



CURRÍCULO, ENUNCIADOS, JUVENTUDES: OS DISCURSOS ATUAIS TÊM NOVAS PROPOSTAS PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO?

Marcelo Correa Pires [*]; Antônio Carlos do Nascimento Osório [**]

O artigo problematiza as políticas elaboradas para as juventudes presentes na educação brasileira ao longo dos anos e faz uma análise crítica dos enunciados constituintes dos discursos de um Ensino Médio em constante reforma, sob o pretexto de melhoria da qualidade. O estudo está fundamentado no referencial de Michel Foucault. Como resultado, evidencia-se que os contextos sociais da escola, nos quais circulam saberes, funcionam como estratégias e táticas de poder com vistas à constituição do jovem protagonista e de seu projeto de vida. Ressalta-se que é essencial compreender os impasses e os comprometimentos do sistema educacional diante da atual reforma do Ensino Médio, com a Lei nº 13.415/2017, que trouxe mudanças significativas com a ampliação da carga horária escolar, a reformulação do currículo e a ampliação das escolas de tempo integral no país. Embora se apresente como nova, a tentativa de se vincular o currículo ao mundo do trabalho tem sido discutida no país desde a Lei nº 5.692/71 e da Lei nº 7.044/82, em um processo histórico com o surgimento de regras específicas que modelam e submetem os indivíduos a um discurso a outro, produzindo efeitos de poder no campo educacional brasileiro.

Palavras-chave: Discursos. Ensino Médio. Juventudes.

TITLE IN ENGLISH: CURRICULUM, STATEMENTS, YOUTHS: DO THE CURRENT DISCOURSES HAVE NEW PROPOSALS FOR THE BRAZILIAN HIGH SCHOOL EDUCATION?

ABSTRACT

This article argues the policies developed for young students in Brazilian education throughout the years. It is made a critical analysis of the statements that make up the discourse of a High School proposal that is constantly reformed, under the reason of improving quality. The study is based on Michel Foucault's theory. As a result, it is evidenced that the social contexts of the school, in which knowledge circulates, function as strategies and tactics of power, oriented to the constitution of the young as protagonist and his life project. As an outstanding point, it is essential to understand the impasses and compromises of the educational system in the face of the current reform of High School Education, with Law No. 13,415/2017, which brought significant changes with the increase of schooling hours, the reformulation of the curriculum and the increase of full-time schools in the country. Although it is presented as new, the attempt to link the curriculum to the working world has been discussed in the country since Law No. 5,692/71 and Law No. 7,044/82, in a historical process



with the emergence of specific rules that shape and submit individuals from one discourse to another, producing effects of power in the Brazilian educational field.

Keywords: Discourses. High school. Youth.

**TITULO EN ESPAÑOL: CURRÍCULO, ENUNCIADOS, JUVENTUDES: ¿LOS
DISCURSOS ACTUALES TIENEN NUEVAS PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA BRASILEIRA?**

RESUMEN

Este artículo problematiza las políticas desarrolladas para los jóvenes en la educación brasileña a lo largo de los años. Analiza críticamente los enunciados que componen el discurso de una Educación Media en constante reforma con el pretexto de mejorar la calidad. El estudio se basa en el referencial teórico de Michel Foucault. Como resultado, se evidencia que los contextos sociales de la escuela, en los que circula el saber, funcionan como estrategias y tácticas de poder con miras a la constitución del joven protagonista y de su proyecto de vida. Cabe destacar que es fundamental comprender los impasses y compromisos del sistema educativo frente a la actual reforma de la Educación media, con la Ley N° 13.415/2017, que trajo cambios significativos con la ampliación de la jornada escolar, la reformulación del currículo y la expansión de las escuelas de tiempo completo en el país. Aunque se presente como nuevo, el intento de vincular el currículo al mundo del trabajo se viene discutiendo en el país desde la Ley n° 5.692/71 y la Ley n° 7.044/82, en un proceso histórico con el surgimiento de reglas específicas que moldean y someten a los individuos de un discurso a otro, produciendo efectos de poder en el campo educativo brasileño.

Palabras clave: Discursos. Educación Secundaria. Juventud.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo principal problematizar alguns enunciados constituintes dos discursos de implementação de políticas educacionais para o Ensino Médio brasileiro, perpassando constantes reformas sob as afirmações de um melhor atendimento educacional e acolhimento dos jovens neste país. A implementação destas políticas para a última etapa da Educação Básica tem sido um tema recorrente nos últimos anos devido à exigência de melhor adaptação às demandas da sociedade contemporânea.



No entanto, é importante questionar os enunciados que fundamentam estas propostas a fim de evitar que se tornem meras retóricas vazias, pois estes discursos emergentes são sustentados, muitas vezes, por argumentos de que tais reformas visam melhorias na educação, mas é fundamental analisar o real impacto das medidas na prática, questionando os critérios utilizados para a operacionalização destas políticas.

Frequentemente, estas políticas são elaboradas e colocadas em funcionamento sem um diálogo necessário com os professores, alunos e demais envolvidos no processo educativo. Dessa forma, corremos o risco de alterações importantes que não consideram as particularidades de cada região do país, as necessidades específicas dos estudantes e as condições institucionais, fazendo com que as políticas educacionais se tornem apenas uma formalidade, sem efeitos práticos e consistentes.

