grosso do Sul tem o trabalho como carro-chefe, logo, é em torno do trabalho que os jovens têm sido moldados. Esse elemento atravessa as “novidades” instauradas no ensino médio, e faz parte de toda a estrutura curricular dirigida aos jovens, atravessa as formulações midiáticas, as ações institucionais, dentre outras práticas.

O Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul estimula a flexibilidade, a autogestão, a responsabilização. A objetivação dos sujeitos se dá em termos do empresariamento de si, pois busca dotá-los de competências e habilidades necessárias ao mundo empresarial que caracteriza a sociedade na hora atual. A esta altura, os jovens, em sua maioria, sequer recusam tal proposição, pois tornou-se lugar comum que a escola deve transmitir conhecimentos que de fato estimulem tais características; resultado do sucesso do neoliberalismo nas entranhas da sociedade. Os discursos que compõem o dispositivo contrastam com o que há de real no cotidiano dos sujeitos, de modo que os jovens são capturados nessas inconstâncias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese da pesquisa postula que a relação entre ensino médio e trabalho desempenha um papel fundamental como um dispositivo de governo dos jovens do estado de Mato Grosso do Sul. Este dispositivo engloba um conjunto de práticas que operam em múltiplas dimensões, abrangendo tanto elementos discursivos quanto não discursivos. Ao interagir com os indivíduos, esse dispositivo exerce uma interpelação ativa, configurando-os como sujeitos moldados pelas circunstâncias temporais e espaciais que caracterizam seu funcionamento.

Esse governo sobre os jovens tem a ver com a tentativa de instituir a eles modos de ser e agir no mundo, além de formas de pensar, de lidar consigo e com os outros – enfim, subjetividades. Tal processo se operacionaliza em práticas apoiadas em relações de saber-poder que alcançam esses indivíduos e os interpelam em determinadas posições de sujeito. Assim, os jovens acabam tendo seus “eus” alvejados por palavras e coisas que lhes apontam direções acerca de como se comportar, com o que se preocupar, etc.; são guiados por discursos e práticas sociais que visam moldar suas identidades. Destarte, o governo sobre os jovens não se limita a aspectos políticos ou legais, mas abrange dimensões culturais, sociais e psicológicas.

A escolarização é uma das formas pelas quais se governa os indivíduos em nossa sociedade. E nesse processo, diferentes formas de governo se exercem. Crianças desde a mais tenra idade, passando pelos jovens e até pelos adultos e idosos, veem em sua passagem pela escola uma forma de transformação de si, de sua realidade, de sua ascensão e inserção no mundo. Isto é resultado de mais de dois séculos de permanente incitação à escola, revestindo essa instituição de um poder que, talvez, nenhuma outra possui. Aí, ao lado do trabalho, prática que em igual período vem se revestindo de poder, cria-se uma interface, uma relação que atravessa o social. Assim, torna-se quase impossível desvincular escolarização e trabalho.

O dispositivo pode ser entendido a partir da conexão entre as formulações de Michel Foucault e Gilles Deleuze, como uma maquinaria composta por uma constelação de elementos heterogêneos, muito diferentes em sua natureza e forma, que levam à fabricação de formas de subjetividade. Um dispositivo é um mecanismo que se constitui por linhas de enunciação, de visibilidade, de força e de subjetivação, e juntas formam um composto. Ou seja, um dispositivo é uma expressão de relações de poder que produzem subjetividades e que são compostas por elementos diversos que se conectam e se relacionam para produzir determinados efeitos.

Os elementos deste dispositivo, sensíveis às flutuações das condições históricas, sociais, políticas e econômicas, estão em contínua mutação. Portanto, as subjetividades que emergem dessa dinâmica são diversas. Em decorrência disso, as maneiras como os indivíduos são

governados e como, por sua vez, se autogovernam, variam de forma significativa. Essas variações são, em grande parte, condicionadas por regras e normas que, embora muitas vezes sejam invisíveis, são passíveis de serem descritas mediante um esforço descritivo-analítico.

Na pesquisa, esse esforço de análise descritiva foi empreendido com o objetivo de lançar luz sobre os mecanismos subjacentes a essa relação complexa e as implicações que ela gera para os jovens do estado de Mato Grosso do Sul. Ao explicitar as conexões entre o ensino médio, o mundo do trabalho e as subjetividades, buscou-se não apenas entender melhor as dinâmicas sociais da região, mas também contribuir para um diálogo mais amplo sobre políticas educacionais, formação de jovens e governo em contextos históricos mutáveis.

A análise explicitada, embora referente a um lugar específico, pode ser um subsídio para outras. Ela é um começo para que se explorem diferentes municípios do estado sul-mato-grossense, tornando a análise mais microfísica, daí podendo somar, contrapor, contradizer seus resultados aos que esta pesquisa evidenciou. Poder-se-á traçar, assim, outras histórias.

Discursos operam como o lugar de ancoragem desse dispositivo que é a relação entre ensino médio e trabalho, ou seja, ele se sustenta e se articula por meio de enunciados manifestos em superfícies discursivas, como leis, textos midiáticos, pronunciamentos políticos e outros tantos. Falas comuns que circulam no interior das instituições e em diálogos cotidianos também se constituem por enunciados, mas elas não compuseram o corpus da pesquisa. Nesse sentido, optou-se por investigar a história dessa relação em âmbito local, olhando para os enunciados, sobretudo, e para outras práticas também, coisas efetivamente feitas, que atravessam e afetam enunciados. Práticas que são elas mesmas enunciados.

Cabe ressaltar um aspecto fundamental que atravessou toda a tese: os enunciados que estão circulando em nossa sociedade operam rumo à construção dos objetos sobre os quais tratam. Quer dizer, eles não expressam o que é o seu referente, mas, agrupando-se, encaixando-se uns nos outros, dão conta de construir um objeto, a verdade sobre ele; na mesma medida, conseguem desconstruí-los. E tudo isso por intermédio das relações de saber-poder. São elas que determinam o que, quem, em que momento se pode reproduzir determinados enunciados.

Foi demarcado o deslocamento na relação entre ensino médio e trabalho, em acordo com acontecimentos que determinam os contornos da integração entre tais elementos. Assim, constatou-se que a relação entre ensino médio e trabalho é constituída por dois momentos.

