UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JUDÁCIA DA SILVA PIMENTEL CARVALHO

CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IF BAIANO *CAMPUS* GUANAMBI: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Vitória da Conquista — BA
2021

JUDÁCIA DA SILVA PIMENTEL CARVALHO

CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IF BAIANO *CAMPUS* GUANAMBI: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira

Vitória da Conquista — BA

2021

A324c
Carvalho, Judácia da Silva Pimentel.
Currículo do ensino médio integrado no IF Baiano *campus* Guanambi: uma análise discursiva. / Judácia da Silva Pimentel Carvalho, 2021.
158f.
Orientador (a): Dr. Reginaldo Santos Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.
Inclui referência F. 146 – 156.

1. Currículo. 2. Ensino médio integrado – IF Baiano. 3. Currículo como dispositivo. I. Pereira, Reginaldo Santos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

***Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*
UESB – *Campus* Vitória da Conquista – BA

ATA DE BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos quatro dias do mês de março de 2021, às 14h, por videoconferência utilizando uma plataforma *on line*, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto da Defesa de Dissertação intitulado **CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IF BAIANO *CAMPUS* GUANAMBI: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**, apresentada pela mestranda Judácia da Silva Pimentel Carvalho, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pelo Orientador Professor Doutor Reginaldo Santos Pereira (UESB) e contou com a participação dos Professores Doutores, Profa. Núbia Regina Moreira (UESB) e Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis (UFSCar) na qualidade de examinadores. A sessão teve a duração de 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: A banca considera o trabalho aprovado com mérito e distinção. Reconhece a organização e disciplina da mestranda para construção do trabalho e recomenda o texto para publicação em artigos científicos, capítulo de livro e/ou livro. O texto de defesa citado recebeu conceito final: APROVADO.

Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira
(Orientador)

Profa. Dra. Núbia Regina Moreira
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis
UFSCar

Judácia da Silva Pimentel Carvalho
(Mestranda)

Dedico essa conquista aos homens da minha vida:

Nivaldo, Hiago e Heitor.

AGRADECIMENTOS

A elaboração dessa dissertação foi um desejo realizado, um desejo de voltar aos bancos acadêmicos, um desejo de me aprofundar em uma temática na área de educação profissional, um desejo em respirar outros ares e, com certeza, todo o propósito foi concretizado. Após a conclusão dessa etapa, encho-me com o sentimento de gratidão, de forma especial, agradeço:

À Deus toda honra e toda glória.

Ao meu amor, Nivaldo, meu companheiro, marido, amigo, meu equilíbrio, agradeço o apoio, carinho, conselhos e o incentivo que amenizaram o caminho, por vezes, difícil.

Ao meu filho primogênito Hiago, meu lindo menino crescido, sua inteligência e maturidade são minhas inspirações.

Ao meu filho Heitor, meu pequeno sonhador que, com sua chuva de beijos diários deixou minha caminhada mais leve e agradável.

Ao meu orientador professor Dr. Reginaldo pela oportunidade de uma autonomia na pesquisa, agradeço a atenção e a disponibilidade, pois esteve sempre disposto a orientar, ler, corrigir, ajustar, revisar, tudo isso com muito profissionalismo. Obrigada pela tranquilidade e segurança na condução desse estudo.

À minha mãe Judite, meu espelho e minha inspiração de vida, mulher guerreira que criou e educou sozinha seus 4 filhos, da qual herdei a força e a alegria de viver. Agradeço também ao meu pai Sálvio (*in memorian*) eternamente em meu coração, que tinha um sonho de ver os filhos estudarem, porém infelizmente não teve a oportunidade. Mas aqui estou, pai! Concluindo mais uma etapa da minha formação acadêmica.

Aos meus irmãos Jussálvia, Jusiânio e Junívio e minha sobrinha fofura Olívia, vocês são essenciais para minha existência, meu eterno agradecimento pelo companheirismo, incentivo e apoio desde sempre.

Aos professores que colaboraram diretamente nesse estudo com suas valiosas contribuições, compondo a banca examinadora, a professora Dr.ª Núbia Regina e o professor Dr. Nilson Dinis.

Às professoras e professores do Programa do Mestrado em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pela oportunidade dos conhecimentos compartilhados na realização das disciplinas, em especial, às professoras Dinalva Macedo, Sônia Oliveira, Nilma Crusoé e ao professor Cláudio Nunes.

Às mulheres fortes e inteligentes da Linha 2 de pesquisa, colegas e parceiras de estudo: Nádila, Emanuela, Joilce, Marinete, Samara, Elisângela, Rozane, Luciana, Izamary, Suzane, Bruna e Alba.

À minha sobrinha Hannah que me acolheu em seu apartamento, em seu quarto durante as estadias em Vitória da Conquista.

Ao meu tio Joaquim (*in memorian*) pelos incansáveis incentivos no desenvolvimento dos estudos de todos os sobrinhos.

CARVALHO, Judácia da Silva Pimentel. **Currículo do Ensino Médio Integrado no IF Baiano *Campus* Guanambi**: uma análise discursiva. 158 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar e interpretar algumas práticas discursivas do currículo do ensino médio profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano, *Campus* Guanambi. A pesquisa dialoga com as teorias pós-críticas do currículo e com o movimento pós-estruturalista para problematizar algumas condições históricas e discursivas do currículo do ensino médio integrado, com base em documentos legais e curriculares sobre ensino médio integrado e, mais especificamente, os documentos institucionais que prescrevem o currículo do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio do *Campus* Guanambi, como o PPPI e os PPCs. Para tanto, por meio de uma análise que interpreta o currículo como prática discursiva socialmente constituída por relações de saber e poder, recorremos a alguns dos pressupostos teóricos do filósofo Michel Foucault, principalmente da noção de dispositivo e seus três eixos — saber, poder e subjetividade — para tentar compreender como algumas práticas discursivas produzem formas de falar sobre o currículo do curso técnico do *Campus* Guanambi, na construção das verdades e nas produções de subjetividades. No estudo, como estratégia de análise dos documentos utilizamos a arqueogenealogia foucaultiana, a qual nos ajudou a entender que os documentos curriculares atuam como dispositivo, ou seja, as análises dos discursos curriculares demonstram que as linhas de forças que definem as políticas curriculares do ensino médio integrado são contingentes e provisórias. Ao interrogar as estruturas curriculares observamos que as relações de saber e de poder se capilarizam no dispositivo curricular do curso técnico em Agropecuária do *Campus* Guanambi e produzem subjetividades, embora alguns focos de resistências podem também ser criados e fixados, o reconhecimento dos jogos de saber e poder nos conduz à compreensão da constituição dos sujeitos sem verdades definidas e permanentes.

Palavras-chave: Currículo. Dispositivo. Ensino médio integrado. IF Baiano.

ABSTRACT

This present study aims to analyze and interpret some discursive practices of the professional high school curriculum at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia state, IF Baiano, Guanambi Campus. The research dialogues with the curriculum's post-critical theories and the post-structuralist movement to problematize some historical and discursive conditions of the integrated high school curriculum, based on the legal and curricular documents about integrated high school and more specifically, the institutional documents that prescribe the curriculum of the technical course in Agriculture integrated with the high school at Guanambi Campus, such as PPPI and PPCs. Therefore, through an analysis that interprets the curriculum as a discursive practice socially constituted by relations of knowledge and power, we resort to some of the theoretical assumptions of the philosopher Michel Foucault, mainly from the notion of device and its three axis - knowledge, power and subjectivity - to try to understand how some discursive practices produce ways of talking about the curriculum of the technical course at Guanambi Campus, in the construction of truths and the production of subjectivities. In the study, as a strategy for document analysis, we used Foucault's archeogenealogy, which helped us to understand that curricular documents act as a device, that is, the analyses of curricular discourses demonstrate that the lines of forces that define the curricular policies of integrated high school are contingents and provisional. When interrogating the curricular structures, we observe that the relations of knowledge and power are capillarized in the curricular device of the technical course in Agriculture at Guanambi Campus and produce subjectivities, although some focuses of resistance can also be created and fixed, the recognition of the games of knowledge and power leads us to understand the constitution of subjects without defined and permanent truths.

Keywords: Curriculum. Device. IF Baiano. Integrated high school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Produção Científica do tipo estado da arte com descritores “Currículo do ensino médio integrado” (2008 – 2019)..... 50
Quadro 2 — Produções acadêmicas que tem como *lócus* da pesquisa os Institutos Federais . 53
Quadro 3 — Produções acadêmicas que apresentam uma diversidade no *lócus* da pesquisa.. 63
Quadro 4 — Matrículas ativas 2020 dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Baiano, Campus Guanambi 95
Quadro 5 — Mudanças estruturais na matriz curricular (2020) do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IF Baiano, Campus Guanambi 139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Quantidade de produção científica no Brasil por banco de dados (2008 – 2019) 52
Tabela 2 — Distribuição anual das produções 69
Tabela 3 — Demonstrativo de comparação das cargas horárias por disciplina 141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EAFAJT	Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
GT	Grupo de Trabalho
IF	Instituto Federal
IF BAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
O caminho contextual preambular 14
O caminho metodológico: pressupostos da pesquisa pós-crítica 17
Procedimentos e estratégias para a descrição e análise do currículo 20
CAPÍTULO I 28
O CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO: UMA RELAÇÃO DE SABER E PODER 28
1.1 O movimento pós-estruturalista e as implicações para o currículo 31
1.2 Currículo como dispositivo de saber e poder 35
1.3 As tecnologias disciplinares e a educação disciplinadora 43
CAPÍTULO II 48
ESTADO DA ARTE SOBRE O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO 48
2.1 As estratégias metodológicas 49
2.2 Mapeamento das produções científicas nacionais entre os anos de 2008 a 2019 52
CAPÍTULO III 72
ENSAIO GENEALÓGICO SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL 72
3.1 O contexto histórico e a produção do discurso do ensino médio integrado 73
3.2 Reforma do ensino médio: o dispositivo curricular responde a uma urgência 84
3.3 Os contornos de algumas práticas discursivas do ensino médio integrado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica 89
3.4 O ensino médio integrado na conjuntura do IF Baiano, *Campus* Guanambi 93
CAPÍTULO IV 98
ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IF BAIANO *CAMPUS* GUANAMBI: PROBLEMATIZAÇÕES DO CURRÍCULO 98
4.1 Singularidades do Projeto Político Pedagógico Institucional 99
4.2 Projeto Pedagógico do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio: uma análise do dispositivo curricular 111
4.3 As rupturas e continuidades dos discursos sobre o currículo do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio no contexto do "novo ensino médio" 132
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS 143
REFERÊNCIAS 149

INTRODUÇÃO

O caminho contextual preambular

O ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação — PPGED da UESB, na Linha de pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença, constituiu-se um deslocamento que me[1] permitiu conhecer uma nova perspectiva teórica e epistemológica baseada no que se convencionou chamar de pós-estruturalismo e nas teorizações do filósofo francês Michel Foucault. Sentir-me envolvida e me identifiquei nesse processo novo de (re)construção em que o pensamento é posto em movimento. Gosto das leituras e das ideias que me tiram do chão, jogam-me no precipício do pensamento e me põe a refletir, pois sempre apreciei esse tipo de leitura, principalmente no campo da literatura. A teoria foucaultiana me deixa inquieta, balança minhas certezas e convicções e passo a pensar sob um novo ângulo. É nesse movimento em que a dissertação caminha, para a interrogação sobre as estruturas curriculares postas no Instituto Federal Baiano, *Campus* Guanambi.

Apresentaremos uma breve descrição do percurso de minha formação acadêmica e profissional, logo em seguida, será abordada a questão da pesquisa, os objetivos, geral e específicos, bem como a relevância social e acadêmica desse estudo. Na sequência, tratamos sobre o suporte teórico metodológico e sobre os procedimentos e estratégias para a descrição e análise dos documentos.

A minha trajetória acadêmica e profissional se realizou, em sua maior parte, em escolas públicas. Em 1999, com 16 anos de idade, tive a minha primeira experiência com práticas pedagógicas no estágio supervisionado no curso de Magistério do Ensino Médio. Na época não tínhamos outra opção, pois era o único curso que existia na minha cidade, Candiba — BA. Em 2002, ingressei no curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia — UNEB, *Campus* VI. Em 2009, cursei uma especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Faculdade de Guanambi, hoje UNIFG.

Nesse período de formação profissional tive poucas experiências profissionais, mas com certeza elas contribuíram para alguns conhecimentos práticos e significativos. Posteriormente, em 2010, após a aprovação em concurso público para o IF Baiano — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, ingressei no *Campus* Guanambi onde exerço o cargo administrativo em educação como técnica em assuntos educacionais. Entre os anos de 2015 e 2016, exerci a função de chefia do Núcleo de Apoio ao processo de Ensino, Aprendizagem,

[1] O relato em primeira pessoa do singular se relaciona a uma vivência pessoal.

Permanência e Êxito do Educando do *Campus* Guanambi, experiência ímpar na minha vida profissional.

A pretensão de estudar a temática sobre o currículo do ensino médio integrado, iniciou-se por meio da vivência no contexto do IF Baiano, *Campus* Guanambi, já que me envolvi profissionalmente com a temática, dada a atuação como assessora pedagógica do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio e como membro dos colegiados e dos conselhos dos cursos técnicos em Agroindústria e Informática para Internet integrados ao ensino médio, o que permitiu uma afinidade e interesse em compreender o processo de construção e efetivação do currículo.

O fato que desencadeou ainda mais o meu interesse em pesquisar o tema currículo se deu em decorrência do processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e das matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados de nível médio, conforme legislação institucional em vigor[2]. Nesse contexto, foi possível uma aproximação com as políticas curriculares e com as peculiaridades do currículo do ensino médio integrado, em razão da participação no Núcleo de Assessoramento Pedagógico (NAP) no grupo de trabalho responsável pela reformulação do Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Discutir currículo em momento contingente da organização educacional é uma ação complexa e bastante necessária, pois o currículo se apresenta como algo indubitável e presente no cotidiano escolar, com suas interfaces e dimensões múltiplas. Assim, ele exige uma reflexão criteriosa e aprofundada para possibilitar a ampliação da compreensão da educação para além de formas únicas e específicas, no intuito de entender como os discursos curriculares são permeados de relações de saber e poder.

Pretende-se analisar algumas práticas discursivas no currículo do curso técnico em Agropecuária integrados ao ensino médio ofertados pelo IF Baiano *campus* Guanambi, em função da seguinte problemática: é possível constituir um currículo integrado em resistência a uma educação disciplinadora?

Diante deste questionamento, objetivamos analisar as relações de saber e poder em algumas práticas discursivas do currículo do curso técnico em agropecuária integrado ao nível médio do IF Baiano *Campus* Guanambi; e para delineamento do estudo estabelecemos os seguintes objetivos específicos, a) interrogar os regimes de verdade nas políticas curriculares

---

[2] Resolução nº 21, de 17 de maio de 2016, que altera a Resolução Nº 48, de 17 de dezembro de 2014 e estabelece normas e procedimentos referentes à criação, à alteração, à reformulação curricular e à extinção de Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de caráter presencial do Instituto Federal Baiano, e dá outras providências.

do ensino médio técnico integrado; b) problematizar o currículo integrado em resistência a uma educação disciplinadora; c) interpretar o dispositivo curricular do curso técnico integrado como uma prática discursiva permeada de relações de saber e poder.

Nesse sentido, o estudo busca interpretar o discurso como objeto de investigação, no movimento de pensar sobre o currículo do ensino médio integrado. Mas, afinal, o que significa pensar? Para Foucault (2019), é problematizar em um movimento que considera o saber entre o ver e falar. Pensar é, segundo Deleuze (2019), lançar uma flecha de ver contra o falar, fazer ver as palavras e fazer ouvir as coisas visíveis, em um movimento de fazer com que o ver e o falar atinjam seus limites, pensar e emitir singularidades, é o que pretendemos fazer nesse estudo, emitir interpretações de forma singular.

A definição de currículo varia muito e permeia tanto as peculiaridades do cotidiano escolar até as grades curriculares com disciplinas, carga horária, ementas, engloba toda a organização que envolve as experiências do ensino e da aprendizagem. O termo currículo assume diferentes contornos e interpretações. “O que é currículo?” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19) ao levantar a seguinte questão, as autoras chegaram à premissa que essa pergunta não pode ser respondida com precisão, sendo possível apenas apontar alguns sentidos parciais e localizados historicamente. Para Lopes e Macedo (2011), em cada nova definição não há somente uma forma de descrição do objeto currículo, mas compõe uma argumentação mais ampla, porque a criação de novos sentidos para o termo currículo está ligada às diferentes teorias curriculares que remetem a sentidos prévios ou nega e reconfigura a ideia de currículo em variados contextos.

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

É necessário esclarecer qual relação de poder propomos analisar nessa pesquisa ou qual a forma do poder é colocada em análise. Diante disso, questionamos, afinal o que é o poder nas teorizações foucaultianas? O termo poder em Foucault supera o que comumente entendemos,

para o filósofo o poder nomeia uma conjuntura estratégica complexa em um contexto, um jogo de lutas constantes, que transforma.

> Dizendo poder, não quero significar "o Poder", como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição a violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre o outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro [...]. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização (FOUCAULT, 1988, p. 88).

A relevância social da presente pesquisa se insere na oportunidade de contribuição para o campo educacional e curricular com um tipo de análise que favorece a compreensão da necessidade de conceber o currículo como prática discursiva, permeada de saber e poder, na qual está em jogo a produção de modos de subjetividades. No espaço de disputa em que o currículo se encontra, fortalecem-se as diferenças e as várias interpretações da realidade, e os estudos sobre currículo nos possibilitam o entendimento das produções das práticas discursivas curriculares, como forma de participar das questões adversas que convivemos na educação.

O caminho metodológico: pressupostos da pesquisa pós-crítica

O presente trabalho propõe desenvolver uma pesquisa pós-crítica, por meio da análise das práticas discursivas sobre o currículo integrado do ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano — IF Baiano, *Campus* Guanambi. O suporte epistemológico, está ancorado ao pensamento pós-estruturalista e como estratégia metodológica utilizaremos a análise do discurso. Assim, as problematizações e interpretações serão feitas por meio da ferramenta *arqueogenealógica* de Foucault, com enfoque nas relações de saber e poder presentes nos discursos curriculares.

A epistemologia das investigações pós-críticas é influenciada, principalmente por Derrida, Rorty e Foucault, que questionam as verdades estabelecidas, as metanarrativas e tratam a verdade como algo intersubjetivo, influenciada pela variedade de circunstância, nesse movimento as verdades, os conhecimentos, os saberes do currículo da educação se tornam objetos de problematizações. Segundo Amado (2017), a investigação, com base nos paradigmas da pós-modernidade, está menos interessada na descoberta da verdade transcendente, ou na

verdade enquanto representação ou reflexo do mundo, e mais empenhada nas verdades normativas, construídas para estruturar contextos sociais e culturais determinados.

Ademais, as pesquisas pós-críticas não se concentram na verificação do que já foi estruturado no campo da educação, priorizam a invenção, a inspiração, concentrando-se em investigações mais locais e particulares.

> Assim, como consequência de seus interesses, as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia. (PARAÍSO, 2004, p. 287).

Nessa perspectiva, a investigação centrada nas teorias pós-críticas não privilegia um único método ou teoria, mas busca diferentes inspirações e articulações para averiguar possíveis interpretações.

> Um dos primeiros passos desta investigação é o reconhecimento mútuo das diferentes posições institucionais dos investigadores e dos investigados, e das relativas posições de saber/poder que cada um ocupa. Estas posições acabam por exigir diferentes aspectos a ter em conta: uma forte relação e interdependência entre a teoria e a prática, a intersubjetividade como critério fundamental da validação, ênfase no processo de investigação mais do que no produto final e, múltiplas vozes na análise e no relato das descobertas. (AMADO, 2017, p. 61).

As múltiplas facetas das pesquisas pós-críticas são caminhos alternativos de pensar a educação e as práticas sociais, flexibilizam as ferramentas tradicionais da pesquisa qualitativa. Paraíso (2004), ao mapear as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil, argumenta que têm ocorrido mudanças, nos múltiplos caminhos e trajetos que tem trilhado, por favorecerem possibilidades de transgressões em práticas que se apresentam como permanentes ou com sentidos que parecem fixos. A autora ainda justifica que nas pesquisas pós-críticas "os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados" (PARAÍSO, 2004, p. 295).

Na perspectiva do pós-estruturalismo, estudo incorporado à teoria pós-crítica, as relações de dominação transcendem as questões de economia, desconstroem o conhecimento visto como absolutamente verdadeiro e questionam o sujeito do humanismo. Para tanto, utiliza-se da teoria do discurso para romper com o idealismo do pensamento iluminista, baseado em metanarrativas, nas quais nossas escolas estão alicerçadas. Para Veiga-Neto (1995), ao abandonar as metanarrativas iluministas, o pós-moderno nega as essências e o pensamento

totalizante e, assim, implode a razão moderna, não para destruí-la, mas para deixá-la em pequenas razões particulares.

Como caminho estratégico para a investigação do objeto, coerente com o movimento do pós-estruturalismo, optamos em não utilizar dos rigores conceituais da tradição moderna, que trazem o conceito cartesiano de método como busca da verdade na ciência. Nesse contexto de deslocamento, o entendimento sobre método e teoria é flexível e tem uma abertura em seus significados, porém com uma preocupação com a retidão da pesquisa.

Foucault, em suas teorizações, afasta-se completamente do método de Descartes, como nos esclarece Veiga-neto (2010), o qual afirma que para Foucault o método não é o caminho seguro, nem o ponto de partida, nem o percurso, nem a chegada, o que move a investigação nessa perspectiva é a prática discursiva, como isso "as palavras, frases e proposições retidas no *corpus* devem ser escolhidas em torno dos focos difusos de poder (e de resistência) acionados por esse ou aquele problema" (DELEUZE, 1991 *apud* VEIGA-NETO, 2010, p. 6).

Assim, a teoria *foucaultiana* do sujeito e suas metodologias trazem um sentido mais amplo ao método, sem as exigências dos rigores conceituais da tradição moderna (VEIGA-NETO, 2010). Entender a teoria de Foucault implica desconstruir a visão do sujeito iluminista e ressignificar uma percepção analítica do sujeito tentando examinar as esferas que o evolvem e o compõem.

Roberto Machado (2019) na esclarecedora introdução intitulada *Por uma genealogia do poder* do livro *Microfísica do poder*, elucida sobre como Foucault entende por teoria:

> é que, para ele, toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa, que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que esclarecem os dados - organizando-os, explicitando suas inter-relações, desenvolvendo suas implicações -, mas que, em seguida, são revistos, reformulados, substituídos com base em novo material trabalhado. Nesse sentido, nem a arqueologia nem, sobretudo, a genealogia tem por objetivo fundar uma ciência, construir uma teoria ou se constituir como sistema; o propósito delas realizar análises fragmentárias e transformáveis (MACHADO, 2019, p. 12-13).

A investigação sobre currículo na teoria pós-crítica demanda invenção e articulação, em busca de novas possibilidades de pensar a educação e o currículo, analisando as relações de poder presentes na prática social no contexto do objeto de estudo. Paraíso (2012) afirma que nos ocupamos do já conhecido e produzido para interrogar os textos, encontrar novos caminhos, rever e problematizar os saberes fabricados e os percursos trilhados por outros.

As pesquisas pós-críticas em educação sugerem uma metodologia livre sem amarras, inovadora no que se propõe a fazer, "flexível e rigorosa ao mesmo tempo" (MEYER; PARAÍSO,

2012), inspira a ressignificação de práticas investigativas, procedimentos e estratégias de análise que problematizam e questionam em busca da desconstrução do que já foi pensado com pretensão de abrir novas possibilidades. Portanto, o foco das pesquisas pós-críticas de cunho pós-estruturalistas é o questionamento sobre o campo de significação fechado a um único alcance e valorizam o pensamento de que o "sujeito é um efeito de linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber" (PARAÍSO, 2012, p. 29).

Conforme Meyer e Paraíso (2012), a pesquisa pós-crítica demanda pressupostos e destacamos a linguagem como ponto de produção das relações que a cultura estabelece entre sujeito, conhecimento e poder; a educação como um processo pelo qual os indivíduos se transformam em sujeitos de uma cultura e, por fim, a problematização das políticas como linguagem, como artefato cultural e como tecnologia de poder. Com base nessas suposições, nas produções de análises dos discursos pretendemos problematizar, analisar e descrever os discursos curriculares entrelaçados nos documentos oficiais na conjuntura social e cultural do IF Baiano *Campus* Guanambi.

Procedimentos e estratégias para a descrição e análise do currículo

Como instrumento para a produção de dados utilizaremos estratégias descritivas e analíticas dos documentos institucionais, alguns documentos das políticas curriculares dos cursos técnicos, de forma mais específica o *Projeto Político Pedagógico Institucional — PPPI* e os documentos do curso em questão: *Projetos Pedagógicos do Curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio — PPCs*. Com essas ações objetivamos lidar com a ferramenta arqueogenealógica foucaultiana.

Desse modo, a escolha das estratégias e dos procedimentos de descrição e de análise de discursos se justifica pela possibilidade de trabalhar com discursos oficiais sobre o currículo integrado dos cursos técnicos de nível médio, observando-os como práticas sociais. Segundo Pereira e Dinis (2017), percorrer os labirintos da pesquisa pós-crítica em educação, requer novos caminhos a serem utilizados para a compreensão do objeto, considerando assim a arqueogenealogia uma importante ferramenta referencial, que possibilite a interpretação dos documentos em foco como via de compreensão dos movimentos das práticas discursivas.

A arqueogenealogia se constitui por um método ou metodologia descritiva e analítica das práticas discursivas, desenvolvido por Foucault. Cascais, 1993 *apud* Veiga-Neto (2017),

explica que a arqueogenealogia serve para analisar o que se designa como sujeito, indagando as formas e modalidades de relação pelas quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito.

A investigação do material empírico, com a utilização da ferramenta arqueogenealógica de Foucault, conforme Fischer (2012), propõe-se em operar em cortes transversais, pesquisar as camadas do pensamento, ocupando-se das riquezas e multiplicidade, diante dessa imersão cuidadosa no material empírico a ser pesquisado, de modo a produzir novos questionamentos sobre as relações de saber e poder e a formação do sujeito. Dessa forma, pretende-se adentrar nos enunciados e nas relações inerentes do discurso, para então analisar as relações históricas, que constituem o próprio discurso.

Por meio do procedimento arqueogenealógico, propomos analisar o currículo de ensino médio integrado e algumas práticas discursivas, que carregam marcas as quais podem ser criticadas, por serem saberes abertos a modificações. Conforme Araújo (2008), Foucault considera que aquilo que se toma por óbvio é fruto de diferentes tipos de dominação, que possuem saberes e carregam poderes, que a própria humanidade produziu.

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

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

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

A análise do campo discursivo requer um olhar mais atento ao que diz o texto e requer orientações específicas, dessa forma, a arqueologia, conforme Foucault (2015), propõe

descrever e interrogar "o já dito no nível de sua existência" (p. 161), os discursos em sua materialidade, observando sua função, sua formação discursiva e o campo em que ele participa, pois

> a análise do campo discursivo é orientada de forma diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que as outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 2015, p. 34).

Conforme Fischer (2012), a proposta foucaultiana de perguntar consiste em uma teoria da prática discursiva, arqueologia, cujo centro é a descrição dos acontecimentos, a descrição das transformações dos enunciados e dos discursos. Assim, buscaremos mergulhar no limiar das coisas e das palavras para compreender e analisar algumas práticas discursivas em um exercício de interrogar o que se apresenta como naturalizado no currículo técnico integrado. "É disto que se trata em Foucault: de estabelecer relações entre várias camadas de tramas, entre distintas (e comunicáveis entre si) camadas de multiplicidades; ou seja, trata-se sempre, para ele, de descrever acontecimentos" (FISCHER, 2012, p. 25).

A arqueologia pretende analisar objetos produzidos em uma determinada época por uma ordem de saber. Para Araújo (2008), o alvo dessa análise está no discurso que é composto de unidades denominadas de enunciados, na quais se formam as práticas discursivas que, por sua vez, configuram uma rede maior, a *épistémè* que engloba o saber de uma época. "A análise das formações discursivas, das positividades e do saber em suas relações com as figuras epistemológicas e as ciências, é o que chamamos, para distingui-la das outras formas possíveis da história das ciências, análise da *épistémè*" (FOUCAULT, 1969 *apud* ARAÚJO, 2008, p. 17).

Foucault (2015), na proposta de análise arqueológica, apresenta-nos um domínio coerente de descrição em que a análise das formações discursivas está centrada no dito, sendo necessário apenas identificar o enunciado, pois ele não é oculto, como argumenta o autor,

> a análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados e, mais precisamente, a essa singularidade que as faz existirem, as oferece à observação, à leitura, a uma reativação eventual, a mil usos ou transformações possíveis, entre outras coisas, mas não como as outras coisas. Só pode se referir a performances verbais realizadas, já que as analisa no nível de sua existência: descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas. A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as

> habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido - e nenhuma outra em seu lugar. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva (FOUCAULT, 2015, p. 133-134).

Na obra *Arqueologia do saber,* Foucault (2015) introduz noções de conceitos como descontinuidade, regularidades discursivas, unidade do discurso, formações discursivas, enunciado, arquivo, para analisar as práticas discursivas. Por meio da noção de descontinuidade, ele problematiza o projeto de uma história global e a significação comum a todos os fenômenos e argumenta que o descontínuo para a história clássica, deveria ser apagado e desconsiderado, o importante era a manutenção da continuidade dos acontecimentos. As rupturas das práticas discursivas são elementos fundamentais na análise arqueológica, pois possibilitam observar os limites do objeto. Para esse autor,

> [...] o historiador se dispõe a descobrir os limites de um processo, o ponto de inflexão de uma curva, a inversão de um movimento regulador, os limites de uma oscilação, o limiar de um funcionamento, o instante de funcionamento irregular de uma causalidade circular (FOUCAULT, 2015, p. 10).

Mediante a análise arqueológica podemos descrever os acontecimentos discursivos, observando os limites dos enunciados e sua formação discursiva. Segundo Foucault (2015), as condições para que apareça um objeto de discurso são: históricas (relação do objeto com outros); processos econômicos e sociais (permite justapor-se a outros objetos); jogo de relações propriamente discursivas (discurso enquanto prática). A análise foucaultiana não descreve os objetos dos discursos em um aspecto lexical, nem no campo semântico, pois estes não abarcariam as questões relacionadas ao saber e poder.

A arqueologia, para Foucault (2015), concentra-se na inscrição do que é dito enquanto positividade do enunciado, os enunciados se referem ao efetivamente dito, mesmo as lacunas que nele existem, não devem ser interpretadas como significações ocultas, marcam apenas dispersões.

> A arqueologia não tenta contornar as performances verbais para descobrir atrás delas ou sob sua superfície aparente um elemento oculto, um sentido secreto que se esconde nelas ou aparece através delas sem dizê-lo; e, entretanto, o enunciado não é imediatamente visível; não se dá de forma tão manifesta quanto uma estrutura gramatical ou lógica (DELEUZE, 2019, p. 25).

No capítulo IV, intitulado *A descrição arqueológica*, do livro *Arqueologia do saber*, Foucault (2015) versa sobre as características da análise arqueológica: a) busca estabelecer os

próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras, trata o discurso na qualidade de monumentos; b) procura definir os discursos em sua especificidade, mostrando os jogos das regras que utilizam na formação discursiva; c) define tipos e regras de práticas discursivas que atravessam os objetos; d) não tenta repetir o que foi dito, nem descrever a pureza e a origem, mas procura descrever de forma sistemática um discurso-objeto.

Já a genealogia, conforme Garcia (2002), traça as táticas e estratégias de poder dos discursos tidos por verdadeiros e suas relações e efeitos na produção de formas de subjetividade e se detém não a explicar ou interpretar o poder, mas em descrever o poder em seu exercício, com destaque para os meios e os instrumentos usados para o investimento dos corpos e na produção de saberes. O objeto de análise da genealogia é a constituição dos saberes e dos discursos, entretanto, ela evidencia as configurações de poder que produz a verdade nos discursos sem um sujeito constituinte e sem a noção de ideologia.

Para Foucault (2019), a genealogia requer a minúcia do saber, muitos materiais acumulados, exige paciência, portanto a genealogia é meticulosa e pacientemente documentária, trabalha com pergaminhos embaralhados e várias vezes reescritos. O autor esclarece o que é básico para uma análise genealógica,

> um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (FOUCAULT, 2019, p. 55).

O instrumento genealógico tem um olhar voltado para as relações de poder, sendo uma analítica sobre o poder. Machado (2019) argumenta que Foucault em seus estudos genealógicos sugere que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social, o poder se exerce, efetua, não está situado num lugar privilegiado ou exclusivo.

Somente é possível realizar uma pesquisa genealógica se eliminar a tirania dos discursos englobantes com suas hierarquias e os privilégios, Foucault (2019) esclarece sobre o projeto ou atividade genealógica,

> nessa atividade, que se pode chamar genealógica, não se trata, de modo algum, de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de desclassificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático. Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeiam o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los,

> ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns (FOUCAULT, 2019, p. 268).

Em linhas gerais, as teorizações *foucaultianas* procuram compreender as relações de saber e poder nas práticas discursivas. Veiga-Neto (2017, p. 48) esclarece que "a análise arqueológica busca, também, as articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc.". À medida que a arqueologia, segundo Foucault (2015), marca a singularidades dos acontecimentos, a descontinuidade, a ruptura, os limites das regularidades discursivas, a genealogia exige, pois, a minúcia do saber. Desse modo, "enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem dessa discursividade" (FOUCAULT, 2019, p. 270).

Dessa forma, arqueologia e a genealogia compõem uma totalidade na análise interpretativa, a arqueogenealogia possibilita, neste estudo, uma interpretação das relações de saber e poder que contornam as práticas discursivas do currículo do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio do IF Baiano, *Campus* Guanambi.

Uma preocupação metodológica evidenciada em Foucault (2019) é não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, não é algo em que uns possuem e outros não, "o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem" (FOUCAULT, 2019, p. 284). A precaução apresentada por Foucault coloca o indivíduo em posição de ação, de ativos no exercício do poder, não inertes, mas centro de transmissão, o poder não se sobrepõe os sujeitos, eles são, pois, efeitos do poder.

Segundo Foucault (1995), os discursos são as práticas que formam os objetos de que fala, assim o discurso se materializa naquilo que diz, em decorrência disso, indaga-se as práticas discursivas sobre as formas como as relações de poder se fazem presentes nos discursos e produzem efeitos de verdade sobre o discurso. Diante desses pressupostos, na ação de análise do discurso,

> buscamos, então, estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento. Perseguimos e mostramos suas tramas e suas relações históricas. Analisamos as relações de poder que impulsionaram a produção de discurso que estamos investigando, e mostrando com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito (PARAÍSO, 2012, p. 28).

A investigação, portanto, das práticas discursivas de inspiração foucaultiana, é um trabalho, a princípio, de negação, de libertação das noções de tradição e dos agrupamentos considerados como universais, pois, "trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação, de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados" (FOUCAULT, 2015, p. 34). Enfim, propomos uma análise discursiva do currículo, com uma abordagem teórico-metodológica que busca o movimento de rever tradições e experimentar novas formas de fazer pesquisa em educação.

Diante disso, o presente estudo é composto por uma introdução e quatro capítulos. Na introdução buscamos apresentar de forma breve o percurso de formação acadêmica e profissional da pesquisadora. Em seguida, expomos a questão da pesquisa, os objetivos, geral e específicos, bem como algumas discussões sobre os pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa pós-crítica e elementos básicos para a análise discursiva de inspiração foucaultiana.

O primeiro capítulo é uma apresentação das discussões teóricas basilares para os demais capítulos, de modo que intencionamos expor questões sobre a teoria curricular pós-crítica, o movimento pós-estruturalista, trabalhando com os conceitos e referenciais da teorização de Michel Foucault, principalmente a noção de dispositivo e das tecnologias disciplinares, para observar o currículo como dispositivo de saber e poder que produz subjetividades, dentro de uma educação disciplinadora, com o objetivo de situar teoricamente o objeto de pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos um estado do conhecimento sobre o currículo do ensino médio integrado que, por meio de buscas de publicações de trabalhos acadêmicos, em meios eletrônicos específicos, apresentou um mapeamento das produções brasileiras sobre a temática, objetivando identificar os principais pontos e enfoques das perspectivas discutidas.