Portanto, para enriquecer nossa compreensão e aprofundar nossa análise crítica dos enunciados/discursos, necessitamos nos basear nos estudos de Michel Foucault (1926-1984). De acordo com algumas de suas reflexões sobre as relações entre poder-saber visando sujeitos, somos capazes de identificar as condições que levam à normalização e ao disciplinamento das sociedades desde o advento da modernidade.

Ao adotar os conceitos foucaultianos como uma lente analítica, somos capazes de questionar e problematizar as práticas exercidas, entre elas, as curriculares, a fim de compreender as implicações subjacentes e as possíveis contradições presentes nas propostas de escolarização dos jovens, principalmente ao considerar a última etapa da Educação Básica, permeada por debates e disputas no âmbito nacional.

Assim, as práticas sociais da escola, em que circulam saberes e poderes que funcionam como ferramentas de estratégias e táticas com vistas à constituição de indivíduos, são essenciais para compreender os impasses e os comprometimentos do sistema educacional diante da atual reforma do Ensino Médio, com a Lei nº 13.415/2017, que trouxe mudanças significativas para o ensino no Brasil, como o acréscimo da carga horária, a reformulação do currículo e sua flexibilização, além do fomento da proposta das escolas de tempo integral no país.



É importante destacar que, embora se apresente como um novo Ensino Médio, a tentativa de se vincular o currículo ao mundo do trabalho não é nova, pois tem sido discutida frequentemente no país, comprovadamente a partir das Leis Orgânicas do Ensino (a partir de 1937), da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 4024/1961), reformulada pelo golpe militar por intermédio da Lei nº 5.692/71, e da Lei nº 7.044/82, preservando alguns aspectos na atual legislação em vigor, a saber, a LDBN nº 9394/1996.

Nesse contexto organizativo e estrutural, a utilização da metáfora da “caixa de ferramentas” do referencial de Foucault tem em vista destacar a importância de discutir os conjuntos de enunciados que são sempre históricos e locais, influenciados por regras específicas de um determinado período e espaço, uma vez que são responsáveis por moldar os discursos, frutos de um conjunto de discursos demarcando cada época, nos permitindo questionar e refletir sobre as condições que os constituem, e ainda “[...] a que se deve obedecer, a que coação estamos submetidos, como, de um discurso a outro, de um modelo a outro, se produz efeito de poder? (Foucault, 2010, p. 227).

Além disso, seus pressupostos teóricos e metodológicos, utilizados em cada evento-tema estudado pelo autor, reforçam a tríade escolhida, indicando as estritas relações entre seus estudos, sustentadas pelas interações entre saber, poder e sujeito.

Foucault usa o termo "saber" para se referir ao conhecimento linear. O autor destaca a importância da relação de poder como uma prática social que se exerce, indo além das concepções tradicionais de poder, domínio ou controle, indicando as dinâmicas culturais e as diferentes interações entre os indivíduos, alimentados pelos mesmos enunciados, produzindo diferentes discursos.

Salientamos que, nas reflexões de Foucault, a expressão "sujeito" não se reduz a uma pessoa ou identidade, mas, sim, às relações que vão se constituindo de um indivíduo consigo mesmo, já que o sujeito não é fixo, mas construído por meio de interações e relações com o poder e o saber, sendo estratégias de si.

Logo, amparado nesses pressupostos, o autor permite a investigação dos sistemas de valores e da moralidade que guiam as ações dos indivíduos no campo social, como é o caso da **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-23, e-rte331202432, 2024.**



educação, num contexto de reformas, a fim de compreender e analisar como os discursos são constituídos e como, em sua circulação, influenciam a maneira pela qual nos relacionamos com nós mesmos e com os outros.

Assim, o discurso, para o estudioso, é entendido não como:

[...] uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo (Foucault, 2013, p. 143).

Dessa forma, este artigo visa examinar, através de uma dimensão histórica, em um tempo e espaço em que se constituíram as relações, as práticas e os acontecimentos discursivos sobre o novo Ensino Médio e, a partir disso, compreender a Reforma do Ensino proporcionada pela Lei nº 13.41, aprovada no dia 16 de fevereiro de 2017, produzindo mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996).

Além de produzir as mudanças na principal legislação que disciplina a educação escolar, a reforma em curso altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. Ela também revogou a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que estabelecia a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola nos currículos de Ensino Médio, e instituiu ainda como sua principal estratégia a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI.

Nesse ponto crucial, nossa abordagem metodológica é direcionada para a compreensão dos processos de escolarização como dispositivos fundamentais na constituição de saberes. Isso se dá através da análise crítica dos discursos que promovem uma educação vista como obrigatória, laica, universal e, neste programa específico, integral.

Esta metodologia nos conduz a examinar as bases da constituição, da regulamentação de uma sociedade e, mais especificamente, de uma racionalidade neoliberal com a complexa



realidade da sociedade brasileira, composta por estados federados com seus próprios interesses, estratégias e limitações na governança de sua população (cultura local).

Assim, visa, sobretudo, compreender os acontecimentos e os enunciados discursivos que circulam a partir da Reforma do Ensino Médio, tornando-se prioritárias suas análises por intermédio de um conjunto das relações postas na atualidade, na medida em que servem de subsídios para explicitar os discursos que promovem.