O primeiro momento compreende a década de 1960, quando, em razão da democratização da escola pública, da expansão do ideal nacional-desenvolvimentista e da assunção da Ditadura Civil-Militar, se fortalece a reivindicação por uma escola média articulada ao trabalho. Esse período se estende até 1982, quando, face às transformações econômicas do

país, marcadas sobretudo pela emergência do neoliberalismo e pela derrocada do regime de governo antidemocrático, teve fim o princípio de “qualificação para o trabalho”, instituído em 1971. O segundo momento compreende meados da década de 1990, quando o ensino médio foi reformado, reforçando a “preparação para o trabalho” como finalidade do ensino médio, e se prolonga até 2021, marcando uma nova forma de governo em curso, que não foi tratada nesta tese para evitar certo presentismo. Em cada um desses momentos, houve um deslocamento e uma ruptura, demonstrando diferentes formas de governar os jovens; dispositivo, portanto.

Para chegar a tal conclusão, foram utilizadas diversas fontes, analisadas com base em conceitos teórico-metodológicos, entre os quais dispositivo, governo, subjetivação, enunciado, discurso e genealogia, advindos das elaborações de Michel Foucault. Em momentos oportunos, foram utilizados autores que, mesmo não sendo alinhados às teorizações foucaultianas nem inscritos no campo da História da Educação, mostraram-se fundamentais para o entendimento da temática estudada. Esse processo evidenciou que a pesquisa exige resolver as questões de forma justa, sem transformar um autor ou corrente teórica em uma cartilha. O uso heterogêneo de autores de áreas distintas implicou a desconstrução de ideias prévias sobre o fazer no campo no qual a pesquisa se situa no âmbito do PPGEdu/UFGD, demonstrando a possibilidade de construir um trabalho que colocasse sob suspeita algumas “verdades”.

A conclusão apresentada foi possível devido à organização do escrito em partes que, quando combinadas, ganharam uma unidade. A estrutura apresentada foi mais por necessidade metodológica. Tal como as linhas de um dispositivo não são lineares, as linhas aqui escritas também não tiveram esse movimento, pois resultaram de leitura, escrita, diálogo, orientação, pausa... e escrita. Momentos que não tiveram exatamente essa sequência, mas foram se combinando conforme necessário e possível. De todo modo, o resultado tem uma estrutura que deve ser sintetizada, pois a reflexão sobre o seu fazer suscita algumas questões pertinentes.

No capítulo introdutório, buscou-se apresentar uma visão geral da pesquisa, tendo como ponto de partida a reflexão sobre uma questão do presente, que se apresenta hoje como um problema da sociedade. A partir do desenvolvimento desse problema, que suscitou inúmeras perguntas, foi possível chegar a um problema geral, que girava em torno de como a relação entre ensino médio e trabalho se estabeleceu.

As fontes não foram apenas escolhidas no ponto de partida, mas, de maneira orgânica, foram se delineando à medida que os desafios emergiam. Essa trajetória envolveu a captura de informações em arquivos e bancos de dados, revelando-se como um movimento fluido e reflexivo. As fontes, ao serem assimiladas, não apenas contribuíram para a fundamentação teórica, mas também moldaram a estrutura da pesquisa. À medida que aspectos se delineavam

nas fontes selecionadas, surgiam “linhas” analíticas coerentes com o dispositivo em estudo. O percurso, permeado por estratificação, ressalta a natureza dinâmica e multifacetada do processo de pesquisa, refletindo a adaptação e aprofundamento conforme o conhecimento se desvelava.

O capítulo seguinte foi elaborado com vistas a explicitar a proveniência e a emergência da relação entre nível médio e trabalho na região hoje denominada Mato Grosso do Sul. Tendo em vista que esse território é assim denominado há apenas 47 anos, foi preciso tratar da região sob a rubrica de Mato Grosso nesse primeiro momento. O que determinou o aparecimento dessa relação na ordem dos discursos? Quais enunciados e outras práticas a constituíram em âmbito regional? Quais modos de subjetivação essa relação, enquanto dispositivo, engendrou? Essas foram as questões que balizaram a escrita do capítulo. Sabendo que o marco material dessa relação se iniciou na década de 1970, mas que o trabalho constituía uma verdade na sociedade brasileira, uma demanda por parte de diferentes grupos, foi necessário retroceder a um período não tão longínquo para evidenciar que já se proliferavam discursos em torno de uma escolarização moderna que tomasse o trabalho como princípio. Assim, foram recortados enunciados em circulação em Mato Grosso desde o início da década de 1960, presentes em diferentes discursos que denotavam essa demanda histórica – conforme encontrado no material e em outras produções, isso já era uma questão desde a década de 1930 –, até meados de 1982.

O capítulo englobou um período que compreende a demanda pelo estabelecimento da relação entre ensino médio e trabalho oriunda de diversos sujeitos e instituições; o atendimento a essa demanda sob a forma de “qualificação para o trabalho”, quando se passou a profissionalizar todos os jovens do país indistintamente; e o esfacelamento legal desse modelo de escolarização. Escolarizar os jovens para o trabalho, qualificá-los dentro da escola, tornou-se uma máxima num contexto em que se mesclaram práticas como o nacional-desenvolvimentismo, a democratização da escola pública e a consequente inserção dos pobres no processo de escolarização, e o advento da Ditadura Civil-Militar. Por isso, o modelo propugnado foi problematizado como uma forma de governo dos jovens mato-grossenses atrelada às particularidades econômicas do estado. De um governo assentado na razão econômica liberal em curso, tendo como finalidade a constituição de capital humano, mão de obra qualificada e útil, resultou um contingente formado no ensino de 2º grau que pouco aproveitou a formação recebida, pois conforme os próprios estudantes denunciaram à época, o que as escolas ofertavam pouco ou nada lhes dava para o porvir do mercado de trabalho. Estrutura precária das instituições, cursos descolados das demandas econômicas locais e despreparo de professores foram as principais críticas desses jovens e de outros sujeitos durante a década de 1970, período durante o qual vigorou a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971).