Em seguida, no capítulo 3, intitulado *Ensaio genealógico sobre o ensino médio integrado no Brasil*, analisamos algumas práticas discursivas e não discursivas do contexto das políticas curriculares do ensino médio integrado em uma breve retrospectiva histórica acerca da educação profissional no Brasil, observando as últimas reformas curriculares no ensino médio e uma concisa caracterização dos cursos integrados do IF Baiano, *Campus* Guanambi, em uma analítica das relações de poder e os regimes de verdade na construção dos discursos do ensino médio integrado.

No quarto capítulo, realizamos uma descrição e análise de algumas práticas discursivas do dispositivo curricular do curso técnico integrado ao ensino médio do IF Baiano, *Campus* Guanambi, problematizando o Projeto Político Pedagógico Institucional e depois os Projetos

Pedagógicos do Curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio 2017 e 2019, interpretando os eixos que compõem o dispositivo curricular saber, poder e produção de subjetividade.

Esperamos que a análise discursiva sobre currículo integrado provoque debates e perspectivas de novos estudos, no âmbito do IF Baiano, aspira-se um trabalho que traga algumas reflexões sobre os limites e desafios do currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e que possibilite uma outra forma de olhar os discursos curriculares antes postos e estabelecidos. Quiçá, uma ruptura da continuidade da unidade do discurso, sendo essa análise apenas uma maneira possível de interpretação das práticas discursivas curriculares diante do olhar nas relações de saber e poder.

CAPÍTULO I

O CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO: UMA RELAÇÃO DE SABER E PODER

Nesse capítulo, trataremos sobre as teorias curriculares, uma breve apresentação dos aparatos teóricos educacionais que permeiam o campo curricular, mais especificamente alguns aspectos do movimento pós-estruturalista e suas implicações para a teoria pós-crítica de currículo. Em seguida, serão expostas as discussões sobre o currículo como dispositivo de saber e poder, com base nas teorizações foucaultianas, para entendermos, no contexto de uma sociedade disciplinar, como o dispositivo curricular produz uma escola disciplinadora.

Ao longo da história educacional, diferentes teorias curriculares surgem para definir o currículo. Nelas permeiam conceitos que servem para compreender a realidade dentro de um contexto histórico e cultural, e para uma melhor articulação de experiências de conhecimento voltadas à produção de formas particulares de subjetividades. Nesse cenário, apresentam-se três tipos de teorias curriculares: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Embora cada teoria tenha contribuído para o campo dos estudos educacionais de modo singular, nos interessa nesse capítulo compreender o currículo como dispositivo implicado nas relações de saber e poder, por meio das teorias pós-críticas e do movimento pós-estruturalista.

Tomaz Tadeu da Silva (2011) em seu livro *Documentos de Identidade*: *uma introdução às teorias críticas do currículo* traça um panorama sobre as teorias curriculares e relata que "provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte" (p. 12). Com o crescimento da escolarização, houve o desenvolvimento da escola ligada à administração e o currículo se torna um processo de organização de resultados educacionais. Ainda segundo o autor, as teorias tradicionais aceitam o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, por isso o currículo acaba por se concentrar em questões técnicas.

Por outro lado, Lopes e Macedo (2011) argumentam que os caminhos trilhados pelas teorias curriculares se iniciam nos anos 1900 quando a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganhou relevância. Dessa forma, iniciam-se dois movimentos nos EUA, o eficientismo social e o progressivismo, motivados pelo contexto socioeconômico, adentrando à demanda de urbanização e à necessidade de trabalhadores para o setor produtivo, essa forma de interpretar o currículo escolar é trazido para o Brasil pela Escola Nova.

Para Lopes e Macedo (2011), o eficientismo é, em linhas gerais, um movimento que defende o currículo científico, associado à administração escolar e baseado em conceitos como

eficácia, eficiência e economia, para os progressivistas a educação é um meio de diminuir as desigualdades sociais e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática, diante disso a elaboração curricular envolve os conceitos de inteligência social e mudança. Uma nova tendência para a teoria curricular é definida por Tyler, em 1949. Segundo a autora, essa abordagem é eclética e produz a mais duradoura resposta às questões sobre seleção e organização de experiências e conteúdos educativos, Tyler articulou as abordagens técnicas, com as eficientistas e com o pensamento progressista, de modo que até nos dias de hoje são reproduzidos esses procedimentos na elaboração de currículos.

Com o surgimento das teorias críticas, a partir da década de 60, as referências administrativas e tecnocráticas presentes na educação, começam a ser questionadas com o movimento de reconceptualização que exprimia uma insatisfação crescente:

> as pessoas identificadas com o que passou a ser conhecido como "movimento de reconceptualização" começaram a perceber que a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se enquadravam com as teorias sociais de origem sobretudo europeia com as quais elas estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da escola de Frankfurt (SILVA, 2011, p. 37).

O movimento Nova Sociologia da Educação (NSE) ganha espaço na teoria curricular nos anos 70, sendo sua principal contribuição o entendimento do currículo como formador de conhecimento, pois seleciona de forma interessada e pensada o objeto de escolarização. No contexto de pós ditadura militar, no Brasil nos anos de 1980, as concepções da Nova Sociologia da Educação, por meio do trabalho de Apple e com a redemocratização no campo da educação, propôs questionamentos para o tecnicismo nos currículos que reincorporou as perspectivas marxistas com as ideias de educadores como Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo que formam a base da pedagogia crítica social.

Assim, as críticas mais contundentes sobre a escola e o currículo, como um mecanismo de controle social, vão se consolidando principalmente pelas teorias marxistas "que defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura, indo de perspectivas mecanicistas, em que a correspondência é total e exata, a concepção em que a dialética entre economia e cultura se faz mais visível" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 27). A base da teorização crítica em currículo se constitui ancorada na concepção de aparelhos ideológicos de Estado, em que a escola atua como um mecanismo de reprodução e manutenção da estrutura social.

Na segunda metade da década de 1990, de acordo Lopes e Macedo (2010), o processo de compreensão da sociedade pós-industrial "como produtora de bens simbólicos, mais do que de bens materiais" (p. 16), influencia o pensamento curricular com perspectivas pós-modernas

e pós-estruturais e incorpora o pensamento de autores como Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin, que trazem uma multiplicidade de tendências e orientações teóricas e metodológicas, produzindo o hibridismo[3], uma característica forte no campo curricular do Brasil no referido período.

O campo do currículo no Brasil ficou marcado, por cerca de 60 décadas, pela transferência de teorizações funcionalistas americanas. Com o início do processo de redemocratização da educação no Brasil, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada e o campo do currículo passou a ser influenciado por vários fatores. Como esclarece Lopes e Macedo (2011), no início dos anos 1990 os estudos sobre currículo assumiram um enfoque sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico, os trabalhos buscavam a compreensão do currículo como espaço de relações de poder.

Lopes e Macedo (2011) nos ajudam a pensar sobre a concepção de currículo na perspectiva pós-estruturalista, pois segundo as autoras o currículo é uma prática discursiva, uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos, assim,

> ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

As teorias pós-críticas adquiriram maior espaço em meados dos anos 2000 e apontam para as transformações que as sociedades atuais vêm passando. Os estudos do campo do currículo se voltam para temáticas bastante diversas, como o multiculturalismo, estudos culturais, currículos como narrativas étnicos-raciais, feministas, teoria *queer*, estudos relacionados ao pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, em vista disso acrescentam e transformam os conceitos das teorias críticas.

O movimento pós-moderno é caracterizado pela desconstrução de utopias e projetos coletivos e pela primazia das demandas particulares, os conceitos de cultura são ressignificados e o conceito de conhecimento é questionado. Nesse contexto, Lopes (2013) nos convida a construir uma nova significação do social, da educação e do currículo, alegando que "trata-se de inventar o presente e o futuro da sociedade, considerando a possibilidade de decidir hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevistos no futuro" (p. 21).

---

[3] O termo hibridismo denota a coexistência de múltiplas temporalidades na modernidade e descreve os fenômenos difusos da cultura contemporânea, que marca uma ruptura com a ideia da pureza e de determinações unívocas (DUSSEL, 2010).

As teorizações favorecem a compreensão da realidade nas variadas circunstâncias dos processos curriculares que expressam diferentes demandas da sociedade, as quais sofrem influências enquanto espaço que valida os discursos e as práticas que estabelecem em torno do currículo. A teoria pós-crítica questiona grandes narrativas modernas, problematiza as relações de poder, os processos de dominação, as concepções de identidade cultural e social. Silva (2011) argumenta que depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível pensar o currículo mediante conceitos técnicos como os de ensino e de eficiência ou imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdo.

1.1 O movimento pós-estruturalista e as implicações para o currículo

A escola cresceu ao longo dos anos alicerçada pelo projeto de uma ciência educacional baseada no iluminismo e no predomínio da razão, em que o progresso, a democracia, a educação e o crescimento econômico pareciam caminhar juntos para a modernização. Com o enfraquecimento das fundações iluministas, os movimentos pós-modernos, pós-estruturalistas, abrem caminhos para novos questionamentos e problematizações, como as relações de poder, o conceito de verdade e as noções de identidade e diferença.

O estruturalismo dá base para o pós-estruturalismo e ambos apresentam algumas concepções em comum que auxiliam no entendimento de novos conceitos sobre o currículo. Lopes e Macedo (2011) argumentam que os dois movimentos adotam uma postura antirrealista, na qual acreditam que ao invés de representar o mundo, a linguagem o constrói, para os estruturalistas e pós-estruturalistas a linguagem cria o que se fala e não apenas nomeia o que existe no mundo, o conhecimento e o sujeito são elementos em construção por intermédio das práticas discursivas.

Embora o estruturalismo e o pós-estruturalismo apresentem semelhanças, também há diferenças que devem ser ressaltadas. Em linhas gerais, para o estruturalismo a linguagem é um sistema de signos, compostos por significados e significantes, mas o pós-estruturalismo faz uma releitura da função da linguagem e rompe ao levar em consideração a ideia de que não há relações fixas entre significado e significante. Nessa perspectiva, “todo significado é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40).

Os estudos pós-estruturalistas questionam a educação como produção de racionalidade, a qual se instala e se propaga de uma forma natural nos currículos. Por isso, problematiza-se a

adoção de uma razão única para todos e em todas as escolas, que não leva em conta o caráter contextual e histórico do pensamento, como argumenta Silva (2010),

> as perspectivas pós-modernista e pós-estruturalista, em conjunto, colocam em questão esse predomínio de uma Razão, universal e abstratamente definida. Nessa visão, a noção predominante de Razão é encarada como produto de uma construção histórica que deve suas características às condições da época em que foi desenvolvida e não a uma essência humana abstrata e universalizante. Essa Razão é eurocêntrica, masculina, branca, burguesa, setecentista e, portanto, particular, local, histórica, e não pode ser generalizada (SILVA, 2010, p. 256).

Nesse contexto de ressignificação do currículo, sustentados nas teorias pós-críticas, os estudos pós-estruturalistas propõem problematizar as noções de sujeito e de cultura, questionando as verdades universais e o idealismo iluminista. Segundo Silva (2011), o movimento pós-estruturalista radicaliza a crítica ao sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo e indaga as pretensões da conscientização, emancipação e liberação crítica, recusando assim a dialética hegeliana e marxista.

A estrutura no pós-estruturalismo é aberta e descentrada, portanto, não há significados estabelecidos, dado que eles estão sempre em processo de construção, sendo que a relação entre os significantes não é demarcada. Segundo Lopes e Macedo (2011), na estrutura desestruturada, os significantes apenas remetem a outros significantes, não há como fixar sentidos para cada significante, nem pela diferença em relação ao outro, o sentido é sempre flutuante. Dessa forma, "o importante para os pós-estruturalistas é a diferença e não aquilo que ela diferencia. Isso porque o que é diferenciado muda dependendo do contexto" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 225).

A ideia da estrutura descentrada desenvolvida no pós-estruturalismo é enfatizada pela não fixação de sentido nas práticas discursivas "não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas, provisórias e contingentes" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252). Nessa perspectiva, entender o currículo como discurso é observar como as estruturas descentradas participam das diversas regras que se estabelecem na produção de sentido, na tentativa de dominar o campo da discursividade, em uma prática de correlação de forças que busca as possibilidades da própria significação de currículo.

O pós-estruturalismo é caracterizado por Peters (2000) como um modo de pensamento, um estilo de filosofar, que perpassa por diferentes áreas e corporifica diferentes formas de prática crítica. O autor descreve o pós-estruturalismo como um movimento que, sob a inspiração de Nietzsche e Heidegger, buscou descentrar as "estruturas". A pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava implícita, estende-o em uma série de

diferentes direções, mas preservando os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista.

O movimento pós-estruturalista questiona o racionalismo e o realismo que o estruturalismo havia herdado do positivismo, critica as democracias liberais modernas e seus valores "universais" de cultura e política:

> o pós-estruturalismo, ao efetuar uma crítica política dos valores iluministas, representa um aprofundamento da noção de democracia. Em sua crítica, os pós-estruturalistas argumentam que as democracias liberais modernas constroem a identidade política com base em uma série de oposições binárias (por exemplo, nós/eles, cidadão/não-cidadão, responsável/irresponsável, legítimo/ilegítimo) que tem o efeito de excluir certos grupos culturais ou sociais (PETERS, 2000, p. 41).

Dessa forma, a ruptura dos indicadores iluministas pelo historicismo radical traz consequências para a teorização curricular, já que as relações de poder ultrapassam as questões econômicas. No contexto contemporâneo, as práticas tornam o centro, o início para análise dos fatos, "nesse novo historicismo, o que coloca em primeiro lugar é a análise das práticas discursivas e não discursivas, para a partir daí derivar aquilo que pensamos ser um sujeito" (VEIGA-NETO, 1995, p. 99).

O sujeito no pós-estruturalismo deixa de ser centrado, homogêneo e indivisível e passa a ser um sujeito construído por entrecruzamentos de aspectos sociais, culturais e discursivos em constantes divergências. Silva (2011), sustentado em Foucault, argumenta que o sujeito é um simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social. Falar de sujeito, para Foucault, é falar de modos de subjetivação, processo pelo qual o sujeito se forma e é formado, ou seja, são as relações que a pessoa estabelece consigo mesma e com os outros.

Com efeito, pensar nas implicações do pós-estruturalismo para o campo curricular é entender que o currículo é discurso e prática de significação, sendo o resultado de um processo histórico, portanto, uma construção social, a qual apresenta relações de saber e poder. As teorias pós-críticas consideram que o conhecimento é inseparável do poder, ambos se fazem presentes no processo de construção do currículo e "nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder" (SILVA, 2011, p. 149).

Em uma perspectiva pragmática, quando falamos e discutimos currículo, comumente pensamos nos conhecimentos e saberes selecionados para serem transmitidos aos estudantes, mas o currículo é construído no cotidiano das práticas educativas, durante o processo de ensino e aprendizagem, na construção da identidade dos sujeitos envolvidos, "o currículo está

inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade" (SILVA, 2011, p. 15).

Na concepção de currículo como discurso e como prática de significação, o conhecimento e o significado são objetos linguísticos, por isso no processo de produção, o signo se torna objeto de disputa, num jogo de forças efetivadas nas relações de poder. Nessa perspectiva, o currículo não é visto como uma manifestação de uma realidade ou de conceito fixo antecedente, mas como uma criação discursiva com efeitos de poder:

> o currículo, tal como a linguagem, não é um meio transparente, que se limita a servir de passagem para um "real" que o conhecimento torna presente. O currículo também é representação: um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos (SILVA, 2010, p. 64).

A discussão sobre currículo aqui não se limita ao conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos ou objetivos, mas se referem às práticas discursivas que se articulam em busca de uma direção, que por sua vez produzem e transmitem representações e significados sobre as coisas e os sujeitos, pois, como descreve Costa (1999, p. 41), "o currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo [...]".

Nessa concepção, Silva (2010) esclarece a vinculação entre as práticas discursivas e as relações de poder, sustentado pelas palavras de Foucault:

> os discursos estão localizados entre, de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento: "o discurso é o conjunto das significações constrangidas e constrangedoras que passam por meio das relações sociais" (FOUCAULT, 1994 *apud* SILVA, 2010, p. 44-45, grifos do autor).

Popkewitz (2010) argumenta que o que está inscrito no currículo não é apenas informação e organização do conhecimento, mas também formas particulares de agir, sentir e falar. Esse entendimento permeia nosso estudo e está relacionado com a "virada linguística". Desse modo, defendemos que os currículos são centrados nas práticas discursivas, pois a linguagem não apenas descreve o mundo, mas também constrói identidades sociais.

A denominada "virada linguística" discute os vínculos entre saber e poder em uma perspectiva que o mundo é construído na e pela linguagem, anterior ao sujeito. Conforme Lopes e Macedo (2011), a virada linguística implica uma crítica ao objetivismo epistemológico, às metanarrativas e aos sujeitos centrados ou sua consciência autônoma, que nos permite

interpretar que o sujeito não é ser autônomo que utiliza a linguagem, mas construído por meio da linguagem.

Partindo do pressuposto de que o currículo é uma prática discursiva, uma linguagem composta por entrelaçados discursivos com a presença de relações de força, Corazza (2001) atribui ao currículo características linguísticas, para as quais podemos identificar significantes, significados, posições discursivas, representações, imagens, dentre outros elementos, isto é, considera o currículo como um dispositivo "saber-poder-verdade" de linguagem.

Na perspectiva pós-crítica, o movimento pós-estruturalista demanda ressignificar, problematizar o currículo e implica "um pós-currículo que curricularíza as diversas formas contemporâneas de luta social" (CORAZZA, 2001, p. 103). Ao pôr em discussão políticas e práticas curriculares em dimensões instrumentais e econômicas da educação liberal, tenciona uma reflexão sobre o currículo sem certezas fixas, mas um sistema de significação que, implicado em relações de poder, assinala para a multiplicação de sentidos, para a transgressão e subversão.

1.2 Currículo como dispositivo de saber e poder

Depois que observamos a contribuição do movimento pós-estruturalista para a interpretação do currículo como práticas discursivas permeadas de saber, as quais produzem relações de poder, em que, "as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele" (VEIGA-NETO, 2017, p. 93). Buscamos na teoria foucaultiana, o conceito de dispositivo, como recurso para o trabalho de análise do discurso curricular. No centro das redes discursivas está o sujeito sendo constituído por esses discursos, em um jogo de poderes pequenos, leves, suaves e humildes, que envolvem relações de saber e poder que controla e normaliza os indivíduos.

O currículo, como dispositivo de saber e poder, caracteriza-se pela regulação do conhecimento. Popkewitz (2010) defende a ideia de que o currículo é uma constituição de regulações sociais, e o considera não como uma simples organização do conhecimento escolar, mas como uma organização histórica que constitui um sistema de regulação e disciplina,

> nas escolas aprende-se não apenas sobre o que fazer e o que conhecer. Aprender gramática, ciências ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito. Minha ênfase no conhecimento curricular está dirigida a vincular nossas formas de falar e raciocinar – as formas pelas quais nós "dizemos a verdade"

> sobre nós mesmos e sobre os outros – com questões de poder e regulação (POPKEWITZ, 2010, p. 185).

A analogia utilizada no subtítulo *currículo como dispositivo de saber e poder* em que o currículo corresponde e se equipara a um dispositivo, encontra sentido na análise de sua concepção, dispositivo é um termo técnico essencial no pensamento de Foucault e se refere às tecnologias de poder, o termo enquanto recurso analítico foi inicialmente trabalhado com a noção do dispositivo disciplinar (*Vigiar e Punir*) e dispositivo da sexualidade (*História da sexualidade I: a vontade de saber*).

Sustentando-nos em referenciais como Agamben (2005), Deleuze (1996, 2019), Foucault (1988, 2019) e Castro (2016) procuramos compreender o conceito de dispositivo. Segundo Agamben (2005), o dispositivo em Foucault é um conceito operativo de caráter geral, é uma tecnologia de poder específica, refere-se à disposição de uma série de práticas e mecanismos com objetivo de obter um efeito. Portanto, no nosso entendimento, o currículo também é um conjunto de práticas que objetiva atingir um efeito sobre os alunos, pois captura e orienta condutas e opiniões formando as subjetividades.

O dispositivo em Foucault une os domínios de saber e poder em uma estrutura, como estratégia de relações de força. Em relação à natureza essencialmente estratégica, Foucault (2019) esclarece que o dispositivo manipula e organiza as relações de força, com uma intervenção racional para desenvolvê-la em certa direção, para bloqueá-la, seja para estabilizá-las ou utilizá-las e acrescenta,

> 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. Em As Palavras e as Coisas, querendo fazer uma história da *épistémè*, permanecia em um impasse. Agora, gostaria de mostrar que o que chamo de dispositivo é algo muito mais geral que compreende a *épistémè*. Ou melhor, que a *épistémè* é um dispositivo especificamente discursivo, diferentemente do dispositivo, que é discursivo e não discursivo, seus elementos sendo muito mais heterogêneos (FOUCAULT, 2019, p. 367).

Nesse sentido, o conceito de dispositivo em Foucault, de forma elementar, é definido por uma estrutura de elementos heterogêneos, que englobam "discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas" (FOUCAULT, 2014, p. 244). O dispositivo é a rede tecida pelo dito e não dito, ou seja, é construído por práticas discursivas e não-discursivas que se articulam de um determinado modo produzindo efeito. Por

isso, tem sempre uma função estratégia e se inscreve na relação de poder, atuando como uma ferramenta para organizar, direcionar e formar sujeitos, com base nessa interpretação nos apropriamos do termo dispositivo para descrever e analisar o currículo escolar. Portanto, a nossa interpretação é que o currículo tem uma função estratégica devido a sua carga de relações de poder que direciona e forma subjetividades.

Para Castro (2016), o conceito de dispositivo, como objeto da descrição genealógica, corresponde à necessidade analítica do poder e da relação entre o discursivo e o não discursivo. O autor delimita a noção foucaultiana de dispositivo em cinco elucidações que se relacionam e completam e nos permite observar que o conceito de dispositivo aciona um processo contínuo de preenchimento estratégico.

> 1) O dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. 2) O dispositivo estabelece a natureza do nexo que pode existir entre esses elementos heterogêneos [...] 3) Trata-se de uma formação que, em um momento dado, teve por função responder a uma urgência. O dispositivo tem, assim, uma função estratégica [...] 4) Além da estrutura de elementos heterogêneos, um dispositivo se define por sua gênese. A esse respeito, Foucault distingue dois momentos essenciais. Um primeiro momento do predomínio do objeto estratégico; um segundo momento, a constituição do dispositivo propriamente dito. 5) O dispositivo, uma vez constituído, permanece como tal na medida em que tem um lugar um processo de sobredeterminação funcional: cada efeito, positivo e negativo, querido ou não querido, entra em ressonância ou em contradição com os outros e exige um reajuste (CASTRO, 2016, p. 124).

Agamben (2005) argumenta que embora Foucault não tenha apresentado uma definição própria para o termo dispositivo, em uma entrevista de 1977, em *Ditos e escritos*, ele se aproxima de uma descrição e delineia as características de um dispositivo.

> Resumamos brevemente os três pontos:
> 1) É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não-linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre elementos.
> 2) O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder.
> 3) É algo de geral (um *reseau*, uma "rede") porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico que não é científico (AGAMBEN, 2005, p. 9-10).

Contudo, ao prosseguir em sua análise, Agamben (2005) generaliza o conceito de dispositivo de Foucault e denomina de dispositivo qualquer coisa que tenha a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Com essa generalização, o autor situa os dispositivos em um novo contexto, na ilimitada proliferação dos dispositivos na fase presente do capitalismo. Estamos tão implicados na estrutura dos dispositivos que o mesmo autor questiona:

> de que modo, então, podemos fazer frente a esta situação, qual a estratégia que podemos seguir no nosso corpo-a-corpo cotidiano com os dispositivos? Não se trata simplesmente de destruí-los, nem, como sugerem alguns ingênuos, de usá-los de modo justo (AGAMBEN, 2005, p. 13).

O currículo escolar se relaciona ao conceito de dispositivo de Foucault na medida em que possui relações de poder que criam e fixam jogos estratégicos de saber sobre as práticas discursivas envolvidas na produção de subjetividades. Portanto, não há dispositivo sem saber, sem relações de poder e nem sem subjetivações, sendo os três pilares do dispositivo: saber, poder e subjetividade. Conforme Agamben (2005), o dispositivo é uma máquina que produz subjetivações, tal como uma máquina de governo, "em uma sociedade disciplinar, os dispositivos visam através de uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercício, a criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua "liberdade" enquanto sujeitos no processo mesmo de seu assujeitamento" (AGAMBEN, 2005, p. 9-10, grifos do autor).

Dessa forma, Foucault ao investigar os modos concretos de atuação dos dispositivos nas relações de poder, observa a produção de subjetividade, em que os sujeitos assumem sua identidade no processo do seu assujeitamento, o dispositivo implica, com efeito, um processo de subjetivação, "sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência" (AGAMBEN, 2005, p. 14).

Fernandes (2012) pontua que a subjetividade nos estudos foucaultianos se apresenta como uma construção histórica sob determinadas condições externas, pois o sujeito é produzido nas relações discursivas e acrescenta que Foucault desloca a noção de subjetividade do sentido do conhecimento para o sentido do corpo e interroga: como o corpo é produzido? Como o sujeito é subjetivado? Foucault (2000) afirma que o corpo está mergulhado num campo político, sobre os corpos recaem relações de poder, o corpo do sujeito é sempre incompleto e sempre em busca de algo exterior que lhe falta.

Deleuze (1996), desdobra a noção de dispositivo em seu diálogo com Foucault e destaca *a priori* duas dimensões, as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação. No primeiro

âmbito, “máquina de fazer ver”, e, no segundo, “fazer falar”, que comportam linhas de força, vão desde o ver até o falar e passa por todas as partes de um dispositivo. Em sua análise, o autor evidencia que o dispositivo é multilinear, variável e apresenta limites, fraturas em busca de uma nova orientação possível, que são as linhas de subjetivação que fogem das linhas de forças estabelecidas pelos dispositivos, criando a resistência.

O visível e o enunciável são formas heterogêneas que comportam uma condição e um condicionado, a luz e as visibilidades, a linguagem e os enunciados. Para Deleuze (2019), é entre o enunciado e sua condição que as visibilidades se insinuam, ao descortinar as palavras fazem surgir o visível.

> Ainda mais, são os enunciados e as visibilidades que se atracam diretamente como lutadores, se combatem e se capturam, constituindo a cada vez a “verdade”. Vem daí a fórmula de Foucault: “falar e dar a ver no mesmo movimento..., prodigioso entrecruzamento” (Foucault, 1963, p. 147). Falar e ver ao mesmo tempo, embora não sejam a mesma coisa, embora não se fale do que se vê e não se veja aquilo de que se fala. Mas os dois compõem o estrato e, de um estrato a outro, se transformam ao mesmo tempo (ainda que não segundo as mesmas regras) (DELEUZE, 2019, p. 70).

A escola utiliza as curvas da visibilidade e de enunciação nos discursos curriculares, na fixação do sujeito que se torna objeto de uma prática contínua. Como estratégias, os currículos se inscrevem nas relações de saber e poder, ao capturar os sujeitos e os tornar visíveis e anunciáveis. Esse aparato se torna bem eficaz nos direcionamentos das perceptivas dos sujeitos escolares. A curva da visibilidade “diz respeito a procedimentos concretos de objetivação discursiva, de apreensão e de investimento táticos do poder sobre os corpos” (MARCELLO, 2004, p. 202). Portanto, o visível e o enunciável produzem os saberes que constituem as práticas discursivas do currículo.

A relação é intensa entre saber e poder no dispositivo do currículo, enquanto o poder mobiliza o “fazer ver” e “fazer falar” como linhas de força descritas por Deleuze. Assim, o saber organiza o poder e é caracterizado pelo educar, tratar, normalizar, punir. O saber no dispositivo tem por função de distribuir e atualizar as relações de poder, o que permite a constituição do dispositivo curricular.

Para compreendermos as relações de saber e poder precisamos conceituar os termos e ressaltar que o poder está intrinsecamente relacionado com o saber. Para Foucault (2019), não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, todo saber constitui novas relações de poder e vice-versa. Todo ponto de exercício do poder é um lugar de formação de saber, “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder” (FOUCAULT, 2019, p. 182).

Segundo Deleuze (2019), o saber não é ciência, são limiares sob orientações diversas, das quais a ciência é apenas um aspecto. Cada formação histórica se define por suas combinações de visível e do enunciável e compõe o saber que, por sua vez, é um agenciamento prático, que existe em função de limiares bastantes variados em que a ciência é apenas um nesse universo. O saber refere práticas discursivas (os enunciados) e práticas não discursivas (as visibilidades). O autor afirma que todo dispositivo mistura o visível e o enunciável, o saber entrelaça as práticas discursivas e não-discursiva.

Nessa perspectiva, Deleuze (2019) afirma ainda que é um erro crer que o saber só aparece onde estão presentes as relações de força e os modelos de verdade remetem a um tipo de poder, assim o saber e a ciência implicam em atos de poder. Todo saber perpassa pelo visível e pelo enunciável, porém não há forma comum totalizante ou de correspondência biunívoca, por isso as relações de forças agem transversalmente e encontram condição de suas ações e atualizações.

Conforme Veiga-Neto (2017), as relações de poder e saber são produzidas no jogo da prática concreta, o poder não se ancora em nenhuma instituição e o saber se estabelece nas matérias, conteúdos, portanto o saber é apreensível e ensinável e o poder é flutuante, sendo o discurso resultado desse jogo de prática concreta entre o poder e saber que se entrecruzam para formarem o sujeito. Fischer (2012) descreve o poder em Foucault, “o poder não se possui, não é uma propriedade, não está localizado no estado, não é mera super estrutura, enfim, não atua pelos mecanismos de repressão e da ideologia” (FISCHER, 2012, p. 61). Dessa forma, o poder é uma relação, uma realização em conjunto que está em jogo e produz discursos, sujeitos.

O poder não é um objeto centralizado, mas sim uma relação disseminada e produtiva. A concepção de poder, de inspiração foucaultiana concebe os mecanismos de poder, não unicamente à análise dos aparelhos do Estado. Observa-se que são múltiplas as formas de correlação de forças que podem se exercer na sociedade, por meio de dispositivos, na educação a relação de poder é observada em canais bem tênues dissolvidos nas relações, os indivíduos se tornam sujeitos por meio do processo exercido pelas tecnologias disciplinares.

As relações de forças, ou de poder, segundo Deleuze (2019), são microfísicas, estratégicas, com vários pontos, difusas, que determinam singularidades e constituem funções puras. As relações de poder no dispositivo curricular não são localizáveis, passa por todos os aspectos, não tem a ver com estruturas ideológicas, nem com a ideia transcendente.

Para Foucault (2014), o poder não é uma propriedade de uma classe, porque ele é difuso, e sim uma estratégia e seus efeitos não são atribuíveis a uma apropriação, mas a disposições e manobras. O poder se exerce mais do que se possui, não é um privilégio adquirido ou

conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas, "o poder não tem homogeneidade; define-se por singularidade, pelos pontos singulares por onde passa" (DELEUZE, 2019, p. 33).

Nas teorizações de Foucault, o poder não é descrito com os efeitos, em termos negativos, como excluir, reprimir, censurar ou esconder. Para Foucault (2014), o poder produz realidade, campos de objetos e rituais de verdade, pois "o indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção" (FOUCAULT, 2014, p. 189). As relações de poder não são algo negativo, mas uma produção de realidade, pois esse poder presente no currículo, produz verdades.

Contudo, Deleuze (2019) ao descrever a concepção de poder, em Foucault, esclarece que um poder não procede por ideologia, ele não opera apenas pela violência e repressão, embora a violência exprima o efeito de força, mas ela não exprime a relação de poder, dessa forma o poder produz realidades, antes de reprimir e primeiramente produz verdade.

Acerca do poder, Foucault (2014) o define como uma relação de força, que vai além da violência, vai além de afetar corpos e objetos, não se limita a destruir e alterar, o poder, então, é categorizado por relações de força que constituem ações sobre ações, como incitar, induzir, desviar, o poder é produtivo, não é uno, por isso uma relação sempre no plural.

> O que é poder? A definição de Foucault parece bem simples: o poder é uma relação de forças, ou melhor, toda relação de forças é uma "relação de poder". Compreendamos primeiramente que o poder não é uma forma, por exemplo, a forma-Estado; e que a relação de poder não se estabelece entre duas formas, como o saber. Em segundo lugar, a força não está nunca no singular, ela tem como característica essencial estar em relação com outras forças, de forma que toda força já é uma relação, isto é poder: a força não tem objeto nem sujeito a não ser a força (DELEUZE, 2019, p. 73).

No entendimento de Deleuze (2019), as grandes teses de Foucault sobre o poder se desenvolvem em três rubricas: o poder não é essencialmente repressivo, já que ele produz; o poder exerce antes de se possuir; passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes. Os pontos que Foucault apresenta, para argumentar, resumem as principais características das relações de poder, faz-nos pensar sobre como esse poder é exercido. Deleuze (2019) nos revela que por meio do afeto, a relação de força se define pelo seu poder de afetar outras forças e de ser afetada por outras forças, ou seja, ações sobre ações. Incitar, suscitar, produzir são afetos ativos com efeito útil e afetos reativos, nesse processo não há uma passividade, porque a força afetada tem uma capacidade de resistência. Dessa forma, cada força implica relações de poder.

Para Foucault (2019), resistência não é anterior ao poder, tem característica coextensiva, "para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão

produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de "baixo" e se distribua estrategicamente". (FOUCAULT, 2019, p. 360). Nesse movimento de correspondência há sempre possibilidade de resistência nas relações de poder, na busca de modificação da dominação do poder. Se a resistência é tão produtiva e móvel quanto as relações de poder, poderíamos considerar a resistência como um tipo específico de poder?

Gadelha (2016) esclarece que as lutas e as resistências pensadas em face da interpretação foucaultiana não se efetivam pura e exclusivamente em referência ao Estado, ao domínio jurídico-político, comumente apresentadas nas sociedades ocidentais contemporâneas, por isso que os atos de resistências precisam ser pensados e legitimados para além da lógica de contradição, de um pensamento moralizador, "em todo caso, é preciso pensar a luta, suas formas, seus objetivos, seus meios, seus processos, segundo uma lógica que será liberada de coações esterilizantes da dialética" (FOUCAULT *apud*, GADELHA, 2016, p. 210).

A diferença entre o saber e o poder é de cunho natural, segundo Deleuze (2019), enquanto o saber perpassa por formas, ou condições formais de ver e falar e apresenta uma relativa rigidez, o poder passa por pontos que são locais e instáveis, que procedem de forma mais flexíveis. Para compreender melhor essa diferenciação entre saber e poder e suas implicações, o autor apresenta características bem claras sobre o conceito de poder em Foucault:

> ao mesmo tempo locais, instáveis e difusas, as relações de poder não emanam de um ponto central ou de um foco único de soberania, mas vão a cada instante "de um ponto ao outro" no interior de um campo de forças, marcando inflexões, retrocessos, retornos, giros, mudanças de direção, resistências. É por isso que elas não são localizáveis numa instância ou noutra. Constituem uma estratégia, enquanto exercício não estratificado, e "as estratégias anônimas" são quase mudas e cegas, pois escapam às formas estáveis de visível e enunciável (DELEUZE, 2019, p. 76).

Embora haja diferenças entre o saber e o poder, ambos estão completamente presos em um processo em que o saber efetua e atualiza as relações de poder. Deleuze (2019) afirma que as relações de poder implicam as relações de saber, estas supõem aquelas. Assim, o poder não é simples violência, passa por categorias que exprimem a relação da força, como: incitar, induzir, produzir um efeito útil, em relação ao saber, o poder produz verdade, enquanto faz ver e falar (visível e enunciável). Os conceitos saber e poder de Foucault têm uma relação íntima, sem um não há o outro, o saber trabalha como transmissora do poder, como um trilho para atingir seus objetivos.