Portanto, o que nos interessa é refletir sobre as possibilidades de estabelecer a luta contra o poder cotidiano pela compreensão dos saberes ou das redes de relações de saberes em que operam e circulam em nossa sociedade,

Por isso, desejamos, com esta investigação¹, fornecer uma pequena contribuição para a compreensão das condições históricas em que os discursos sobre a oferta do Ensino Médio, as juventudes em seus diferentes contextos e a constituição dos currículos, emergem produzindo normas, procedimentos e projetos de vida.

O trabalho está dividido em dois tópicos anteriores à consideração final: na primeira abordagem: “Os enunciados, as juventudes e o Ensino Médio no Brasil”, buscamos demonstrar a formação discursiva em torno do conceito de juventudes na legislação brasileira e os discursos relacionados ao Ensino Médio. No segundo tópico, discutimos a arqueologia dos currículos do Ensino Médio brasileiro, abordando as propostas sob a perspectiva do referencial teórico de Foucault.

Aliás, a arqueologia é um método que o autor utiliza para problematizar as condições históricas que possibilitam as grades de especificações para o surgimento dos discursos que, após circularem, produzem relações de poder, saberes e verdades sobre os indivíduos e a sociedade..

¹ Esta investigação corresponde a um processo de pesquisa sobre o Ensino Médio brasileiro realizado pelos autores, fruto de uma dissertação de Mestrado defendida em 2016, intitulada A Governamentalidade no Projeto Master, e outro projeto de pesquisa em andamento, que investiga os discursos e práticas da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Campo Grande-MS.



OS ENUNCIADOS E O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Os enunciados são considerados unidades dos discursos e possuem um papel fundamental em sua elaboração e funcionamento, por isso, uma análise enunciativa exige o estudo de suas características e do processo pelo qual estas surgem, se articulando e gerando novos enunciados como base em novos discursos que circulam na sociedade, independentemente de serem contraditórios. Assim, por enunciado, “[...] é necessário entender a modalidade de existência de um conjunto de signos, modalidade que lhe possibilita ser algo mais que um simples conjunto de marcas materiais: referir-se a objetos e a sujeitos, entrar em relação com outras formulações, e ser repetível” (Castro, 2009, p. 177).

Dada a importância de se compreender como, em nossa sociedade, vão emergindo outros discursos e quais os impactos que eles exercem sobre a forma como os indivíduos se comunicam e interagem entre si, esta investigação busca perceber o movimento em torno dos ideais educativos para a juventude brasileira, uma vez que as constantes reformas do Ensino Médio definem não só políticas, mas, sobretudo, práticas sociais que promovem valores e verdades por intermédio da cultura vigente.

Portanto, queremos saber como as constantes reformas têm contribuído ou não para apresentar tentativas de superação do comprometimento da qualidade do ensino e a garantia de que os jovens tenham acesso a uma educação adequada às suas necessidades.

Em verdade, as questões são relevantes e estão na ordem do dia dos debates no campo educacional. Em 2017, a Lei nº 13.415 surge com novos saberes, fomentando a circulação de um discurso de que teríamos um “novo” Ensino Médio no país. Além disso, a Portaria nº 521/2021 estabeleceu, entre alguns dispositivos, um cronograma para sua implementação, visando definir prazos para o cumprimento dos dispositivos legais, como a ampliação da carga horária para mil horas anuais nas instituições de ensino em todo país.

Uma questão em aberto é saber se a introdução dos novos dispositivos legais, propostos para a última etapa da Educação Básica no Brasil, implicará a mera repetição de práticas antigas já adotadas e avaliadas, sendo consideradas ineficazes, motivo pelo qual há o debate atualmente em torno da necessidade de apresentar um novo e reformado Ensino



Médio. Ademais, é importante problematizar a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) num país que apresenta índices desiguais entre as regiões e sistemas de ensino público e privado, incluindo não só o acesso, mas a garantia da permanência da juventude na escola.

Uma análise histórica objetiva verificar o impacto efetivo das mudanças para saber como o documento de diretrizes para o currículo escolar no Brasil influencia o funcionamento e os efeitos não só na sala de aula, mas em suas reverberações sociais mais amplas. Não se deve cometer o erro de tentar interpretar novas políticas em um país marcado pelo conservadorismo nos investimentos na educação e certo autoritarismo de sua época, como demonstrado no início da mudança da estrutura do Ensino Médio por uma medida provisória (MP n° 746/2016).

A investigação deste trabalho utiliza a arqueologia em Foucault como proposta e caminho para a compreensão da elaboração dos currículos para o Ensino Médio, pois este método busca “[...] mais precisamente, uma análise das condições históricas de possibilidade (do a priori histórico) que fizeram que em um determinado momento somente determinados enunciados tenham sido efetivamente possíveis e não outros” (Castro, 2009, p. 177).