Os anos finais dessa estrutura formativa coincidiram com um acontecimento importante: a divisão de Mato Grosso que deu origem a Mato Grosso do Sul. Assim, ao mesmo tempo em que se observava na região sul do estado mato-grossense uma oferta educacional problemática, acirrava-se o processo divisionista, objeto de disputa política há décadas, finalizado em 1977 e concretizado em 1979. Mato Grosso do Sul surgiu com diversos problemas, incluindo no campo educacional. O pretendido “estado modelo” não conseguiu inicialmente se transformar significativamente, e aquela estrutura educacional vigorou oficialmente até 1982, quando foi promulgada a Lei 7.044 (Brasil, 1982), que desfez a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau e atribuiu como função deste a “preparação para o trabalho” em detrimento de “qualificação para o trabalho”. Essa substituição terminológica refletiu uma mudança na forma de pensar os processos produtivos e a organização do trabalho, marcando o início de uma lógica que se expandiria nas décadas seguintes quanto à formação de “cidadãos produtivos”.

Apesar do “fracasso” da profissionalização obrigatória, Mato Grosso do Sul continuou a ofertar centenas de cursos profissionalizantes, expandindo seu número ao longo da década de 1980, período em que o novo estado se organizava. Tal contradição foi interpretada considerando discursos e outras práticas analisadas: diante do contexto de retorno da democracia e sinais vitais da economia, os jovens, principalmente os mais pobres, desejavam se profissionalizar para obter um emprego de forma mais imediata. No entanto, o recém-criado estado, de base econômica primária, não tinha estrutura para alocar o contingente de formandos do ensino de 2º grau, mas ainda assim decidiu manter a profissionalização em suas instituições públicas, ofertando cursos que pouco respondiam às demandas econômicas locais.

Ao final da análise, constatou-se que a integração entre ensino médio e trabalho surgiu legalmente em 1971, mas já era reivindicada por diversos grupos sociais e institucionais com diferentes motivos e finalidades. Destarte, sua proveniência e emergência foram marcadas por relações de poder que implicaram saberes – e vice-versa – determinadas no tempo e espaço, o que permitiu que, no estado de Mato Grosso, principalmente na região sul, na década de 1970, discursos e práticas lhe dessem certa especificidade. Entendendo essa relação como dispositivo, considera-se que ela buscou responder a certa urgência que, respondida com a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), transmutou-se com o tempo. Essa mudança ocorreu devido à modificação de elementos circunscritos à dinâmica entre ensino médio e trabalho. Com isso, a urgência a ser respondida também se alterou. Outros elementos se (re)organizaram, tornando o dispositivo diferente, funcionando de outra forma a partir de 1996, com a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996).

No capítulo seguinte, foi analisado o deslocamento na relação entre ensino médio e trabalho e a reconfiguração do dispositivo, aproximando-se dos modos de subjetivação juvenil

em Mato Grosso do Sul, desde a década de 1990 até 2021. A Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) resultou do fortalecimento do capitalismo em países periféricos, como o Brasil, cujas relações de saber-poder classificam, hierarquizam e legitimam. Nesse sentido, as prescrições contidas na legislação e nos documentos que a regulamentam são efeitos do adensamento desse sistema, cuja grade de inteligibilidade contemporânea é o neoliberalismo. Para situar os enunciados da massa documental selecionada e analisada, e entendê-los, foi necessário problematizar a racionalidade neoliberal, sua lógica e seus efeitos, com base em diversos autores, especialmente Michel Foucault. Sob tal perspectiva teórica, foram analisados dados estatísticos, declarações políticas, publicações midiáticas e textos oficiais, problematizando os modos de objetivação que o Novo Ensino médio acionou sobre os jovens sul-mato-grossenses. Reconhece-se, porém, a ausência de material que permitisse uma análise mais detida da subjetivação ocorrida no período de vigência dessa legislação – lacuna que pode ser preenchida em pesquisas futuras.

A análise concluiu que, de 1996 a 2021, um modelo de ensino médio tem buscado preparar os jovens tanto para a continuidade dos estudos quanto para sua inserção no mundo do trabalho, sem garantir uma identidade clara ao ensino médio. Sem uma definição precisa, as ações nas escolas apontam para caminhos diversos, resultando em discursos que sugerem a derrocada do ensino médio e fundamentam projetos reformistas. Os discursos em Mato Grosso do Sul nesse período denotam que a relação entre ensino médio e trabalho foi atravessada pelo neoliberalismo, racionalidade que caracteriza os empreendimentos político, econômico e social brasileiros desde meados da década de 1980. Enquanto dispositivo, essa relação se constitui em práticas que capturam os jovens sul-mato-grossenses, governando-os segundo a lógica neoliberal. Esse governo busca constituir pessoas adaptáveis a uma sociedade de condições de trabalho instáveis e miseráveis, que busquem formação para escapar do desemprego estrutural e suportem as adversidades cotidianas impostas pelo neoliberalismo. Trata-se, então, de um governo do outro que se sustenta por meio de práticas de governo de si.

Uma questão problematizada é que os documentos analisados insistem na necessidade de preparar os jovens para o trabalho contemporâneo, fundamentado na tecnologia e no cognitivo humano – o trabalho imaterial. Esse tipo de trabalho caracterizaria a sociedade brasileira no século XXI. Contudo, essa formação contrasta com a realidade de Mato Grosso do Sul, onde ainda predomina a economia voltada para o setor primário, apesar do processo de urbanização e aumento de empregos no setor terciário.

Constatou-se a importância dos discursos na constituição do que somos, do que pensamos e do que fazemos. Os enunciados do cotidiano, inscritos em diferentes superfícies materiais, determinam a posição dos indivíduos em espaços institucionais e sociais, e moldam

as relações consigo. Michel Foucault alertou sobre o perigo do discurso. Entender que as relações de saber e poder atravessam o que é dito e escrito, e que essas práticas colocam seus objetos nessas relações, levou a um olhar de desconfiança sobre as “verdades” estabelecidas pelas práticas discursivas. Embora a pesquisa tenha focado em um objeto discursivo específico, essa reflexão se estende a diversas questões e problemas da vida cotidiana.

A primeira instância diz respeito ao Estado, que produz prescrições e normas visando regular a escolarização média articulada ao trabalho em sua forma mercadológica. O discurso jurídico-legal que sustenta a educação escolar dos jovens não antecede as práticas sociais, mas é determinado por elas, impondo a necessidade das leis. No entanto, atua fortemente na determinação das práticas de escolarização juvenil associadas ao trabalho.