1.3 As tecnologias disciplinares e a educação disciplinadora

A analítica foucaultiana sobre a noção de dispositivo é enriquecida pelo entendimento sobre as tecnologias disciplinares, para Gadelha (2016), o dispositivo é uma tecnologia anátomo-política do corpo e funciona com uma lógica que intensifica, integra e reforça os diversos mecanismos e técnicas disciplinares, em um duplo sentido, o dispositivo se constitui um esquema estratégico de relações de forças, "ou seja, um diagrama de práticas heterogêneas, concreto e operativo, que, na modernidade, produz individualidades, organizando-as e subjetivando-as no tempo e no espaço" (GADELHA, 2016, p. 44).

Foucault (2014), ao analisar a sociedade moderna e observar as relações de poder no final do século XVIII, constatou que o dispositivo de poder soberano era descontínuo e não alcançava toda a sociedade. Com isso, o poder centrado na figura do soberano, que punia os corpos com suplícios, foi modificando mediante questionamentos dos reformadores humanistas que propuseram outros modos de punição e pela intensificação do capitalismo, que demandava uma adaptação dos indivíduos ao trabalho mecânico e disciplinado.

> Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado e fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens. Fala-se, frequentemente, das invenções técnicas XVIII – as tecnologias químicas, metalúrgicas etc. – mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. Nas grandes oficinas que começam a se formar, no Exército, na escola, quando se observa na Europa um grande progresso de alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII (FOUCAULT, 2019, p.180).

Nesse contexto, as tecnologias disciplinares é uma extensão capilar, em que todo o corpo social é permeado por essa tecnologia, instaurando uma sociedade de vigilância. O cerne da questão é o fato de que, além da vigilância, a sociedade passa a utilizar tecnologias disciplinares nem só nas esferas jurídicas com a punição, mas também em escolas, família, fábricas e em instituições sociais, com o objetivo de atuar antes dos possíveis desvios de comportamento.

Na terceira parte do livro *Vigiar e punir — nascimento da prisão,* Foucault (2014) versa sobre a disciplina em uma abordagem histórica sobre a formação da sociedade disciplinar e argumenta que a disciplina nasce historicamente por intermédio da arte do corpo, que visa o aumento de suas habilidades e a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente e mais útil. Ele descreve os efeitos da disciplina sobre os corpos, pois a

disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis, dessa forma, a disciplina aumenta as forças do corpo em termos econômicos de utilidade e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência.

Para Fernandes (2012), as disciplinas constituem princípios internos de controle da produção do discurso, porque tem, em seu interior, um domínio de objetos específicos, um conjunto de proposições consideradas verdadeiras. Uma disciplina tem regularidade que delimita o discurso em função da constituição da verdade em seu interior. No interior das disciplinas os discursos são controlados e são práticas que envolvem sujeitos e situações de enunciação.

A disciplina, conforme Foucault (2014), é técnica para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas, pois ela fixa, imobiliza e regulamenta os movimentos, neutraliza os efeitos de contrapoder que nascem e formam resistência ao poder, em um processo de dominação das forças que surgem mediante a própria constituição múltipla.

Ao estudar as técnicas disciplinares, Foucault (2014) observou que no processo de produção, o crescimento de uma economia capitalista necessitou de uma modalidade específica do poder disciplinar em que os processos de submissão das forças e dos corpos, podem ser postos em funcionamento por meios de regimes políticos, de aparelhos ou de instituição. Os aparelhos de produção e a divisão de trabalho têm relações próximas com as técnicas disciplinares. O poder disciplinar ou as tecnologias disciplinares são mecanismos de poder que permitem o controle dos corpos, que asseguram a sujeição no suporte da docilidade e utilidade, "é o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica um tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial, capitalista" (MACHADO, 2019, p. 21-22).

As relações de poder na sociedade disciplinar não operam no nível da dominação, seus objetivos são específicos e seus efeitos são duradouros que refletem nos comportamentos, do ponto de vista econômico e políticos a função das tecnologias disciplinares é produzir subjetividades dóceis e úteis. Araújo (2008) esclarece que o poder disciplinar tem um uso político e não ideológico, seu efeito é produzir saber, articular dispositivos que incidem sobre o corpo, sujeitando forças, capacitando para o trabalho. Dessa forma, o saber, a verdade e o poder não alienam, não promovem luta de classe, mas produzem sujeitos que podem ser controlados sem o uso da violência é isso que as escolas e os currículos promovem.

As várias tecnologias disciplinares formam a sociedade disciplinar, segundo Foucault (2014), a disciplina não é uma instituição nem um aparelho e sim um tipo de poder que

comporta um conjunto de instrumentos e técnicas de procedimento de níveis de aplicação. O espaço é um elemento preponderante no desenvolvimento desses procedimentos disciplinares, a disciplina é a análise do espaço, no processo de inserção dos corpos no espaço individualizado, classificatório. A disciplina pode ficar a cargo de instituições especializadas como as penitenciárias ou das instituições que usam da disciplina para um fim determinado, como as escolas e hospitais.

A sociedade disciplinar encontrou na educação, em especial no tempo e espaço escolar, um campo fértil de possibilidades de aplicação de técnicas disciplinares que dirigem comportamentos e fixa a pluralidade. De acordo com Foucault (2014), todo o sistema escolar é sustentado por regras, pois se pune e se recompensa, avalia, classifica e aponta quem é melhor ou quem é pior. As escolas são aparelhos disciplinares, instituições normalizadoras que marcam os desvios, hierarquizam as qualidades, as competências e as aptidões, opera-se no julgamento nem só dos atos, mas a própria natureza, virtualidade e valor dos indivíduos.

No interior da escola, os discursos são controlados, o sistema educacional é espaço em que os sujeitos têm acesso a discursos que são submetidos a procedimentos de constante controle.

> A escola é apresentada por Foucault como o lugar que reúne todas essas formas de imposição de regras aos sujeitos do discurso; como apropriação social dos discursos, ela é o lugar de ritualização da palavra, ela determina a fixa os papéis dos sujeitos que falam, constitui e promove a difusão de doutrinas. Portanto, ocorre, na escola, como atesta Foucault (1996), uma apropriação do discurso por meio de seus saberes e poderes (FERNANDES, 2012, p. 51).

Da mesma maneira que a escola é constituída de padrão e de práticas regulatórias que guiam o processo de ensino aprendizagem, “o currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas” (POPKEWITZ, 2010, p. 194). Essa definição de Popkewitz vem endossar nossa argumentação sobre o currículo composto por estratégias com tecnologias disciplinares que direcionam a ação e o pensamento do indivíduo, que por sua vez cria individualidade em uma ação disciplinadora.

A instituição escolar foi uma das grandes responsáveis para a construção da sociedade moderna, desenvolvendo o desígnio disciplinar, a educação escolarizada encontrou um espaço para a produção de subjetividades dóceis e produtivas, por meio de práticas de controle. A retenção do tempo diário e por longos anos durante a infância e a juventude, por parte da escola, utiliza de práticas cada vez mais suaves, essas técnicas disciplinares que avaliam, classificam

cotidianamente os sujeitos, compõe o que Foucault chamou de poder disciplinar. Conforme Veiga-Neto (2017), a escola foi sendo concebida e montada como a grande, ampla e universal máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar e, assim, torná-los dóceis.

Para Foucault (2014), a escola por meio de um dispositivo integra três procedimentos, o ensino, a aquisição do conhecimento e uma relação de fiscalização definida e regulada, a qual se encontra inserida na essência da prática do ensino, a disciplina na escola é como um mecanismo inerente que multiplica a eficiência do ensino.

Nas escolas o tempo e o espaço são utilizados como instrumentos para acompanhar e observar cada passo do indivíduo, rigoroso controle que classifica, julga, compara, homogeneíza os alunos, "nas escolas, a segmentação do tempo é um ótimo operador pedagógico. O poder disciplinar precisa dessas histórias contínuas que permitem a observação da evolução individual no tempo" (ARAÚJO, 2008, p. 123). Segundo Foucault (2014), os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear em que os momentos se integram uns nos outros e que se orientam para um ponto terminal e estável, em um tempo evolutivo.

A produção capitalista encontrou nas tecnologias disciplinares um instrumento de controle da obediência e docilidade dos sujeitos ao exercer domínio sobre o corpo, treinando-o para se tornar útil e produtivo. A sociedade fixa os indivíduos profundamente ao aparelho produtivo, não só por um poder econômico, mas por micro poderes que percorrem o corpo, o tempo, toda a existência. O capitalismo forjou toda uma série de técnicas de poder para ligar o indivíduo ao trabalho, para torná-lo força realmente produtiva, "é esse tipo de poder que demanda toda uma série de saberes acerca do indivíduo e produz o homem como objeto de saber" (ARAÚJO, 2008, p. 121).

A ênfase que a escola dá aos mecanismos disciplinares de dominação permite que ela se torne disciplinadora. Como nos esclarece Foucault (2000) o poder age dividindo os corpos no espaço, assim "ele interna, enquadra, ordena, dispõe em série, hierarquiza, etc." (GADELHA, 2016, p. 42). O poder também ordena no tempo, para programar as ações, gestos, sendo que o espaço e o tempo por meio do mecanismo disciplinar constituem uma força produtiva em que as relações de poder são correlatas ao saber.

Popkewitz (2010), no ensaio intitulado *História do currículo, regulação e poder,* ao fazer uma análise histórica sobre o currículo como constituição de regulações sociais, argumenta que desde a Reforma protestante, as escolas constituem padrões institucionais de autoridade e disciplina civil, religiosa e moral que são colocados por meio do Estado. As reformas introduzidas por Martinho Lutero iriam tornar a educação um mecanismo

disciplinador, para além de educar as massas com os princípios humanistas (valores religiosos, sociais e morais) as escolas impõem a ordem e disciplina sobre os indivíduos,

> o currículo é uma imposição do conhecimento do "eu" e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir (POPKEWITZ, 2010, p. 186).

A escolarização pública no início do século XX, segundo Popkewitz (2010), apesar de continuar o projeto de disciplinarização e regulação da Reforma, apresenta uma ruptura em que os indivíduos passam a ser vistos como membros produtivos da sociedade, associados às tarefas do estado moderno de bem-estar "a escola era uma forma institucional de resolver os problemas de administração social e de educação" (POPKEWITZ, 2010, p. 187).

Em um imperativo estratégico, o dispositivo curricular participa do processo de conduzir e produzir subjetividades, com base em elementos que já existem, em um jogo de poder, de força, de disputa por sentido. A escola captura os corpos e governa suas condutas produzindo a eficiência e a eficácia nos sujeitos. Por isso, nesse processo disciplinador da educação não há uma carga moral *a priori*, que não é opressora nem positiva, assim o que é feito e onde quer se chegar é o que define o projeto educativo. Ou seja, a dominação de corpos e condutas é produtiva e pode ser positiva, a depender das relações de forças que prevalecem no processo de escolarização.

CAPÍTULO II

ESTADO DA ARTE SOBRE O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pretendemos nesse capítulo, caracterizado como estado da arte e/ou estado do conhecimento, apresentar os resultados de buscas das publicações, em bancos de dados em meios eletrônicos, sobre a temática currículo do ensino médio integrado. Esse levantamento se centra nos currículos integrados do ensino médio com o ensino profissionalizante e tem por objetivo mapear, identificar e analisar as produções acadêmicas e científicas no intuito de observar o desenvolvimento discursivo acerca da temática, evidenciando as questões mais pesquisadas, os enfoques e as perspectivas discutidas.

O referencial básico teórico adotado para esse estado de conhecimento foi Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002). Segundo os referidos autores, o estado da arte constitui uma contribuição importante para o campo teórico de uma área de conhecimento, pois, argumentam os autores que estados da arte procuram identificar os aportes para a construção da teoria e prática, apontar as restrições e lacunas sobre o campo que move a pesquisa, identifica experiências inovadoras e reconhece as contribuições da pesquisa nas áreas focalizadas. Dessa forma, o objetivo desse estudo é mapear e examinar o conhecimento já elaborado, bem como as lacunas existentes.

> Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática" de uma área do conhecimento (MESSINA, 1998 *apud* ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40).

O recorte temporal foi estabelecido entre os anos 2008 a 2019. O ano de 2008 foi escolhido por configurar um marco para a educação profissional com a promulgação da Lei nº 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O artigo 8º dessa lei estabelece que no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados. O referido ano marca um momento de expansão da Rede Federal em que houve um aumento significativo da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Justifica-se o recorte temporal até 2019 para uma melhor observação do deslocamento dos últimos discursos reformistas, do atual contexto marcado pela Lei nº 13.415, de 16/02/2017, que reformou o ensino médio no Brasil.

Salientamos que as buscas iniciaram em janeiro de 2020, por isso optamos em não incluir o ano de 2020, consideramos o tempo razoável para observar as recentes tendências das pesquisas acadêmicas desenvolvidas sobre currículo do ensino médio integrado.

2.1 As estratégias metodológicas

O desenvolvimento do "estado da arte" ou "estado do conhecimento" se deu por meio de pesquisa exploratória e descritiva de revisão bibliográfica, com aspectos qualitativos e quantitativos dos dados produzidos. Neste sentido, apresentaremos a sistematização e a análise da produção acadêmica em um momento e com um objeto específico. Portanto, não temos a pretensão de abranger toda a produção dessa área acadêmica, mas observar alguns discursos sobre o currículo do ensino médio integrado com a educação profissional.

Optamos em seguir, para esta etapa da pesquisa, os procedimentos metodológicos indicado por Romanowski e Ens (2006), os quais sugerem fases claramente definidas e com objetivos traçados. Dessa forma, no primeiro momento houve a definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas, logo em seguida, ocorreu a localização dos bancos de pesquisas e a identificação dos *sites* eletrônicos das revistas científicas para acesso aos trabalhos. Após o levantamento dos dados, iniciou-se o processo de leitura dos resumos para estabelecer categorias de análise considerando o tema, os objetivos, a problemática, a metodologia e as conclusões, por fim, a organização do relatório composto pela sistematização do estudo, para identificação das tendências dos temas e a elaboração das conclusões preliminares.

Segundo Ferreira (2002), existem dois momentos distintos para o pesquisador do estado da arte: o primeiro é aquele em que o pesquisador interage com a produção acadêmica, com o objetivo de mapear essa produção num período e área de produção delimitados. No segundo momento, possibilita o pesquisador detalhar essa produção, categorizando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos.

No estabelecimento da seleção do material que compõe o *corpus* desse estado da arte, alguns critérios foram escolhidos, com base nas teorizações de Ferreira (2002), ao interagir e mapear a produção publicada sobre o currículo do ensino médio integrado, buscando uma melhor organização e clareza desse estudo preferimos dividi-lo em dois grupos de acordo com as características comuns. No primeiro grupo, centramos em trabalhos e publicações de natureza bibliográfica tipo estado da arte ou estado do conhecimento sobre o currículo do ensino

médio integrado; no segundo, abordaremos os resultados do mapeamento das produções nacionais com a mesma temática, incluímos as principais fontes de divulgação do conhecimento científico sobre a área de educação em especial a área do currículo.

O levantamento bibliográfico das produções foi realizado entre os meses de janeiro a maio do ano de 2020 e, por meio de diferentes possibilidades de combinação, efetivamos a seleção de palavras-chave ou descritores "currículo", "ensino médio", "integrado", "currículo integrado" e "ensino médio integrado".

Por meio de uma consulta inicial na internet, buscamos por estudos de natureza bibliográfica, estado da arte ou estado do conhecimento, cada trabalho encontrado foi analisado para identificação de abordagens relacionadas à temática, por isso destacamos três artigos publicados em fontes diversas, estudos que mapearam o ensino médio integrado no Brasil. Esses estudos estão vinculados respectivamente às instituições IFRS; IFRN e IFPE e encontram-se sistematizados na Tabela que segue:

Quadro 1 — Produção Científica do tipo estado da arte com descritores "Currículo do ensino médio integrado" (2008 – 2019)

Autores	**Título**	**Local e Ano de publicação**
VIEIRA, Josimar Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello	Formação integrada do ensino médio com a educação profissional: o que dizem as pesquisas.	Revista Thema, volume 13, nº 1, 2016
SOUZA, Francisca Leidiana de; COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos; SOUZA, Francisco das Chagas Silva	Ensino médio integrado: um estado do conhecimento	IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: a produção do conhecimento em educação profissional, 2017
LOPES, Maria Eduarda Gomes; LIMA, Andreza Maria de	Currículo integrado no ensino médio integrado: um estudo da produção científica da pós-graduação nos últimos três anos (2015-2017)	V CONEDU — Congresso Nacional de Educação, 2018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os estudos de Vieira; Vieira (2016) abordam sobre o estado de conhecimento da formação integrada do ensino médio com a educação profissional, com enfoque nas concepções de ensino integrado; analisa as experiências de integração do ensino médio com a educação profissional destacando dificuldades e entraves na sua implementação. O trabalho foi orientado com base na seguinte questão: como está sendo abordada a formação integrada do ensino médio com a educação profissional nas pesquisas apresentadas e publicadas pela ANPED? Os autores desenvolveram uma análise das pesquisas apresentadas nas reuniões anuais da ANPED entre

os anos de 2006 a 2013, totalizando 16 trabalhos distribuídos em três GTs: Trabalho e Educação (8), Educação de Pessoas Jovens e Adultos (6) e Currículo (2). O estudo aponta que propostas de formação integrada do ensino médio requerem integrações epistemológicas, em um processo de recriar a formação integrada do ensino médio com a educação profissional no sentido de possibilitar a formação de profissionais mais autônomos, participativos e críticos.

Ainda nessa primeira consulta, destaca-se também o artigo de Souza; Costa Júnior e Souza (2017) que apresentam um mapeamento da produção acadêmica sobre o ensino médio integrado no GT 09 (Trabalho e Educação) da ANPED. A pesquisa teve um recorte temporal de 2005 a 2015, os autores consideraram a temática de forma abrangente e destacaram 21 trabalhos, eles observaram que os temas mais debatidos foram: a reforma dos anos 90, concepção de currículo integrado, história da Educação Profissional, política educacional, formação docente. A pesquisa constatou que os autores percebem o ensino médio integrado como uma possibilidade de superação da dualidade e apontam desafios para a efetivação de um currículo que integre a formação geral com a profissional. Os autores argumentam que existe a necessidade de mais pesquisas sobre o ensino médio integrado que abordem sobre práticas integradoras no cotidiano escolar, com abordagens teóricas e metodológicas diversificadas.

Lopes e Lima (2018) mapearam e analisaram as produções científicas da pós-graduação brasileira sobre o currículo do ensino médio integrado, considerando as produções de 2015-2017 do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O estudo mapeou 10 trabalhos, um deles teve como campo empírico uma Rede Estadual de Educação Profissional, do estado do Ceará, e os demais foram Institutos Federais espalhados pelo Brasil. As autoras concluíram que as produções científicas apontam para muitos desafios na efetivação do currículo integrado, que, segundo as pesquisadoras, necessitam ser enfrentados como a falta de compreensão do currículo integrado no ensino médio integrado pelos docentes e discentes e a falta de formação docente que habilite os professores a desenvolverem a integração, em especial, em contexto da reforma do ensino médio.

Diante do exposto, podemos inferir que os dois primeiros estudos têm como foco o ensino médio integrado em sua abrangência e optam por utilizarem como fonte de pesquisa a ANPED, apesar da importância e credibilidade que a associação tem no âmbito acadêmico, acreditamos que talvez, apenas uma fonte limita os estudos. O terceiro estado da arte descrito, Lopes; Lima (2018) se assemelha mais a nossa proposta que é mapear os estudos sobre currículo do ensino médio integrado, embora o trabalho seja relevante, apresentou limitações no que concerne ao corte temporal e a utilização de apenas uma fonte de pesquisa. O artigo de Souza;

Costa Júnior e Souza (2017) apresenta nas conclusões uma percepção interessante, com a qual concordamos acerca da necessidade dos debates sobre educação e trabalho terem uma ampliação teórica e metodológica para além das concepções marxistas.

2.2 Mapeamento das produções científicas nacionais entre os anos de 2008 a 2019

No segundo momento desse estudo, optamos em mapear as produções nacionais em fontes importantes de divulgação do conhecimento científico. No direcionamento das buscas e levantamento de dados escolhemos as seguintes fontes: os GTs da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), GT 12 — Currículo e GT 9 — Trabalho e Educação, apesar do enfoque ser o currículo, foi necessária uma consulta nesse banco de dados; o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a biblioteca virtual do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e as principais revistas eletrônicas sobre currículo: Revista Currículo Sem Fronteiras; Revista E-curriculum; Revista Espaço do Currículo, as quais são periódicos científicos da área, disponibilizados na versão digital.

Tabela 1 — Quantidade de produção científica no Brasil por banco de dados (2008 – 2019)

Banco de dados	Teses	Dissertações	Artigos	Entrevista	Trabalhos Selecionados
ANPED — GT 9 Trabalho e Educação	0	0	9	0	1
ANPED — GT 12 Currículo	0	0	8	0	1
CAPES	3	9	0	0	6
IBICT	112	348	0	0	15
Revista Currículo Sem Fronteiras	0	0	3	0	1
Revista E-Curriculum	0	0	3	1	3
Revista Espaço do Currículo	0	0	1	0	1
Total	**115**	**357**	**24**	**1**	**28**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Cabe esclarecer que identificamos uma intensa produção acadêmica e científica em todos os bancos de dados pesquisados, no período de 2008 a 2019, principalmente dissertações e teses, uma quantidade menor de artigos e uma entrevista, encontramos um total geral de 497 produções. Entretanto, foram selecionados 28 trabalhos, os quais são produções que mais se aproximam ao nosso tema de pesquisa. Para que o *corpus* de análise não ficasse frágil, frente à

abrangência do tema, o mecanismo para estabelecer a escolha foi criteriosa, na busca por produções bem articuladas com os temas que se relacionavam com o nosso objeto de investigação e por produções consistentes e relevantes para contribuir nesse trabalho.

A pesquisa referente ao IBICT, feita na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, abrangeu diversos trabalhos dentre dissertações e teses totalizando 460 produções científicas, como podemos constatar na Tabela 1. Dessa forma, houve a necessidade de selecionar pela leitura dos títulos das publicações e para uma seleção mais criteriosa e fidedigna, optamos em ler os resumos de todos os trabalhos. De modo que foram selecionados, ao final, 15 produções, das quais escolhemos 11 dissertações e 4 teses.

Em relação à consulta breve na biblioteca da ANPED, observamos no GT12 Currículo não apresentou muitos trabalhos com a temática currículo de ensino médio integrado. Por outro lado, o GT 09 Trabalho e Educação, embora tenha apresentado mais resultados, os temas se concentram no debate sobre o ensino médio integrado, isto é, o currículo não é foco, mas a relação de educação e trabalho. Consideramos que esse quantitativo baixo de trabalho no GT12 sobre o currículo do ensino médio integrado se deve ao fato que as discussões sobre essa temática encontram mais afinidade teórica no GT09, que tem um foco na analítica do materialismo histórico-dialético.

Após a seleção das produções encontradas nas diversas fontes, foram analisados os dados e agrupados em tabelas que constam os autores, o ano de publicação, o título do trabalho, *lócus* da pesquisa e percurso teórico e metodológico. Observamos que há uma predominância de trabalhos que discutem currículo do ensino médio integrado e que têm como campo empírico de pesquisa os Institutos Federais, sendo 60% do percentual total dos trabalhos encontrados. Dessa forma, optamos em classificar as produções de acordo com o *lócus* e separá-los para uma melhor análise do material, entendemos que seria necessário também categorizar o percurso metodológico, destacando o referencial teórico que norteia as discussões, conforme o critério de cada pesquisador.

Quadro 2 — Produções acadêmicas que tem como *lócus* da pesquisa os Institutos Federais

Autor	**Ano**	**Título**	***Lócus* da pesquisa**	**Procedimentos teórico-metodológicos**
CARIELLO, Laura Isabel de Lucena	2009	Implementação do currículo integrado do curso técnico de Eletrotécnica no CEFET-PA	CEFET/PA	Estudo de caso. Referenciais da teoria crítica com destaque ao materialismo histórico-dialético

Autor	Ano	Título	*Lócus* da pesquisa	Procedimentos teórico-metodológicos
SILVA, Estácio Moreira da	2009	A implementação do currículo integrado no curso técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi	IF Baiano, *Campus* Guanambi	Estudo de caso. Referenciais da teoria crítica com destaque ao materialismo histórico-dialético
NESSRALLA, Marília Ramalho Domingues	2010	Currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica: da utopia à concretização do currículo possível	CEFET de Minas Gerais, *Campus* I	Estudo de caso. Referenciais do materialismo histórico-dialético
AGUIAR JUNIOR, Arnaldo Cunha de	2012	A educação profissional e o currículo integrado no ensino médio do IFMA: avaliação, percepções e desafios	IFMA	Pesquisa bibliográfica. Referenciais do materialismo histórico-dialético
COURA, Helena Luiza Oliveira	2012	A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano: análise do curso técnico em agropecuária	IF Baiano, *Campus* Catu	Estudo de caso. Referenciais do materialismo histórico-dialético
OLIVEIRA, Rosângela de Amorim Teixeira de	2013	Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense	IF Catarinense	Pesquisa descritiva, exploratória. Referenciais do materialismo histórico-dialético
FREITAS, José Aparecida de; HASS, Fabrício Luis; KIRST, Fernanda S. Dallamico	2013	A produção de verdades pelo discurso da educação profissional e tecnológica: implicações curriculares	IF (sem especificação)	Pesquisa documental. Análise do Discurso com base teórica foucaultiana
SCHNEIDER, Marcia Maria Brisch	2013	Desatando os nós do currículo integrado no ensino médio no âmbito dos Institutos Federais	IF Farroupilha, *Campus* Santo Augusto	Pesquisa documental. Diferentes referenciais teóricos, críticos e pós-críticos
LEITE, Jocileide Bidô Carvalho	2014	Sentidos da política de currículo da educação profissional técnica integrada ao ensino médio do IFPB-*Campus* João Pessoa	IFPB, *Campus* João Pessoa	Pesquisa documental. Referencial teórico metodológico ancorado na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe
HANNECKER, Lenir Antônio	2014	Compreensão de currículo na educação profissional: possibilidades e tensões do ensino médio integrado	IFRS, *Campus* Sertão. Unidade Sede e Unidade do Polo de Pontão	Estudo de caso. Referenciais da teoria crítica com destaque ao materialismo histórico-dialético
ROSA, Daiele Zuquetto	2016	Currículo integrado e a formação integral de jovens: uma proposta do Instituto	IF Farroupilha, *Campus* Santa Rosa	Estudo de Caso. Referenciais do materialismo histórico-dialético

Autor	Ano	Título	*Lócus* da pesquisa	Procedimentos teórico-metodológicos
		Federal Farroupilha *Campus* Santa Rosa		
RODRIGUES, Denise Dalmás	2016	Concepções e práticas integradoras dos docentes do IFMT *Campus* Cáceres, no desenvolvimento do currículo integrado	IFMT, *Campus* Cáceres	Estudo de caso. Análise textual discursiva de Moraes e Galliazzi (2013) Referenciais da teoria crítica
TEIXEIRA, Dayany Vieira Braga	2018	Proposta de organização curricular para os cursos do ensino médio integrado (EMI) do IF Sertão-PE — *Campus* Petrolina	IF Sertão, *Campus* Petrolina	Pesquisa Ação. Referenciais da teoria crítica
MELO, Diana Sampaio	2018	Currículos instituídos, atos de currículo instituintes e transduções curriculares no contexto dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFBA.	IFBA	Pesquisa etnográfica inserida no campo epistemológico e metodológico da fenomenologia
SILVA, David Jose de Andrade	2019	Entre dilemas e decisões: análise das incertezas e possibilidades emergentes de um currículo do ensino médio integrado	Instituto Federal do Paraná (IFPR) *Campus* Jacarezinho	Pesquisa etnográfica. Referenciais teórico dos estudos da pós-modernidade e na Teoria da Complexidade
LORDELO, Petry Rocha	2019	Realidade e possibilidades do trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo do ensino médio integrado à educação profissional do Instituto Federal Baiano: rumo ao politecnismo no período de transição	IF Baiano, *Campus* Valença	Referenciais do materialismo histórico-dialético
SÁ, Kátia Regina de	2019	Currículo do ensino médio integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da educação física	IFMG	Pesquisa documental. Referenciais das teorias crítica e pós-crítica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observamos no Quadro 2 que o *lócus* das pesquisas varia bastante dos trabalhos descritos, embora definam os Institutos Federais e seus currículos, alguns não apontam qual o *Campus,* a unidade física, em que a pesquisa se desenvolve. Destacamos a região Nordeste brasileira com o maior número de pesquisas, com 7 produções, seguida pela região Sul com 5 produções, tendo as regiões Norte e Centro-oeste a mesma quantidade, a região Sudeste com 2 trabalhos apontados nesse levantamento.

Em relação aos procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas, observamos uma variedade, o estudo de caso e pesquisa documental se destacam, correspondendo quase 65% do percentual total das metodologias descritas. Enquanto a pesquisa ação, pesquisa

descritiva e exploratória, bibliográfica e a etnográfica compõem as demais metodologias utilizadas.

Embora os procedimentos metodológicos tenham uma pluralidade, observamos que em relação às técnicas para coleta de dados utilizadas nesses estudos, existe uma predominância da pesquisa documental, com referências nas políticas curriculares, leis e decretos, além de documentos institucionais como Projetos Pedagógicos de Cursos, bem como pesquisas de campo com realização de entrevistas e questionários.

Outra questão que consideramos relevante para a presente análise são as bases teóricas utilizadas pelos autores nas abordagens dos seus objetos de pesquisa, do total das pesquisas abordadas, 9 apresentam notoriamente como referencial a teoria crítica com predominância do materialismo histórico-dialético, o que corresponde mais de 50% dos trabalhos descritos, mesmo quando não citam as obras de Marx, fazem referências aos conceitos marxistas. Fica evidenciado que quando se trata de discutir o currículo integrado no ensino médio dos Institutos Federais esse tipo de analítica tem destaque.

Nos demais trabalhos verificamos que alguns estudos não apresentam claramente as opções teóricas, mas prevalecem as referências da teoria crítica, em outros observamos que há uma abertura para o diálogo com outros referenciais e autores, para além das discussões de viés marxista. Em dois trabalhos examinados há abertura de espaço para o debate de temas como saber, poder e subjetivação, por meio de uma analítica discursiva.

A seguir, conforme Quadro 2, descreveremos, em ordem cronológica, os trabalhos selecionados, observando quais os aspectos mais debatidos, quando se trata de currículo do ensino médio integrado. No banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES, mapeamos o trabalho da pesquisadora Carriello (2009), que analisou a implementação do currículo do ensino médio integrado no Curso de Eletrotécnica do CEFET/PA na cidade de Tucuruí. O trabalho foi estruturado em três eixos teóricos compostos por análise bibliográfica e documental das políticas públicas para a educação profissional no Brasil; discussões acerca do papel da interdisciplinaridade como um dos pressupostos básicos para um currículo integrado e análise do currículo integrado e a prática pedagógica. A autora optou pelo estudo de caso por meio da análise documental, entrevista, grupo focal e observação da prática docente. Na discussão dos dados coletados a pesquisadora aponta que, os participantes da pesquisa desconhecem os pressupostos da educação integrada o que se tornou um empecilho para efetivar na prática o currículo integrado, evidenciou também a necessidade de repensar a proposta para dar uma significação às práticas por meio de um debate e construção coletiva.

Destacamos a pesquisa realizada no campo empírico do IF Baiano, *Campus* Guanambi por Silva (2009) que analisou a implementação do currículo integrado prescrito e real no curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio na Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EAFAJT), atualmente *Campus* Guanambi. Em relação aos procedimentos metodológicos, o pesquisador optou pelo estudo de caso, por meio da análise documental, entrevistas, questionários, observação participantes e análise de conteúdo. Como resultados da pesquisa o autor observou que as políticas públicas implementadas na educação profissional técnica de nível médio não apresentaram grandes alterações e a concepção de educação ainda apresenta uma forte relação com o modelo de produção capitalista. Com isso, a implementação do currículo integrado no curso analisado se limitou a poucas ações efetivas para cumprimento do prescrito, já que os docentes e a instituição não foram preparados para trabalhar com essa modalidade. O pesquisador acredita ser necessário formação continuada para os docentes.

Em consulta a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações destacamos o trabalho de Aguiar Júnior (2012), que analisou os processos que envolvem a Educação Profissional e o currículo integrado no ensino médio do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), tem foco no diagnóstico da implantação do currículo integrado do ensino médio técnico, nas possibilidades de continuidade e/ou ruptura da construção curricular. Para tanto, a pesquisa buscou compreender a história da educação profissional, do currículo integrado e o contexto do IFMA. O referencial teórico metodológico é baseado na teoria crítica e no materialismo histórico-dialético, por meio do levantamento bibliográfico, pesquisa de campo, questionários e entrevistas, o pesquisador concluiu que o projeto de formação integrada deve ser uma experiência de democracia participativa e reconstrução permanente.

Observamos que as três primeiras pesquisas descritas apresentam como foco a implementação/implantação do currículo integrado, dado o momento histórico pelo processo de criação dos IFs, por sua vez, a ampliação da oferta dos cursos técnicos integrado. Os estudos criticaram o processo de implementação do currículo integrado nos cursos revelando as mudanças institucionais que essa nova realidade impôs, apontam para a busca de democracia participativa, construção coletiva e formação docentes como pontos a serem trabalhados na efetivação do currículo integrado. Os pesquisadores optaram pela perspectiva teórica crítica, com abordagens de referenciais de viés marxistas, evidenciados pela presença de discursos que abordam a superação da dualidade entre o ensino médio e a educação profissional com a busca do rompimento da dualidade estrutural na formação do trabalhador.

O estudo de Nessralla (2010) discutiu as concepções sobre currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica nos discursos oficiais, dos sujeitos envolvidos

no processo e as indicações de avanço na prática desses sujeitos. Utilizou-se dos procedimentos metodológicos de estudo de caso e análise de conteúdo e dos instrumentos de questionário e entrevista. Conforme a pesquisa, os resultados apontam que a legislação sobre o currículo integrado da educação profissional e tecnológica ainda está vinculada ao Decreto n.º 2.208/97, apesar do avanço representado pela revogação deste decreto pelo Decreto n.º 5.154/2004. As mudanças no que se referem às diretrizes curriculares ainda não foram estabelecidas, excetuando-se a mudança de orientação de área profissional para eixos tecnológicos, desconhecendo-se estudos sobre esta mudança. Outro aspecto apontado pela pesquisa são as experiências de integração curricular, realizadas pela equipe de professores da área técnica, a formação continuada de professores e a gestão compartilhada no curso estudado. Experiências de integração ocorrem também, de forma isolada, por iniciativa de alguns professores da área de formação geral junto a seus pares.

Coura (2012) analisou e discutiu a presença dos princípios da integração curricular no IF Baiano, *Campus* Catu, no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio. As discussões perpassam pelos Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004, com o aporte teórico do materialismo histórico-dialético a pesquisadora defendeu que para a formação *omnilateral* dos sujeitos, é necessário um projeto curricular que integre trabalho, ciência e cultura no desenvolvimento do curso. A pesquisa foi um estudo de caso, do tipo exploratória e analítica, a qual utilizou como procedimento metodológico questionários, entrevistas e análise de documento. A pesquisadora concluiu que a integração curricular, não se verifica no curso analisado, pois o documento curricular analisado não orienta no sentido da integração, outro fator é a falta do entendimento dos docentes sobre a proposta do ensino integrado e a ausência do planejamento compartilhado para a realização de atividades integradoras do conhecimento.

Já Oliveira (2013), em sua dissertação buscou compreender a concepção de integração curricular que fundamenta a proposta de formação dos cursos de ensino médio integrado em Agropecuária do IF Catarinense. A pesquisa focou o debate sobre a articulação entre a educação profissional e o ensino médio, no que se refere à integração curricular, que permitiu observar os desafios para a superação da dualidade que historicamente fixa fronteiras entre os cursos. O estudo é caracterizado por uma pesquisa descritiva e exploratória, desenvolvida por meio de entrevistas, questionários e análise de documentos, com bases no referencial teórico do materialismo histórico-dialético. Dentre os achados da pesquisa a autora destaca que as diretrizes oficiais apontam para uma concepção de integração, mas que na prática não tem materializado efetivamente e conclui versando sobre a necessidade da formação continuada

para os profissionais envolvidos como estratégia para fortalecimento e legitimação da concepção de integração curricular.