Ao analisar e discutir a sociedade e suas instituições com base nas teorias e estudos de Michel Foucault, objetivamos uma compreensão mais profunda das especificidades locais que nos cercam. Nesse sentido, dá-se a importância para os registros históricos como ferramentas para entender a dinâmica presente nas atuais decisões políticas e nas relações de poder, como os mecanismos sociais que sustentam tais decisões e servem para moldar nossa realidade. Pela arqueologia, localizam-se acontecimentos passados que podem servir de parâmetros para se pensar no hoje e nas atuais políticas educacionais com suas semelhanças e diferenças ao longo do tempo. Sobre isso, comenta Foucault:

Então é toda essa ligação do saber e do poder, mas tomando como ponto central os mecanismos de poder, é isso, no fundo, o que constitui o essencial do que eu quis fazer, quer dizer, isto não tem nada a ver com o estruturalismo se trata, sem dúvida nenhuma, de uma história - bem-sucedida ou não - não me cabe julgar -, de uma história dos mecanismos de poder e da maneira como eles se engrandaram (Foucault, 2010, p. 226-227).



Baseado nesta perspectiva, aponta Veyne (2014) que a contribuição de Foucault para a história:

[...] não é a estrutura, nem o corte, nem o discurso: é a raridade, no sentido latino dessa palavra; os fatos humanos são raros, não estão instalados na plenitude da razão, há um vazio em torno deles para outros fatos que o nosso saber nem imagina; pois o que é poderia ser diferente; os fatos humanos são arbitrários, no sentido de Mauss, não são óbvios, no entanto parecem tão evidentes aos olhos dos contemporâneos e mesmo de seus historiadores que nem um nem outros sequer os percebem (Veyne, 2014, p. 239-240).

Ao abordar a questão da escolarização para a juventude, é importante destacar os discursos históricos de preparação, qualificação e habilitação para o mundo do trabalho, além da finalidade de proporcionar o exercício da cidadania. Porém, no caso do Ensino Médio, embora apareça como uma das etapas da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, nunca foi prioridade e, por isso, não era obrigatória até a publicação da Emenda Constitucional nº 59/2009. A partir daí, houve um aumento significativo nas matrículas, mas sem um projeto capaz de enfrentar as distorções acumuladas em gerações passadas e sem que, portanto, fosse capaz de garantir a permanência das juventudes na escola.

Talvez este fosse o papel de uma arqueologia das práticas curriculares para a última etapa da Educação Básica neste país, pois “O objetivo é recuperar ‘um saber histórico das lutas’ e ver como se dá ‘a utilização deste saber nas táticas atuais’, *como*, nesse processo histórico, várias memórias, várias resistências, vários saberes locais foram sepultados e sujeitados a um saber atualmente hegemônico” (Perissinotto, 2007, p. 318).

Estaríamos, dessa forma, diante de fazer uma análise da escola com um dispositivo de escolarização, ou seja, uma rede que se estabelece não só pelos estudantes e professores, mas engloba um conjunto de práticas sociais traduzidas em discursos, nos currículos e nos procedimentos administrativos, ou seja, “[...] a natureza das relações entre esses elementos está no âmbito das relações de poder e é de caráter estratégico, confirmando-as como produtos e produtoras de saber” (Veiga, 2002, p. 91).



Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi reconhecida como um direito subjetivo de todos os brasileiros, e as alterações nos anos seguintes apontavam para que ela fosse não só ofertada em níveis, etapas e modalidades definidos, mas ao longo de toda a vida dos cidadãos, devendo ser garantida pelo Estado. No entanto, a ideia de educação para todos encontrou obstáculos num país marcado por profundas desigualdades sociais, de emprego, saúde, habitação e moradia, além de altas taxas de analfabetismo.

A educação era vista como uma possibilidade de redenção e um caminho indispensável para a transformação social, mas as desigualdades na distribuição de recursos e oportunidades educacionais, no entanto, revelam o dilema enfrentado para se alcançar tamanha responsabilidade sobre ela.

Os efeitos e as práticas decorrentes da Reforma do Ensino Médio podem ser lidos à luz dos princípios neoliberais, que caracterizam o contexto da governamentalidade, conceito cunhado por Foucault, que descreve como as instituições, saberes e estratégias são utilizados para governar os indivíduos desde o século XVIII.

Assim, entendemos governamentalidade como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança (Foucault, 2014, p. 429).

Por isso, para Foucault, o poder não é apenas uma força repressiva, mas também uma força produtiva na formação das subjetividades individuais, destacando a importância da economia política como uma influência na arte de governar, argumentando que o governo deve se alinhar à economia de mercado, e não governar por causa dela, pois o “governo deve acompanhar de ponta a ponta uma economia de mercado. A economia de mercado não subtrai algo do governo. Ao contrário, ela indica, ela constitui o indexador geral sob o qual se deve colocar a regra que vai definir todas as ações governamentais” (Foucault, 2008b, p. 165).

A governamentalidade, pensada como um conjunto complexo de instituições, procedimentos, análises e reflexões, nos ajuda a entender como a Reforma do Ensino Médio



se relaciona com a economia política e com os mecanismos que a influenciam, nos levando a examinar como os impactos e métodos são utilizados com o propósito de compreender suas implicações na educação, no processo de ensino-aprendizagem. Os cálculos e táticas empregados para exercer um tipo específico de poder, que se concentram na população e no desenvolvimento da sociedade como um todo, correspondem a uma arte de governar na contemporaneidade.

Sobre o emaranhado jogo político que se encontra a operacionalização de dispositivos legais aprovados neste país, Paiva (2005, p. 162-163) comenta que:

Há na política um elemento de imediatismo, na busca de resultados a curto prazo, como frequência também em nome de interesses pessoais e particularistas, que faz tábula rasa da experiência passada. Além disso, contrapor a história e experiência – que sempre pode receber mais de uma interpretação – a interesses materiais e de poder não é uma tarefa, é apenas uma possibilidade que depende de conjunções de fatores em momentos históricos muito especiais.