Nessa instância, inscreve-se o exercício de poder do Estado sobre um conjunto de indivíduos tomados em uma dimensão populacional. Construídos a partir de conhecimentos específicos, os jovens são constantemente investidos de poder por meio de discursos provenientes de diversas instituições e indivíduos.

A segunda instância situa-se no campo das práticas sociais e institucionais. Ainda que as leis sejam práticas, refere-se aqui a práticas como ações efetivas dos indivíduos, que operam em seu cotidiano, produzindo e transformando as sínteses discursivas que recebem. As práticas adotadas na pesquisa envolvem a forma como os sujeitos envolvidos no processo de escolarização média transformam os discursos, sobretudo o jurídico-legal, quase sempre fazendo algo diferente das regras e normas, construindo outras práticas e enunciados sobre a relação entre ensino médio e trabalho, resultando em experiências distintas.

Esta tese permite pensar o ensino médio, seja em âmbito local ou nacional, de uma outra perspectiva. Entender que a “simples” relação entre ensino médio e trabalho comporta uma gama de elementos, palavras e ações coloca quem está envolvido no processo de escolarização dos jovens sob vigilância de suas próprias ações. Não no sentido de um “policiamento”, mas de abertura para o novo, para pensar e agir de forma diferente, questionar o que se diz e faz nesse nível da escolarização, buscando propor e executar ações menos restritivas, levando os jovens a pensarem sobre o mundo ao seu redor de outra maneira – tirando-lhes o peso da obrigação do trabalho e do processo que produz desigualdades.

A pesquisa desenvolvida serve à História da Educação, sobretudo à História da Educação, ao explorar um nível de escolarização pouco abordado no âmbito de Mato Grosso do Sul. Quando se trata de ensino médio, são exíguas as produções que se voltam a pensar os problemas nesse espaço geográfico. Assim, ter colocado elementos para o debate serve para fomentar o dito e o escrito, suscitando novos empreendimentos acadêmicos. Fica aqui o desafio.

Se inicialmente a intenção era escrever uma história que tentasse descortinar os fatos e encontrar verdades escondidas nos discursos, essa intenção foi abandonada no momento da qualificação, quando foi preciso olhar com mais atenção para o problema já apresentado no material submetido. Esse pode ter sido um dos principais ganhos para a condição de pesquisador no campo da História da Educação que pesquisa a partir das teorizações de Michel Foucault: estabelecer limites, recortes e saber quando parar. Mas, embora a tentativa de abordar “tudo” tenha sido abandonada, reconhece-se que, além dos achados da pesquisa, algumas brechas foram abertas. Utilizando expressões deleuzianas, algumas linhas tiveram suas pontas deixadas para fora do emaranhado desta tese, que poderão ser puxadas em outras oportunidades. São aspectos dignos de investigação, seja pelo próprio autor ou por outros, na tentativa de aprofundar, complementar ou contrapor os resultados desta pesquisa. Destacam-se os seguintes:

- A profissionalização no ensino de 2º grau em Mato Grosso do Sul, buscando descrever detalhadamente as práticas discursivas e não discursivas que constituíram esse programa formativo e seus efeitos de subjetivação sobre os estudantes;
- O funcionamento da Escola Guaicuru, analisando os discursos acerca dessa política, sua efetivação nas escolas públicas do estado e as experiências desenvolvidas de fato;
- A influência do ensino médio – por meio de seu currículo e das práticas – nas escolhas de carreira, na empregabilidade e no desenvolvimento pessoal dos jovens sul-mato-grossenses;
- O funcionamento da profissionalização imputada pelo Novo Ensino Médio nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul, com foco em aspectos mais locais/municipais.

As linhas desta tese se tornaram algo diferente do imaginado há alguns anos. Escrevê-las numa tela em branco foi transformador. Espera-se que elas possam ser transformadoras também para quem tiver contato com elas. Não uma transformação radical, mas pelo menos uma mudança na forma de encarar o tema exposto. Daqui em diante, como desde o início do Doutorado, já não se é o mesmo. Que educadores e estudantes que dialogarem sobre esta tese possam ser levados a pensar de outro modo e a tentar romper ou reconduzir as linhas dos dispositivos nos quais são capturados. Que suas existências se tornem um processo contínuo de transformação e questionamento dos dispositivos. Que se deem conta da invenção de um mundo por meio de discursos que, carregados de verdade, fazem história. Que sejam consumidos pela vontade de uma atitude mais crítica e consciente sobre a educação, as palavras e as coisas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A história em jogo: a atuação de Michel Foucault no campo da historiografia. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 79-100, jan./dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6352/3803>. Acesso em: 03 jun. 2021.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 28, v. 1, p. 77–89. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqlHqKqgt/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2024.

ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende Alves. A gestão da educação na política educacional do estado de Mato Grosso do Sul: análise da proposta de “Educação para o sucesso” (2007-2013). 2015. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3886.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2024.

ALVES, Gilberto Luiz. Índio e “identidade cultural” em Mato Grosso do Sul: o discurso do Movimento Guaicuru. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA PLATINA: DIÁLOGO REGIONAL E DILEMAS CONTEMPORÂNEOS, 2., 2008. *Anais [...]*. Campo Grande, MS: UFMS, 2008. v. 1.

AMORIM, F. C. L. de; LEITE, M. J. dos S. A influência do Banco Mundial na educação brasileira na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 28–41, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/31889>. Acesso em: 24 abr. 2024.

ANDRADE, Dan Daniel Pereira; OTA, Nilton Ken. Uma alternativa ao neoliberalismo Entrevista com Pierre Dardot e Christian Laval. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 27, n. 1, 2015. p. 275-316. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/PsJH4bJHFgzmKnPmFHM9hDR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2023.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGPp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. *A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2004.

ARECO, Sabrina Miranda. *A Escola Guaicuru e o Referencial Curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009.

ARECO, Sabrina Miranda. Escola Guaicuru: entre o neoliberalismo e a proposta alternativa de educação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., 2008, Uberlândia-MG. *Anais [...]*. Uberlândia-MG: UFU, 2008. v. 1. p. 01-14. Disponível em: <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/anais.php>. Acesso em: 29 abr. 2023.

AUMENTA PARA TRÊS número de escolas ocupadas em protesto ao governo em MS. Midiamax. Campo Grande-MS. 2016. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2016/aumenta-para-tres-numero-de-escolas-ocupadas-em-protesto-ao-governo-em-ms/>. Acesso em: 19 abr. 2023.