Em relação às três pesquisas descritas, vê-se que elas tratam sobre os princípios e concepção de integração curricular e a articulação entre ensino profissional e ensino médio, dentro de uma abordagem crítica marxista, percebemos que as pesquisas idealizam a interação curricular, como se tivesse um molde, e as análises dos dados evidenciam a necessidade da formação continuada para os docentes na busca pela concepção de integração idealizada.

Na 36ª Reunião Nacional da ANPED, no GT 12, encontramos um trabalho que se assemelha com a proposta dessa dissertação por utilizar o mesmo referencial teórico metodológico de inspiração foucaultiana e pôr em análise as relações de saber, poder e os regimes de verdade em um movimento de questionamento das verdades e dos essencialismos epistemológicos. Assim, Freitas; Hass e Kirst (2013) analisaram excertos da organização curricular do Projeto Pedagógico Institucional de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Com o aporte teórico metodológico da análise do discurso em uma perceptiva foucaultiana, os autores buscaram identificar como as práticas discursivas são atravessadas por relações de poder que legitimam saberes, produzindo verdades na educação profissional e tecnológica. Os pesquisadores argumentaram que as relações de poder que atravessam o discurso curricular são visíveis em enunciados que traduzem quais são os saberes legitimados pela instituição como "sujeito como ser histórico-social" e "trabalho como princípio educativo". E concluem o estudo afirmando que o Projeto Pedagógico, em questão, não é certo ou errado, serve à ordem do discurso que o coloca em circulação.

Schneider (2013) discutiu sobre o currículo integrado no ensino médio e técnico profissional no âmbito do IF Farroupilha, *Campus* Santo Augusto. O estudo parte da premissa que existe alguns "nós" no processo de desenvolvimento do currículo integrado como a conjuntura econômica; a interação entre o trabalho, a ciência e a cultura; a dicotomia nos Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004 e o desafio da formação docente. O trabalho é uma pesquisa documental, estruturada na análise textual discursiva, em relação ao referencial teórico não deixa evidente, pois faz referências a obras publicadas por autores críticos marxistas e por autores pós-críticos. A pesquisadora evidencia, nas considerações finais, a necessidade de fomentar o diálogo entre professores das diferentes áreas, entre os alunos e a instituição, para que haja os estudos sobre as diferentes concepções que constituem a prática pedagógica, objetivando a construção de projetos que levem em consideração os interesses dos alunos e a contextualização da escola.

A pesquisa desenvolvida por Leite (2014) analisou alguns sentidos das propostas da política de currículo, voltada para a educação profissional técnica integrada ao ensino médio, mediante os discursos dos docentes e dos documentos oficiais curriculares. Em relação ao referencial teórico metodológico, pautou na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. A pesquisadora revelou por meio das análises discursivas que a política curricular voltada para o ensino médio integrado "é permeada por diferentes epistemologias, pedagogias, pluralismos de valores e culturas, que se traduzem em uma multiplicidade de tensões e de relações de subordinação em busca de emancipações nos espaços-tempos dessa política" (LEITE, 2014, p. 1).

Hannecker (2014) buscou compreender a implantação e desenvolvimento do ensino integrado em duas modalidades diferentes de realização curricular, curso de Agropecuária tradicional na unidade sede do IFRS, *Campus* Sertão e o curso Agroecologia, sob a Pedagogia da Alternância na unidade do Polo de Pontão. O estudo observou que nas duas modalidades de realização curricular foram oportunizados raros momentos de discussão e planejamento na elaboração e implementação do currículo integrado nos dois contextos, pois a implantação se deu por questões políticas e administrativas. A pesquisa foi um estudo de caso, estruturada mediante uma análise comparativa, por meio da análise de documento e questionários, em relação ao referencial teórico, fez referências a obras publicadas por autores críticos. O pesquisador considerou que existem práticas inter e transdisciplinares em ambas as realidades investigadas e verificou que a Pedagogia da Alternância tem melhor obtenção nas atividades curriculares integradas, devido o vínculo intenso dos discentes com as práticas profissionais na comunidade.

O estudo de caso desenvolvido por Rosa (2016) enfocou as significações produzidas pelos jovens estudantes acerca da reestruturação do currículo do curso técnico em Edificações integrado do IF Farroupilha, *Campus* Santa Rosa. Por meio de questionários e análise documental a pesquisadora buscou compreender como o currículo integrado vem sendo desenvolvido e quais são as significações que estão sendo construídas pelos jovens estudantes do curso acerca do currículo amparado nos pressupostos de formação integral do ser humano. Com base em referenciais teóricos marxistas, o estudo considera em sua análise que para a superação da fragmentação curricular e da dualidade entre a formação para o trabalho intelectual e para o trabalho braçal no currículo integrado, é necessário o envolvimento de gestores, professores e estudantes. A pesquisadora observou que, tanto os jovens do antigo currículo, quanto os do novo currículo reforçam a valorização da humanização das relações na

instituição escolar, em um processo de aproximação entre conhecimento, professor, estudante e mundo do trabalho, para maior eficácia da aprendizagem e a da formação integral do jovem.

A tese desenvolvida por Rodrigues (2016) analisou as compreensões dos professores do IFMT, *Campus* Cáceres, sobre suas práticas integradoras, observando as relações teórico-práticas entre as disciplinas de formação geral e técnica, visando identificar os componentes que promovem a integração e a articulação dos saberes e práticas curriculares do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio. A análise documental, questionários semiestruturados e grupo focal, foram os instrumentos usados para esse estudo de caso, o tratamento dos dados foi feito pela análise textual discursiva de Moraes e Galliazzi (2013) com a utilização da triangulação dos dados. O estudo evidenciou a importância e a necessidade da qualificação dos professores para o enfrentamento das transversalidades decorrentes do desenvolvimento da integração curricular na *práxis* pedagógica, objetivando minimizar o distanciamento entre a formação geral e a formação técnica, além de promover avanços no processo de ensino e de aprendizagem.

Relativo ao ano de 2018, selecionamos 2 produções. A dissertação de Teixeira (2018) discutiu uma proposta de intervenção e teve como objetivo a apresentação de uma estrutura de organização curricular para os cursos do ensino médio integrado do IF Sertão — PE, *Campus* Petrolina. Em relação às discussões teóricas, elas convergem para os autores das teorias críticas e como procedimentos metodológicos foi utilizado para coleta de dados a entrevista e o questionário. A pesquisadora apresentou como resultado da pesquisa um desenho curricular, denominado de Rede Curricular que buscou possibilitar a efetiva integração, com a inserção da pesquisa e da extensão na organização curricular dos cursos.

Já a pesquisa de Melo (2018) apresentou uma reflexão sobre as bases instituídas, os movimentos instituintes e as transduções curriculares presentes nos atos de currículo no âmbito dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFBA. O estudo foi desenvolvido com base em uma pesquisa etnográfica, com a realização de grupo focal, inserida no campo epistemológico e metodológico da fenomenologia. A pesquisadora, nas considerações finais, abordou sobre a importância de "abrir novos espaços para dialogar com as diferentes potencialidades instituintes e transdutivas, por meio da proposição de currículos etnointegrados, concebidos e experienciados" (MELO, 2018, p. 141) para que a diferença e a pluralidade no contexto educacional, sejam compreendidas e validadas.

Silva (2019) desenvolveu uma tese que trata sobre os efeitos produzidos pelo currículo do ensino médio integrado do *Campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná (IFPR), sobre um grupo de estudantes, com destaque para as matérias relacionadas a Letras. A pesquisa

utilizou das seguintes fontes de dados: entrevista, histórico escolar e relatório de desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A investigação buscou compreender as questões emergentes do grupo de estudantes em relação às novas atribuições estudantis propostas pelo currículo. O autor optou pelo embasamento teórico dos estudos da pós-modernidade e na Teoria da Complexidade. Por meio da análise realizada, o pesquisador reconhece a importância do papel docente, do planejamento institucional no desempenho acadêmico escolar e na performance no Enem do grupo participantes, verificou a não correlação entre horas estudadas e resultados na prova nacional, a consistência de proficiência da área de Ciências Humanas e a alta dispersão de desempenho na área de Redação.

O trabalho realizado por Lordelo (2019) investigou o conhecimento da cultura corporal, no currículo escolar do ensino médio, em especial, do ensino médio integrado à educação profissional, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. A base teórica-metodológica da pesquisa é o materialismo histórico-dialético, com fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica. A tese problematiza as contradições sobre a negação do conhecimento e o rebaixamento teórico dos estudantes e defende às possibilidades de essência. O pesquisador defende que os conhecimentos da cultura corporal — diante da concepção de transformação social, desenvolvimento humano — seja função social da escola e do currículo, com a finalidade de elevar a capacidade teórica e o padrão cultural dos estudantes, à luz de uma formação omnilateral e politécnica, ao mesmo tempo que fez uma crítica às políticas do Estado devido ao financiamento da organização curricular.

Por fim, Sá (2019) analisou o currículo do ensino médio integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), suas conexões com a educação em tempo integral e com a construção curricular do componente Educação Física e buscou interpretar a partitura e ouvir a polifonia instaurada no currículo do IFMG. A teoria adotada se baseou nos pressupostos das teorias críticas e pós-críticas, utilizou-se da análise de documentos curriculares, entrevistas e grupo focal como metodologias. Conforme a pesquisadora, os dados produzidos indicaram que o currículo prescrito do IFMG é permeado pelo discurso neoliberal que submete as finalidades da educação escolar às necessidades do mercado, em relação aos Projetos Pedagógicos de Curso, explicita a falta de integração curricular. A pesquisa apontou que a construção do currículo nos *Campi* ressignifica as prescrições ao dar maior centralidade à cultura, ao incorporar pressupostos da formação integral e ao atender às demandas da jornada em tempo integral, contudo, em algumas situações, curva-se aos discursos hegemônicos, que são afetados pelas relações de poder. A pesquisadora constatou que embora seja necessário mais investimento na integração do corpo docente e na

construção coletiva dos PPCs, a fim de superar a falta de integração do EMI e atender às especificidades da jornada em tempo integral, as improvisações dos professores e dos estudantes ressignificaram as normativas institucionais, produzindo currículos que intencionam superar alguns problemas.

Nas pesquisas selecionadas sobre o currículo do ensino médio integrado do ano de 2019, observamos que são investigações específicas e afunila as problematizações para uma área disciplinar, questionam algumas práticas discursivas do neoliberalismo presentes nas políticas curriculares, em especial, o movimento das reformas nas políticas curriculares mais recentes, que propõem apresentar um "novo ensino médio".

Vale salientar que, em relação ao IF Baiano, identificamos, nos bancos de dados que mapeamos, três pesquisas Silva (2009); Coura (2012) e Lordelo (2019) desenvolvidas nos *Campi* Guanambi, Catu e Valença respectivamente, as pesquisas observam as condições de institucionalização do ensino médio integrado e os desafios da integração entre a formação básica e a formação para o trabalho, em uma analítica predominantemente do materialismo histórico-dialético.

Quadro 3 — Produções acadêmicas que apresentam uma diversidade no *lócus* da pesquisa

Autor e	**Ano**	**Título**	***Lócus* da pesquisa**	**Procedimentos teórico-metodológicos**
GOTARDO, Renata Cristina da Costa. VIRIAT, Edaguimar Orquizas	2009	Integração curricular: o ensino médio integrado e o proeja	Instituições escolar do Estado do Paraná	Pesquisa documental. Referenciais do materialismo histórico-dialético
BENFATTI, Xênia Diógenes	2011	O currículo integrado do ensino médio integrado: da intenção à realização	Instituições escolares de Ensino Médio Integrado de três Estados brasileiros: Ceará, Maranhão e Paraná	Estudos de casos múltiplos. Referenciais do materialismo histórico-dialético
CHADES, Ângela Fernandez Porto de	2013	A política de integração curricular no ensino médio: reflexões sobre o texto político e o contexto da prática	Uma escola de ensino médio do Estado do Rio de Janeiro	Pesquisa documental. Análise do discurso, com base teórica de Stephen Ball
FELIX, Adriani Mello	2013	Práticas curriculares na RS: as (poli)técnicas de governamento	Colégio Estadual Getúlio Vargas, na cidade de Pedro Osório no Estado do Rio Grande do Sul	Pesquisa documental. Análise do discurso com base teórica foucaultiana
BRAZ, Ana Ângela Araújo	2014	Desafios no currículo do ensino médio integrado à educação profissional na escola estadual de	Escola Estadual de Educação Profissional Rodrigues Braz (EEEP) no Estado do Ceará	Pesquisa Ação. Prevalecem referenciais da teoria crítica

Autor e	Ano	Título	*Lócus* da pesquisa	Procedimentos teórico-metodológicos
		educação profissional Rodrigues Braz		
SILVA, Luís Eduardo da	2017	Os desafios para a integração curricular no ensino médio em uma escola pública de educação básica	Rede Estadual do Rio Grande do Sul	Estudo de caso. Prevalecem referenciais da teoria crítica
GAUDÊNCIO, Frigotto. DICKMANN, Ivo. PERTUZATTI, Ieda	2017	Currículo integrado, ensino médio técnico e base nacional comum curricular: entrevista com Gaudêncio Frigotto	Sem especificação	Entrevista. Referenciais do materialismo histórico-dialético
BENFATTI, Xênia Diógenes. VITORINO, Grace Troccoli. LEITINHO, Meirecele Calíope	2018	A arqueologia da integração curricular: enredo histórico da educação profissional e sua interface com o currículo integrado	Sem especificação	Pesquisa bibliográfica. Referenciais do materialismo histórico-dialético
BORGES, Ana Paula Noemy Dantas Saito	2018	O currículo do ensino técnico integrado ao ensino médio: desafios e perspectivas	Escolas Técnicas Estaduais do Estado de São Paulo	Pesquisa bibliográfica. Referencial teórico crítico com destaque ao materialismo histórico-dialético
BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela	2018	O Currículo do Ensino Médio Baiano: entre a formação integral e a valorização das diferenças	Escolas de Ensino Médio do Estado da Bahia	Pesquisa documental. Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe
CHARRET, Heloize da Cunha. FERREIRA, Marcia Serra	2019	Sentidos de integração curricular nas reformas recentes do ensino médio: entre as áreas do conhecimento e a organização disciplinar	Sem especificação	Pesquisa bibliográfica. Análise do discurso, referencial teórico pós-crítico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante do Quadro 3, ora apresentado, ao considerarmos o *lócus* das pesquisas constatamos que são diversos os campos empíricos. Em relação aos procedimentos metodológicos das pesquisas mostradas, observamos que a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica recebem destaque com mais de 63% do percentual total das metodologias descritas, dentre as demais, estudo de caso, pesquisa ação e entrevista estão presentes. Verificamos que a maioria das pesquisas utilizam como fontes para coleta de dados os documentos curriculares oficiais, bem como entrevistas e questionários.

Cabe destacar, que as publicações em que não definem um cenário ou um *lócus* para suas pesquisas, são investigações que não tratam o fenômeno estudado em função de um determinado lugar, mas de um contexto, o qual denominamos sem especificação.

Conforme apresentado na Quadro 3, descreveremos, em ordem cronológica, os trabalhos selecionados. Gotardo e Viriato (2009) analisaram a política de integração curricular no Estado do Paraná para o ensino médio integrado e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo proximidades e distanciamentos entre os documentos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a legislação nacional. O estudo é uma pesquisa documental, desenvolvida por análise de documentos, com bases no referencial teórico do materialismo histórico-dialético, as discussões partem das ideias como "o trabalho como princípio educativo, a superação da dicotomia teoria/prática, a necessidade de transmissão/assimilação de conhecimentos históricos sociais, como condição para uma sólida formação científico-tecnológica" (GOTARDO; VIRIATO, 2009, p. 9). As pesquisadoras concluíram que os limites da educação estão condicionados aos limites impostos pela sociedade de classes a qual pertence, devido à influência das demandas do capital na política educacional e apontam para a necessidade de construir atos que imprimam o caráter concreto do trabalho à política ou à educação.

Benfatti (2011) investigou a integração dos currículos de ensino médio e educação profissional em três escolas de EMI, que apresentaram o mesmo padrão de oferta e estão situadas em três estados brasileiros: Ceará, Maranhão e Paraná. O estudo de casos múltiplos foi o procedimento metodológico escolhido, sendo a coleta de dados realizada por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e observação das atividades desenvolvidas. Os resultados da investigação indicam que a integração está idealizada e concebida nos documentos, mas as práticas curriculares ainda acompanham o modelo dualista, em que teoria e prática estão dissociadas e acontecem por meio de práticas curriculares isoladas. Segundo a pesquisadora, para garantir a integração são necessários processos avaliativos feitos em conjunto, que indiquem as mudanças relevantes para efetivar a integração curricular proposta nos documentos.

O artigo publicado na Revista Espaço do Currículo, de Chades (2013), buscou — mediante os princípios de interdisciplinaridade, contextualização e competência — compreender o processo de produção curricular, abordados nos textos que discutem sobre a política de integração curricular para o ensino médio. A perspectiva metodológica foi caracterizada pela pesquisa documental, por meio da Análise do Discurso com base teórica de

Stephen Ball. A pesquisadora discutiu sobre alguns elementos que explicam o macro-contexto que envolvem a produção curricular e delineou algumas considerações a respeito dos princípios norteadores da política de currículo integrado e do cotidiano escolar. A autora argumentou que os atos de currículo devem ser reconhecidos não como um modelo que homogeneiza, mas reconhece a pluralidade de posições dos sujeitos, "acredito, porém, que diante da multiplicidade de modos de pensar, os conflitos são elementos presentes, gerando tensões que considero produtivas à medida que são motivadoras do diálogo" (CHADES, 2013, p. 93).

Já a pesquisa de Felix (2013) analisou as condições históricas e discursivas que possibilitaram as reformas curriculares para o ensino médio no Brasil, com ênfase no ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul, o estudo objetivou compreender, nos discursos curriculares oficiais, como a matemática se tornou um importante dispositivo na condução dos sujeitos por meio do currículo e das políticas públicas. Em relação ao percurso teórico-metodológico, foi desenvolvido com base na análise do discurso Foucaultiana, com a utilização dos conceitos de práticas discursivas e governamentalidade. A pesquisadora observou a necessidade de discutir nas possibilidades das reformas curriculares, não por um olhar sobre o que está dado sobre a ideia de liberdade e de autonomia, mas como uma nova maneira de produzir formas de subjetividade que problematizem e potencializem outros modos de ser e agir.

Braz (2014) objetivou a elaboração de uma proposta de intervenção para contribuir na superação dos desafios de realização da integração curricular em uma escola estadual de educação profissional no estado do Ceará. A pesquisa parte do pressuposto que existem dificuldades na realização da integração curricular que precisam ser superados, por meio de uma pesquisa ação, a investigação teve como metodologia o uso de entrevistas e análise documental. O trabalho apresentou uma proposta de intervenção que consistiu em ações focadas na organização do trabalho da equipe gestora na atuação da formação continuada dos docentes, baseada em formações colaborativas com foco na integração curricular.

O estudo de Silva (2017) tratou sobre alguns aspectos das políticas de reestruturação curricular do ensino médio, que foi desenvolvida no contexto de uma escola pública de educação básica da rede estadual no Rio Grande do Sul. Um dos principais desafios provocados no processo de recontextualização dessa política educacional, foi a dificuldade de realizar a integração curricular, que foi vivenciada no cotidiano escolar. A pesquisa utilizou como metodologia grupos focais e entrevistas, com a prevalência da teoria curricular crítica. O pesquisador aponta algumas possibilidades de superação dos desafios identificados, no sentido de concretizar um currículo integrado: promoção de um processo de formação continuada

acerca do planejamento e realização das ações na perspectiva da integração curricular e realização de reuniões coletivas por área do conhecimento incluídas na carga horária de trabalho dos professores. Diante dos limites e possibilidades identificadas na pesquisa, o autor elaborou uma proposta de organização do trabalho docente para a escola pesquisada, visando o desenvolvimento de um currículo integrado no ensino médio.

Frigotto; Dickmann; Pertuzatti (2017) apresentam uma entrevista do professor Gaudêncio Frigotto, realizada em Chapecó-SC, a qual discute as questões curriculares mais atuais da educação brasileira: o ensino médio técnico e integral e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O professor aponta a responsabilidade da escola pública de construir um ser humano omnilateral, via currículo integrado e integral, apresentando sua crítica sobre o processo de construção da BNCC, o autor destacou o caráter eminentemente conservador, restritivo e penalizador da reforma para as escolas públicas. Seus argumentos são baseados na teoria crítica e na perceptiva materialista histórica-dialética. Frigotto anuncia as intempéries que viriam a se concretizar com a reforma do ensino médio via medida provisória 746/2016 e a PEC 241/2016.

O artigo da Revista E-Curriculum de Benfatti; Vitorino; Leitinho (2018) intitulada *A arqueologia da integração curricular: enredo histórico da educação profissional e sua interface com o currículo integrado* buscou remontar a história do ensino profissionalizante na educação básica e relacioná-la ao currículo integrado. O artigo assumiu metodologicamente o aspecto de bibliográfica, cujas categorias teóricas definidas foram: a história da educação profissional; o ensino médio e sua articulação com a formação para o trabalho e o currículo integrado na educação profissional, de base teórica do materialismo histórico-dialético. Como resultados a pesquisa indicou que os contornos e as nuances contidos na história da educação profissional são suportes arqueológicos significativos para compreensão e análise da identidade conceitual e estrutural observada hoje nas escolas que integram o ensino médio à educação profissional. Os pesquisadores concluem que as resistências, as mudanças e os embates são aspectos relacionados ao passado histórico da educação profissional brasileira; para eles não há, como analisar o presente sem relacioná-lo à sua história.

A pesquisa bibliográfica desenvolvida por Borges (2018) investigou a integração curricular e a formação profissional dos alunos de 08 escolas técnicas estaduais do estado de São Paulo, com o objetivo de verificar a integração entre os componentes curriculares da formação geral com os componentes curriculares da formação profissional e técnica. A pesquisa se desenvolveu fundamentada no referencial teórico crítico com destaque ao materialismo histórico-dialético e contou com a utilização de questionários, entrevistas e análise documental.

Como resultado das análises de dados a pesquisadora observou que a integração curricular entre os componentes curriculares da formação geral e formação profissional ocorre parcialmente e sugeriu como produto da investigação, orientações pedagógicas e adequações curriculares, como forma de buscar a integração curricular no ensino integrado.

No artigo da Revista Currículo Sem Fronteira, Brito (2018) analisou as políticas curriculares para o ensino médio das escolas públicas do estado da Bahia, por intermédio do questionamento dos sentidos que vêm sendo produzidos pelos currículos na perspectiva racial. A metodologia utilizada para a análise foi a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe com a noção de hegemonia. A autora argumentou que ao trabalhar com noções que articulam a formação integral do estudante à cultura, como um conceito homogêneo e unificador de identidades, as práticas curriculares deixam de abrir espaços para a emergência da diferença.

Já o artigo de Charret; Ferreira (2019) investigou os sentidos de integração curricular produzidos, disputados e fixados no tempo presente, focalizando as políticas para o ensino médio no Brasil. Os documentos oficiais das reformas recentes para esse nível de ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais, a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular foram as fontes de dados. Nas referências teóricas-metodológicas buscou um diálogo com Michel Foucault, autores curriculistas como Thomas Popkewitz e Stephen Ball e historiadores Reinhart Koselleck, as autoras assumem uma abordagem discursiva para a produção de uma denominada história do currículo do presente. A investigação analisou os deslocamentos do discurso reformista na direção das áreas do conhecimento, ainda que regulado por padrões da organização disciplinar, em um movimento que desloca os sentidos de integração curricular em diálogo com os componentes curriculares. As pesquisadoras observam que as noções de competências e habilidades vão se transformando em elementos de adjetivação do conhecimento disciplinarizado, produzindo efeitos no modo como se pensa a ‘validade’ do que se ensina e aprende no ensino médio.

Importa destacar nesse contexto, que as pesquisas mais recentes de 2018 e 2019 apresentam uma aproximação, devido à abordagem discursiva sobre as políticas curriculares e suas reformas, o que nos leva a perceber uma forma diferente de tensionar o currículo integrado do ensino médio, sem universalizações epistemológicas. Esses estudos demarcam então, o tempo e o espaço em que as pesquisas com perspectivas pós-críticas aparecem com mais intensidade no presente mapeamento.

Sobre a reforma do ensino médio, que tem como referência a BNCC, destacamos dois trabalhos que apesar de terem abordagens teóricas e metodológicas distintas, analisam de forma

crítica o contexto das reformas curriculares: na entrevista o professor Frigotto argumenta que é uma base pelo avesso, ainda que considera a discussão da base comum nacional ter muito sentido, pela dimensão continental do Brasil, ele acredita que os estudantes brasileiros devem ter acesso uma base de ensino fundamental e médio, com diversidade, dadas as suas particularidades. Frigotto justifica que a base está ao avesso, porque foi construída dentro de organismos internacionais, especialmente os bancos — o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO, que traz uma lógica neoliberal e ideias conservadoras para a educação. Outra publicação que salientamos é dos pesquisadores Charret; Ferreira (2019) que abordam sobre as reformas do ensino médio mais recentes, investigando as regulações e efeitos dessas políticas de currículo, as autoras entendem que a política é sempre interpretada e ressignificada, em um movimento que concebe as reformas curriculares como parte das lutas políticas que produzem os conhecimentos e os sujeitos da educação no país.

Reitera-se o que já foi exposto, que as pesquisas aqui examinadas em sua maioria convergem para mesmas discussões, pois partem de uma concepção de integração curricular, para analisar documentos, para verificar a integração, para comparar práticas educativas entre escolas e para propor intervenção. Nessas pesquisas prevalecem os referenciais de viés marxistas, em que se busca alcançar uma integração curricular ideal com objetivos claramente estabelecidos. Percebemos três publicações que trazem discursos que tratam sobre o ensino médio integrado para além analítica marxista. São posicionamentos que observam a linguagem, a contingência, as disputas de poder nos documentos analisados, discutem também as relações de poder e saber, produção de subjetividade, “as verdades” e como essas questões estão atreladas às práticas discursivas presentes nos currículos.

Tabela 2 — Distribuição anual das produções

Ano	Quantidade de publicações
2008	00
2009	03
2010	01
2011	01
2012	02
2013	05
2014	03
2015	00
2016	02
2017	02
2018	05
2019	04
Total	**28**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante desse cenário, consideramos relevante também ressaltar, por meio da distribuição anual das produções selecionadas, a quantidade de publicações em cada ano pesquisado. Na Tabela 2, identificamos mais produções acadêmicas e científicas, nos anos de 2013 e 2019, evidenciando um crescente quantitativo, principalmente de dissertações e teses, a partir do ano de 2013. Sendo que os anos de 2008 a 2012 apresentaram apenas 25% das produções e nos últimos anos concentrou 75% das produções acadêmicas selecionadas com essa temática. Os anos de 2008 e 2015 não têm produções selecionadas, por meio das buscas não foi possível verificar o porquê.

Nas pesquisas encontradas e descritas, percebemos uma predominância da abordagem qualitativa, comumente presente nas investigações em educação, apresentam uma variedade nas metodologias e bases teóricas, porém observamos que as produções selecionadas para análises demonstram um quantitativo relevante de referenciais do materialismo histórico-dialético, que tratam em linhas gerais da relação dicotômica entre educação e trabalho. A maioria dos trabalhos apresentam uma base filosófica e política que compreende a educação tecnológica para o trabalho, com base na formação integral do ser humano e a superação da dualidade de classes.

Assim, as pesquisas exprimem uma regularidade em seus enunciados, na qual percebemos uma rede conceitual nas práticas discursivas sobre o ensino integrado, em especial, desenvolvidos nos Institutos Federais, enunciados como a necessidade de reflexões acerca de possibilidades para construção efetiva de um currículo integrado ao ensino médio, é sempre enfatizada também a urgência da aproximação das práticas pedagógicas que visem a integração de saberes para a formação do educando. Segundo Foucault (2015), a formação dos conceitos não reside na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo (FOUCAULT, 2015). Dessa forma, os pesquisadores que tratam sobre o ensino integrado, dentro desse campo discursivo tendem a abordar a ideia de que o currículo integrado está sempre em processo de construção na busca constante pela formação *omnilateral* dos sujeitos, mantendo uma certa regularidade nos discursos.

Os trabalhos analisados centram-se principalmente em temáticas sobre: a) as implementações dos currículos integrados; b) a possibilidade de superação da dualidade entre educação e trabalho no ensino médio integrado; c) os desafios para a efetivação da proposta de um currículo que integre a formação geral com a profissional; d) as perspectivas da integração curricular no ensino médio; e) os contextos das políticas curriculares voltadas para a o ensino médio integrado; f) os documentos oficiais que prescrevem o currículo em questão; g) as

práticas discursivas e as relações de poder em que estão presentes no currículo integrado e h) o ensino médio integrado no contexto das recentes reformas educacionais.

Destacamos os dois estudos que mais se aproximam de nossa pesquisa, por não buscarem significações ideais e totalizantes para o currículo integrado, o estudo de Freitas; Hass e Kirst (2013) e o de Felix (2013), ambos utilizam as ferramentas analíticas de Michel Foucault, por meio da análise de discurso problematizam o currículo do ensino médio integrado, enfocando principalmente nos conceitos de regimes de verdade e de governamentalidade. Essa analítica das relações de saber e poder é cada vez mais necessária para o campo discursivo do currículo, em especial no ensino médio integrado, por haver uma predominância de olhar teórico, defendemos então um movimento de problematização das estruturas e das concepções ora estabelecidas como verdades únicas, como uma forma crítica de interpretar os currículos.

Dessa forma, ao examinar os limites e possibilidades das discussões dos trabalhos analisados, consideramos oportuna a ampliação do diálogo com pesquisadores de linhas teóricas e metodológicas diversas, em busca de epistemologias sem essencialismos e universalizações, pois acreditamos que a pluralidade é necessária nos debates acadêmicos.

CAPÍTULO III

ENSAIO GENEALÓGICO SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL

> *O discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um devir estranho.*
>
> *Michel Foucault, 2009.*

Nesse capítulo, apresentamos uma concisa retrospectiva histórica acerca da educação profissional no Brasil, refletindo sobre a construção de verdade do currículo do ensino médio integrado e as relações de poder estabelecidas nesse processo. O estudo histórico proposto objetiva entender o caminho linear e/ou não linear de algumas práticas discursivas do currículo do ensino médio integrado e de que maneira padrões disciplinadores penetram na organização do conhecimento escolar. A argumentação foca no currículo como dispositivo de saber e poder e a ênfase nas repercussões das relações de poder nas práticas discursivas. Ao dimensionar o tempo, com a marcação histórica do ensino médio integrado, não buscaremos datas preestabelecidas, mas os acontecimentos que se tornam significativos que são pontos históricos importantes nesse indício genealógico.

Portanto, a abordagem nesse capítulo sobre o campo discursivo do ensino médio profissionalizante, sua formação e as mudanças ao longo do tempo, utiliza a genealogia para interpretar o sentido histórico, de inspiração nietzscheana, a qual, segundo Araújo (2008), recusa a olhar para a história como tendo uma origem e um fim.

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

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

> é preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. E isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história

> que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 2019, p. 43).

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

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

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

3.1 O contexto histórico e a produção do discurso do ensino médio integrado

A produção do discurso do ensino médio profissional se concentra em alguns intelectuais que são habilitados a falar sobre a temática, que Foucault (1996) chama de *processos de apropriação do discurso*, entendida como a propriedade do discurso, o direito de falar, a competência para compreender. O acesso ao *corpus* do enunciado está reservado as políticas curriculares que centram nos aspectos econômicos e a outro grupo que foca nos discursos de formação da classe trabalhadora brasileira, na sua autonomia e emancipação. No

ensino médio na modalidade integrada, as questões econômicas, de classe e profissionais apropriam do discurso escolar. Essa prática não discursiva é intrínseca ao discurso, ao analisar essa esfera econômica e social dentro da educação profissional percebemos que não é um elemento neutro, nem silencioso, mas formador dessas práticas discursivas.

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

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

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

Ao se instaurar no Brasil, o projeto político republicano trouxe mudanças socioeconômicas provocadas pela extinção da escravatura, novos empreendimentos industriais e o surgimento de centros urbanos, o que gerou nova configuração no sistema educacional

escolar e na educação profissional. De acordo com Manfredi (2016), as poucas instituições dedicadas ao ensino de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a rede de escolas. Nesse contexto, os destinatários não eram apenas os pobres, mas também aqueles que pertencem aos setores populares urbanos, "um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos" (MORAES, 2001 *apud* MANFREDI, 2016, p. 58).

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

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

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

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

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

Gadelha (2016) ao abordar o vínculo entre biopolítica[4] e educação no Estado Novo (1937 a 1945) nos apresenta alguns indicadores sobre os primeiros passos da educação profissional no contexto brasileiro, com o advento do Estado Novo, algumas mudanças sinalizadas nas décadas de 1910 e 1920 se concretiza, o atraso do Brasil é revelado por dados estatísticos relacionados aos campos da saúde e educação, o analfabetismo era um dos maiores obstáculos que o país precisava enfrentar e uma das soluções era a oferta ensino técnico profissional:

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

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

A educação nesse contexto, torna-se uma tecnologia de dominação, em que as técnicas de governo na busca pela melhoria da qualidade de vida da população provocam um movimento de mudança para a adequação aos imperativos da biopolítica sobre a população, por meio do

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

Ministério da Educação e Saúde houve a implementação do ensino industrial no Brasil, com importantes alterações ambiciosas que fracassaram.

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

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

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

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

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

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

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

Historicamente, o conhecimento sempre se concentrou na elite, que tinha exclusivamente o poder gerado pelo conhecimento. Na metade do século XX o índice de analfabetismo brasileiro suscita e se torna objeto para as políticas de Estado e intensifica o discurso sobre a democratização da educação. Manteve-se a tradição do ensino secundário acadêmico de formação geral para a elite aristocrática e paralelamente havia um conjunto de leis orgânicas que regulamentavam o ensino profissional nos diferentes setores econômicos.

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

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

profissionalizante novamente passa por uma ruptura e se abre para outros domínios, novas maneiras de percorrer a educação profissional, são interpretações que predominam sobre as outras.

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

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

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

> assim, a opção política do governo, sustentada no modelo de desenvolvimento econômico por ele potencializado, foi dar uma resposta diferente às demandas educacionais das classes populares, mas que pudesse “atendê-las”. Utilizou-se, então, da via da formação técnica profissionalizante a nível de 2º grau, o que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho” - em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento (MOURA, 2007, p. 12).

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

Nesse contexto, na segunda metade da década de 90, novos debates sobre a reestruturação do ensino médio e profissional emergiram, houve tensões geradas pelas demandas e necessidades de mudanças das antigas estruturas, Manfredi (2016) argumenta que

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

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

Na estratégia das práticas discursivas da reforma curricular do ensino médio profissional observamos linhas de força que produzem novas ou renovadas mudanças nas formas de objetivação do ensino médio profissionalizante. As linhas de força reforçam as curvas de visibilidade e os regimes de enunciabilidade e traçam o caminho das políticas curriculares.

> São linhas que fixam os jogos de poder e as configurações de saber que nascem do dispositivo, mas que também o condicionam, ou seja, estabelecem estratégias relações de força, sustentando tipos de saber ao mesmo tempo em que são sustentadas por ele (FOUCAULT, 2000 *apud* MARCELLO, 2004, p. 204).

As linhas de forças observadas no currículo do ensino médio integrado são sustentadas pelo discurso do primeiro projeto da LDB nº 5.692/71 em que a carga horária prevista era maior para as disciplinas técnicas, embasadas nas ideias tecnicistas dentro da lógica produtivista, o discurso sobre a formação integrada era uma reprodução da profissionalização compulsória, discursos atualmente reavivados pela BNCC. Os educadores progressistas defensores da formação integrada buscavam uma ruptura dessas ideias e fomentados pelo discurso da Lei nº 9.394/96 que preconiza a superação do tradicional dualismo da sociedade e em defesa da escola pública, reforçada pelo "sonho" de formação completa que englobe a formação científico-tecnológica e o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural.

A transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais em CEFETs ocorreu na década de 90, com a promulgação da Lei nº 8.948/94. Segundo Pacheco e Rezende (2009), uma série de atos normativos direcionaram essas instituições para a oferta predominante de cursos

superiores, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. Em seguida, há uma retomada dos discursos do ensino médio integrado nas instituições federais "em 2004, inicia-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, primeiro com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio" (PACHECO; REZENDE, 2009, p. 8).