Nesse sentido, surgem algumas indagações, a saber, como a educação pode superar as práticas culturais de sua sociedade, servindo de espaço não só de formação, mas de resistência e transformação social? Qual seria o papel da educação neste processo de encontrar alternativas para a construção de uma vida mais digna, considerando o universo, as características e as demandas das juventudes que adentram seus espaços institucionais distribuídos em diversas regiões da sociedade brasileira?

A seguir, discutem-se as práticas curriculares no Ensino Médio, realçando as condições de possibilidades para o surgimento dos dispositivos legais que, ano a ano, se apresentam, pelas quantidades de reformas, como uma tentativa de atender e compreender os anseios e diversidades das juventudes que resistem ao modelo de escola que não as acolhem, permanecendo os números elevados de evasão e a problemática de distorção idade-série nesta etapa da Educação Básica.

A ARQUEOLOGIA DOS CURRÍCULOS PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO



Partindo do método de análise de Foucault, o objetivo foi reconstruir as ideias que deram início às bases curriculares do Ensino Médio, mostrando o campo histórico conforme explicado pelo pensador. O autor chamou de “arqueologia” um exercício da pesquisa que busca extrair os acontecimentos discursivos como se fossem registrados em um arquivo. Nesse sentido, a análise arqueológica objetiva destacar os saberes e as práticas de um determinado período histórico, a fim de perceber como as regras para o conhecimento foram selecionadas, organizadas e colocadas em circulação dentro de jogos de poder e de estratégias de controle presentes no campo educacional.

Ainda sobre este método de análise, comenta Foucault:

Utilizo a palavra ‘arqueologia’ por duas ou três razões principais. A primeira é que é uma palavra com a qual se pode jogar. Arche, em grego, significa ‘começo’. Em francês, temos também a palavra ‘arquivo’, que designa a maneira como os elementos discursivos foram registrados e podem ser extraídos. O termo ‘arqueologia’ remete, então, ao tipo de pesquisa que se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como se eles estivessem registrados em um arquivo. Uma outra razão pela qual utilizo essa palavra concerne a um objetivo que fixei para mim. Procuo reconstruir um campo histórico em sua totalidade, em todas as suas dimensões políticas, econômicas, sexuais. Meu problema é encontrar a matéria que convém analisar, o que constitui o próprio fato do discurso (Foucault, 2010, p. 257-258).

Diante disso, a formação do sistema de ensino do Brasil foi marcada pela falta de investimento e desigualdade na escolarização entre os diferentes grupos populacionais. Ao longo da história, o país concentrou sua economia na exportação de matéria-prima do ramo agrícola, o que não motivou a criação de escolas que preparassem efetivamente os alunos para um mercado diversificado, industrial ou tecnológico, exigindo alto nível de instrução e formação para atender à demanda de uma economia rural e altos índices de desemprego no espaço urbano sem um planejamento para sua população, o que inspirou, na prática, uma implantação de condições precárias nas escolas, contribuindo para uma formação rápida e superficial dos estudantes.

Segundo os estudos de Kuenzer (1988), a maior parte da população brasileira, desde o surgimento da organização escolar no país, via-se restrita a uma formação básica e



insuficiente para o pleno desenvolvimento de sua cidadania e não recebia uma preparação adequada para o mundo do trabalho. Logo, para a autora,

Desde o momento que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para níveis baixos e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos (Kuenzer, 1988, p. 12).

Por isso, a etapa voltada à juventude sempre esteve atrelada ao discurso de formação para o mundo do trabalho, mas, historicamente, enfrenta dificuldades, inicialmente, com a falta de oferta de vagas em relação às demandas do país, que precisaria se desenvolver e crescer economicamente. Isso levou a um cenário de celebração de acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as agências de capital internacional desde a década de 1960, sob o discurso de se buscar fora do país um suporte para a reorganização de seu sistema de ensino. O procedimento é criticado por Souza (1994), pois foi esta prática que deu base à origem da Lei nº 5.692/71, que

[...] entendeu o Brasil como um ‘país em desenvolvimento’, decidido a queimar etapas no processo de industrialização, para chegar ao desenvolvimento, tendo como meta alcançar o “status de país de primeiro mundo. Isso exigiria, segundo o discurso oficial, a reorganização do sistema de ensino de 2º Grau na direção de preparar quadros técnicos para atuarem no mercado de trabalho, produzindo trabalho útil, acelerando o desenvolvimento e assim, aumentando a renda nacional e a qualidade de vida do país. A intenção escolanovista de transformar a realidade através da escola, se renova aqui, no entendimento de que a maciça profissionalização ao nível de 2º Grau seria a mola propulsora do desenvolvimento do país. Atribui-se, assim, à escola uma função que ela não tem (Souza, 1994, p. 42).



A referida lei introduz no país a profissionalização compulsória de cursos técnicos, abrangendo cursos normal, industrial, comercial e agrícola no Ensino Médio (à época, ensino de 2º Grau), sem que, com isso, fossem realizadas mudanças significativas nas estruturas precárias das instituições de ensino, pois os cursos não possuíam infraestrutura adequada para, por exemplo, as aulas práticas em laboratórios.