AZEVEDO, Fernando de. *et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. 1932. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 24 mar. 2023.

BALDUINO, Maria Aparecida Canale. *A concepção da gestão da democrática educação no estado de Mato Grosso do Sul no entretempo de 1991-2002*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande-MS, 2003.

BITTAR, Marisa. *Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul*. Editora UFMS: Campo Grande, 1998.

BITTAR, Marisa. Sonho e realidade: vinte e um anos da divisão de Mato Grosso. *Multitemas*, Campo Grande, n. 15, p. 93-124, 1999. Disponível em: <https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/1136>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BLOOM, Alberto Martínez. ¿Ya no estás en la casa! Tecnologías de la escolarización. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 38, set./dez. 2012, p. 17-42. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627347002>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, jan./mar, 2014, p. 123-144. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LRjYPXnRxwFHYwMG6RwzYzd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim; BONTEMPI JUNIOR, Bruno. As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 241-261, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/R9pLJcWzqqbdvXrJWRZWhtQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Exposição de motivos da Lei

orgânica do ensino secundário. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL. *Aviso Ministerial nº 924, de 20 de setembro de 1974*. Disponível em:
<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD20SET1974.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Comercial Novo Ensino médio. 2017. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=DFfRjP_hyzM. Acesso em: 28 out. de 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici*. 1970. Disponível em:
<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/emilio-medici/mensagens-ao-congresso/mensagem-ao-congresso-nacional-de-1970>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici*. 1974. Disponível em:

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio (DCNEM)*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020*. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativa [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Disponível em: <https://goo.gl/wa3wNR>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005*. Instituiu o Programa Nacional de Inclusões de Jovens – ProJovem. Programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do ensino fundamental.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. *Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Anexo IV. p. 163-188.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº 618/1982*.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009*. Institui o Programa Ensino médio Inovador. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. *Parecer nº 76/1975*. O Ensino de 2º grau na Lei nº 5.692/1971. Aprovado em 23 de janeiro de 1975. Brasília, DF: Presidência da República, 1975. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_76-1975_o_ensino_de_2o_grau_na_lei_5.692-71.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. *Portaria n. 1.024, de 4 de outubro de 2018*. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino médio [...]. Diário Oficial da União. Seção 1. 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de4-de-outubro-de-2018-44100107. Acesso em: 3 out. 2021

BRASIL. *Projeto de Lei nº 6.840/2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: <https://goo.gl/frL2jX>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino médio (DCNEM). Diário Oficial da União. Poder legislativo, Brasília, Edição 224, Seção 1, p. 21-24, 22 nov. 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 22 set. 2020.

BRITO, Silvia Helena Andrade de; SILVA, Stella Sanches de Oliveira. Percursos e singularidades da expansão do ensino secundário em Mato Grosso (1942-1961). In: PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. (org.). *Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro*. Volume 1. P. 325-348. Disponível em: <https://editoraoeste.com.br/u/livro-digital/122e/livro.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

CAMPANA, Priscila. O impacto do neoliberalismo no Direito do Trabalho: desregulamentação e retrocesso histórico. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília a. 37 n. 147 jul./set. 2000.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>. Acesso em: 29 abr. 2023.

CARMO, José Vicente do. *A juventude e os direitos humanos e sociais*. O PROGRESSO. Dourados-MS. Ed. 7.216, de 17 de outubro de 1997.

CARRANO, Paulo. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Revista Movimento*, Niterói, n. 1, p. 11-27, 2000.

CARVALHO, Eliane Souza de. Gestão do processo de reorientação curricular na rede municipal de ensino de Dourados (2001 a 2008). 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012. Disponível em:

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier; Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. 2. ed. – Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2016.

CEENSI – Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino médio. *Relatório*. 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083. Acesso em 29 jun. 2019.

CERCA DE 17 MIL pessoas participam de protesto em ruas de Dourados, MS. *G1. MATO GROSSO DO SUL*. Dourados-MS. 20 jun. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2013/06/cerca-de-17-mil-pessoas-participam-de-protesto-em-ruas-de-dourados-ms.html>. Acesso em: 27 ago. 2022.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. *Revista Labor*, Fortaleza, v. 1, n. 9, p. 1-18, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6609>. Acesso em: 7 maio 2021.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio*: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 205-22.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves. “Ocupar e resistir”: A Insurreição dos estudantes paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CwYd9yX9DVrkJP5p3NbRVwN/?lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2023.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55996>. Acesso em: 28 abr. 2023.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago., 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 29 abr. 2023.

CRESPO, Ravalho. *Ensino Profissional de Grau Médio, êsse grande esquecido*. O PROGRESSO. Ed. 1.653, 10/08/1974.

CRUZ, Glauber Eduardo Ribeiro. A luta institucional contra o neoliberalismo: os discursos dos parlamentares do Partido dos Trabalhadores (1990-2002). *Monções*, Coxim, v. 4, n. 6,

2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/moncx/article/view/5985>. Acesso em: 27 abr. 2023.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2021.

D'ÁVILA, Jorge Luis. O ensino médio na “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”: possibilidades e limites de uma política educacional. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 32, p. 31-48, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/47>. Acesso em: 3 out. 2021.

D'ÁVILA, Jorge Luis. O financiamento da "Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição" para o ensino médio. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande-MS, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/88>.

DAL MORO, Nataniel. Trabalhadores migrantes e trabalhadores locais: a questão dos discursos sobre o “outro” no sul de Mato Grosso nas décadas de 1960-1970. Projeto História, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 352-363, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2454>. Acesso em: 18 maio 2024.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 29 abr. 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 set. 2021.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2022.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2019.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. Ed. Veja: Passagens. Lisboa, 1996.

DELGADO, I. G. Empresariado e Direitos Sociais na Constituição de 1988. *Locus: Revista de História*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 55-70, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20502>. Acesso em: 9 fev. 2024.

DISPOSITIVO. In: DICIONÁRIO Online de Português. <https://www.dicio.com.br/dispositivo/>. Acesso em: 29 out. 2022.