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

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

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

Em relação à LDB 9.394/96, aparece novamente o discurso do caráter unitário do ensino profissionalizante com o ensino médio. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) essa lei consolida a base unitária do ensino médio, possibilitando a formação específica para o exercício de profissões técnicas, porém a legislação não foi o suficiente para a defesa do discurso sobre

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

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

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

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

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

Vale ressaltar que, o Decreto nº 2.208/97 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96 foi revogado com a aprovação do Decreto nº 5.154/04. Observamos que as legislações tomam caminhos diferentes a depender dos elementos políticos e teóricos que são estabelecidos pelas forças em disputas na sociedade. Como podemos verificar no trecho

do documento base do MEC intitulado *Educação profissional técnica de Nível Médio Integrada ao ensino médio,* elaborado em 2007 por Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos, em que os autores contextualizam a revogação do Decreto nº 2.208/97,

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

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

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

Outro documento necessário para a compreensão do contexto do EMI, são as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio — DCNEM Resolução CNE/CB n° 2, de 30 de janeiro de 2012 e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio — DCNEPTNM Resolução CNE/CB n°6, de 20 de setembro de 2012 que compõem um conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento curricular, desenvolvimento e avaliação do nível

médio, orientando os projetos pedagógicos de curso, ratificam as finalidades do ensino médio que estão previstas na LDB.

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

Essas orientações curriculares parecem que não foram suficientes para definirem os sistemas de ensino, mesmo com tantas amarras para o currículo, com diretrizes, orientações, concepções para seguir, houve uma implantação de políticas por parte do Governo que busca normatizar e disciplinar ainda mais os currículos escolares. Como os rumos incertos do governo federal a partir do ano de 2016, demandou alguns projetos de mudança no ensino e gerou a reforma do novo ensino médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e consequências na organização curricular. A reforma do ensino médio foi concretizada por meio da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016 e aprovada na forma da Lei n.º 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. Sendo que em 14 de dezembro de 2018, aprovou-se a BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM).

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

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

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

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

Discursos sobre reformas sempre se atrelam ao argumento de que o que está posto encontra-se desatualizado, e não atende mais as expetativas do momento. O discurso do governo justifica a reforma, por meio da crítica e da postulação na falta de flexibilidade da educação pública, uma verdade construída por práticas discursivas com um objetivo estabelecido. Destacamos os argumentos tecidos por Moura; Filho (2017) sobre a Lei nº 13.415/2017 e suas implicações.

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

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

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

As associações acadêmicas protagonizaram movimentos críticos a BNCC, são vários argumentos de pesquisadores e pensadores que apresentam as desvantagens, retrocessos,

reducionismo que a base traz para os currículos, em especial, para o ensino médio. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE apresenta críticas severas e argumenta que a reforma do ensino médio no Brasil se posiciona dentro de um projeto mais amplo de medidas neoliberais e conservadoras, que pretende privatizar o ensino médio, além de limitar essa última etapa do ensino básico a um currículo universal.

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

Conforme Ferreira (2017), a reforma do ensino médio apresenta as mesmas ideias das políticas educacionais ocorridas no ensino médio brasileiro na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990, caracterizada pela crise de identidade do ensino médio, que forçou os alunos das classes populares, geralmente trabalhadores, a ficarem mais tempo em escolas estruturalmente precárias, situação aprofundada pelo texto da LDB que enunciou a articulação entre a formação do ensino médio e a formação para o trabalho e pelo Decreto n.º 2.208/97, que proibiu a junção da oferta.

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

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

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

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

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

Diante dessa contextualização e retornando ao nosso argumento em foco, defendemos que o currículo é um dispositivo que de forma planejada produz subjetividades, a BNCC utiliza de uma estratégia para buscar a homogeneização dos estudantes, em uma intensificação de controle dos corpos. O dispositivo curricular previsto na BNCC tem por função responder a uma urgência estratégica de produz uma subjetividade próxima com a objetivação do sujeito, em face da formação de uma identidade nacional, com o argumento da equidade, conforme Castro (2016), as práticas de subjetivação, para Foucault, são também formas de objetivação, os modos em que o sujeito foi objeto de saber e poder, para si mesmo e para os outros.

Ao analisar documentos curriculares produzidos em nível federal e ações institucionais pró-base, Cunha e Lopes (2017) argumentam que a BNCC falha conceitualmente na tentativa de estabilizar uma determinação para a educação, a unidade requerida pela Base não se realiza, pois os conhecimentos ditos como essenciais para uma sociedade ou cultura pode não ser tão essencial para outras culturas. Assim, a BNCC não pode contar com um significado fixo "simplesmente porque não há um significado repousando em algum lugar à espera de ser chamado pelo movimento dos significantes" (CUNHA; LOPES, 2017, p. 31). As autoras problematizam em razão da crítica pós-fundacional a noção de totalidade na BNCC com seu *status* de essência e tensiona o conhecimento como objeto a ser mensurado e avaliado, buscando propor a defesa de uma educação e de um currículo sem fundamentos, sem a universalização que se fecha em si mesma.

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

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

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

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

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

Vale interrogar o conjunto de práticas discursivas dentro do regime de verdade que compõe a BNCC, é provável a produção de linhas de fugas que busquem a formação de subjetividades próprias, exclusivas e particulares dentro de políticas totalizantes? Para pensar nessa questão "Foucault sustenta que o sujeito "não é uma substância. É uma forma, e esta forma não é, sobretudo nem sempre, idêntica a si mesma" (DE4, 718)" (CASTRO, 2016, p. 407). Foucault argumenta que a questão da subjetividade está em oposição à tradição cartesiana, sustentado por uma ideia ceticista a respeito de todos os universais antropológicos. Nessa

perspectiva, conforme Castro (2016), tudo o que é proposto, no que diz respeito ao saber, como validade universal a respeito da natureza humana ou categorias ligadas ao sujeito, exige a verificação e análise, nesse entendimento, todas as críticas que recaem na BNCC são válidas e oportunas.

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

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

No processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ficou evidente a necessidade de discutir sobre a organização dessas instituições. Como resultado desses debates foi publicada a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria no âmbito do Ministério da Educação novo modelo de instituição de educação profissional, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelecidos mediante continuidade de práticas discursivas que buscam fortalecer o desenvolvimento educacional e socioeconômico do Brasil por meio de uma formação técnica profissional.

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

A história da educação profissional no Brasil é marcada por acontecimentos e composta por múltiplos discursos, entrecortados e sutilmente hierarquizados, de forma articulada em torno das relações de poder. As produções discursivas e os efeitos de saber e poder que constroem a “verdade” da educação profissional têm prevalência na ideia da preparação para o trabalho, em que as instituições atendam às demandas de formação profissional com a difusão de conhecimentos científicos e de apoio aos arranjos produtivos locais. Outra prática discursiva

que apresenta visibilidade com a criação dos Institutos Federais é a ideia da educação como instrumento capaz de modificar a vida social, já que cria condições favoráveis à inserção e à permanência no trabalho e exercício da cidadania.

Os discursos têm história e ao percorrermos esse caminho do ensino técnico integrado, observamos dois momentos de produção de verdade sobre o ensino técnico ou politécnico[5], no Brasil em contextos políticos educacionais que lhe confere sentidos diferentes. De acordo com Ciavatta (2014),

> há um sentido histórico que o termo politecnia adquiriu no Brasil, de acordo com as transformações socioeconômicas e políticas do país e as políticas educacionais que lhe deram sustentação. Nesta busca da historicidade não apenas da palavra, mas também das ações implementadas sob sua argumentação, temos dois momentos marcantes, a disputa do termo na discussão da LDB, iniciada nos anos 1980, e o retorno dessa concepção nas duas primeiras décadas dos anos 2000, quando se tenta aprovar e implementar a formação integrada entre a educação profissional e o ensino médio, e se recorre à memória das lutas pela educação politécnica na elaboração da LDB dos anos 1990 (p. 190).

O termo "integrado" foi incorporado à legislação educacional por intermédio do Decreto nº 5.154/2004 e, posteriormente, na Lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 11.741/2008, e é comumente interpretado como um elemento que redimensiona e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, que emergem com uma das formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, que se materializa nos currículos integrados.

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

Refletimos sobre as posições definidas e estáveis que alguns teóricos marxistas apresentam para o termo integrado, levantamos uma questão: os currículos do ensino médio integrado têm ponto fixo e consolidado no materialismo histórico-dialético? Esse

---

[5] Etimologicamente a politecnia significa muitas técnicas e, segundo Ciavatta (2014), o termo tem também outra interpretação, político-emancipatória no sentido de superar, na educação, a divisão social do trabalho manual *versus* trabalho intelectual.

questionamento configura um movimento de duvidar das certezas e da narrativa principal que sempre acompanha o ensino médio integrado.

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

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

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

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

A análise de Foucault, conforme descreve Araújo (2008), afasta dos encadeamentos *a priori* e das sínteses transcendentais, no lugar da busca pelas causalidades, ele usa conceitos móveis que se aproximam e isolam. O que nos leva a refletir sobre um currículo que não é óbvio e não é alicerçado em uma objetividade verificável, nesse caminho o fundo histórico sobre o ensino médio integrado aqui descrito e analisado deriva de transformações, de contingências e está ligado às práticas discursivas e não discursivas.

Assim, podemos observar a influência iluminista, com a presença de discursos com metanarrativas nas ideias dos principais autores que discutem o ensino integrado como Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) os quais definem o ensino médio integrado como uma concepção de educação que pressupõe a integração das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos científicos produzidos histórica e coletivamente pela humanidade, bem como os meios necessários à produção de sua existência e a emancipação como classe.

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

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

Embora o percurso histórico tenha permeado o presente capítulo, o nosso foco se concentra em como o passado é refletido no presente nos documentos curriculares prescritos e como influencia o Projeto Político da instituição, os Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados e as práticas educativas, pois não são apenas linguagens sobre a educação, como nos esclarece Popkewitz (2010),

> os discursos sobre educação construídos na formulação de políticas educacionais, nos relatórios de reformas e nos documentos de outras posições institucionalmente legitimadas de autoridade não são "meramente" linguagens sobre a educação; eles são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas (p. 208).

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

3.4 O ensino médio integrado na conjuntura do IF Baiano, *Campus* Guanambi

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) foi criado em 2008 com a Lei nº11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O IF Baiano é autarquia constituída, inicialmente, pelas Escolas Agrotécnicas Federais de Senhor do Bonfim, Catu, Guanambi e Santa Inês. Em 2010, na segunda expansão da rede profissional, novas unidades foram implantadas, e outras se integraram, como as Escolas Médias de Agropecuária Regional (EMARCs).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014), a história do IF Baiano começou na cidade de Catu com a primeira oferta de ensino profissional na área agrária, que originou a Fazenda Modelo de Criação de gado, por intermédio do ensino de técnicas pecuárias, no berço agrário da formação profissional da Bahia, iniciado a partir do final do século XIX, com isso observamos o fundamento do Sistema Escola-Fazenda baseado na ideia de aprender a fazer e fazer para aprender.

O perfil institucional, a política de criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, faz parte de um projeto neoliberal, que enfatiza as caraterísticas instrumentais, utilitárias e econômicas da educação, as quais podemos observar na descrição da finalidade e das competências institucionais.

> A finalidade do IF Baiano, conforme a lei de criação, é ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com o objetivo de formar e qualificar cidadãos para a atuação profissional nos

> diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (PDI, IF BAIANO, 2014, p. 15).

Em 2012, houve mais uma expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o IF Baiano, que implantou mais 04 (quatro) *Campi*. Atualmente, a instituição é formada por 01 (uma) Reitoria, sediada em Salvador, e 14 (quatorze) *campi* em funcionamento, nos seguintes munícipios: Alagoinhas, Bom Jesus da Lapa, Catu, Guanambi, Governador Mangabeira, Itaberaba, Itapetinga, Santa Inês, Serrinha, Senhor do Bonfim, Teixeira de Freitas, Uruçuca, Valença e Xique-Xique.

O IF Baiano é uma instituição *multicampi* e pluricurricular, a qual oferta cursos presenciais e à distância na educação básica nas modalidades integrado, subsequente e educação superior, oferecendo cursos de graduação em tecnologia, licenciatura, bacharelado e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

O *Campus* Guanambi foi uma das unidades das antigas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) criada nos anos noventa. A Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira, fundada em 31 de julho de 1993, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação, era uma autarquia com autonomia disciplinar e acadêmica e tinha seu quadro de pessoal e orçamento próprios (Lei nº 8.731 de 1993). Em 2008, a escola foi incorporada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

Situado dentro do Território de Identidade Sertão Produtivo e localizado no Distrito de Ceraíma, município de Guanambi-BA, o IF Baiano *Campus* Guanambi, atualmente possui aproximadamente 1.300 alunos, matriculados nos diversos cursos ofertados: na modalidade Integrada (técnico integrado ao ensino médio) Agroindústria, Agropecuária e Informática para Internet; na modalidade Subsequente (pós-médio) Agricultura e Zootecnia; cursos superiores de Licenciatura em Química, Tecnologia em Agroindústria, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de sistemas e Bacharelado em Engenharia Agronômica e pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado profissional) em Produção Vegetal no Semiárido.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme prevê o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, deve ser desenvolvida nas formas: subsequente e articulada com o ensino médio. Assim sendo, na forma subsequente, os cursos são destinados aos estudantes que concluíram a educação básica, na articulação entre o ensino médio e a formação técnica profissionalizante, existem duas configurações: integrada e concomitante. Na forma integrada, os cursos são ofertados para os estudantes que concluíram o ensino fundamental, possibilitando a eles, habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição com matrícula

única. Na forma concomitante, o curso visa a contemplar estudantes, com matrículas distintas para cada curso, podendo ser ofertada na mesma instituição ou por meio de convênios com outras instituições.

Nesse sentido, o *Campus* Guanambi, que até então ofertava educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante, a partir de 2008, foi desafiado a consolidar o currículo técnico integrado ao ensino médio, tendo em vista que a lei de implantação dos Institutos Federais estabeleceu que 50% das matrículas sejam em cursos técnicos de nível médio na modalidade integrado (BRASIL, 2008).

Nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados pelo *Campus*, ingressam anualmente cerca de 200 estudantes oriundos do munícipio de Guanambi-BA e das cidades vizinhas que fazem parte do Território de Identidade Sertão Produtivo, bem como de outras cidades do norte do estado de Minas Gerais. No Quadro 4, podemos observar o quantitativo das matrículas 2020 das turmas de 1º, 2º e 3º anos dos referidos cursos.

Quadro 4 — Matrículas ativas 2020 dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Baiano, *Campus* Guanambi

Série/turma	**Curso Técnico Integrado**	**Quantidade**	**Fonte**
1º ano	Agropecuária	85	https://suap.ifbaiano.edu.br/edu/estatistica/?tab=total_curso&situacao_matricula_periodo=SITUACAO_MATRICULADO&periodicidade=por_ano_letivo&apartir_do_ano=67&ate_ano=67&estatistica_form=Aguarde...&uo_selecionada=7
	Agroindústria	44	
	Informática para Internet	84	
2º e 3º ano	Agropecuária	149	https://sig.ifbaiano.edu.br/sigaa/ensino/tecnico/relatorios/seleciona_matriculados.jsf
	Agroindústria	69	
	Informática para Internet	126	
TOTAL		621	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nessa circunstância, retratada pelo Quadro 4, consideramos interessante abordar esse quantitativo de total de matrículas ativas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do ano de 2020, para ilustrar o número significativo de matrículas dentro do contexto do *Campus* Guanambi, sendo o curso de Agropecuária com a quantidade maior, seguido pelo curso de Informática para internet e Agroindústria.

O curso técnico em Agropecuária compõe o eixo tecnológico recursos naturais do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos[6], com a forma de desenvolvimento articulada integrada

[6] O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2014) é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral.

ao ensino médio, na modalidade presencial, sendo o período da oferta anual, com carga horária total 3.680 horas. O referido curso foi criado por meio da Portaria nº 205/95 do Ministério da Educação de 20 de outubro de 1995. Em 2017, houve uma reformulação curricular conforme Resolução nº 04 de 2017 CONSUP/IF. O curso oferta 80 vagas anuais para os egressos do ensino fundamental e é constituído de regime seriado, composto de três séries, com matrícula única para o ensino médio e a educação profissional, possui uma matriz curricular e confere o diploma de técnico em Agropecuária aos seus concluintes.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso, os estudantes terão a oportunidade de desenvolver as competências e habilidades fundamentais para o posicionamento crítico na sociedade e o bom desempenho no mundo do trabalho. Para a conclusão do curso, é necessário além da aprovação nas disciplinas obrigatórias, conforme a matriz curricular, desenvolver um estágio supervisionado, podendo ser realizado, interna ou externamente, concomitante ou ao final do curso.

O curso técnico em Agroindústria integra o núcleo tecnológico da produção alimentícia, conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. O curso possui as seguintes características: modalidade presencial, período da oferta anual, regime seriado, com carga horária total 3.600 horas, disponibiliza 5 anos para a integralização. O curso oferta 40 vagas anuais para os egressos do ensino fundamental, com matrícula única para o ensino médio e a educação profissional, possui uma matriz curricular com disciplinas da Base Comum Curricular, eixo diversificado e eixo tecnológico. Foi criado pela Resolução n° 01/2008 do Conselho Diretor da EAFAJT — Guanambi-Ba, por meio da Portaria nº 137, de 24 de agosto de 2007. Após um ano de discussões, o currículo do curso passou pelo processo de reformulação curricular, sendo aprovado pela Resolução nº 01 de 2017 CONSUP/IF Baiano.

Ao final do referido curso, o estudante receberá o certificado de conclusão do ensino médio e diploma de técnico em Agroindústria. De acordo com o PPC, o curso habilitará o profissional a acompanhar o processo de beneficiamento e industrialização de produtos de origem animal e vegetal para a obtenção de alimentos, bem como capacitar para a análise da qualidade da matéria-prima e de seus produtos e para acompanhar a manutenção de equipamentos na agroindústria, além de participar dos programas de gestão das empresas.

O curso técnico em Informática para Internet, integrado ao ensino médio, oferece uma formação técnica associada à formação de nível médio e se destina aos estudantes que concluíram o 9º ano do ensino fundamental. Com duração mínima de 3 (três) anos, cursada em período integral diurno, com carga horária total de 3.440 horas. O curso compõe o eixo

tecnológico Informação e Comunicação, criado com base em um estudo de demanda e aprovado pela Resolução nº 60/2016 CONSUP/IF Baiano, de 17 de outubro de 2016.

O profissional concluinte do referido curso, conforme o PPC, deve apresentar um perfil com habilidades específicas como: desenvolver sistemas para *Web*; desenvolver e realizar a manutenção de sites e portais na internet e na intranet; aplicar critérios de ergonomia, usabilidade e acessibilidade. O curso objetiva oferecer conhecimentos socioambientais, humanísticos, instrumentais, científicos e tecnológicos para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, para que possam atuar e intervir na vida política, social e na cadeia dos processos socioprodutivos locais, regionais e nacionais.

Por meio de uma breve incursão nos PPCs observamos que os currículos, em especial a estrutura curricular, dos cursos técnicos integrados do IF Baiano, *Campus* Guanambi apresentam muitas similaridades, por seguirem uma mesma política curricular e normativas institucionais iguais, construídos por grupos de trabalho correlatos. Dessa forma, consideramos mais relevante para a presente pesquisa optar em analisar, no próximo capítulo, apenas o PPC do curso técnico em Agropecuária, por ser o curso com mais tempo de oferta, desde 1995, compondo anos de história, também por representar com mais autenticidade as peculiaridades da região em que o *campus* se encontra inserido.

Esse breve retrato construído dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, do *Campus* Guanambi, nos permite entender por que elegemos como campo de análise discursiva o curso técnico em Agropecuária, dessa forma a definição do referido curso se deu por ser o primeiro curso a experimentar a integração curricular, sendo pioneiro na questão de integração, além dos argumentos já mencionados, maior tempo de oferta e maior quantidade de matrícula.

CAPÍTULO IV

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IF BAIANO *CAMPUS* GUANAMBI: PROBLEMATIZAÇÕES DO CURRÍCULO

Como não podemos pensar qualquer coisa em qualquer momento, pensamos apenas nas fronteiras do discurso do momento.

Paul Veyne, 2009.

Nesse capítulo propomos problematizar os documentos curriculares que se referem ao ensino médio integrado do IF Baiano *Campus* Guanambi, em um movimento que analisa as questões educacionais contemporâneos em relação às práticas discursivas e nos possibilita discutir e refletir sobre as tecnologias de dominação presentes na educação disciplinadora que atravessam as escolas e os currículos escolares e fixam identidades. Tomando como base a nossa compreensão do currículo como dispositivo, é conveniente utilizar a análise foucaultiana do discurso, que questiona a visão descentrada do sujeito e as relações de saber e poder.

As interpretações do material empírico se materializam mediante outra forma de interpretar o currículo do ensino médio integrado do *Campus* Guanambi, do comumente pensado, num exercício crítico, de abandonar o que parecia certo, estabelecido "pensar de outro modo, a saber, o desterritorializar o pensamento, isso é, arrancar o pensamento da dimensão do pensável em que ele se coloca e lançá-lo em busca de outras dimensões" (VEIGA-NETO, 2010, p. 162). A ideia de pensar de outro modo trata de considerar que a maioria das coisas que fazem parte de uma paisagem familiar, consideradas por vezes universais são produtos de transformações histórias. Nas análises das práticas discursivas dos documentos curriculares buscaremos, pois, tratar os modos de pensar e ver esse currículo distante dos pressupostos já convencionados, não tão somente observar as relações de poder do governo e demandas do mercado, mas considerar os micro poderes presente nas relações discursivas do currículo em questão, num processo de desconfiança.

A descrição dos conjuntos de enunciados dos documentos, em questão, não será tomada como uma totalidade fechada de significação, mas são levados em consideração os aspectos falhos e entrecortados. Trataremos, pois, os discursos como conjunto de performances verbais na tentativa de definir o tipo de positividade que os caracterizam, substituir a busca das

totalidades pela análise da raridade e das descontinuidades, conforme o instrumento de análise a arqueologia de Foucault (2015).

Os enunciados destacados nos documentos para análise serão observados como uma unidade elementar do discurso com sentido, pois segundo Foucault (2015), para que haja enunciado é necessário ter sentido, são atos que se formulam por intermédio de signos e têm alguma carga significativa. Os enunciados formam as práticas discursivas, não apresentando uma relação correlata com um sujeito ou objeto singular, mas pertence às possibilidades que são contingentes e atendem a um determinado interesse em uma dada realidade.

De acordo com Foucault (2015), as práticas discursivas são um conjunto de regras determinadas no tempo e no espaço, em uma dada época, para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as quais possibilitam condições de exercícios para a função enunciativa. A noção de práticas discursivas nos permite pensar nos discursos curriculares como um processo sempre em construção, objeto de luta, que gera condições de apropriação e de utilização do poder.

O discurso como objeto de análise é marcado pela historicidade como afirma Foucault (2005) o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, segundo Fernandes (2012, p. 39), "mediante a historicidade que atesta e possibilita o discurso e considerando que ele resulta de uma dispersão de enunciados regidos por um mesmo princípio de regularidade, a prática discursiva é marcada pela positividade" e a positividade refere-se à eficácia produtiva do poder.

Dessa forma, trataremos da singularidade dos discursos curriculares, para compreender o currículo como dispositivo em seus enunciados, analisaremos os documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI); Projetos Pedagógicos do curso Agropecuária, observando os pilares do dispositivo curricular, o saber, o poder e a subjetividade, ou seja algumas práticas discursivas que produzem formas de falar sobre o currículo do ensino médio integrado do *Campus* Guanambi, bem como as linhas de força que relacionadas às relações de poder criam e fixam jogos de saber nos discursos curriculares.

4.1 Singularidades do Projeto Político Pedagógico Institucional

Os primeiros passos para a construção do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) é definido e regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu artigo 14 define que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática e da gestão do ensino na educação básica, de acordo a participação dos profissionais da educação,

da comunidade escolar e local na elaboração do projeto pedagógico da escola, sendo um documento que deve ser produzido por todos os membros da escola.

Segundo Fernandes (2012), o discurso apresenta-se relevante para se compreender as mudanças históricas e sociais que possibilitam a combinação de diferentes discursos em certas condições sociais específicas, resultando na produção de outros discursos. A produção discursiva do PPPI é construída em um determinado contexto histórico e social e resulta na produção de outros discursos como o PPC de cursos.

O Projeto Político Pedagógico surge no contexto histórico da década de 1980, marcada pela democratização da educação no Brasil, em um movimento de busca de tomada de decisões centralizadas, as instituições iniciam um processo de gestão democrática do ensino público, a fim de garantir autonomia às instituições de ensino. A partir de então, a comunidade escolar e local participa das considerações gerais na definição das diretrizes de uma escola. Relações de poder são estabelecidas nesse processo e cabe um questionamento: de que forma essa participação ocorre?

Afinal o que é o Projeto Político Pedagógico e qual a sua função no espaço educativo? Considerado como um guia para a comunidade escolar, define os objetivos da instituição em suas dimensões pedagógicas e administrativas e compõe a proposta curricular adequada ao contexto no qual a instituição está inserida. O PPP tem característica flexível e temporária, sendo revisto periodicamente, a revisão possibilita o ajuste aos objetivos e às políticas educacionais e garante a natureza contingente ao documento, o fato não é uma constatação de uma construção democrática ou não, mas reconhecemos que existe essa forma de construir os documentos e está no campo das formações discursivas do currículo integrado do IF Baiano.

O Projeto Político Pedagógico Institucional PPPI do IF Baiano encontra-se incluído no texto do PDI (2014), o qual carrega a ordem da verdade, pois é um documento que cumpre a função de orientar e nortear o planejamento e a avaliação das ações didáticas e pedagógicas, bem como definir as articulações entre pesquisa, ensino e extensão.

> O PPPI norteia as elaborações, alterações ou reformulações dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), em conformidade com a legislação vigente, e pautada na concepção curricular da comunidade acadêmica, assegurando as especificidades locais e regionais. É importante destacar que o PPPI aborda questões que dizem respeito ao Instituto como um todo. Desse modo, orienta as diretrizes, políticas, programas e projetos que visam ao desenvolvimento pedagógico institucional, bem como a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada *campus*, o qual retrata as questões de natureza específica de cada contexto (PDI, IF BAIANO, 2014, p. 63).

Pelo que se nota, o documento apresenta concepções teóricas e metodológicas sobre a educação e sobre a educação profissional e tecnológica de nível médio baseadas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/1996 e no Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004, o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, bem como em resoluções e portarias. Esses discursos oficiais legitimam as "verdades inquestionáveis" presentes nos currículos, as práticas discursivas que produzem verdades e efeitos de poder.

Em relação às concepções, às diretrizes e aos princípios que norteiam a educação profissional observamos uma predominância do referencial marxista de análise, em uma perspectiva de educação politécnica e de formação integral do ensino médio, ampliada por políticas públicas, implicada na concepção materialista-histórica, no método histórico dialético na produção do conhecimento e uma *práxis* emancipatória.

> A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), além da formação para o trabalho, é compreendida como um direito do cidadão, pautada em processos formativos para a prática social, que articula as atividades intelectuais e manuais de maneira crítica e dialógica, possibilitando a formação geral e profissional através da oferta de programas flexíveis e relacionados as demandas contemporâneas (PDI, IF BAIANO, 2016, p. 65).

Observamos que essa proposta viabiliza a relação da educação profissional com o ensino médio integrado, em ações disciplinadoras em que há a condução para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O referido discurso suscita algumas questões sobre a escola única para todos em direção à formação integral dos estudantes e a articulação da formação geral e profissional. Como se concretiza a prática de articulação entre as atividades intelectuais e manuais acrescidas de criticidade e diálogo? E quais seriam essas demandas contemporâneas que os programas flexíveis de currículo pretendem atender, para a formação geral e profissional dos estudantes?

A concepção de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio tratada no PPPI é focada na LDB 9.394/1996, em seu artigo 39, que versa sobre a educação profissional como uma modalidade de educação que "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (BRASIL, 1996, *on-line*).

Em uma perspectiva política e institucional, posicionamos o problema da biopolítica articulando ao dispositivo curricular, e suas múltiplas implicações como o controle do corpo, para uma vida produtiva, as relações com as normas e disciplinas, também em um âmbito maior do neoliberalismo em que as escolas estão inseridas. A biopolítica conforme as análises foucaultianas é evidenciada pela crescente preocupação ao fenômeno mercantil, porém não se

reduz aos aspectos econômicos, mas perfaz uma prática política. Portanto, observamos que o Estado utiliza de forma política a escola para controlar a perspectiva de vida dos jovens em formação.

O conceito de currículo escolar apresentado pelo PPPI é amplo, não há discussão teórica densa e não faz referências às teorias curriculares e nem à conceituação de nenhum autor específico que discute ou teoriza o currículo. O documento define o currículo como um conjunto de conhecimentos escolares e de experiências de aprendizagem que objetivam a apropriação e a reconstrução dos conhecimentos. No geral, o texto valida a pedagogia histórico-crítica e sua valorização dos conteúdos, também afirma que,

> o currículo é a concretização da concepção, escolhas e posicionamento da Instituição frente à cultura produzida socialmente. Desse modo, representa os princípios do processo educativo em suas dimensões cognitiva, cultural, ideológica, política e social. O currículo expressa os interesses dos grupos sociais e o modo que estes selecionam, classificam, organizam e avaliam a produção do conhecimento no cotidiano educativo. Portanto, a relação cultura e sociedade é representada pela proposta curricular das instituições de educação ao organizar esta cultura, reproduzi-la e refletir as intenções, práticas, valores (PDI, IF BAIANO, 2014, p. 73).

Em um outro enunciado, há uma referência à integração das disciplinas escolares que têm implicações para o currículo e a metodologia do ensino enquanto mecanismo de interação curricular,

> a proposta curricular do IF Baiano zela pela integração das disciplinas, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização na definição dos objetivos e competências, dos conteúdos e práticas pedagógicas. Esta construção ocorre de forma coletiva e colaborativa, assegurando a autonomia, os saberes específicos, pedagógicos e das experiências dos profissionais, bem como a realidade local, regional e demandas sociais (PDI, IF BAIANO, 2014, p. 73).

A partir dos anos 60 e 70 a ideia da interdisciplinaridade ganha destaque na tentativa de superar ou romper com o vácuo entre as diferentes disciplinas, e propõe superar a organização disciplinar do conhecimento, com mais frequência, ampliam-se reflexões e ações orientadas para a organização não disciplinar do conhecimento, esse discurso surgido há mais de cinquenta anos ainda se encontra presente nas escolas e não foi completamente concretizado, em especial no ensino médio, o que se assemelha às metanarrativas que permeiam a educação.

O destaque quando se trata de currículo no presente documento é a interdisciplinaridade, tratada como princípio de importância dentro da organização curricular do IF Baiano, a interdisciplinaridade nesse contexto é compreendida como prática que proporciona

aprendizagem de maneira sólida e dialógica com os diversos campos de conhecimento com o intuito de transformar a realidade. Contudo, essa visão utópica sobre a integração, presente no enunciado em destaque, gera questionamentos: será que existem práticas interdisciplinares entre as áreas do conhecimento no currículo em questão? Será que por meio de práticas interdisciplinares que englobem diversos campos de conhecimento o sujeito transforma sua realidade?

A delineação entre currículo integrado e interdisciplinaridade configura como uma relação de sinonímia em que o sentido entre as duas palavras possuem significações próximas, observação de modo algum nova, as práticas interdisciplinares propõem condições de possibilidades de articulação entre saberes, em uma relação direta com as práticas discursivas que interligam saberes gerais com locais e específicos. A interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilização na organização curricular evidenciam a existência de formas articuladas para a sustentação e atuação do ensino integrado, ou seja, esses discursos sustentam as práticas discursivas sobre o currículo integrado, mas não garantem a inter-relação entre as disciplinas, as práticas educacionais supostamente progressistas não têm garantia sobre seu efeito.

Observa-se nessas práticas discursivas do ensino médio a interdisciplinaridade como um dos sentidos do currículo integrado, que assume a significação de elemento integrador no currículo. A noção de interdisciplinaridade, nessa perspectiva, apropria ao mesmo tempo da função de um agente integrador no currículo integrado e da complementação ao currículo disciplinar.

As problematizações dos discursos sobre interdisciplinaridade, não objetivou a polarização, mas pensar em práticas interculturais, em que os diálogos entre os diferentes sejam prioridades. Segundo Veiga-Neto (2010), a interdisciplinaridade contribui para apreender a conviver com o pluralismo não só disciplinar, mas sobretudo com o pluralismo das ideias, dos gêneros, das etnias, das religiões, das idades e das aparências físicas. Não está em questão o julgamento do certo ou errado na organização curricular, nem a valorização de ideias salvacionistas, mas o desafio de tensionar práticas pedagógicas no sentido do desenvolvimento de atitudes de empatias de compreensão e acolhimento cultural.

O segmento do texto sobre a concepção de currículo apresenta os princípios da proposta curricular para o ensino médio.

> A proposta curricular do IF Baiano pauta-se nos seguintes princípios:
> 1. escolarização e formação profissional como direito de todos, em condições iguais de oportunidades e acesso aos bens culturais;

> 2. desenvolvimento de habilidades e competências individuais e sociais, intelectual e política, visando o exercício cidadão, autonomia, dignidade humana, inclusão social;
> 3. criteriosa seleção dos conhecimentos sistematizados e criticidade da prática pedagógica, que valoriza as questões da diversidade cultural, questões sociais, geracionais, ambientais, etnorraciais e de gênero;
> 4. Valorização dos arranjos socioprodutivos locais e regionais como meio de transformação econômica, cultural e social (PDI, IF BAIANO, 2014, p. 74).

Ao fazer menção aos princípios da proposta curricular, o enunciado reitera a escolarização e a formação profissional como direito de todos e igualdade de oportunidades, sendo uma prática discursiva que necessita uma interpelação, pois constitui uma divergência já que o ingresso de alunos na instituição é definido por processo seletivo interno e o número de vagas não são sempre suficientes em relação ao número de inscritos anualmente nesse processo.

A quantidade de vagas ofertadas pelo *Campus* Guanambi, para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, está longe de alcançar todos os alunos que desejam estudar na instituição, a expansão e interiorização do EMI por meio dos Institutos Federais, caracterizado por uma escola com professores qualificados, com uma boa estrutura física, com políticas afirmativas, com o desenvolvimento de pesquisa e extensão, atraem os alunos de toda a região do Sertão Produtivo. Mesmo com todos esses atributos, a instituição não promove as condições de igualdade de oportunidade como anuncia no excerto anterior, pois embora possua políticas afirmativas para o acesso de permanência de estudantes com fragilidade socioeconômica, indígenas e afrodescendentes, o ingresso é por meio de processo seletivo que permite aos alunos com melhores rendimentos acadêmicos a possibilidade de ingresso nos cursos em questão.

Ainda nesse excerto do PPPI sobressaem os termos habilidades e competências como definição dos perfis profissionais, a palavra competência é polissêmica. Portanto, na acepção descrita acima refere-se à competência técnico-profissional? A noção de competência penetra nas escolas a partir dos anos 90 e implica a solução de problemas e ações voltadas para resultados. A pedagogia das competências foi impulsionada por um discurso da sua suposta capacidade de misturar os problemas e projetos aos conhecimentos das diversas disciplinas. Os termos competência e habilidade também derivam da reestruturação dos processos produtivos, sinônimos de qualificação profissional para a manutenção do sistema capitalista, incluindo a lógica de ensinar a ser eficiente e eficaz, porém no trecho analisado o termo é associado a aspectos da educação progressistas como o exercício da cidadania, autonomia, dignidade humana, inclusão social.

Ainda sobre o enunciado em destaque, no ponto 2 observamos a tradição do pensamento educacional, em que a consciência e o sujeito centrado recebem um papel de privilégio, “ele é

destacado no humanismo tradicional, com sua suposição de uma essência humana a ser desenvolvida em todas as suas potencialidades" (SILVA, 2010, p. 249). Parece que o sujeito está alienado à espera de um toque quase mágico que desperte nele a autonomia e dignidade humana, como se essas ações estivessem centradas apenas na consciência dos sujeitos. O movimento pós-estruturalista questiona o sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social, em um movimento que nos revela que o sujeito é descentrado, não são autônomos nem soberanos, não possuem centros permanentes, fixos e estáveis.