O objetivo que viabilizou o discurso de profissionalização obrigatória estava relacionado ao acordo de metas do governo militar, que buscava contribuir para o desenvolvimento econômico acelerado no país por meio de pressão internacional. Além disso,

A Lei nº 5.692/71, em termos estruturais, pretendeu-se romper com a até então existente, substituindo os antigos ramos (propedêutico e profissionalizantes) por um sistema único, por onde todos passassem independentemente da sua origem. Na prática, pouca coisa mudou. O interior da escola não conseguiu incorporar elementos latentes na sociedade, principalmente aqueles referentes à diversidade social, seu exercício continuava sendo a homogeneização de valores culturais, embora agora mais centrado nos aspectos econômicos, estabelecendo condições desiguais de acesso a ela (Osório, 2003, p. 71).

Nesse contexto, a nova lei teve dificuldades devido à falta de um projeto político que garantisse os recursos necessários para sua implementação, pois, para além do discurso, era necessário criar uma escola capaz de proporcionar a qualificação prometida, mas, pelo baixo custo de investimentos, os resultados esperados não se concretizaram. Segundo Kuenzer (1998), é importante compreender a situação, uma vez que

As condições desiguais de acesso à escola, aliadas a falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, à dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico, acabaram por impedir a efetivação da propostas (Kuenzer, 1988, p. 16).

A informação apresentada acima, referente à inviabilidade da proposta de articulação entre a formação na Educação Básica e o mundo do trabalho, também é alvo de crítica de Osório (2003), ao enfatizar que este modelo de escola é parte de uma lógica de produzir formação rápida e barata. Nesse sentido, esta postura do governo brasileiro poderia levar os



jovens ao mercado de trabalho sem as devidas condições para o exercício profissional, mantendo uma divisão social na formação dos trabalhadores, conforme comenta Osório:

O fato da dualidade estrutural não ter sido resolvida no interior do sistema de ensino, apesar da tentativa da Lei nº 5692/71, não deve causar espanto na medida em que ela expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, enquanto sempre separa trabalhadores manuais, exigindo formas, quantidade e qualidades diferenciadas de educação deixando de pensar e resolver os problemas que são estruturais na sociedade capitalista. Ao manter o caráter seletivo e excludente, por esta separação, alimenta condições de sobrevivência das sociedades capitalistas, determinadas pela contradição entre capital e trabalho (Osório, 2003, p. 72).

Em 1982, houve uma tentativa de corrigir o fracasso de profissionalização na Educação Básica, comprovada pela publicação da Lei nº 7.044, que tinha o objetivo de retirar a obrigatoriedade da formação profissional, substituindo o discurso de habilitação e a qualificação pelo preparo para o trabalho. Com isso, acreditava-se que as mudanças contribuiriam para enfrentar as deficiências na preparação dos estudantes para ingressar no mundo profissional, proporcionando-lhes novos saberes que os auxiliariam nos desafios do mercado de trabalho. No entanto, é importante ressaltar que

A nova lei ao substituir o objetivo de qualificação profissional por uma genérica “preparação para o trabalho”, que até hoje carece de conceituação, provocou uma efetiva ‘contra-reforma’ nesse grau de ensino. A nova proposta apenas reedita a concepção vigente antes de 71, e referenda, mais uma vez, o compromisso da escola com a classe dominante, ao descompromissá-la do mundo do trabalho e recolhê-la como predominantemente propedêutica. Como a Lei nº. 5.692/71 e seus pareceres complementares não foram revogados, nada mudou, ao nível da prática continuando a coexistir até as de formação profissional em nível técnico, passando por todas as formas intermediárias, cabendo a opção a cada escola (Kuenzer, 1988, p. 20).

Diante do cenário esperado e projetado historicamente para os jovens no país, é importante destacar a Lei nº 12.852/2013, que instituiu o Estatuto da Juventude, publicado num período marcado pelos debates e exigências para última etapa da Educação Básica, como a EC nº 59/2009, que a tornou obrigatória e, logo após, o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado em 2014 e está em vigor até 2024, estabelecendo metas e estratégias para a universalização do Ensino Médio.



Voltando ao estatuto, a lei traz muitos dispositivos com um conjunto de direitos, princípios e diretrizes, responsáveis por garantir o acesso dos jovens, considerados pela lei, entre 15 e 29 anos, à educação, saúde e participação social. A seguir, observam-se os princípios estabelecidos por esta lei:

Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios:

I - Promoção da autonomia e emancipação dos jovens;

II - Valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;

III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;

IV - Reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;

V - Promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;

VI - Respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;

VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e

VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (Brasil, 2013).

Entretanto, queremos mostrar que, desde a antiga Lei nº 5.692/1971, da Lei nº 7.044/88 e da Lei nº 12.852/2013, diretamente determinantes para a organização da etapa da Educação Básica que atendem os jovens, com suas demandas e suas diversidades, incluindo o direito a não discriminação, à autonomia, à emancipação e à capacidade de participação social e política, a concepção de “[...] juventude deve ser compreendida dentro do âmbito dos dinâmicos processos sociais das diferentes sociedades, pois seu condicionamento é fruto de relações de poder que, através de determinados discursos, usam, enquadram e silenciam aspectos das lutas e dos interesses das juventudes na sociedade contemporânea” (Silveira; Ramos; Vianna, 2018, p. 104).