DORNELES, T. M.; MISSIO, F. J.; VIEIRA, R. M. Evolução econômica e transformações do mercado de trabalho em Mato Grosso do Sul. In: CONGRESSO DA SOBER, 52., 2014,

Goiânia. *Anais [...]*, 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/315067064_EVOLUCAO_ECONOMICA_E_TRANSFORMACOES_DO_MERCADO_DE_TRABALHO_EM_MATO_GROSSO_DO_SUL. Acesso em: 4 abr. 2024.

DUSSEL, Inés. Foucault e a Escrita da História: reflexões sobre os usos da

genealogia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, 2004. p. 45-68. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25418>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ENZWEILER, Deise Andreia. Discursos sobre aprendizagem no Brasil: uma análise da

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964). *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n. 49, 2018. p. 189-200. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6140/614064415015/html/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

ESTUDANTES DE ESCOLAS OCUPADAS protestam em São Paulo. *G1*. Jornal Nacional. [S.l.]. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/11/estudantes-de-escolas-ocupadas-protestam-em-sao-paulo.html>. Acesso em: 28 abr. 2023.

FAGUNDES *et al.* Desenvolvimento Econômico do Estado de Mato Grosso do Sul Uma

Análise da Composição da Balança Comercial. *Desenvolvimento Em Questão*, [S.l.], ano 15, n. 39, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/752/75250552006/html/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

FAVACHO, André Márcio Picanço. Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 555-569, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/Yc4BpBBGQ7sdNJvVngxSCCz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2023.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; D'AVILA, Jorge Luís. A convivência entre o

Programa Escola Guaicuru - vivendo uma nova lição e o programa melhoria e expansão do ensino médio: (Promed/Escola Jovem) no estado de Mato Grosso do Sul. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, 2010. p. 221-232. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1685>. Acesso em: 28 abr. 2023.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos

90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-269, ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bsFFMWrbWxWgHCy83Q7B6qb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2021.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. 2006. Disponível em: <http://www.flexibilizacao.ufba.br/C05Filgueiras.pdf>.

Acesso em: 8 set. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez., 2003. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FORÇAS VITAIS DE UMA CIDADE. O PROGRESSO. Dourados-MT. Ed. 1.153, 01/07/1970.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2016a.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos*. São Paulo: Martins Fontes, 2016

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. Genealogia e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 167-178.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 5ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 15-37.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 69-78.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população: curso no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 243-276.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. *O sujeito e o poder?* In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Tradução de Vera Porto Carrero, p. 231-250.

FREITAS, Dircei Nei Teixeira de. Expansão do ensino médio no Estado de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2009. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 228, p. 291-314, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v91n228/v91n228a03.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan.-mar. 2003b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2021.

GALLO, Sílvio. Insurreições escolares? In: GALLO, Sílvio; RAGO, Margareth. *Michel Foucault e as insurreições*. São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017. p. 311-321.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *Retratos da Escola*, Brasília. v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 21 mar. 2023.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. *Comunicação Mídia e Consumo*, [S. l.], v. 4, n. 11, p. 11–25, 2008. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/105>. Acesso em: 29 abr. 2023.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e231359, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/188931>. Acesso em: 28 abr. 2023.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino médio e a produção de desigualdades na educação escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34731/pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

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

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade; ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Crises econômicas no Brasil e as reformas/contrarreformas do Ensino médio. *Argumentum*, Vitória, v. 11, n. 3, p. 67-80, 2019. DOI: 10.18315/argumentum.v11i3.27092. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/27092>. Acesso em: 15 mar. 2023.
HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade; ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Dispositivo: uma ferramenta conceitual para a problematização de práticas e discursos educacionais. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, 6. 2023. *Anais [...]*. Dourados: UEMS/UFGD, 2023. Disponível em:

<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/8961/8369>. Acesso em: 4 abr. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ensino de 2º grau. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/educacao/682-ensino-de-2-grau.html>. Acesso em: 3 abr. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 1981. <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/educacao/682-ensino-de-2-grau.html>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 1996. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_1996_brasil_regioes_e_unidades_da_federacao.pdf.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 1998. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/basica/censo-miolo-98.pdf>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 1999. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_censo_escolar_99.pdf.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2003. Sinopse Estatística da Educação Básica. 1991-1995.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília. A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71. Trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982. 76p.

KEGLER, Nélcio Marcílio. O PROGRESSO. Ed. 1765, 06/01/1976.

KLAUS, Viviane; HATTGE, Morgana Domênica Hattge; LOCKMANN. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 665 - 687, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v33n2/2175-795X-rp-33-2-00665.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.

KREIN, José Dari; COLOMBI, Ana Paula Fregnani. A reforma trabalhista em foco: desconstrução da proteção social em tempos de neoliberalismo autoritário. *Educação & Sociedade*, v. 40, e0223441, 2019. p. 1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/X9zPP8bXjvTHTXK4wYqszk/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

LARA, Ricardo; SILVA, Mauri Antônio da. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 122, 2015. p. 275-293. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/NGwM4fhVhW4rhdnTNXZhpmm/?lang=pt#>. Acesso em: 28 mar. 2023.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

LEITE, V. de J.; BORGES, L. F. P.; FAUSTINO, R. C. Trabalho e educação na perspectiva dos organismos multilaterais. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 161–175, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/25875>. Acesso em: 4 abr. 2024.

LIMA, Licínio. C. *Aprender para ganhar, conhecer para competir*: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Michelle Fernandes. Os educadores liberais e a edificação da educação nacional no século XX. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n. 31, p. 18-30, set. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5070/art02_31.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

LINO, Lucília Augusto. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, 2017. p. 75-90. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/30>. Acesso em: 22 mar. 2023.

LOCKMANN, Kamila. *A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada*: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 317f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOPES, Maria de Lourdes Ferreira de Macedo. *Reforma do Ensino médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul*: Materialização da Lei n. 13.415/2017 nas Escolas-Piloto do município de Dourados-MS. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Dourados, 2021.

LOPES, Walson. O PT na década de 90: construindo um programa neonacional-desenvolvimentista. *Lutas Sociais*, São Paulo, vol.18 n.33, p.23-34, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25739>. Acesso em: 21 abr. 2024.