Então, cabe-nos questionar: é possível o desenvolvimento de habilidades e competências individuais e sociais, intelectual e política, em apenas um curso que compõe a última etapa da educação básica e que propõe também uma formação técnica profissional? A valorização dos arranjos socioprodutivos é suficiente para transformação econômica, cultural e social, como o documento propõe e parece acreditar existir? O documento completa "visando o exercício cidadão, autonomia, dignidade humana, inclusão social" mais uma vez percebemos a prevalência da tradição dos discursos do sujeito do humanismo com narrativas universais e utópicas, essa situação cabe uma posição mais realista. O dispositivo curricular é composto por relações de poder onipresentes e que podem ser exercidas por diversas fontes.

As práticas discursivas sobre a concepção da educação profissional remetem em proposições do trabalho como princípio educativo, "[...] o trabalho é princípio educativo do ensino médio [...] porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres do trabalho" (MEC, 2008, p. 12).

> Sendo assim, a proposta curricular da EPTNM deve dialogar com o ensino médio, através da preparação básica para o mundo do trabalho, de maneira planejada, seja de maneira complementar ou interativa. "A preparação básica para o trabalho deve estar organicamente integrada tanto à base nacional comum quanto à parte diversificada do currículo, ao mesmo tempo em que os conhecimentos associados à realidade do mundo do trabalho devem ser básicos a quaisquer atividades produtivas (RAMOS, 2006 *apud* PDI, IF BAIANO, 2014, p. 67).

O texto associa o trabalho ao conhecimento produzido e sistematizado ao longo da história, que legitimados carregam o poder da verdade, o discurso do trabalho como princípio educativo é um argumento sustentado para a tentativa de organizar esse currículo do ensino médio em base unitária, em que os estudantes estabelecem relações entre a ciência que aprende e a realidade que vivencia, para que tornem corpos produtivos.

No que tange às diretrizes da educação profissional técnica de nível médio no IF Baiano são norteadas por aspectos legais e pelo o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que prevê o trabalho como princípio educativo, amparado pela ideia de que o ser humano é produtor de sua realidade

e pode transformá-la, o homem se constitui enquanto transforma a realidade e a natureza, o discurso fundamenta-se no sentido ontológico do trabalho, no princípio educativo e na organização da base unitária do ensino médio.

A organização do tempo curricular dos cursos técnicos integrados do IF Baiano é distribuída por disciplinas, em uma estruturação tradicional do currículo por disciplinas, acrescentado a essa organização uma configuração tradicional. As disciplinas possuem um núcleo integrador que concentram as práticas profissionais como estágio supervisionado e atividades de iniciação científica de pesquisa e extensão e o componente curricular projeto integrador, apoiado pelo discurso de indissociabilidade entre teoria e prática e entre o ensino, a pesquisa e a extensão para a intervenção dos arranjos socioprodutivos das demandas do contexto local e regional.

> O núcleo Integrador aborda conhecimentos da contemporaneidade, articulando os conhecimentos do ensino médio e da educação profissional, de maneira contextualizada e interdisciplinar. Tais conhecimentos perpassam transversalmente os períodos/anos letivos dos cursos, oportunizando a apropriação de saberes das mais diversas áreas, que favorecem a formação humana, política, cultural para o exercício profissional responsável, ético e solidário (PDI, IF BAIANO, 2014, p. 85).

O documento valoriza a interdisciplinaridade como abordagem teórica e metodológica e seu objetivo de integrar as diferentes áreas de conhecimento e juntamente com o conceito de transversalidade promete resolver as lacunas entre as disciplinas, embora o texto não defina um mecanismo específico da integração curricular, mas parece indicar um resultado positivo, significativo e até utópico do correto uso da interdisciplinaridade. Como efeitos, temos a promessa de um maior diálogo entre professores e alunos de diferentes áreas do conhecimento; uma visão holística da realidade e uma criação de novos conhecimentos mediante a junção das áreas.

Nesse contexto, emergem questionamentos, a interdisciplinaridade assegura: o melhor preparo profissional e uma formação mais humana, política e cultural do cidadão? Um exercício profissional mais responsável e solidário, com questionamentos éticos? A transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares? A interdisciplinaridade e a transversalidade só contornam os desenhos de currículos integrados?

O excerto analisado se alinha com o discurso das grandes metanarrativas modernas, na integração curricular estão imbricadas metodologias centradas na aprendizagem e na ação do aluno, estudante como protagonista que se aproxima com a ideia de formação de estudantes autônomos e conscientes do seu papel na sociedade. Examinar as promessas não significa ser

contra a integração curricular ou ao melhor preparo profissional, o objetivo dessa interpretação não é julgar a formação cidadã ou a diálogo entre as ciências, mas sim ter uma visão mais crítica e realista e perceber as relações de poder presentes nessas promessas utópicas.

Por meio do conceito de dispositivo e tecendo interpretações com base na materialidade documental, efetuamos movimentos de problematização sobre a integração curricular e o trabalho como princípio educativo como metanarrativas, que compõem práticas discursivas idealizadas e universalizantes, que tenta representar uma verdade absoluta dentro do currículo do ensino médio integrado. Esses discursos mobilizam estratégias para integração estrutural dos currículos na tentativa de possibilitar currículos cada vez mais unificados, modelos únicos que combinam a formação teórica e prática com formação acadêmica e profissional. Por isso, a busca pela integração é assunto sempre almejado nas reformas do ensino médio e nas discussões acadêmicas sobre ensino profissionalizante.

Tomamos como objeto de problematizações as práticas de significação do currículo que ora reduzem a um único alcance e a objetivos estabelecidos no ensino médio integrado, ora fabrica sujeitos para atenderem as demandas dos setores produtivos em uma projeção idealizada, em que o movimento disciplinador reduz as possibilidades dos jovens em processo de formação. Silva (2010) traduz bem o perigo do pensamento único, principalmente em se tratando de espaços educativos em que há uma presença de diversos e diferentes sujeitos, segundo ele o consenso fabricado fecha o campo de significação, restringe as alternativas, apaga a memória, nega o passado, reifica o presente e sequestra o futuro.

Na nossa interpretação, o supracitado documento traz a ideia de sujeito ligado ao mundo do trabalho, ao exercício pleno da cidadania e a formação humana. Dessa forma, o PPPI se baseia nas diretrizes para uma formação crítica que compreende os sujeitos com base em sua capacidade de intervenção na realidade cultural, social, econômica e política do país. O documento apresenta uma perspectiva de formação integral dos sujeitos autônomos, críticos, criativos e reflexivos.

Destacamos o trecho o qual versa sobre o compromisso social da instituição: "[...] de modo a formar sujeitos, numa perspectiva da formação integral, para o pleno exercício da cidadania, contribuindo assim para o desenvolvimento social e econômico do país" (PDI, IF BAIANO, 2014, p. 110). Nesse enunciado, vemos um dispositivo curricular apontado para a racionalidade da educação moderna que promove uma forma de saber e poder que produz subjetividades, cada indivíduo em particular e todos ao mesmo tempo, por meio de técnicas que individualizam e totalizam os alunos em nome de uma formação técnica e humana, sendo capaz de determinar o campo de possibilidades de ação dos indivíduos em formação.

Há uma necessidade de problematizar a visão de sujeito apresentada no documento em questão, para isso tomamos emprestado questionamentos apresentados por Foucault: "que verdades se constroem sobre os sujeitos? E de que modo eles se tornam sujeitos dessas verdades?" (FISCHER, 2012, p. 42). Os discursos curriculares em análise são permeados de práticas discursivas que desempenham o papel de produtoras de subjetividades, de um sujeito cartesiano, completo, livre e autônomo, "cidadãos e ativos para a vida e para inserção no mundo do trabalho" (PDI, IF BAIANO, 2014, p. 104). Contudo, o sujeito vai sendo constituído por práticas normatizadoras e disciplinadoras presentes nos dispositivos curriculares, portanto, o sujeito não é livre, existem relações de poder e saber que influenciam a constante formação do sujeito.

O dispositivo curricular na produção da subjetividade segue no sentido de possibilitar ao sujeito assumir posicionamentos mesmo que provisórios de pertencimento de um grupo, de um curso que remete ao sujeito condições de formação, colocando-o em ação no processo de construção de sua subjetividade. O dispositivo vincula-se a prática da subjetividade, ao integrar as estratégias das relações de poder como uma forma de conduzir e moldar condutas.

Entendemos, fundamentados em Foucault, que esse sujeito moderno não produz saberes, ele é produto desses saberes, se o sujeito é produzido, logo o conceito de liberdade e autonomia presentes nos discursos educacionais, principalmente no ensino médio, podem ser questionado, uma vez que as verdades sobre o sujeito são construídas nas relações de poder.

No texto, é sempre enfática a ideia da elaboração dos documentos da proposta curricular como um processo de busca em traduzir as intenções da comunidade acadêmica, principalmente na apresentação do documento quando trata da implantação de novos cursos, seja na definição do perfil profissional que a instituição pretende formar, seja nos momentos de planejamento institucional,

> para a criação de cursos, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, a Direção-Geral (DG) do *Campus* deverá solicitar a realização de um estudo de demanda, garantindo-se a participação das comunidades interna e externa, bem como a realização de audiência pública, para indicações de cursos a serem ofertados pelo *Campus* (PDI, IF BAIANO, 2014, p. 101).

O excerto acima exemplifica a ideia do coletivo na construção das práticas discursivas e constitui um jogo de significações prévias, por intermédio do próprio discurso da comunidade interna e externa, que possibilita e dá lugar a outra série de enunciados que fixa limites para o discurso curricular em análise.

O termo cidadania recebe bastante ênfase no PPP (2014) sendo citado ao longo do texto diversas vezes, destacamos alguns trechos: quando descreve a missão da instituição "[...] preparando as pessoas para o pleno exercício da cidadania" (p. 18); quando descreve as concepções norteadoras da educação de jovens e adultos, da educação superior e a educação a distância "[...] promovendo a transformação social e o fortalecimento da cidadania e dos princípios democráticos" (p. 64); "[...] para além de formar o trabalhador qualificado para as necessidades dos mundos do trabalho, deve formar, também, pessoas para o pleno exercício da cidadania." (p. 70); quando o ensino é caracterizado "[...] tendo como aporte a visão humanística com vistas ao desenvolvimento da Cidadania" (p. 79). Nas políticas de assistências estudantis o termo cidadania aparece algumas vezes, como compromisso social da instituição à formação dos sujeitos para o pleno exercício da cidadania.

Dessa forma, podemos inferir que o vocábulo cidadania é bem comum nos regimes discursivos pedagógicos e traz uma significação ampla, heterogênea e implica uma relação do sujeito com a sociedade, uma relação ativa, que é antropologicamente importante, pois define o comportamento que os sujeitos maduros, que tenham algum conhecimento, devem assumir ao se relacionar na sociedade. O dispositivo curricular normatiza um padrão de agir de forma civil, política e social no interior da sociedade moderna, produzindo por vezes totalizações frente a um modelo de referência.

Diante dos enunciados em destaque, podemos perceber que, quando se fala em cidadania, fala-se muito em exercício pleno da cidadania, no que diz respeito a esse princípio observamos uma relação de poder, definida por Foucault como a biopolítica do poder que é exercida sobre a vida, no governo da vida. Para que as pessoas possam ser governadas é preciso se construir como cidadão, os indivíduos são transformados e compreendidos como cidadãos, e nesse jogo da biopolítica, se as pessoas não se tornarem cidadãos estarão fora do âmbito do governo democrático, para isso é necessário obedecer aos princípios básicos de uma sociedade democrática. A construção do cidadão que exerce sua cidadania plena perpassa pelas relações de poder, sendo assim a escola é o espaço privilegiado para essa formação e o currículo um dispositivo que perpassa a maneira de viver e sobre como viver.

A biopolítica como uma forma de poder que tem como objeto o corpo múltiplo, a população que pertencente a uma espécie biológica, atravessa o dispositivo curricular. Castro (2016), ao comparar a disciplina com a biopolítica, aponta que enquanto as disciplinas são da ordem do adestramento e consideram os fenômenos individuais a biopolítica corresponde aos mecanismos de medidas mais ampla e de massa, quanto à finalidade, a disciplina se propõem a

obter corpos economicamente úteis e politicamente dóceis e a biopolítica persegue o equilíbrio da população, sua regulação.

Foucault (2019) argumenta que o dispositivo define o nexo do jogo que pode existir entre elementos de formação discursivas, o saber e não-discursivas, o poder. O entendimento sobre a noção de poder em Foucault contribui para análise do dispositivo curricular na medida em que interpretamos a forma sutil e múltipla nos diversos níveis em que o jogo das relações de poder impõe sobre os alunos uma posição pré-estabelecidas. As relações de poder incluem relações tão complexas que asseguram a constituição do sujeito e aponta para sua construção identitária.

O documento em questão é baseado em normativas externas e internas desde a gestão educacional, práticas pedagógicas até processos e procedimentos administrativos. A organização didática e pedagógica normatiza toda a estrutura funcional dos cursos ofertados na instituição, os cursos possuem normas claras estabelecidas nos regulamentos. Sendo, portanto, um discurso que apresenta totalizações e padrões que regem o IF Baiano, a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e "têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (FOUCAULT, 1996, p. 8-9). A materialidade do discurso se encontra na vontade da verdade caraterizada pelo controle e delimitação e é reforçada e conduzida por práticas valorizada pelos modos de saber. Contudo, o dispositivo curricular também se caracteriza por uma condição de novidade, que por meio dos pontos de resistência possibilita a transformação de novas relações de saber e poder. Diante disso interpelamos: será que as normativas internas e externas são desempenhadas fielmente nas práticas pedagógicas?

As normas prescritas possibilitam o exercício do controle, a instituição segue um modelo didático, pedagógico e administrativo prévio de referência, no processo constante de normalização em um mecanismo de controle sutil em que todos estamos envolvidos e que caracteriza a educação disciplinadora. Por que a normatização na escola é tão presente? Segundo Ewald (1993) *apud* Lemos (2008, p. 564), "a medida comum é uma realidade eminentemente política" e a existência dessas normas e técnicas disciplinares unificam e potencializam os padrões e permitem governar-se melhor.

As instituições disciplinares são atravessadas pelo poder de regulamentação, em razão disso observamos que o poder normalizante tem um duplo papel em que ao mesmo tempo volta-se à homogeneidade, mas também busca a individualidade quando propõe medir os desvios e determinar os níveis. "Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz,

como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais" (FOUCAULT, 2014, p. 181).

As relações de poder não são forças determinantes, mas são relações de lutas e de resistências e estão presentes em toda parte, gerando correlações de força múltiplas, pois, segundo Foucault (2015, p. 104), "onde há poder há resistência" e essas correlações de força existem no currículo em função da pluralidade que representa e contrapontos na rede de poder. Portanto, o currículo integrado ao ensino médio apresenta resistências que são necessárias ao campo estratégico curricular, caracterizando o dispositivo pela transitoriedade, espontaneidade e irregularidade.

4.2 Projeto Pedagógico do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio: uma análise do dispositivo curricular

O currículo do ensino médio integrado não é uma essência, são práticas, mecanismos que operam o saber e o poder, então é interessante indagar: que relações de poder perpassam o currículo? É uma problematização de movimentos variáveis que exigem um olhar transversal sobre o dispositivo curricular. Segundo Deleuze (2019), se procurarmos definir o caráter mais geral da instituição, tenderíamos a concluir que consiste em organizar as supostas relações poder, que são relações microfísicas em torno do saber, nesse caso o currículo teria uma função bem específica dentro da instituição escolar, daí a importância de problematizarmos o currículo como dispositivo de saber e poder.

O sujeito coerente, racional e centrado foi considerado como o centro da educação por muito tempo, mas esse conceito de sujeito começa a ser questionado por "Foucault que concebeu o sujeito como um artifício da linguagem, uma produção discursiva, um efeito das relações de poder-saber. O sujeito passar a ser, então, aquilo que dele se diz" (PARAÍSO; MEYER, 2012, p. 29). Sendo o sujeito, portanto, efeito do discurso, sua posição é relativa e evoca movimentos contingentes na busca pelo reconhecimento das identidades dos sujeitos e posições heterogêneas.

Nessa perspectiva, para uma analítica do poder é necessário deslocar o sujeito do centro, como elemento ativo da ação humana, para se concentrar na linguagem e suas formas normalizadoras de constituição da realidade, no currículo e no próprio discurso pedagógico. Então, o foco são as práticas discursivas, os regimes de verdade produzidas social e

historicamente, trataremos o PPC do curso técnico em Agropecuária como monumento[7]. Portanto, nossas observações e interpretações recusam o sujeito transcendental, buscamos um olhar analítico sob como as práticas discursivas e suas constituições produzem a regulação social em um processo disciplinador.

A base de nossa análise discursiva dos Projetos Pedagógicos do curso técnico integrado parte do pressuposto defendido por Foucault e seus interlocutores, que refutam a ideia de uma realidade fixa, pré-existente, pré-discursiva, dado que acreditamos que o curso de ensino médio integrado tem uma realidade aberta em construção por relações de força. Os documentos oficiais que compõem o currículo integrado são objetos discursivos produzidos por enunciados que encontram condições em contextos históricos e sociais de produção, seja por meio de leis, decretos, produções científicas, que entram na ordem do discurso e constroem as verdades sobre os cursos integrados.

Fernandes (2012) apresenta um questionamento foucaultiano sobre a produção dos discursos "como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?" (FOUCAULT, *apud* FERNANDES, 2012, p. 20). Com essa indagação os fatores histórico e social são percebidos como essenciais no processo de construção do discurso. O conjunto de enunciados do currículo do ensino médio integrado no IF Baiano são compreendidos por meio da dispersão de acontecimentos que permitem perceber as condições de produção do discurso, assim, os discursos dos Projetos Pedagógicos do curso se materializam em um determinado contexto histórico e social.

O Projeto Pedagógico é o instrumento que pretende refletir a identidade e a direção do curso, definindo a concepção do ensino aprendizagem e práticas educativas, embora a prescrição do documento possivelmente não efetive completamente no cotidiano. No documento, encontram-se explicitados os propósitos e as intencionalidades da organização do curso e do trabalho pedagógico. A elaboração do Projeto Pedagógico é resultado da participação do corpo docente e técnico administrativo, os quais articularam as bases legais à concepção de formação profissional, objetivando explicitar as diretrizes organizacionais e operacionais tais como: caracterização, objetivos, perfil do egresso, perfil do curso, metodologia, organização curricular, matriz curricular, estágio, avaliação, políticas institucionais, infraestrutura, dentre outros aspectos.

---

[7] Deleuze (2019) esclarece que o documento é monumento de arquivo, porque é uma formação discursiva e dessa forma a linguagem é tomada como objeto, que pode ser descrita e analisada.

O conjunto de enunciados presentes no PPC é o espaço de acontecimentos, de regularidades, em que o ensino técnico integrado do IF Baiano se realiza, como um domínio prático e autônomo, embora coexista com outros discursos, o documento possui seu próprio ponto, superfície. O PPC pode ser observado como um campo de enunciado marcado pelo lugar possível de diversos sujeitos falantes, aqueles que participam desse discurso (professores, técnicos administrativos, gestores, alunos). Conforme Foucault (2015), é necessário reconhecer que no campo dos enunciados não há uma subjetividade soberana, sujeito individual ou consciência coletiva, mas diferentes formas de subjetividades que fala.

Na materialização das formações discursivas destacamos a função do sujeito do discurso que, conforme Araújo (2008), é aquele que pode usar determinado enunciado em função de ocupar um lugar institucionalmente estabelecido, por competência técnica, ou seja, não é a pessoa que realiza o ato da fala, nem o autor do texto. Os sujeitos do discurso variam e se diferenciam dos emissores dos signos, porque esta função de anunciante é vazia e pode ser exercida por qualquer indivíduo.

Segundo Foucault (2015), os enunciados têm sempre margens povoadas de outros enunciados, dessa forma, os enunciados dependem de um conjunto de elementos de situação ou de linguagem que motivam e determinam o sentido dos textos que estão sendo analisados. O PPC se delineia em um campo enunciativo, desempenha um papel, onde tem um lugar e um *status*, assim como tem uma relação direta com o passado da educação profissional e abre caminhos para o futuro, portanto, o documento em questão não é livre, neutro ou independente, apoia-se em outros e possui materialidade deixando marcas e memórias.

Sendo o PPC escrito por várias “mãos”, por diversas interpretações dos componentes de grupos de trabalhos responsáveis pela construção do documento, não há, portanto, no discurso uma unidade imediata, nem homogênea, mas possui determinações históricas que corroboram aspectos presentes no texto e influenciam a sua composição múltipla, como expressões, pensamentos, experiências dos vários autores. Para Foucault (1996), todo discurso repousa sobre o já-dito, não escapa de demarcação histórica e é permeado por interpretações ou escuta de algo já proferido.

Foucault (2015) argumenta que os discursos enquanto prática, não são dados ou constituídos *a priori* e não possuem uma única unidade, as modalidades de enunciação são justapostas por uma série de contingências históricas. O nosso olhar para os enunciados não direciona a sujeitos exclusivos como professores, alunos ou gestores, mas a manifestação do discurso em sua dispersão, nas diversas posições de subjetividades. Portanto,

> o discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 2015, p. 66).

Dessa forma, os limites do Projeto Pedagógico e suas margens não têm contornos nítidos nem determinados, não constituem um discurso isolado. O texto está enlaçado a um campo complexo de discursos curriculares que compõem a concepção de ensino profissionalizante no Brasil, sendo, portanto, uma unidade de discurso variável e conectado, compondo um "nó em uma rede" (FOUCAULT, 2015, p. 28). Resultado de procedimentos de referências a outros textos.

O dispositivo, esse conjunto heterogêneo descrito por Foucault, é sustentado pelas curvas de visibilidade e pelos regimes de enunciabilidade, de modo que podemos observar nas práticas discursivas e não discursivas do currículo do curso técnico integrado, os elementos que permitiram construir a "verdade" no currículo do curso técnico em questão, por meio de discursos em que prevalecem argumentações sobre a formação para o mundo do trabalho e a formação técnico-humanística integral, conforme descrito no excerto,

> considerando o arcabouço legal e os princípios educacionais, o Curso Técnico em Agropecuária compreende o currículo como uma produção e tradução cultural, intelectual, histórica que relaciona o itinerário formativo do discente com o mundo do trabalho, com a formação técnico-humanística integral e com o contexto socioeconômico, vinculando-se aos arranjos produtivos, aos conhecimentos científicos, tecnológicos em relação direta com a comunidade, via extensão e projetos integradores, bem como pela garantia da missão, visão e valores institucionais preconizados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF Baiano (PPC AGROPECUÁRIA, IF BAIANO, 2017, p. 18).

Na apresentação do PPC de Agropecuária destacamos o excerto no qual observamos uma abordagem pedagógica crítica, dialética e progressista, em que prevalece uma concepção objetiva e científica da história, assim como ressalta preocupações sociopolíticas em torno de uma educação que promete reduzir a desigualdade social. O discurso possui aspirações de um projeto de nação soberana, que evidencia a ideia de sociedade livre e emancipada, formada por sujeitos autônomos, que tentam articular pontos de nível macro e micro, portanto incorpora a questão de direito de todos em uma narrativa que busca universalizar e educação atendendo as demandas específicas sociais.

> O curso oferecido busca contribuir para a formação do indivíduo em condições de atuar no mundo do trabalho e na sociedade, dessa forma, o IF

> Baiano *Campus* Guanambi compromete-se com a redução das desigualdades sociais e regionais; vincula-se ao projeto de nação soberana e ao desenvolvimento sustentável, incorporando a educação básica como requisito mínimo e direito de todos, mediados por uma escola pública com qualidade social e tecnológica buscando atender as demandas de natureza econômica, cultural, política, ambiental e social, considerando os princípios legais e éticos que norteiam uma educação de qualidade integrada com ações de ensino, pesquisa e extensão (PPC AGROPECUÁRIA, IF BAIANO, 2017, p. 8-9).

No excerto interpretamos um processo de subjetivação em face de uma formação social, dado que o curso busca construir um indivíduo para "atuar no mundo do trabalho", no qual os estudantes tendem a se reconhecerem nesse lugar. Segundo Veiga-Neto (2017), Foucault busca o entendimento acerca dos processos de subjetivação no interior das redes de poder. O processo de subjetivação em que ocorre por meio do dispositivo currículo, não é uma experiência individual, é sobretudo um jogo de poder e saber em um contexto social, cultural e histórico. Para Fischer (2012), a produção de subjetividade é o modo, a prática e o exercício num determinado campo institucional e numa determinada formação social, pelo qual o sujeito se observa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade.

A produção de subjetividade é o resultado da ligação entre currículo, representação e identidade e conforme Silva (2010) o currículo é uma forma de representação constituída por meio da produção de significados sociais e de diferentes discursos que compõem um sistema de regulação de controle na produção de formas particulares de subjetividade. O currículo como um dispositivo disciplinar constrói subjetividades diante de práticas e discursos articulados à relação de poder que vinculam verdades para e sobre o sujeito.

Segundo Gadelha (2016), Foucault exercita sua genealogia ao fazer uma teoria da dominação, em vez de uma teoria da soberania, entendendo os operadores de dominação, mas quais são os operadores de dominação do currículo do ensino médio integrado? As práticas discursivas que remetem ao exercício pleno da cidadania, o discurso carregado de metanarrativas? A formação que busca atender às demandas econômicas, sejam locais ou regionais? Observamos esses e outros operadores de dominação incidindo sobre as relações de poder que determinam os elementos sobre os sujeitos, por isso, "o que importa é procurar identificar, descrever e entender os "instrumentos técnicos" que dão condições de possibilidades e que garantem essas relações de dominação, e não buscar segui-las no que elas têm ou não de legítimo" (GADELHA, 2016, p. 54).

Dentre os objetivos específicos do curso apresentados, destacamos dois itens, por serem enunciados recorrentes nesses discursos, os saberes escolares como capazes de propiciarem informações e conhecimentos para os alunos, ajudando-os a entender a sua realidade na

participação da mudança social, e a figura de um sujeito crítico, ativo e auto-responsável por suas condutas e cientes de suas condições de existência e responsabilidade social.

> Contribuir para o desenvolvimento e agregação de valor da produção vegetal e animal, através da inclusão, no mundo do trabalho, de profissionais capazes de transformar a realidade de maneira autônoma e empreendedora;
> Formar um profissional crítico, ético, criativo e autônomo, cuja atuação esteja alicerçada no contexto social e cultural com ênfase na inovação e na responsabilidade socioambiental (PPC AGROPECUARIA, IF BAIANO, 2017, p. 14).

Ao definir o perfil do egresso, as competências técnicas da profissão estão minuciosamente descritas e apresenta uma preocupação com a formação humanística que prepara o aluno para uma personalidade social, com princípios éticos estabelecidos, um indivíduo ativo que se organiza para viver na e para a coletividade, o discurso posiciona o indivíduo como agente da ética e da criticidade dentro de uma representação moral da sociedade.

> Atribui-se ao egresso o aprimoramento contínuo dos saberes por intermédio da interação reflexiva com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes, assumindo-se como cidadão crítico, propositivo e dinâmico na busca de novos conhecimentos; que se mostra, ainda, capaz de assumir posições de coordenação, motivação e orientação, evidenciando boa aptidão ao trabalho em equipe, ao empreendedorismo e ao exercício da liderança comunitária (PPC AGROPECUARIA, IF BAIANO, 2017, p. 16).

O excerto acima tem características marcantes dos discursos pedagógicos críticos, como os modos específicos de sujeito se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o mundo; são discursos que posicionam os alunos em um certo modo de ser e já estabelecem o que os egressos do curso devem experimentar, "propõem formas de experiência do mundo, ou melhor, formas dos indivíduos experimentarem o mundo e nele se experimentarem" (GARCIA, 2002, p. 21).

O sujeito para as análises foucaultianas não é uma instância de fundação, mas efeito de uma constituição e as práticas de constituição dos sujeitos são os modos de subjetivação, Castro (2016) distingue dois sentidos para os modos de subjetivação na obra de Foucault, um sentido amplo, em que os modos de subjetivação estão intrinsicamente ligados ao modo de objetivação do sujeito, em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder, as quais o sujeito pode se inserir no campo do verdadeiro e do falso. O outro sentido para os modos de subjetivação remete às formas morais, às formas de relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, à maneira como o sujeito se constitui como sujeito moral.

O documento contempla a formação escolar de um projeto emancipatório com um futuro a ser alcançado que depende de um sujeito consciente, em uma concepção que fixa as

identidades e implica um sujeito centrado, capaz de conscientizar e transformar a sociedade. Na perspectiva pós-estruturalista o sujeito é descentrado, portanto há várias demandas em diversos contextos construídos por relações de poder, de modo que o projeto de um possível currículo emancipatório único não abrange todas as situações e precisa ser problematizado, ressignificado, no sentido de pensar o currículo como dispositivo construído por meio de relações de força que envolvem lutas culturais e políticas, logo não gera apenas um único resultado, a exemplo da emancipação.

Em relação ao perfil do curso, o documento descreve que o curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio se destina a estudantes que concluíram o 9º ano do ensino fundamental, sendo caracterizado pela oferta da formação geral associada à preparação técnica específica da área profissional agropecuária. O curso busca a interação de conhecimentos propedêuticos e técnicos à prática profissional, com uma duração mínima de 3 (três) anos, cursada em período integral diurno, perfazendo um total da carga horária de 3.480 horas acrescida de 200 horas de estágio curricular.

Por meio de uma definição o documento compreende o currículo como uma produção cultural, intelectual, histórica, e estabelece um relacionamento do itinerário formativo do discente no curso com o mundo do trabalho e inclui nesse processo a formação técnica-humanística integral em articulação com o contexto socioeconômico.

> O planejamento de cada componente curricular está alicerçado em princípios fundamentais como a ética profissional, cooperativismo, associativismo, empreendedorismo, sustentabilidade ambiental, à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e ao respeito à diversidade cultural, etnorracial, de gênero, geracional e classes sociais que pressupõem o desenvolvimento de atividades interdisciplinares de forma a permitir ao discente da Educação Profissional de Nível Médio (EPTNM) do IF Baiano a aquisição de conhecimentos referentes à realidade na qual este está inserido, bem como a pensar, propor e conhecer inovações tecnológicas, que possibilitem a promoção de novos saberes (PPC AGROPECUARIA, IF BAIANO, 2017, p. 18).

Podemos inferir diante do enunciado que o texto curricular possui algumas práticas discursivas que envolvem questões e discussões sobre gênero, raça e classe social. A concepção de currículo exposta apresenta traços híbridos, pois mistura os discursos de diferentes enfoques, ao mesmo tempo que utiliza de enunciados recorrentes da pedagogia crítica como a “ética”, usa também uma linguagem tecnicista com termos como “cooperativismo”, “associativismo”, “empreendedorismo”, e inclui a questão do respeito à diversidade que remete a perspectivas teóricas ressignificadas pelas teorias pós-modernas. Então, observamos uma relação de forças na construção curricular, em torno de formas de poder específicas que caracterizam esse

currículo. A hibridação é inerente ao tempo contemporâneo, pois não há formas puras, ou caminhos únicos para serem percorridos.

As aparentes contradições presentes nos discursos curriculares em análise não são ambiguidades, nem incoerências, mas caraterísticas da prática discursiva, uma vez que os sujeitos não são homogêneos e permanecem em processo de produção de suas identidades, marcados pela heterogeneidade e conflitos sociais. Logo, o antagonismo e as contradições também compõem as formações discursivas, por serem elementos exteriores à materialidade linguística inerentes aos sujeitos e seus discursos.

A alusão das questões de gênero e da diversidade étnica e cultural abordados nesse currículo são resultados de movimentos sociais que por meio de políticas de identidade penetram os currículos. Para Lopes e Macedo (2011), uma política curricular mais plural não significa um currículo em que a diferença está mais presente, pois diversidade não é o mesmo que diferença no pós-estruturalismo, as autoras argumentam que possibilitar a abertura da diferença no currículo é um processo de produção de sentidos híbridos que nunca cessa e é incapaz de construir identidades. A proposta de um currículo mais plural, por manter a fixação de estruturas e identidades históricas, não garante efetivamente a abertura para a concepção de diferença, mas apenas uma fresta que permite pensar na sociedade mais plural.

O conhecimento escolar marcado social e culturalmente é produto do processo de ensino aprendizagem, que inclue os conhecimentos sistematizados teóricos e práticos, as habilidades, as atividades de pesquisa, mas também atitudes e valores. O conhecimento nesse documento é visto como uma problematização da prática social, que parte dela e retorna com superações, o discurso associa o conhecimento escolar com as ações comunitárias e o exercício da democracia em um movimento orientado por situações concretas.

> A articulação entre as atividades curriculares teóricas e práticas é imprescindível, visto que a construção do conhecimento passa invariavelmente pela integração de partes da organização, tais como atividades de pesquisa, ações comunitárias, desenvolvimento de tecnologias, gestões participativas e exercício da democracia (PPC AGROPECUARIA, IF BAIANO, 2017, p. 25).

A organização curricular do curso remete a princípios que “orientam o percurso formativo dos educandos e atuam como elementos propulsores das competências e habilidades trabalhadas e desenvolvidas na formação técnico-profissional” incluem termos como autonomia, proatividade e empreendedorismo (PPC AGROPECUÁRIA, IF BAIANO, 2017, p. 25). A ideia da cultura do empreendedorismo adentra as escolas e produz efeito, na qual cada um é responsável por empreender e responsável pela sua própria aprendizagem, em uma

potencialização individual. Para Gadelha (2016), a potencialização individual é exigência do novo capitalismo, sendo uma expressão do exercício de que Foucault chamou de governamentalidade neoliberal, que se constitui como uma determinada forma de governo voltados para individualização e subjetivação do indivíduo como microempresa.

As ações metodológicas prescritas para as práticas pedagógicas do curso primam "por uma formação que promova o alinhamento entre o ensino técnico profissionalizante e científico, articulando ciência, cultura e tecnologia aos requisitos de uma formação humanística e às demandas do mundo do trabalho" (PPC AGROPECUARIA, IF BAIANO, 2017, p. 27). Aliado à ideia dos estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, coerente com o projeto do desenvolvimento *ominelateral*. Isso parece indicar que os discursos são movidos por uma vontade de verdade, na direção da formação de uma personalidade unificada, completa e autônoma. Conforme Garcia (2002), o sujeito ativo na história, centrado e emancipado, refere uma maquinação de regimes de subjetivação humanistas que têm suas raízes históricas na disciplina espiritual cristã e na filosofia moral e política kantiana, sendo a autonomia um componente das racionalidades de governo moderno.

O curso técnico em Agropecuária na estrutura curricular tem um itinerário formativo que pretende articular os conhecimentos das disciplinas com as aulas práticas, essa proposta tem um caráter interdisciplinar, porque tenta contornar os componentes curriculares do eixo tecnológico com as disciplinas do Núcleo Comum, em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.

O elemento integrador é novo na organização curricular, pois foi introduzido a partir da reformulação curricular no ano de 2017. O documento apresenta um subtítulo *Projetos Integradores* em que descreve além de sua base legal, a sua concepção teórica e metodológica, a prescrição inclui o papel do referido componente no currículo, os objetivos, os temas abordados, bem como o planejamento dos professores, até o processo avaliativo. Destacamos o trecho a seguir para evidenciar os enunciados que envolvem o projeto integrador: a necessidade de articulação do conhecimento para alcançar a universalização do saber, no combate dos desvios em relação ao ideal da totalidade do desenvolvimento da pessoa humana e o esforço na busca da transformação social,

> trata-se de atividade interdisciplinar que deverá traduzir as aprendizagens construídas pelos estudantes ao longo do ano letivo/semestre em ações coerentes com a formação profissional técnica esperada. O Projeto Integrador oportunizará a aproximação dos conhecimentos acadêmicos do exercício profissional, a indissociabilidade entre teoria-prática e possibilitará itinerários

> formativos de estudantes que compreendam a realidade em que estão inseridos, numa visão prospectiva de transformá-la, incentivando-os a resolver situações-problema, a aplicabilidade dos saberes desenvolvidos no curso, além da postura pesquisadora, extensionista e empreendedora (PPC AGROPECUARIA, IF BAIANO, 2017, p. 21).

A estrutura curricular, conforme o Projeto Pedagógico do Curso, fundamenta-se na legislação em vigor, Lei 9.394/96, Seção I, Artigo 26, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio — DCNEM, Resolução n º 03, de 26 de junho de 1998 e na resolução nº 06/2012 da CNE/CBE, a qual comtempla os componentes da Base Nacional Comum e da parte diversificada, para atender às demandas regionais e locais da sociedade e do público-alvo.