Além disso, é fundamental compreender os discursos em torno da juventude, à luz das mudanças em nossa sociedade. Um exemplo disso ocorreu em 2016, após um conturbado processo de *impeachment* da presidente eleita pelo voto no país, sob a alegação de luta política em prol da democracia, quando o governo que assumiu resolveu, por meio de uma Medida Provisória (MP nº 746/2016), alterou a principal lei da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996). A situação foi pouco usual,



considerando que aconteceu imediatamente depois de diversas manifestações pelas ruas do país pelo direito e pela garantia de participação popular nos rumos das decisões de governo.

Diante do exposto, de forma autoritária, em plena democracia, sob o discurso de renovação, uma medida provisória buscou implementar mudanças para um novo Ensino Médio do país, embora as propostas já estejam sendo debatidas há algum tempo, seguindo o devido processo legal. O debate de ideias e interesses nesse contexto revela que estão em jogo relações de poder em que determinadas verdades circulam e se fortalecem, visando alcançar alguns interesses das juventudes, mas é necessário questionar se as propostas consideram as reais necessidades dos jovens estudantes contemporâneos.

A reforma trouxe mudanças significativas para o currículo do Ensino Médio, com ênfase na implementação da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), assegurada pela conversão da MP na Lei nº 13.415/2017, que determinou a ampliação progressiva da carga horária para 1.400 horas, além de propor medidas de padronização curricular para todo o país através da Formação Geral Básica (FGB) e um acordo com uma Base Nacional Comum Curricular, etapa Ensino Médio (BNCC-EM), aprovado em 2018. No entanto, as ações parecem não considerar as características e necessidades específicas dos jovens estudantes brasileiros que vivem em contextos atravessados pela diversidade cultural e desigualdades econômicas e sociais entre os 26 estados da federação e o Distrito Federal.

Além disso, a ampliação da carga horária sem uma abordagem adequada para enfrentar os desafios históricos do Ensino Médio, como a evasão escolar, pode não ser suficiente para promover o desenvolvimento integral dos jovens e as condições para a elaboração de um projeto de vida, eixo central das políticas para a juventude desta nova lei, embora a BNCC-EM comente que

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. **E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem.** Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, grifo nosso).

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-23, e-rte331202432, 2024.



Por isso, o desafio apresentado pela BNCC-EM chama bastante a atenção, pois o país terá que apresentar políticas inéditas em sua história para superar os indicadores atuais. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) realizada em 2021, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 no país, 10,1 milhões não completaram a Educação Básica, o que corresponde a 20,2% da juventude, sendo que muitos deles sequer frequentaram a escola.

Apenas estes dados já demonstram a profunda desigualdade que inviabiliza o comprimento das metas previstas na implementação de um novo Ensino Médio, porém, a pesquisa ainda aponta que, em relação aos adolescentes entre 11 e 14 anos, 12,5% abandonaram ou estão em atraso escolar. Já entre os jovens de 15 e 17 anos, os índices chegam a 28,6% e, entre os estudantes de 18 e 24 anos, quase 75% encontram-se nessa situação, sendo que 63,5% não frequentaram a escola e não concluíram o ensino obrigatório (PNAD/IBGE/2021).

Sem dúvida, as estatísticas refletem o histórico descaso com a educação no Brasil, evidenciando a falta de prioridade nas agendas governamentais, mesmo apresentando discursos na tentativa de manter um Ensino Médio em reformas.

Assim, surge a necessidade de entender quais as estratégias estão sendo elaboradas na implementação das políticas atuais para a escolarização da juventude, operacionalizando os textos apresentados nas normas, leis e diretrizes, que ainda não explicam como serão efetivados o protagonismo e o projeto de vida em um contexto de alta evasão escolar como prática histórica neste país.

Além disso, é fundamental problematizar as concepções de juventudes que se apresentam atualmente em nossa sociedade, para isso, seria preciso indicar quais são as condições de possibilidades que a sociedade estabeleceu tanto para si mesma, como para seus jovens, no que diz respeito ao foco e ao alcance de seus investimentos.

Custamos aceitar que os problemas enfrentados na Educação Brasileira são consequência da demora em se apresentar um projeto de país que, democraticamente, em respeito à sua própria Constituição Federal (CF/88), consiga atender aos anseios e às garantias



fundamentais de seu povo referentes ao acesso à saúde, moradia, alimentação, trabalho, educação e à diversidade cultural.

Nesse sentido as atuais deficiências do ensino médio em nosso país são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes conseqüências para toda a educação pública (Krawczyk, 2009, p.7).

Logo, é evidente que o Ensino Médio não recebeu a devida atenção na formulação de políticas educacionais no Brasil e, quase sempre, quando se volta o olhar para novas propostas, o novo Ensino Médio é fruto de pressões por parte de organizações internacionais e de interesses de grupos privados nacionais, atentos em usufruir de parte dos financiamentos públicos no campo educacional, revelando a falta de projeto e programa por parte do Estado brasileiro.