MANDELLI, Maria Teresa; SOARES, Dulce Helena Penna; LISBOA, Marilu Diez. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. *Arquivo Brasileiro de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 63, n. esp., p. 49-57, 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 29 abr. 2023.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, 2009. p. 15-35. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/>. Acesso em: 2 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). O ensino médio na Escola Guaicuru: proposta político-pedagógica para Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED/MS, 2000a. (Cadernos da Escola Guaicuru 2).

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Proposta de educação do Governo de Mato Grosso do Sul: 1999/2002. Campo Grande: SED/MS, 1999. (Cadernos da Escola Guaicuru 1).

MATO GROSSO DO SUL. 1998a. Anexo I - “Educação para a democracia”. In: BITTAR, Marise. *Estado, Educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Editora UFMS, 1998. p. 173-175.

MATO GROSSO DO SUL. 1998b. Anexo V - Plano Estadual de Educação. In: BITTAR, Marise. *Estado, Educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Editora UFMS, 1998. p. 190-204.

MATO GROSSO DO SUL. Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Campo Grande: SED/MS, 2000d. (Série Constituinte Escolar, 3º momento – Caderno Temático 1)

MATO GROSSO DO SUL. Ensino noturno. Campo Grande: SED/MS, 2000c. (Série Constituinte Escolar, 3º momento – Caderno Temático, n. 9).

MATO GROSSO DO SUL. Política educacional. Campo Grande: SED/MS, 2000b. (Série Constituinte Escolar: construindo a escola cidadã).

MATO GROSSO DO SUL. *Projeto educacional Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição*. Proposta de educação do governo popular de Mato Grosso do Sul – 1999-2002. Campo Grande (MS): Secretaria de Estado de Educação (SED), 1999a. (Caderno da Escola Guaicuru n. 1 da série fundamentos político-pedagógicos).

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. *Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul: Ensino médio*, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MATTOS, Fernando Augusto Mansor de. *Emprego público no Brasil: aspectos históricos, inserção no mercado de trabalho nacional e evolução recente*. Brasília, DF: IPEA, 2011. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_1582.pdf. Acesso em: 2 abr. 2023.

MELLO, Cleverson Molinari. *A educação profissional e tecnológica no contexto da expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11.892/08)*. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. *A função do Coordenador de Área do Programa Além das Palavras*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

MURTINHO, Max Nunes. Os períodos pré e pós-divisão na história econômica mato-grossense (1970-2000). *RCA – Revista Científica da AJES*, Juína, v. 3, n. 6, p. 1-20, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revista.ajes.edu.br/index.php/rca/article/view/401>. Acesso em: 2 abr. 2023.

NISKIER, Arnaldo. *O Estado de Mato Grosso*. 3 de setembro de 1978.

O PROGRESSO. *Curso Científico Noturno*. Dourados-MT. Ed. 714, 29/01/1966. p. 1.

O PROGRESSO. *Deputado Horacio pede escola profissionalizante de 2º grau*. Ed. 1836, 29/06/1976.

O PROGRESSO. *É Tempo De Ensino Profissionalizante*. Dourados-MT. Ed. 1.614, 14/12/1974.

O PROGRESSO. *Educação básica tem quase R\$ 1 milhão/mês. Entrevista/João Monlevade*. Ed. 7151, de 2 e 3 de agosto de 1997.

O PROGRESSO. *Ensino Profissional*. Dourados-MT. Ed. 1501, 27/02/1974.

O PROGRESSO. *Ensino Profissionalizante: Alunos fazem reivindicações*. Ed. 2414, 20/01/1979.

O PROGRESSO. *Lei do Ensino Profissionalizante sofre reestudo (Ed. 3260, 15/12/1981)*.

O PROGRESSO. *Mais de 40 mil alunos frequentam cursos profissionalizantes no Estado*. Ed. 2385, 14 dez. 1978.

O PROGRESSO. *Marisa diz que estado discute propostas para o problema do ensino profissionalizante*. Dourados-MS. Ed. 3117, 19/03/1981;

O PROGRESSO. *Melhora no ensino de II.o grau*. Ed. 2265, 16/06/1978.

O PROGRESSO. *Nós e os cursos profissionalizantes*. Ed. 2293, 27/07/1978.

O PROGRESSO. *Profissionalização a nível de 2º grau, a meta do MEC para os próximos 2 anos*. Dourados-MS. Edição 3124. 28 e 29/03/1981.

O PROGRESSO. *Reforma do Ensino Básico*. Ed. 1253, 14/07/1971.

O PROGRESSO. *Reorganização dá maior flexibilidade ao ensino. Entrevista/Paulo Renato*. Ed. 7136, 16/07/1997.

OBARA, Elisete Emiko. *A Política Educacional para o Ensino médio no Estado de Mato Grosso do Sul (1999-2006)*. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md->

dissertacoes/8141-politica-educacional-para-o-ensino-medio-no-estado-de-mato-grosso-do-sul-1999-2006.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBP AE*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 26 fev. 2023.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. *et al.* Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 6, n. 2, p. 245-258, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/s9XrbVMcJTL7XkVbJJ77dNF/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.

OLIVEIRA, José Eduardo Fonseca; NASCIMENTO, Ilma Vieira do. Usos e desusos da genealogia nas pesquisas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 25, n. 3, p. 205–222, 2018. DOI: 10.18764/2178-2229.v25n3p205-222. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9959>. Acesso em: 20 fev. 2023.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jNw5SsGxyqNPbqpYzk9FhvB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2021.

OLIVEIRA, Ramon de. *Empresariado industrial e educação brasileira: qualificar para competir*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Ramon de. Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 247-266, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5134>. Acesso em: 29 maio 2021.

OLYNTHO, João. *Sabedores e não sábios*. O progresso. Ed. 3.280, 14 e 15/11/1981.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (1965). *Problemas de la salud de la adolescencia. Informe de un comité de expertos de la O.M.S* (Informe técnico nº 308). Genebra. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/38485>. Acesso em: 28 abr. 2023.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Arqueologias e artefatos do Ensino médio: Imagens possíveis de suas condições de possibilidades. In: FURTADO, Alessandra Cristina; SARAT, Magda; ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro (org.). *História da Educação, Memória e Sociedade*. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021. p. 285-306.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB). *Uma ponte para o futuro*. São Paulo: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

PAULINO, Ana Elisa Lara. O impacto do “milagre econômico” sobre a classe trabalhadora segundo a imprensa alternativa. *Revista Katálysis*, 2020, v. 23, n. 03, pp. 562-571. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p562>. Acesso em: 27 abr. 2023.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. História de uma instituição escolar: democratização ou elitização do ensino secundário (1939-1971)? *Perspectiva*, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 1021-1041, 2013. DOI: 10.5007/2175-795X.2013v31n3p1021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p1021>. Acesso em: 2 ago. 2022.