A organização curricular tenta sustentar e justificar a ideia de um currículo universal que se mantém dominante nos currículos, sendo o trabalho pedagógico sistematizado em um dado espaço e tempo, por meio de um quadro de horário em que as aulas estão compartimentadas em conteúdos previamente definidos. Segundo Lopes e Macedo (2011), a organização disciplinar é uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola. O currículo interpretado como dispositivo atende ao controle tanto dos saberes, quanto dos sujeitos de forma intencional em um jogo de poder. A problematização recai na forma natural como olhamos e tratamos essa organização curricular, como se houvesse apenas uma única estrutura de se estabelecer um currículo.

Nesse contexto, o currículo do curso técnico Agropecuária de nível médio, conforme legislação vigente, intenciona atender à formação geral do educando e possibilita a aquisição de habilitação profissional. E para atender essa especificidade de educação profissional integrada à Base Nacional Comum, o documento apresenta princípios norteadores como:

> [...] a) articulação com o Ensino Médio; b) o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; c) o desenvolvimento de competências para a laborabilidade; d) a flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; e) a identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; f) a atualização permanente dos cursos e currículo e g) a autonomia da escola em seu PPC (PPC AGROPECUARIA, IF BAIANO, 2017, p. 24).

No enunciado destacamos os termos flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização que são princípios das DCNs, os referidos termos são bases dos discursos que permeiam ações integradoras como planejamento e metodologias, adotados nas práticas docentes na busca da desejada integração e amparada pela ideia de envolvimento entre docentes da educação geral e da educação profissional no planejamento de ações e atividades que buscam viabilizar pesquisas e projetos que atendam às demandas atuais.

> A proposta didático-pedagógica para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem do curso técnico proposto baseia-se num projeto de educação que se configura por práticas que privilegiam o diálogo interdisciplinar, no qual se espera que, por meio da interlocução entre teoria e prática, entre áreas de conhecimentos e saberes, desenvolva-se o pensamento reflexivo, crítico e criativo dos discentes do curso. A interdisciplinaridade advém de sua própria característica que agrega uma formação proveniente de várias ciências (PPC AGROPECUARIA, IF BAIANO, 2017, p. 26).

Além das questões metodológicas e didáticas, observamos no discurso curricular uma preocupação com o desenvolvimento humano do profissional, da formação de valores e de sensibilidade, que permeiam os ideais humanistas de "transformar cada indivíduo singular em um homem racional e ativo e humanizar uma sociedade oprimida e explorada pela dominação econômica e política é um dos enunciados recorrentes nos discursos pedagógico-críticos" (GARCIA, 2002, p. 44).

Na integração curricular da educação profissional ao currículo do ensino médio "os componentes curriculares desenvolvidos em cada semestre letivo serão trabalhados de forma integrada e numa relação de interlocução umas com as outras e com a comunidade" (PPC AGROPECUARIA, IF BAIANO, 2017, p. 26). A integração curricular e a articulação entre os componentes curriculares são o cerne das práticas discursivas do currículo integrado, porque são baseados em aspectos reguladores, pela necessidade da superação da prática de currículos fragmentados que veiculam conteúdos distantes das vivências dos estudantes, também pela ideia de que o ensino médio deve preparar os estudantes para a vida pessoal, a convivência social e o mundo do trabalho. Porém, o discurso sobre os sentidos práticos da integração permanece em disputa,

> a concepção de integração de gestores e professores demostra que ainda não há clareza suficiente do que é a integração, mas há clareza do que se pretende com a integração da Educação Profissional ao Ensino médio. A integração é entendida pela maioria como uma junção dos conteúdos da base nacional comum com os conteúdos das disciplinas técnicas, ou ainda como articulação entre as disciplinas (KUENZER; GARCIA, 2013, p. 45).

A organização curricular ao longo dos anos assumiu diversas roupagens, uma delas é o currículo integrado ou a integração curricular. As discussões sobre a integração curricular não são novas, nem tão pouco superadas, sua interpretação e seus discursos apresentam diferentes formas. Em linhas gerais, a integração curricular representa a unidade que existe ou deveria existir entre as diferentes disciplinas, um modo de considerar a coordenação entre os âmbitos disciplinares.

Segundo Lopes e Macedo (2011), existem diferentes propostas de integração curricular, que podem ser agrupadas em três modalidades diversas: integração pelas competências e habilidades; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares; e integração via interesses dos alunos que buscam referência nas demandas sociais. Cada modo de organização do currículo integrado apresenta diferentes experiências educativas no desenvolvimento da integração, as quais assumem diversas características na prática curricular.

A organização do currículo integrado do curso em análise segue a modalidade de integração de conceitos das disciplinas, mas mantém a lógica dos saberes disciplinares, sendo baseado na justaposição de duas estruturas curriculares, com matrícula única, possuem dois objetivos que são distintos e complementares. O ensino médio integrado com sua lógica dual, área propedêutica e profissional, que se configuram em dispositivos de controle da vida e de escolha dos jovens.

Um currículo, portanto, composto pela educação geral (currículo tradicional do ensino médio) caracterizado por conteúdos para a garantia de bons resultados dos egressos no ENEM e vestibulares, com o objetivo de continuidade nos estudos assegurado por esse núcleo comum. E composta pela educação profissional, com disciplinas técnicas e suas tecnologias, juntamente com a prática profissional, asseguram aos egressos habilitação técnica profissional para atuar no mundo do trabalho. Portanto, a matriz curricular do curso em questão é uma junção da formação básica e técnica em um único currículo, que não necessariamente se articulam, as disciplinas permanecem em compartimentos específicos.

A estrutura da matriz curricular é composta por 4 eixos: Base Nacional Comum organizada em três áreas Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciência Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias; eixo diversificado composto pelo componente Língua Estrangeira; Projeto Integrador composto pela disciplina com o mesmo nome e o eixo tecnológico composto pelas disciplinas que possibilitam a habilitação profissional, o estágio curricular, trabalho de conclusão do curso e prática profissional.

No desenho da matriz curricular o primeiro eixo é composto pela Base Nacional Comum e abrange as disciplinas correspondentes às competências da educação geral. Sendo o ensino médio agrupado por área orientada, por uma visão disciplinar e sistêmica do processo de ensino aprendizagem. As disciplinas possuem carga horária definidas, o eixo perfaz, no itinerário formativo, um total de 2.120 horas distribuídas em três anos de modo equitativo.

Dando continuidade na descrição da matriz curricular, a segunda parte corresponde ao eixo diversificado que é um complemento ao primeiro e é composto pela disciplina Língua Estrangeira com carga horária total de 80 horas. O próximo eixo, projeto integrador, é composto por uma disciplina denominada projeto integrador que tem a função integrar e articular os conhecimentos básicos aos conhecimentos técnicos, trabalhando principalmente com temática transversal e com uma metodologia que articula teoria com a prática, com o total de 80 horas distribuídas no 2º e 3º ano.

É interessante esclarecer que no presente estudo trabalhamos com os dois campos de significação da palavra disciplina, "disciplina-conhecimento", conforme Veiga-Neto (2010, p. 4), refere-se à organização do conhecimento comumente utilizado nas escolas, o outro significado é ligado ao conceito de tecnologias disciplinares, que é a disciplina-corpo usada para referir sobre as maneiras de agir do indivíduo no tempo e espaço "nesse caso, trata-se dos aspectos atitudinais manifestados pelos indivíduos, segundo determinados padrões culturais que lhes são ensinados" (VEIGA-NETO, 2010, p. 4). Observamos que há uma relação de dependência no discurso curricular dos dois campos de significação do termo disciplina, "a disposição disciplinar dos conhecimentos funciona como uma matriz de fundo capaz de facilitar a "implantação" de práticas disciplinares no eixo da disciplina-corpo" (VEIGA-NETO, 2010, p. 4). Por consequência, um indivíduo com um comportamento orientado se torna mais dócil e recebe com mais facilidade a disciplinaridade do conhecimento, é perceptível a articulação entre os eixos disciplinares.

Nesse arranjo curricular, percebemos um currículo estruturado por meio do regime disciplinar, com um olhar centralizador e hierárquico de autoridades que sempre controla o tempo e espaço dos alunos, tornando-se minuciosamente disciplinadora. Observamos que os indivíduos são conduzidos, de maneira linear, a passar por processos progressivos com episódios enquadrados na grade curricular com marcações temporais, o procedimento requer um início, ingresso no curso ou na instituição, um meio e um fim, para a conclusão do curso. Conforme Moraes e Veiga-Neto (2008), a disciplina opera um controle minucioso, no qual o objetivo é a produção de corpos dóceis e exercitados, mecanizam e rotinizam os movimentos, os gestos, as atitudes, visando obter maior eficácia e economia. A disciplina atua de maneira tão incisiva nas atividades do corpo até que o tempo da vida "se torne tempo de trabalho, o tempo de trabalho se torne força de trabalho, e a força de trabalho se torne força produtiva" (FOUCAULT, 1996 *apud* MORAES; VEIGA-NETO, 2008, p. 8).

A disciplina projeto integrador é um elemento mobilizador de possibilidades de integração e se constitui como uma variação do método pedagogia de projetos, mas na

organização curricular permanece a disciplinarização e os chamados conteúdos tradicionais. A proposta da disciplina projeto integrador é a articulação entre as disciplinas, ela é estruturada em um horário e sob a direção de um professor e o foco é o desenvolvimento de um trabalho em equipe que envolva atividades de ensino, pesquisa e a extensão. As temáticas centram-se em conhecimentos técnicos com a realização de cursos, encontros, seminários, conferências, palestras, produções de difusão cultural, mesclados com temas transversais que permeiam a ementa da disciplina e tratam de questões definidas por relações de poder.

> O projeto integrador, compreendido como um elemento impulsionador da prática profissional, possui uma metodologia de ensino que contextualiza e coloca em ação o aprendizado. Por meio da realização de projetos, o estudante terá o acompanhamento pedagógico do professor orientador e demais professores envolvidos, que irão acompanhar e coordenar todo o itinerário formativo, com o apoio da assessoria pedagógica, quando necessário (PPC AGROPECUARIA, IF BAIANO, 2017, p. 20).

A intenção da disciplina em questão é articular saberes e alcançar uma finalidade que as disciplinas por si só não conseguem ou não é foco dos conteúdos ditos como tradicionais, pois eles não costumam relacionar os saberes e nem trabalhar com temas transversais ou temas que contemplem as questões da sociedade moderna. Nesse caso, é evidenciada uma incongruência da própria organização curricular, pois se o currículo é integrado por que incluir uma disciplina para integrar o currículo? Nesse sentido, as disciplinas naturalmente deveriam se relacionar, seria a solução para a problemática, mas a opção em incluir uma disciplina no currículo por meio das relações de força, foi o caminho mais curto, visto que a integração permanece subordinada à lógica da organização disciplinar, em que a ordem dos conteúdos das disciplinas segue a lógica acadêmica e científica.

Os temas transversais são saberes descentrados e, por vezes fragmentados, sendo resultado da produção de resistências contra a disciplinarização de sujeitos e disciplinas, que também é uma forma de exercício do poder, que ora penetram o currículo por meio de legislações. As temáticas transversais surgem dos conflitos sociais, dos enfrentamentos e das resistências e favorecem o movimento de oposição a predominância dos discursos globalizantes, prontos e acabados. Esses saberes alternativos são marcados por relações de poder que atravessam os currículos por meio de lutas e interesses em disputa com os saberes legítimos.

Para a análise foucaultiana o poder não é algo que se detém, não está localizado em nenhum ponto específico, mas é disseminado por toda a estrutura social, não é um objeto, mas uma relação, sendo que o caráter relacional do poder desencadeia as próprias lutas contra seu exercício,

> qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder, há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social (MACHADO, 2019, p.18).

Portanto, o poder implica resistência e possibilidade de liberdade, porque as relações de poder não são fixas estão em um campo de forças que sofrem deslocamentos e modificações sociais. O poder na acepção foucaultiana é focalizado em micro instâncias e produz formas de subjetivação e submissão, assim o poder requer formas de resistência.

Para Gadelha (2016), o ato de resistência pode ser pensado em sua relação com a invenção e a pluralização de novos modos de existência, de novos mundos possíveis, num regime de conexão aberta às multiplicidades, à diferença e à alteridade. Pensar a resistência no contexto do currículo é ponderar as multiplicidades de práticas e de estratégias, em um movimento de problematização das relações de saber e poder que questiona as verdades absolutas que sustentam formas de dominação e de governo dos indivíduos. Os atos de resistência vêm sendo desenvolvidos pelos movimentos sociais que repercutem suas lutas nos estudos pós-críticos, pós-colonialistas e outras tendências no conjunto das políticas curriculares.

As questões de gênero, raça e etnia que perpassam e adentram o currículo integrado do IF Baiano como assuntos transversais, mas interpretamos que são aspectos que instituem o currículo, portanto, não se limitam a uma disciplina ou área de conhecimento e nem estão confinadas a uma teoria ou a alguma tendência pedagógica, os objetivos dessas lutas são efeitos de poder, ao mesmo tempo que criticam e enfrentam instâncias de poder, criam superfícies de resistência.

No discurso curricular encontramos pontos de resistência, que tomam forma na prática pedagógica que se exerce e se disputa no cotidiano, assim, não é um fenômeno, mas uma relação unívoca. No caso do curso em questão, o componente curricular projeto integrador contempla temas como direitos humanos, diversidade e inclusão étnico-racial, geracional, educação ambiental, dentre outros temas, que ao serem trabalhados nas salas de aulas, compõem essa teia com multiplicidades de relações de forças.

O eixo tecnológico, segundo o documento, incorpora a identidade regional do *campus* ao currículo e abrange as disciplinas de conhecimentos técnicos, necessários para o desenvolvimento das habilidades profissionais, perfazendo uma carga horária de 1.400 horas, sendo distribuídas em três anos de modo equitativo, incluindo o estágio curricular que também é um requisito básico para a conclusão do curso. O currículo integrado apresentado pelo

documento em questão subverte os métodos, os mecanismos e rituais tradicionais da organização curricular? Com o currículo integrado existe a possibilidade do declínio da disciplinaridade dos saberes?

Se o currículo integrado propõe uma articulação entre teoria e prática entre área propedêutica e área técnica pelas dimensões e eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura é raro os discursos que debatem os mecanismos pelos quais essas dimensões podem integrar o currículo ao observar a grade curricular do curso técnico em Agropecuária não percebemos como ocorre a integração dessas dimensões.

A disciplinarização interna dos saberes é um processo de colocar limites, de dividir e de dispor em competição certos saberes face a outros, certos sujeitos face a outros, ao mesmo tempo, naturalizar e legitimar as relações de força, as relações de dominação que exercem determinados grupos sociais sobre outros.

A divisão das disciplinas não é algo natural, mas historicamente construída, assim como a hierarquização dos saberes, nos discursos escolares são sempre aceitas como algo dado o que fortalece sua lógica de funcionamento em que não se questiona a organização, os saberes e suas formas de transmissão. Por meio das disciplinas, programa e currículo surgem na cultura escolar a disciplinarização dos saberes e do sujeito. A perspectiva de integração observada no currículo em análise permanece na concepção da interdisciplinaridade, em que o currículo integrado valoriza as disciplinas individuais e a organização disciplinar, mas propõem formas de inter-relacioná-las.

O currículo integrado em questão se alicerça na disciplinarização conforme a matriz curricular, porém acrescenta outro "ingrediente" de cunho metodológico, nessa organização curricular que propõe reconstituir a totalidade, um elo para unir os diferentes campos da ciência, representados em disciplinas, de forma que os conceitos sejam compreendidos com relação entre si.

Nos estudos de Veiga-neto (2002, 2006, 2010) destacamos essas referências, dentre uma dezena de artigos publicados sobre o tema (inter)disciplinaridade, que constroem uma crítica coerente sobre o movimento pedagógico pela interdisciplinaridade. Alicerçado na argumentação que a disciplinaridade não é uma vilã da educação escolar contemporânea, mas é fundamental para o conhecimento da modernidade e que a interdisciplinaridade não se constitui uma metodologia mágica, que assegura a mudança educacional. Veiga-Neto (2006) nos permite refletir sobre o equilíbrio e balanceamento entre os extremos de uma postura generalista e sobre as organizações curriculares que tentam aproximar ou integralizar as

disciplinas, situam-se dentro da mesma racionalidade disciplinar ou acabam gerando novas disciplinas que é o caso do currículo em análise.

A visão analítica sobre a interdisciplinaridade aqui desenvolvida aproxima das ideias e estudos de Veiga-Neto por coerência das questões epistemológicas e filosóficas. Se não há um sujeito centrado, unificado, porque haveria de ter um conhecimento único, unificado? A perspectiva idealista e essencialista gerada pela razão transcendental com uma visão utópica da unidade do saber, pode ser questionada pelo entendimento de aspectos históricos que sustentam a organização curricular.

Na narrativa do PPC, observamos que os programas de cada componente curricular são descritos em padrões que abrangem as seguintes informações: os dados do componente curricular; a ementa; a organização do conteúdo programático; e a bibliografia básica e complementar. O documento supracitado dedica mais da metade do volume total de páginas para caracterizar cada disciplina do currículo em padrão estabelecido em forma de *template*.

As disciplinas são produções discursivas que evidenciam determinados significados que se relacionam a um saber e produz efeito sobre os sujeitos. Segundo Lopes e Macedo (2011), as disciplinas são articuladas social e institucionalmente dentro das comunidades disciplinares, elas nos formam e se conectam com demandas sociais, estão em constante modificação. Para as autoras a organização do currículo de forma integrada produz novas estruturas disciplinares que produzem outros efeitos sobre o sujeito e o social.

As ementas das disciplinas são formadas pelos saberes sistematizados, apresentam conhecimentos elaborados e não espontâneo, pois são construções. A disciplina representa o conhecimento metódico e científico, como podemos observar no exemplo: ementa da disciplina Biologia do 3º ano, de escolha aleatória e sem critérios específicos, com o objetivo de sustentar os argumentos.

> Genética: Estudo da transmissão das caraterísticas de uma geração a outra, Evolução: a origem das espécies das modificações pelas quais elas passam. Introdução à Ecologia, População, Comunidade, Ecossistema, Biosfera, Ciclos Biogeoquímicos, Relações entre os Seres Vivos, Biomas, Poluição (PPC AGROPECUARIA, IF BAIANO, 2017, p. 71).

As disciplinas são construções sociais e históricas inerentes ao processo de escolarização, dentro do contexto escolar aderem às finalidades determinadas, portanto não são espontâneas. Em consonância com Popkewitz (2010), interpretamos que as disciplinas amparam e são aparadas por relações de poder que produzem saberes, não há um saber *a priori*

que habita uma disciplina, mas construções feitas por meio das relações de força que compõem os campos disciplinares e, portanto, são resultados de lutas e não uma totalização do saber.

Garcia (2002) critica a produção das consciências pela subjetivação dos saberes escolares, segundo a autora devemos problematizar os saberes escolares construídos mediante a tradição cultural e científica que se tornam instrumentos de visão verdadeira e essencial da própria experiência e do mundo. Questionamos, pois a verdade construída pelos saberes escolares e sua forma de promoverem o acesso a um modo de ver que por muitos anos foi considerado como superior e capaz de se aproximar da essência da realidade.

Ao socializar o código da cultura dominante, comum nos saberes escolares, por meio dos conteúdos e dos programas das ementas, qual o papel da escola, nesse contexto de dominação cultural? O acesso aos conhecimentos sistemáticos é o suficiente para o desenvolvimento de uma consciência política e histórica que apontem para a possibilidade de mudanças e transformações da sociedade?

Esses questionamentos nos possibilitam tecer um olhar com mais criticidade para enunciados que prometem mudanças sociais a partir de ementas e conteúdos programáticos, no sentido de problematizar a ideia da ciência e da técnica como instrumentos de desenvolvimento individual e social progressivos. No curso, as disciplinas com suas ementas apontam para uma determinada direção e têm suas opiniões acerca da sociedade e do conhecimento, de forma consciente ou às vezes inconsciente. Dessa forma, o currículo escolar se torna um dispositivo na medida que as visões de mundo são transmitidas ou impostas aos estudantes, sendo o poder inerente a esse contexto, não um poder essencialmente negativo e nem opressivo, mas capilar formando a base da relação.

A proposta do estágio curricular, do trabalho de conclusão de curso ou prática profissional, é outro elemento, em termos curriculares, que apresenta um discurso positivo para a formação dos alunos. O estágio profissional obrigatório assume uma roupagem de componente curricular no eixo que articula a teoria com a prática obrigatória para a habilitação profissional, a orientação, o acompanhamento, o plano de atividade, a avaliação, bem como o local onde se realiza o estágio são todos previstos e descritos no documento.

A concepção de avaliação tratada no PPC do curso em pauta, na sessão 16, intitulada *Avaliação*, com o subtítulo: *Do discente ou do processo de ensino aprendizagem*, inicia-se da seguinte forma:

> a avaliação deverá se constituir em parte integrante do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em todos os componentes curriculares do curso, procedendo de constante investigação a respeito dos resultados obtidos em

> relação ao que foi proposto em termos de aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências/habilidades/atitudes/valores pelos educandos (PPC AGROPECUARIA, IF BAIANO, 2017, p. 133).

Esse excerto expõe a ideia de articulação da avaliação com os demais aspectos do ensino e da aprendizagem, mas está claramente implícita uma preocupação com os resultados por meio de uma apuração no sentido de uma conferência constante desse conhecimento. Assim, os termos competências e habilidades ganham espaço quase análogo com as palavras atitudes e valores, em uma relação correlata. As práticas discursivas sobre competência e habilidade no ensino são bastante associadas à educação técnica profissional e os termos valores e atitudes implicam em práticas pedagógicas que possibilitam a construção do sujeito como objeto de problematizações morais da sociedade.

O documento aborda sobre as funções da avaliação e manifesta uma prática avaliativa de observação constante dos alunos, desde seus conhecimentos prévios até seus interesses e necessidades, contorna os sujeitos com o intuito de regular e manter um ritmo padronizado da aprendizagem, para todos os alunos.

> Nesse sentido, a avaliação precisará ser contínua desempenhando diferentes funções, como: diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos, os seus interesses e necessidades; detectar dificuldades de aprendizagem, permitindo o planejamento de forma imediata de superação destas (PPC AGROPECUARIA, IF BAIANO, 2017, p. 133).

Nota-se um interesse com as implicações da avaliação e suas relações como planejamento e a prática de ensino, bem como um enfoque na classificação e nos resultados do desempenho dos estudantes.

> No que tange à recuperação da aprendizagem a LDB 9394/96, no art. 12, inciso V, expressa que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de prover os meios para recuperação dos alunos com menor rendimento. E no art. 13, incisos III e IV, é determinada a incumbência para o corpo docente em zelar pela aprendizagem dos educandos e estabelecer estratégias para a recuperação dos alunos com rendimento menor. Sendo assim os estudos de recuperação garantidos pela lei aos alunos vem aperfeiçoar o processo pedagógico se constituindo em mais um elemento que permite ao docente analisar de que forma os alunos estão se apropriando dos conteúdos (PPC AGROPECUÁRIA, IF BAIANO, 2017, p. 134).

A recuperação da aprendizagem é apresentada nos discursos pedagógicos como uma preocupação evidente, os estudantes que não acompanham academicamente os resultados traçados e esperados pelos professores, com base em instrumentos padronizados de avaliação e fogem dos padrões de uma realidade fabricada, são vistos como desviantes. Por isso, necessitam de regulamento que estabelece estratégias para a recuperação dos menores rendimentos, sobre

esses alunos que por motivos diversos fracassaram ou apresentam um padrão de comportamento social inaceitável, recaem mais intensamente a vigilância. Os instrumentos sutis e aparentemente benfeitores são dispositivos do regime escolar, que disciplinam, regulam e estão tão arraigados que, por vezes, é difícil perceber as relações de saber e poder envolvidos nesse processo.

Em outra perspectiva de avaliação, o documento assegura uma avaliação interna do *Campus* Guanambi, a avaliação interna e externa endossa o discurso de integração curricular. Portanto, existe uma continuidade no discurso criada com a promessa de mensurar as competências e habilidades que todos os alunos deveriam dominar em cada fase de ensino avaliada, a qual permitiria uma precisão técnica nas construções dos testes e provas e nas análises dos resultados da avaliação.

Observa-se um discurso positivo sobre as avaliações, a que os cursos são periodicamente subordinados, essas práticas avaliativas possibilitam conhecer para governar. As instituições ao construírem o conhecimento de sua própria realidade para os órgãos regulatórios do Estado, mediante avaliações internas e externas, permitem ao Estado conhecer suas potencialidades e suas fragilidades, pois assim fica mais fácil comandar e regular melhor as instituições e seus currículos, o discurso em foco nos remete ao conceito de governamentalidade de Foucault.

Em relação à noção de governamentalidade de Foucault, Popkewitz (2010) argumenta que ocorre uma relação entre práticas estatais de governo e comportamentos individuais, “se o Estado devia ser responsável pelo bem-estar de seus cidadãos, a identidade dos indivíduos devia ser vinculada aos padrões administrativos encontrados na sociedade mais ampla” (POPKEWITZ, 2010, p. 187-188). Com base nesse conceito, as práticas discursivas do curso de ensino médio profissionalizante, ao apresentar padrões que a instituição deve se moldar e de conhecimento e habilidades que cada estudante deve adquirir, se confirmam como um dispositivo de poder que busca regular a instituição, os currículos que por consequência produz subjetividades.

Conforme Veiga-Neto (2017), o conceito de governamento ou governamentalidade explica as relações de poder exercida pelos governos diversos sobre os indivíduos, no sentido de dirigir condutas. O autor ainda esclarece sobre o poder que os órgãos administrativos do governo utilizam nas instituições escolares por intermédio das avaliações internas e externas, para o “aprimoramento” de cursos e o desenvolvimento de modelos curriculares.

A concepção de governo, conforme teorizações de Foucault, não se resume em ato de Estado, os atos de governamentalidade são sustentados por uma verdade. As ações de governamentalidade são “mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a

dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens" (FOUCAULT *apud* ESQUINSANI; DAMETTO, 2016, p. 581). As práticas avaliativas são baseadas em discursos "verdadeiros" construídos para sustentar e justificar uma ação ou efeito, as avaliações institucionais ganham importância em um contexto em que a verdade sobre os sujeitos serve para ostentar uma ação de regulação e padronização dos currículos escolares.

O documento assegura políticas institucionais que objetivam garantir condições de permanência e êxito dos estudantes, por meio de práticas pedagógicas como programas de nivelamento; monitoria; tutoria acadêmica e programas de pesquisa e extensão. Essas políticas também incluem o núcleo de apoio ao processo de ensino aprendizagem permanência e êxito de educando, o apoio aos estudantes é foco na política institucional que tem cunho assistencialista, mediante programa de assistência estudantil como a inclusão social do estudante; sistema de acompanhamento dos egressos e apoio a eventos artísticos culturais e científicos.

A política de diversidade e inclusão se pauta no discurso de igualdade de condições de acesso, permanência e êxito no percurso formativo; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar as culturas, no pluralismo de ideias; universalização da educação inclusiva; garantia dos valores éticos e humanísticos; convívio e respeito às diversidades étnica, sexual, cultural, social e de crença.

> Nesse entendimento, a política de inclusão e diversidade no IF Baiano objetiva assegurar condutas e práticas no cotidiano da instituição que subsidiem o desenvolvimento de ações para a garantia do pleno exercício da cidadania. Assim, para a prática pedagógica, é essencial a promoção de espaços interativos de vivência coletiva e solidária onde os diferentes sujeitos aprendam e produzam a partir das suas especificidades (PPC AGROPECUÁRIA, IF BAIANO, 2017, p. 139).

O núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) e o núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEABI) e suas respectivas legislações compreendem as práticas discursivas referentes às políticas de diversidade e de inclusão. O NEABI propõe promover ações e reflexões referentes à questão da igualdade e da proteção dos direitos de pessoas e grupos étnicos, valorizando a cultura afro-brasileira, indígena e cigana, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. O NAPNE objetiva assegurar o acesso, permanência e a saída exitosa na perspectiva da emancipação e da inserção do mundo de trabalho, para as pessoas que possuem deficiência visual, auditiva, física sensorial, intelectual, múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nessa lógica de interpretação, o dispositivo curricular analisado se constitui em um ordenamento político disciplinar, que determina estrategicamente um caminho, impõe uma conduta, na qual está em jogo técnicas disciplinares, vigilância e olhares centralizados, para distribuição, organização e controle de indivíduos, dos alunos. A noção de dispositivo aplica-se na forma institucional da escola, de forma mais explícita nas repartições bem definidas de tempo e espaço, a exemplo da matriz curricular, que tecnicamente legitima a função institucional da escola de educar, em uma relação estratégia de coordenação que articula o saber e o poder. É por meio do dispositivo curricular que a escola cumpre o seu papel na sociedade, colocando suas práticas educativas em função dos efeitos de dominação.

4.3 As rupturas e continuidades dos discursos sobre o currículo do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio no contexto do "novo ensino médio"

Propomos observar o movimento transitório de alteração da organização curricular no processo de estruturação e reestruturação, produzidos pelas reformas recentes, analisando como o dispositivo curricular se efetiva na prática discursiva do novo PPC (2020) do curso técnico em Agropecuária e como esse dispositivo utiliza as estratégias heterogêneas e suas sucessivas adaptações.

Para Deleuze (1996), o conceito de dispositivo de Foucault tem característica multilinear, pois além de ser composto de um conjunto de linhas, curvas e regimes, ele também é transitório. O dispositivo não é demarcado por limites rígidos, é aberto a suscetíveis movimentos de contínua acomodação. Isso porque a estrutura do dispositivo curricular não é fechada, os elementos que compõem o currículo não estão previamente dados, porque o dispositivo é da ordem do acontecimento, das situações imprevisíveis que sucedem.

O ensino médio na ordem do acontecimento, dada sua transitoriedade em função de linhas, curvas e regimes, torna-se o "novo ensino médio" e volta-se ainda mais para o modelo econômico e político que corresponsabiliza cada aluno no desenvolvimento de competências e das habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, as políticas públicas da educação brasileira são criadas e implementadas, em especial, para atender as necessidades da lógica do mercado. Para Gadelha (2016), a exigência do novo capitalismo de mobilizar em favor da potencialização individual é uma das expressões do exercício do que Foucault chama de Governamentalidade neoliberal.

O discurso da reforma se legítima nas relações de poder, assim, a inovação ou renovação não é um rompimento com estruturas a serem superadas, mas acontecimento descontínuos

permeados de disputas e de interesses. As políticas curriculares com suas “reformas” têm o foco no assujeitamento para o atendimento às demandas do mercado de trabalho, o discurso da reforma vem sendo justificado pela reestruturação produtiva dos setores econômicos que demanda dos sujeitos novos conhecimentos e competências.

A Reforma do ensino médio, materializada na promulgação da Lei 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (2018), impõem uma nova estruturação curricular e estabelece a organização curricular do ensino médio por meio de itinerários formativos que promovem a redução e o fatiamento da carga horária dos componentes curriculares e dos conteúdos. Diante disso, a reforma interfere no dispositivo curricular por meio de estratégias discursivas e não discursivas.

No processo de redimensionamento dos currículos e das novas políticas curriculares, o IF Baiano, em 2019, aprovou o documento institucional denominado *Orientações pedagógicas sobre a reformulação curricular dos cursos da EPTNM, à luz da reforma do ensino médio*, o documento de referência curricular propõe traduzir a BNCC para as peculiaridades do IF Baiano, a construção foi feita por um grupo de trabalho que contou com a participação de representantes dos variados *Campi*. Conforme o referido documento, o objetivo foi orientar a reformulação dos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, de modo a atender às leis educacionais atuais, visando à simetria nas matrizes curriculares, mantendo princípios da formação integral, o trabalho como princípio educativo, a integração entre a formação geral e técnica, científica e cultural, numa perspectiva crítica, participativa, ética e cidadã. Assim, a instituição propõe por meio dessas orientações:

> [...] o debate pedagógico a respeito da reformulação curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, para além do atendimento do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com vistas ao fortalecimento dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, respeitando a legislação vigente e sem perder de vista a qualidade na oferta da educação profissional e tecnológica na instituição (IF BAIANO, 2019, p. 6).

Dentre os argumentos citados, as orientações prometem auxiliar a instituição na adequação à nova conjuntura educacional, flexibilizando os currículos, sem deixar de foco o percurso formativo, a qualidade de vida do estudante, também a consolidação e o fortalecimento do ensino médio integrado no IF Baiano. Para tanto, o documento problematiza os principais desafios que a instituição enfrenta nos cursos técnicos integrados, como dificuldades dos alunos no processo de adaptação da estrutura curricular, devido à sobrecarga de atividades acadêmicas que acarreta na falta de tempo para a realização de atividades extraclasse e para os momentos de lazer.

A referida Orientação pedagógica tem uma preocupação em equiparar a quantidade de carga horária de todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio, para isso a estratégia utilizada foi considerar os componentes curriculares com a menor carga horária dentre as matrizes curriculares vigentes nos *Campi* do IF Baiano. Dessa forma, elaborou uma matriz curricular com 1.767 (mil setecentas e sessenta e sete) horas, em atendimento a BNCC que exige a carga horária de 1.800 (mil e oitocentas) horas. Como os cursos ofertados ultrapassavam esse quantitativo, houve a necessidade de adaptação. O documento apresenta duas propostas de matriz curricular, composta por uma base comum formada pelas áreas de Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia).

O referido documento salienta que a Base Comum apresentada deve ser construída considerando a integralidade curricular dos cursos técnicos, ou seja, os componentes precisam estar integrados aos itinerários de formação técnica e profissional. Então, sugere uma matriz do núcleo diversificado integrador, composto por: Filosofia e Sociologia da Ciência, da Técnica e da Tecnologia; Leitura e Produção Textual e Música, embora faculte aos *campi* a inclusão e/ou exclusão de componentes curriculares. É interessante observar que esses componentes curriculares são obrigatórios e têm a função de promover a integração entre formação geral e técnica, científica e cultural, e nos possibilita problematizar: por que a responsabilidade de integração só recai a essas disciplinas? Não deveria ser uma prática capilar dentro do currículo integrado? Também foram sugeridos, para o eixo diversificado integrador, componentes curriculares a serem oferecidos aos estudantes de forma optativa: Educação Física, Inglês Instrumental, Matemática Básica, Informática Aplicada, Projeto Integrador e Redação Científica.

O processo de adaptação do currículo ao "novo ensino médio" foi construído por meio de uma elaboração coletiva, conforme resolução nº 59/2020 CONSUP/IF Baiano, um ementário com conteúdos dos componentes curriculares unificados para os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Baiano, baseados nas competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, as quais devem constar nos Projetos Pedagógicos de Curso.

Nesse contexto de adaptação do currículo do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio em atendimento a essa nova demanda das políticas curriculares materializadas na BNCC, convém uma questão: o que a reforma traz de continuidades e/ou rupturas para as

práticas discursivas do currículo do ensino médio integrado do curso técnico em Agropecuária do IF, *Campus* Guanambi?

Cabe salientar que quando iniciamos a escrita dessa dissertação, encontrava em exercício e disponibilizado no *site* oficial da instituição o PPC do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, reformulado no ano de 2017, porém uma versão atualizada foi aprovada pela Resolução 3/2020 — CONSUP/IFBAIANO, de 8 de janeiro de 2020. Não encontramos o documento disponível em *sites* eletrônicos oficiais, tivemos acesso ao documento em outubro de 2020, por meio de contato pessoal com a atual coordenadora do curso. Portanto, justifica-se que a presente dissertação interpreta duas versões do PPC do referido curso, por abranger o tempo de processo de reformulação, o que nos revela a contingência presente na realidade educacional.

Vale também ressaltar que o documento curricular PPC (2020) do curso técnico em Agropecuária aprovado em janeiro, entrou em vigor no mesmo ano, porém devido ao contexto de pandemia do novo corona vírus, as atividades foram apenas iniciadas no mês de fevereiro do presente ano e no dia 13 de março de 2020 foram suspensas todas as atividades letivas do IF Baiano[8], fato que interrompeu a implantação dessa nova política curricular prescrita pela BNCC e que ainda não foi inteiramente materializada em práticas pedagógicas.