Segundo Krawczyk (2009), o Ensino Médio público brasileiro vem se expandindo gradativamente desde os meados da década de 1990, no entanto, a obrigatoriedade só foi estabelecida quando o governo federal, seguindo uma tendência regional, atendeu ao pressionamento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A BNCC-EM coloca o projeto de vida como eixo central das novas práticas pensadas para o novo Ensino Médio (NEM). Esta finalidade demonstra a importância e considera as aspirações, os interesses de cada estudante e o contexto social em que estão inseridos, atentando-se ao imenso território nacional e à diversidade de sua população e suas culturas.

No entanto, é fundamental compreender que um projeto de vida está inexoravelmente ligado ao projeto de sociedade e aos seus interesses e políticas, visando promover a construção do bem coletivo, com oportunidades justas e claras para as juventudes, que são plurais em suas manifestações e desejos.

Nesse sentido, devemos ter o cuidado para não restringir o projeto de vida proposto pela Lei nº 13. 415/2017 a um mero componente curricular, portanto, limitado pelo currículo



de referências adotado por cada um dos 26 estados federativos e o Distrito Federal, o que seria uma continuidade de práticas já presenciadas pela intenção da profissionalização compulsória presente na Lei nº 5.692/71, mas sem as garantias mínimas para sua operacionalização, gerando críticas e uma nova reforma amparada pela Lei nº 7.044/82, convertendo a qualificação para o discurso de preparação para o trabalho, também não consolidado.

Por último, é imprescindível considerar as desigualdades de condições e investimentos na Educação Básica em todo o país, garantindo que todos os estudantes tenham acesso aos mesmos recursos para construir uma trajetória de vida com características que envolvam não apenas o desenvolvimento de habilidades e competências gerais ou específicas, mas também uma formação integral que possibilite o exercício do pensamento crítico que exija participação na construção de seus projetos pessoais, inseridos em um contexto que respeite os valores de uma sociedade ética e politicamente ativa que consiga resistir às condições socioeconômicas em que se encontram os jovens brasileiros.

É pertinente, entretanto, compreender que um projeto de vida tem a ver com o projeto de sociedade, suas intenções e políticas, visando a construção do bem coletivo, com oportunidades justas e claras para a juventude, por isso, tem de se ter cuidado para não transformar o projeto de vida em apenas um componente curricular, delimitado pelo currículo de referência de cada estado da federação, em virtude das desigualdades de condições e investimentos igualitários para a Educação Básica em todo o país.

Em suma, o projeto de vida, o protagonismo juvenil e a ideia de um novo Ensino Médio devem ser considerados, contextualizados e constantemente avaliados diante dos interesses e discussões sobre o projeto de sociedade e suas políticas educacionais. É fundamental compreender a história de um povo, suas lutas e suas conquistas, a fim de que, exemplificando, o protagonismo juvenil não seja apenas um conceito semântico, mas a operacionalização de uma trajetória de aprendizagem, caracterizada pela responsabilidade, pelo engajamento e pelas possibilidades do exercício da autonomia. Assim, embora o novo Ensino Médio proponha a ideia de flexibilização curricular em itinerários formativos em áreas



do conhecimento, é necessário que ele esteja associado a transformações sociais e econômicas do país.

REFERÊNCIAS

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, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º Grau. DOU: 19.10.1982, Brasília, 1982.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Acessado em 07/03/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. Diário Oficial da União, 12 nov. 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória MPV nº 746/2016.** Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.** Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018 2018. Disponível em: Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_em



baixa_site.pdf Acesso em: 04 abril 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 11.494, de 20 de junho 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.** Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio [2021b]. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2021. Edição 131, Seção I, p. 47.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Mülher Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população.** Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica. Curso dado no Collège de France (1978-1979).** [Trad. Eduardo Brandão]. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. A “Governamentalidade” (4ª Aula de “Segurança, Território e População”) In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** tradução de Luiz Felipe Baeta neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado - 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio no Brasil.** 1 ed. São Paulo: Ação Educativa, v. I, 2009.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º Grau:** O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez editora, 1988.

OSÓRIO, A. C. N Formação de professores: relações de poder e punições sociais. In: OSÓRIO, A. M. N. (Org.). **Trabalho Docente:** os professores e sua formação. Campo Grande – MS: Editora da UFMS, 2003, v.1, p. 55-90.



PAIVA, V. A escola pública brasileira no início do século XXI. In. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.) **A Escola Pública no Brasil: História e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PERISSINOTTO, R. História, sociologia e análise do poder. **Revista História Unisinos**. São Leopoldo: UNISINOS, v. 11, n.3, Setembro/Dezembro 2007, p. 313-320.

SILVEIRA, É. S; RAMOS, N.V.; VIANNA, R. B. V. O “novo” Ensino Médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr.

SOUZA, A. A. A. de. **A profissionalização do ensino de 2. grau em Mato Grosso do Sul: equívoco ou farsa?** 1994. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação, Campo Grande, MS, 1994.

VEIGA, C. G. A escolarização como processo de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, set./out./nov./dez., n. 21, p. 90-103, 2002.

VEYNE, P. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Trad. da Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutorando em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-5819-9591> - e-mail: marcelo.pires@ufms.br

[**] Doutor em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-4631-1985> - e-mail: antonio.osorio@ufms.br

Submetido em: 21 de novembro de 2023.

Aprovado em: Fevereiro de 2024.

Publicado em: Maio de 2024.