POCHMANN, Márcio. Trabalho e formação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 491-508, maio/ago., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/j8XvTYBCW9nXrCp3kvkQw5z/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTELA, Zaíra. *A política de ensino médio do estado de Mato Grosso do Sul: a Escola Guaicuru de 1999/2002*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande-MS, 2005.

PRADO Filho, Kleber. A genealogia como método histórico de análise de práticas e relações de poder. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 311-327, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v51n2p311>. Acesso em: 29 set. 2021.

RESENDE, Haroldo. A genealogia de Michel Foucault e a história como diagnóstico do presente: elementos para a História da Educação. *Cadernos de História da Educação*, v. 19, n. 2, 2020, p. 335-344. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/54472>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SALM, Cláudio L. *Escola e Trabalho*. Brasília, DF: Brasiliense, 1979.

SANTOS, Lincoln de Araújo. A alternativa para o progresso: o nacionalismo-desenvolvimentista, seus intelectuais e o planejamento educacional nos anos 1960 no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, Uberlândia, 2019, v. 19, e057. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e057> Acesso em: 20 abr. 2023.

SARAIVA, Karla. A aliança biopolítica educação-trabalho. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 2, maio/ago, 2014. p. 139-156. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/08.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>. Acesso em: 28 abr. 2023.

SCHULTZ, T. W. *O valor econômico da educação*. Pajuaba. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SERÁ DINAMIZADO o Ensino Secundário. O Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 23 de outubro de 1953.

SILVA, Monica Ribeiro. O ensino médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. *Anais da Reunião Científica Regional da ANPED*. XI ANPED Sul, Curitiba, Paraná, p. 1-20. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Customização curricular no Ensino médio: elementos para uma crítica pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. *Educação Em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-156, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GwRZhgPQQWLFxMPPYHmwXhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2024.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

STUTZ, Beatriz Lemos; LUCENA, Carlos Alberto. Educação profissional e os ideais liberais presentes no pensamento educacional brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 10, n. 38, p. 139-149, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639695>. Acesso em: 10 set. 2022.

TELESÍNTESE (2023). Disponível em: https://telesintese.com.br/ensino-medio-deve-preparar-estudantes-para-o-futuro-do-trabalho/#google_vignette. Acesso em: 4 abr. 2024.

TIRAMONTI, Guillermina. Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media. In: FANFANI, Emilio (org.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2012, p. 163-190.

TOMMASI, Livia de; CORROCHANO, Maria Carla. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 99, 2020, p. 353-371. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7gJR8dVYp3WdpCy8hPnNMdF/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.

TRINTA MIL PROTESTAM em Campo Grande, diz Polícia Militar. G1. Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2013/06/numero-de-manifestantes-chega-20-mil-em-campo-grande-diz-pm.html>. Acesso em: 22 set. 2022.

UNIDADE GUAICURU VIVA. Disponível em: <https://unidadeguaicuruviva.com.br/>. Acesso em: 29 abr. 2023.

UNIVERSIDADE TIRADENTES. (2022). <https://portal.unit.br/blog/noticias/pesquisa-aborda-relacao-entre-ensino-medio-e-o-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 4 abr. 2024.

VAL, Gisela Maria do; AQUINO, Júlio Groppa. A ordem do discurso jornalístico sobre educação: uma análise das matérias da Folha de S. Paulo de 1996 a 2006. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 93-120, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Df9hbpMppQswtLJdPr95rdx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2024.

VALENTIM, Reinaldo Antonio. *Movimentos sociais e educação: análise histórica sobre o processo de implantação da lei 10.639/03 em MS: 1996/2006*. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Dourados, 2012.

VARGAS, Francisco Beckenkamp. Trabalho, emprego, precariedade: dimensões conceituais em debate. *Caderno CRH*, Salvador, v. 29, n. 77, 2016. p. 313-331. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792016000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/VTKszS8VFPTzDbzJkpQCRMp/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-103, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a07.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. *Revista Colombiana de Educação*, Bogotá, n. 65, p. 19-42, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2023.

VELOSO, Fernando A.; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fabio. Determinantes do “milagre” econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 221-246, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbe/a/5SyG8QnVhQHdyfKdd893mk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2023.

VEYNE, Paul. *Foucault revoluciona a história*. 4. ed. Brasília: Editora da UnB, 1996.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Dispositivo: um solo para a subjetivação. *Psicologia & Sociedade*, [S.l.], v. 18, n. 3, 2006, p. 16-22. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/sg6tCv5VrHKSGWtYp9bTymz/?lang=pt#>. Acesso em: 22 ago. 2022.

YAHN, Natália. *Com educação para o mercado de trabalho, alunos da rede estadual garantem primeiro emprego*. O Progresso, 2023. Disponível em: <https://www.progresso.com.br/sociedade/educacao/com-educacao-para-o-mercado-de-trabalho-alunos-da-rede-estadual/408233/>. Acesso em: 3 abr. 2024.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. *Centro Rural de Aquidauana-MS: artes em profissionalizar (1974-2001)*. 2009. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande-MS, 2009.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Ditos sobre educação e trabalho nas décadas de 1960 e de 1970: afinal, a que servem as reformas educacionais? *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 3, n. 6, p. 11-30, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1988>. Acesso em: 07 jun. 2021.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. *Educação escolar entre vida e trabalho na constituição de subjetividades jovens: discursos e instituições*. Dourados, MS: Editora UFGD, 2020. Disponível em: <https://omp.ufgd.edu.br/omp/index.php/livrosabertos/catalog/view/336/267/2499-1>. Acesso em: 3 jun 2021.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. *Ética e práticas sociais contemporâneas: a educação escolarizada e a constituição do agente moral*. 2004. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande-MS, 2004.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro; ZILIANI, José Carlos. A relação educação e trabalho no sul de Mato Grosso nas formulações de Melo e Silva. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, Dourados, v. 8, n. 16, p. 1-18, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/3816>. Acesso em? 4 abr. 2022