Ao problematizar o currículo o enfoque não foi uma análise da verdade ou apenas uma análise lógica e epistemológica, o centro da análise são as práticas discursivas e não-discursivas

> [...] examinar um currículo – ou teorizar sobre o currículo – implica resgatar práticas esquecidas, documentos obscuros, discursos já silenciados, num minucioso processo de remontagem genealógica que nos leva a compreender tanto outros sistemas de pensamento quanto as continuidades e descontinuidades históricas que se sucederam até aquilo que hoje temos e até aquilo que hoje somos (VEIGA-NETO, 1995, p. 101).

Ao observar esse "novo" documento — entre aspas porque em nossa interpretação não houve grandes rupturas nas práticas discursivas — vê-se que as maiores modificações se dão principalmente na matriz curricular do curso que se reorganiza para adaptar os componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias, conforme o próprio documento enfatiza,

> importa salientar, ainda, que a reestruturação desse documento manteve vários aspectos abordados no PPC existente, alterando de forma significativa as mudanças propostas nas normatizações vigentes no que se refere às matrizes curriculares, aos ementários, às políticas afirmativas e às orientações da nova organização didática e do novo modelo de esqueleto para o PPC enviado pela reitoria (PPC AGROPECUÁRIA, IF BAIANO, 2020, p. 15).

[8] O IF Baiano retornou aos trabalhos letivos com atividades pedagógicas não presenciais em novembro de 2020.

Assim, direcionaremos um olhar mais criterioso para as matrizes curriculares, os ementários e as políticas afirmativas, em que, o excerto acima nos indica que há mudanças significativas em relação ao PPC anterior, que já foi analisado algumas práticas discursivas ao longo dessa pesquisa. Portanto, para não haver uma repetição de argumentos e ideias, optamos pelo caminho que tenta compreender alguns deslocamentos e emergências desses acontecimentos que observamos na última versão do PPC (2020). Os principais deslocamentos em que a reforma do ensino médio assumiu foi tornar obrigatório somente três disciplinas (português, matemática e inglês), ignorando as demais áreas das ciências, numa estratégia de torná-las optativas e numa suposta autonomia das instituições em ofertar itinerários formativos.

Em relação aos dados de identificação do curso, o tempo de integralização aumenta para 6 anos e a carga horária total do curso diminui de 3.680 horas para 3.510 horas, uma diminuição de 170 horas de um curso com duração de 3 anos. É relevante observar em quais disciplinas e/ou campo de conhecimento são suprimidas essas horas e qual intenção, com a finalidade de refletir sobre o contexto em que essas mudanças acontecem, e pensar sobre as relações de saber e poder que permeiam o "novo currículo".

A reformulação curricular do curso técnico em agropecuária se fundamenta nas leis e nas regulamentações da educação nacional e nos documentos curriculares prescritos institucionais, mantém um discurso pedagógico crítico, com a predominância de aspectos éticos, na construção de uma subjetividade em face de um conjunto de regras que são oferecidas como um modelo, como no PPC anterior nos itens: objetivos, perfil do curso e perfil do egresso e suas competências, como podemos observar no excerto, a seguir:

> para além das competências técnicas, citadas no CNCT, inerentes à área de atuação do egresso, o Técnico em Agropecuária formado no IF Baiano, *Campus* Guanambi, contempla também uma formação humanística com uma cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica que lhe confere condições de inserir no mundo do trabalho atuando de forma comprometida com o desenvolvimento regional sustentável e com princípios éticos (PPC AGROPECUÁRIA, IF BAIANO, 2020, p. 22).

No excerto destacado sobre o perfil do egresso, observamos que o enunciado implica uma posição do sujeito e traz uma expressão de uma subjetividade produzida pela exterioridade, pela inscrição desse sujeito no discurso e no contexto histórico social. Fernandes (2012) argumenta que o sujeito não corresponde a uma individualidade no mundo, as enunciações revelam a presença do exterior na subjetividade, manifestada nos discursos e materializados pelos enunciados. Atuar como técnico comprometido com o desenvolvimento regional sustentável e com princípios éticos, refere-se a um saber e a formas de agir e de se comportar

em um lugar social. Interpretamos que o perfil do egresso revela o exterior, o social e atua na produção da subjetividade a qual determina formas de comportamento do sujeito.

A organização pedagógica curricular do curso técnico integrado, conforme o PPC, além das bases legais, é pautado em princípios

> estéticos, políticos e éticos, a saber: a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade; a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais e o respeito ao bem comum; a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo (PPC AGROPECUÁRIA, IF BAIANO, 2020, p. 26).

O enunciado traz elementos novos como os termos "estética da sensibilidade", "política de igualdade" e "ética da identidade" denominados pelo documento como humanismo contemporâneo, contudo interpretamos que há uma continuidade nessa prática discursiva, pois os enunciados são pautados na igualdade essencial entre os homens, diante de princípios que tentam construir uma sociedade igualitária.

Por outro lado, o documento enfatiza que o currículo em questão atente a inclusão de temas, como história e cultura afro-brasileira, dentre outras que deverão ser trabalhadas de forma integrada e transversal, nos componentes curriculares e em atividades especiais e suas respectivas leis,

> • Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso);
> • Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental);
> • Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro);
> • Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). (Artigo 10 II Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012/CEB/CNE) assegurando o respeito à diversidade cultural, étnico racial, de gênero e de classes;
> • Educação Nutricional e Alimentar (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (PPC AGROPECUÁRIA, IF BAIANO, 2020, p. 26).

Observamos que o documento não deixa claro quais disciplinas deverão trabalhar e que práticas pedagógicas devem contemplar a temática, vale ressaltar que em um contexto de redução de carga horária, principalmente das disciplinas das ciências humanas e linguagens,

que são aquelas que, em certa medida, apresentam alguns debates sobre as temáticas. Então, é coerente questionar: qual disciplina apresentará disponibilidade de tempo e espaço em sua carga horária, ora tão reduzidas, para essas temáticas? As temáticas são contempladas nos ementários?

Ao ler e interpretar os ementários dos componentes curriculares observamos que as temáticas transversais são explicitadas nos discursos das disciplinas: Projeto Integrador I que abrange a temática diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, sexual, geracional, de classes e Projeto Integrador II que inclui estudos sobre os Direitos Humanos, história e cultura afro-brasileira e indígena, além de questões sobre a educação ambiental. Sendo as temáticas educação para o trânsito e educação alimentar e nutricional não contempladas nos enunciados das ementas, conforme nossa interpretação.

Afinal, como essas temáticas propostas pela legislação são trabalhadas na prática pedagógica? Em relação às questões étnicos-raciais, Santos e Moreira (2019) nos ajudam a entender essa questão, pois apresentam uma compreensão da recontextualização das políticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais do IF Baiano *Campus* Guanambi. As pesquisadoras buscaram perceber nas práticas pedagógicas das disciplinas Artes, Língua Portuguesa e História como se efetiva a proposta curricular para a educação das relações étnicos-raciais. Conforme a pesquisa, as docentes ainda encontram dificuldades no trabalho de articulação entre as questões étnicos-raciais e as disciplinas que ministram, "a política curricular para as relações étnico-raciais no contexto nacional e no IF Baiano — *Campus* Guanambi carece de ampliação nas discussões no que se refere a formação dos professores para a temática" (SANTOS; MOREIRA, 2019, p. 41).

O quadro com a estrutura curricular do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, valida a carga horária de cada eixo curricular, sendo que a Base Comum Curricular com 1800 hs; Núcleo Diversificado Integrador com 200 hs; Núcleo Tecnológico com 1200 hs e o Estágio Curricular Obrigatório com 150 hs. Para além dos eixos, o currículo possibilita a oferta de componentes curriculares eletivos, de cunho optativo, que totalizam 160 horas de carga horária.

> O estudante poderá optar em cursar alguns desses componentes, conforme necessidade em aprofundar sua aprendizagem que melhor atenda seu itinerário formativo. Desse modo, o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio apresenta uma carga horária máxima de 3360 horas, respeitando determinações da BNCC e, após inclusão das horas de estágio, uma carga horária total de 3510 horas (PPC AGROPECUÁRIA, IF BAIANO, 2020, p. 29).

Ao comparar a matriz curricular atual, 2020, com a matriz curricular anterior, 2017, inferimos que há modificações estruturais implícitas que passam apenas pela Base Comum Curricular e Núcleo Diversificado Integrador, assim o Eixo Tecnológico permanece com os mesmos componentes curriculares e com a mesma quantidade de carga horária. A matriz do curso também apresenta tópicos especiais, no total de 38 disciplinas ofertadas de modo optativo, segundo a disponibilidade do corpo docente e cursada de acordo com o interesse dos estudantes. Observamos que são deslocamentos que buscam a produção de novos significados para esse currículo, relações de poder, não forças determinantes, mas relações de luta e resistência.

A reforma do ensino médio é um poder difuso, sem essência, pois a relação de poder passa pelas forças dominadas, também pelas forças dominantes, ambas constituem singularidades, que nesse caso preconizam a inclusão de vivências práticas e certificados intermediários de qualificação, indicando um aligeiramento do ensino médio pela redução curricular e de uma formação mais operacional e rápida para atender o mercado de trabalho. Conforme Moura e Lima Filho (2017), a profissionalização precoce, parcial, fragmentada e com terminalidade intermediária no processo educacional, dificulta aos egressos o acesso ao ensino superior, já que deles serão subtraídos conteúdos de formação geral das ciências naturais, humanas e sociais.

Quadro 5 — Mudanças estruturais na matriz curricular (2020) do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IF Baiano, *Campus* Guanambi

Base Comum Curricular		
1º ano	**2º ano**	**3º ano**
Supressão dos componentes curriculares: Informática, Redação Científica, Filosofia e Sociologia	Supressão do componente curricular: Artes	Supressão dos componentes curriculares: educação física e Língua Estrangeira Inglês
Acréscimo dos componentes curriculares: Língua Estrangeira Inglês e Artes	Acréscimo do componente curricular: Educação Física	
Núcleo diversificado integrador		
1º ano	**2º ano**	**3º ano**
Acréscimo dos componentes curriculares: Filosofia e Sociologia da Ciência, da Técnica e da Tecnologia, Língua Estrangeira (Espanhol) I	Supressão do componente curricular: Língua estrangeira Espanhol	Acréscimo do componente curricular: Esportes Coletivos I
Acréscimo dos componentes curriculares diversificados eletivos não obrigatórios: Leitura e Literatura	Acréscimo dos componentes curriculares diversificados eletivos não obrigatórios: Canto Coral 1	Acréscimo dos componentes curriculares diversificados eletivos não obrigatórios: Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) e Esportes Individuais: Atletismo

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O Quadro 5 apresenta as principais mudanças na organização curricular do PPC de 2017 para o PPC de 2020, sobre as quais ponderamos os acréscimos e as supressões de componentes curriculares nas diversas séries ofertadas, referentes ao eixo da base comum e ao eixo diversificado.

Ao interpretar algumas mudanças ocorridas na matriz curricular, devido ao atendimento à organização curricular imposta pela BNCC, consideramos que a reforma do ensino médio instituiu o foco para as habilidades nas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa, assim como o currículo em questão. A obrigatoriedade das disciplinas de Artes e Educação Física, após algumas disputas, manteve-se na BNCC e na matriz do curso técnico em Agropecuária, mas com uma redução significativa de carga horária. As disciplinas Filosofia e a Sociologia, mantiveram-se na matriz, porém com a mudança da nomenclatura Filosofia e Sociologia da Ciência, da Técnica e da Tecnologia.

O dispositivo curricular focado em Matemática e Língua materna, com processos padronizados de resultados, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional, proposto pela BNCC e traduzidos para os nossos currículos do ensino médio, trata-se de um instrumento que produz resultados, tem um efeito. Nesse contexto, nas relações de saber o currículo vem sendo carregado ainda mais de regime de verdade compondo um padrão global sobre o que é legítimo para o ensino e para a aprendizagem.

Charret e Ferreira (2019) consideram que o deslocamento de sentidos no âmbito das reformas destinadas ao ensino médio, em que as disciplinas escolares perdem espaço para as áreas do conhecimento, constrói movimentos de regulação nos novos currículos.

> Neles, as disciplinas escolares, que vinham sendo significadas como elementos relevantes na orientação das aprendizagens esperadas pelos estudantes ao final do ensino médio, vão sendo raramente enunciadas, estando submetidas às competências gerais de área, ainda que regulem o sistema por meio do qual continuamos a pensar e produzir a organização dos currículos. Uma evidência de tal regulação, como já explicitado, emerge no modo como a Língua Portuguesa e a Matemática, diferentemente dos outros componentes curriculares, permanecem estabilizadas no formato disciplinar, com habilidades explicitamente detalhadas. Ou seja, o que é considerado hierarquicamente mais importante parece estar mais fortemente regulado pelas regras e padrões que vieram, historicamente, constituindo os currículos escolares (CHARRET; FERREIRA, 2019, p. 1598).

Compreende-se, então, que entre as disciplinas escolares há produção de efeito de poder, de tal maneira que existem disputas. Segundo Popkewitz (2001), a construção das matérias escolares é uma tecnologia social, sendo composta de relações institucionais e sistemas de raciocínio específicos em relação à pesquisa, ao ensino e ao *status* profissional. Assim, os

embates e as disputas são elementos presentes na construção do conhecimento apropriado, e os conhecimentos válidos são também influenciadas por "alianças com grupos externos à matéria como acontece com as agências estatais e as empresas interessadas" (POPKEWITZ, 2001, p. 34).

Tabela 3 — Demonstrativo de comparação das cargas horárias por disciplina

Componentes curriculares – Base Comum	PPC 2017 – Carga horária	PPC 2020 - Carga horária	Percentual de redução
Artes	80 h	40 h	50%
Educação física	160 h	80 h	50%
Filosofia	120 h	80 h	34%
Sociologia	120h	80 h	34%
Língua Portuguesa	240 h	231 h	3,7%
Matemática	240 h	231 h	3,7%
Física	200h	195 h	2,5%
Biologia	200 h	195 h	2,5%
Geografia	200 h	196 h	2%
História	200 h	196 h	2%
Química	200 h	196 h	2%
Língua estrangeira Inglês	80h	80 h	0%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A Tabela 3 compara a carga horária das disciplinas dos projetos pedagógicos do curso técnico em Agropecuária. O currículo também é constituído de relações espaço-tempo que delimitam hierarquias, bem como pela tradução da BNCC feita pelo IF Baiano *Campus* Guanambi, isso fica mais saliente diante do fato de que algumas disciplinas perderam espaço-tempo devido à diminuição de sua carga horária para os componentes curriculares, de modo que artes, educação física, sociologia e filosofia lideram no quesito redução, observamos percentuais de até 50%. O que poderia ser pensado por meio dessa Tabela? Quais as consequências dessa descontinuidade? Quais os efeitos dessa nova prática discursiva que reduz algumas disciplinas e as demais permanecem? Em outros termos, que subjetividades pretendem construir?

Assim, a tabela apresenta um comparativo o qual permite observar que a organização curricular determina relações de poder, vemos uma parte visível, que emergem aos olhos, com aparência comum, números, quantidades mensuráveis, e outra parte invisível, não consciente, cujos contornos não são tão nítidos, nos fazem pensar nas fronteiras históricas e não naturais que as disciplinas são apresentadas nas grades curriculares, as relações de saber e poder que se manifestam em cada reforma curricular e atendem a uma urgência.

O desenho curricular em questão, evidencia o dispositivo curricular como uma produção cultural no processo de escolarização, desenvolvido para determinar a ordem que atende à

produção e à reprodução da sociedade, passível de ser governada. O dispositivo curricular é entendido como invenção escolar moderna, para esse estudo a modernidade é um modo de ver e atuar, que desempenha o papel de articular o tempo com o espaço epistemológico, por meio de uma ordem com representação. O currículo se estrutura em uma grade curricular burocrática que distribui um espaço epistemológico, as disciplinas, em um determinado tempo, de modo a tornar o tempo uma variável fundamental.

O currículo como um objeto histórico e contingente é um centro composto de um conjunto articulado de forças, em um olhar sobre o currículo no contexto da reforma do novo ensino médio, verificamos um dispositivo curricular que se torna discurso e prática. O dispositivo possui uma característica de inovação, devido sua habilidade por meio de pontos de resistência. Nessa conjuntura de reforma, em que as tecnologias de poder impõem com mais intensidade a ênfase na formação por meio da instrumentalização e normalização, há uma produção de efeitos que estabelecem uma direção ao indivíduo. É possível e oportuno que as práticas de resistência se façam mais presentes em um movimento natural do dispositivo curricular, por meio de fuga das linhas de força, criando a resistência, como uma dimensão do dispositivo.

Nesse contexto, é possível tencionar as formas de resistências, as lutas antiautoritárias, na busca da transgressão desse currículo tão engessado e arquitetado por relações de força? Segundo Fernandes (2012), as lutas contestam formas de poder, são lutas contra a sujeição, contra formas de subjetivação e contra a submissão. A resistência encontra lugar no cotidiano das práticas educativas.

Para Veyne (2014), o dispositivo tem limites em sua finitude, as fronteiras históricas de um discurso, dessa forma, por ora, nossa interpretação se encerra na fronteira histórica das práticas discursivas de interpretação da BNCC para o currículo do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, que motivados por uma situação pandêmica, ainda não foi completamente traduzido para as práticas pedagógicas do IF Baiano, *Campus* Guanambi.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao referir a escola como disciplinadora algumas considerações fazem-se necessárias, reconhecemos que a escola exerce sobre os indivíduos um poder disciplinar, com técnicas disciplinares que recaem sobre os corpos dos sujeitos como um molde para torná-los produtivos. Dessa forma, interpretamos o currículo do curso técnico integrado ao ensino médio como construído por padrões em que disciplinas e conteúdos, com suas práticas pedagógicas, produzem identidades que se relacionam e produzem formas de ver e entender o mundo e as coisas. Ao propor no currículo uma visão de mundo determinada, com os padrões de conhecimento, forma uma maneira específica de vivenciar "a verdade" e produzir subjetividades.

Para reforçar a argumentação, citamos uma das conferências que Foucault (1996) proferiu em 1973, no Rio de Janeiro, na qual analisou a disciplinaridade em ação no interior de instituições modernas, fazendo distinções entre três de seus tipos: a fábrica, a escola e, tratadas como um só grupo, o hospital, o manicômio e a prisão. Ao discutir sobre a instituição escolar o filósofo argumenta que a escola como aparelho de transmissão de conhecimentos, disciplina os indivíduos para a formação de determinadas maneiras de ver, pensar e entender o mundo e a si mesmo; e, como conformadora de atitudes, percepções e esquemas de resposta. A forma como os estudantes veem, pensam e entendem o mundo, ao concluir o curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, permite que a grande maioria desses estudantes permaneçam na mesma área de formação, para a continuidades dos estudos.

Diante das proposições apresentadas interpretamos, no presente estudo, o currículo do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio do IF Baiano, *Campus* Guanambi, como um dispositivo curricular que controla, regula e normaliza. A nossa análise buscou observar os três eixos do dispositivo curricular: saber, poder e subjetividade, com a ajuda da arqueogenealogia de Foucault. Portanto, a leitura das discussões foucaultianas sobre a noção de dispositivo, nos levou a um certo deslocamento no sentido de problematizar algumas práticas discursivas sobre o currículo integrado do ensino médio.

Em relação ao eixo poder no dispositivo curricular e levando em consideração a função estratégica desse dispositivo, não podemos deixar de destacar a governamentalidade assentada na razão do Estado, em que as políticas curriculares são e estão submetidas em uma lógica do novo capitalismo que mobiliza, a favor do Estado, o potencial individual de cada estudante. Para Gadelha (2016), a racionalidade política se exerce tanto na individualização quanto na totalização, é isso que Foucault destaca como algo singular na governamentalidade. Outra

questão que trabalhamos em nossas interpretações foi a noção de poder em sua caraterística produtiva, as relações de poder tencionadas, foram vistas como uma produção de realidade.

As práticas discursivas realizam um vínculo entre o ensino médio profissional e o ideal democrático, em que prevalece a promessa de que os estudantes terão o acesso à cultura, ao conhecimento tecnológico e ao trabalho por meio do currículo, exercendo papel de atores no cenário do constante progresso social. De acordo com Popkewitz (2010), as ciências críticas baseadas em supostos hegelianos movimentam as práticas sociais em direção a alguma síntese universal que produza o bem, na elaboração de padrões de progresso.

Outro eixo analisado no dispositivo curricular foi o saber, o currículo possui regimes de verdades, uma política geral da verdade que são produzidas por coerções, determinado por um dado momento em um específico domínio, seja por leis, reformas, pareceres, normas, documentos que produzem efeitos, regulados por relações de saber. Segundo Veyne (2014), a verdade é um dos componentes de um dispositivo, não a verdade das concepções que os diferentes séculos puderam fazer, mas uma verdade na concepção de cada época nesse ou em outro domínio.

Na narrativa predominante no ensino profissional observamos as relações de saber e poder entremeadas, pois prevalecem enunciados que enfatizam o caminho constante de progresso e avanço, em direção à formação adequada para o mercado de trabalho, porém não podem ser caracterizadas por uma linha de progressão linear, por ser um resultado de um processo de construção e produção. O currículo não é só constituído de regras e padrões, mas também de relações de saber e poder intrínsecas na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar.

A organização do currículo do ensino médio integrado é feita por tendências marxistas, que instituem uma repartição mais valorativa aos conhecimentos e disciplinas técnicas, voltadas para as demandas do mercado de trabalho, dessa forma, a subversão do currículo permanece em situações transitórias. As problematizações aqui tecidas buscaram tencionar a ideia do essencialismo da concepção presente no referido currículo e questionar as metanarrativas, os sujeitos centrados e a valorização dos aspectos econômicos.

Assim, perguntas vieram à tona durante as interpretações de algumas práticas discursivas sobre o currículo integrado: é possível construir novos discursos e novas práticas para o ensino médio integrado que não são sejam utópicas e com a presença de metanarrativas, que sejam interpretações mais realistas e coerentes com base nas discussões pós-estruturalistas?

Se o dispositivo é composto por linhas de força, regime de enunciação, limites, convém outros questionamentos: os professores, os alunos teriam oportunidades ou possibilidades de

transgressão ou subversão do currículo em questão? Seria o dispositivo curricular um sistema rígido, fechado? Talvez as respostas para essas perguntas encontram rumo nos processos de subjetivação, o terceiro eixo do dispositivo curricular. Segundo Foucault, os modos de subjetivação, não são atuações passivas do sujeito, indicam possibilidades, subversão do próprio sujeito, dessa forma, as linhas de subjetivação são as rupturas do dispositivo, uma descontinuidade e, portanto, uma oportunidade de transgressão. Para Deleuze (1996), todo dispositivo é marcado pela novidade e criatividade, o movimento do dispositivo se deve a sua capacidade de transformação que é movida pela subjetivação e por pontos de resistências.

Fernandes (2012) enfatiza o caráter mutável da produção da subjetividade, que concentra em um complexo de contingência e é marcada pela incompletude, sempre em processo de produção e transformação. Portanto, não cabe às políticas curriculares e aos professores em suas práticas educativas utilizarem de um único consenso em torno de uma forma particular de explicar a sociedade e suas interfaces. A atenuação da supremacia de autoridade e visões únicas no processo de ensino aprendizagem necessitam sempre de questionamentos.

As visões únicas nos discursos curriculares, como observamos nas atuais reformas curriculares proporcionam a presença de uma identidade ajustada sob uma mesma definição são predestinadas à vicissitude, "pois essa identidade, bastante fraca contudo, que tentamos assegurar e reunir sob uma máscara, é apenas uma paródia: o plural a habita, almas inumeráveis nela disputam; os sistemas se entrecruzam e se dominam uns aos outros" (FOUCAULT, 2019, p. 82). Os indivíduos são complexos e elementos múltiplos os caracterizam e as práticas pedagógicas com poder de síntese não asseguram a total dominação.

É importante evidenciar que o nosso entendimento sobre o currículo e as práticas curriculares que se desenvolvem nas instituições, em específico no *Campus* Guanambi, não se subordinam apenas ao PPP, PPC e aos documentos curriculares prescritos. As práticas educativas são resultado de relações bem mais complexas e variantes, que envolvem jogos de poder e resistência, em um processo permanente de retoque, aperfeiçoamento, disputa desse currículo. Isso porque, o dispositivo é da ordem do acontecimento e não tem limites rígidos, o dispositivo curricular é aberto a suscetíveis movimentos definidos que, para além dos documentos legais, envolvem também as práticas educativas com suas peculiaridades e singularidades.

Por meio de nossas interpretações observamos que nos documentos analisados e suas coexistências há um sistema vertical de dependência entre os Decretos e Leis que versam sobre o ensino médio integrado, em que as políticas curriculares servem como autorização para os

demais documentos construírem seus discursos. Segundo Foucault (2015), as formações estratégicas do discurso não surgem diretamente da visão de mundo ou da predominância de interesse, mas sua própria possibilidade é determinada por pontos de divergências nos jogos dos conceitos, assim, os enunciados são formados por intermédio da posição que o sujeito ocupa em relação ao domínio do objeto que fala.

Ressaltamos que o discurso curricular, considerado como dispositivo, realiza-se por meio de formas particulares de nomear e agir no mundo sustentadas por regimes de verdade da ciência moderna. O dispositivo curricular pode disciplinar o olhar, a conduta dos estudantes e de professores, assujeitando os indivíduos a regras e a normalizações, nas quais os sujeitos aprendem a ver a si próprios de determinadas formas e explicar o mundo dentro de conceitos estabelecidos.

Uma circunstância da regulação presente nos documentos analisados é a seleção de conhecimento, como o curso em questão é técnico e possui disciplinas com conhecimentos técnico e profissional em determinada área, ao serem transmitidos para os estudantes, os conduzem a produção de seu conhecimento sobre o mundo, "o processo de escolarização incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo" (POPKEWITZ, 2010, p. 192). Verificamos o efeito dessa estratégia de regulação, nas escolhas dos egressos do ensino médio, que, ao continuarem os estudos em nível superior, escolhem cursos na própria instituição que dialogam com os cursos técnicos concluídos, essas escolhas refletem uma determinada maneira que os alunos aprenderam a conhecer e interpretar o mundo.

A noção do currículo como prática discursiva trabalhada nessa análise é marcada pela positividade, assim a relação do sujeito com o discurso incita, provoca e faz deslocar. O discurso curricular, bem como o dispositivo é fluído e está sempre em processo de produção, de transformação e é marcado pela descontinuidade e incompletude, formam ao longo do tempo por adição e modificações. Nessa perspectiva, concebemos o currículo não como um produto fixo, nem como um resultado de uma luta fora da escola que busca legitimar conhecimentos, mas um elemento do processo social disciplinador em que a escola é um espaço importante, embora não se limite a ela.

Qual a função estratégica do dispositivo curricular do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio? Formar alunos dóceis e disciplinados? Habilitar profissionais que atendam às demandas do mercado de trabalho? Formar jovens com habilidade e competências para o exercício da cidadania? Oportunizar uma formação que garante trabalho e renda? Seriam

esses os elementos heterogêneos responsáveis pelo processo perpetuo de preenchimento estratégico do currículo em análise?

Ousamos pensar na possibilidade de um currículo integrado dentro de uma educação disciplinadora em que o espaço escolar se construa por meio de resistências, em um processo de conscientização dos limites e das possibilidades desse currículo carregado de relações de poder que por meio de questionamentos, problematizações e aperfeiçoamento, produz. O que viabiliza oportunidades para os sujeitos que serão assujeitados por diversas formas na sociedade, melhor que sejam em sistemas escolares que permitam um certo acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos e cultural e contam, por vezes, com as linhas de fuga.

As possibilidades do ensino, pesquisa e extensão aliados com as políticas institucionais representam para o curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio — com a sustentação de linhas de fugas e movimentos de resistência — uma oportunidade de trabalho e de renda ou a continuidade dos estudos para os alunos que são oriundos em sua grande maioria de escola pública, e vêm de famílias com privações financeiras, em uma região com carências sociais e econômicas. O curso é um espaço de escolarização média que de alguma forma estabelece relação com o trabalho, em que captura os sujeitos e os direcionam.

Em suma, questionar as verdades definidas, duvidar, problematizar os currículos escolares dispostos, lutar contra as formas de assujeitamento que homogeneíza, compara, hierarquiza os estudantes. São movimentos que podem encontrar suportes nas teorias pós-críticas, por isso consideramos urgentes e necessárias essas questões para o contexto que a educação vivencia atualmente. Foucault, assim como seus comentadores, nos ensinam a pensar de uma outra forma, de modo a construir novos modos de se relacionar consigo mesmo e com os outros, criando estratégias para repensar a educação e o currículo.

Afinal, que contornos percorrem ou percorreriam os currículos baseados no movimento pós-crítico? Não existem modelos definidos e estabelecidos, pois os sujeitos são descentrados e as ações provisórias, não nos cabe indicar ou prescrever o que deve ou não ser um currículo integrado, mas alguns delineamentos devem ser considerados, como as relações de poder envolvidas na produção de subjetividades e na produção das “verdades”. Os currículos se centrariam em atitudes que buscam a transgressão e a subversão dos currículos que homogeneíza, trabalhando para a não fixação de identidades e posições de sujeitos e em atitudes que não silencie as diferenças e nem omitem as relações capilares e contingentes de poder envolvidas nas escolas.

As discussões tecidas até aqui, levam-nos a observar o currículo como dispositivo em que o saber distribui e atualiza as relações de poder, que envolvem as práticas discursivas e não-

discursiva. Embora possua linhas de força, o dispositivo também é transitório, um campo aberto para a possibilidade de significados, sem fixação de sentidos e sem a determinação de posições dos sujeitos. Consideramos, então, o currículo também como espaço de possibilidade de transgressão, de oportunidades, de direção e de subversão do próprio sujeito, em um movimento de descontinuidade, contingências e rupturas do dispositivo.

Por fim, para concluir a nossa incursão pelo dispositivo curricular, depois das questões e interrogações apresentadas, finalizamos essas considerações parafraseando Gadelha (2016), com um questionamento que se configura uma reflexão: do que vale a educação se ela não desenvolver atos de resistências?

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? *Revista Outra travessia*, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, jul./dez. 2005.

AGUIAR JUNIOR, Arnaldo Cunha de. *A educação profissional e o currículo integrado no ensino médio do IFMA: avaliação, percepções e desafios*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Maranhão. 2012.

AMADO, João (coord.). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. 3ª ed. Coimbra. Impressa da Universidade de Coimbra, 2017.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. 2. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

BENFATTI, Xênia Diógenes. *O currículo do ensino médio integrado: da intenção à realização*. Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011.

BENFATTI, Xênia Diógenes. VITORINO, Grace Troccoli. LEITINHO, Meirecele Calíope. A arqueologia da integração curricular: enredo histórico da educação profissional e sua interface com o currículo integrado. *Revista e-curriculum,* v. 16, n. 3, p. 751-767 jul./set. 2018.

BOBBIT, J. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1918.

BORGES, Ana Paula Noemy Dantas Saito. *O currículo do ensino técnico integrado ao ensino médio: desafios e perspectivas*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Franca. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.* Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf Acesso em: 27/03/2020.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.* Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 28/05/2019.

BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.* Crêa nas capitaes dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 28/05/2019.

BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 03/11/2020.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 26/09/2018.

BRASIL. *Lei nº 5.524, de 5 de novembro de 1968.* Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5524.htm. Acesso em: 23/03/2020.

BRASIL. *Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.* Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-normaatualizada-pl.html. Acesso em: 23/03/2020.

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 a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm. Acesso em: 23/03/2020.

BRASIL. *Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008a*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html. Acesso em: 21/01/2020.

BRASIL. *Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 21/01/2020.

BRASIL. *Lei nº. 8.670, de 30 de junho de 1993a*. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8670.htm. Acesso em: 27/05/2019.

BRASIL. *Lei nº. 8.731, de 16 de novembro de 1993b*. Transforma as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. Disponível em:

BRASIL. *Lei nº. 8.948, de 8 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 21/01/2020.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 11/09/2018.

BRASIL. *Lei nº11. 892, de 29 de dezembro de 2008b*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 21/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento base*. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 13/10/2020.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. *Orientações pedagógicas sobre a reformulação curricular dos cursos da EPTNM, à luz da reforma do ensino médio*. Instituto Federal Baiano. Salvador, 2020. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2020/05/Resolu%C3%A7%C3%A3o-59_2020-OS-CONSUP_IFBAIANO_Anexo.pdf Acesso em: 03/11/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria.* Instituto Federal Baiano. Salvador, 2017. Disponível em: https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/files/2011/05/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-DE-CURSO-T%C3%89CNICO-EM-AGROIND%C3%9ASTRIA-2016-GUANAMBI.pdf. Acesso em: 16/03/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária.* Instituto Federal Baiano. Salvador, 2017. Disponível em: https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/files/2011/05/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-DE-CURSO-T%C3%89CNICO-EM-AGROPECU%C3%81RIA-2016-GUANAMBI.pdf. Acesso em: 16/03/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática para Internet.* Instituto Federal Baiano. Salvador, 2016. Disponível em: https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/files/2016/12/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-DE-CURSO-T%C3%89CNICO-EM-INFORM%C3%81TICA-PARA-INTERNET-2016-GUANAMBI-1.pdf. Acesso em: 16/03/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Guanambi. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.* Instituto Federal Baiano. Salvador, 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 39/2004. *Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf. Acesso em: 21/01/2020.

BRASIL**.** *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02/10/2018.

BRASIL. *Resolução Nº21, de 17 de maio de 2016* que Altera a Resolução Nº48, de 17 de dezembro de 2014. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano — IF Baiano Conselho Superior. Salvador, 2016. Disponível em: http://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/wp-content/uploads/sites/2/2016/06/Resolucao_48_2014_Com_alteracoes_dada_pela_Resolucao_n_21_2016.pdf. Acesso em: 02/10/2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Plano de Desenvolvimento Institucional:* identidade e gestão para a construção da excelência (2015-2019). Instituto Federal Baiano. Salvador, 2014.

BRAZ, Ana Ângela Araújo. *Desafios no currículo do ensino médio integrado à educação profissional na Escola Estadual de Educação Profissional Rodrigues Braz*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós - Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P 90. 2014.

BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. O currículo do ensino médio baiano: entre a formação integral e a valorização das diferenças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018.

CARIELLO, Laura Isabel de Lucena. *Implementação do currículo técnico integrado do Curso Técnico de Eletrotécnica no CEFET-PA/UNED Tucuruí*. 138 f. Universidade de Brasília, Brasília. 2009.

CASCAIS, António F. Paixão. *Morte e ressurreição do sujeito em Foucault*. Comunicação e linguagens. Lisboa: Cosmos, 1993.

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

CHADES, Ângela Fernandez Porto de. A política de integração curricular no ensino médio: reflexões sobre o texto político e o contexto da prática. *Espaço do Currículo*, v.6, n.1, p.81-94. 2013.

CHARRET, Heloize da Cunha; FERREIRA, Marcia Serra. Sentidos de integração curricular nas reformas recentes do ensino médio: entre as áreas do conhecimento e a organização disciplinar. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v.17, n.3, p.1587-1603 2019 e-ISSN: 1809-3876 Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 06/10/20.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado:* concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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

CNTE. A reforma do ensino médio: Suprime direitos, privatiza a educação e terceiriza os/as trabalhadores/as escolares. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 337-343, jan./jun.2017.Disponívelem:http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/772/743 Acesso em: 21/10/2020.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo:* pesquisas pós-críticas em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

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

COURA, Helena Luiza Oliveira. *A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano:* análise do curso técnico em agropecuária. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador. 2012.

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

DE SOUZA, Francisca Leidiana; JÚNIOR, José Gerardo Bastos Costa; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Ensino médio integrado: um estado do conhecimento. *Anais IV Colóquio Nacional,* I Colóquio Internacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal. 2017.

DELEUZE, Gilles. *Foucault.* São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles. *Foucault.* São Paulo: Brasiliense, 2019.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? *In:* DELEUZE, G. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Veja, 1996. Disponível em: https://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo Acesso em: 15/07/2019.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Cassimiro. MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. Sobre Foucault e a verdade: as relações entre o currículo e a avaliação em larga escala. *In: Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p.577-589, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8862. Acesso em: 10/02/20.

EWALD, F. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FELIX, Adriani Mello. *Práticas Curriculares na RS: As (poli)técnicas de governamento*. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

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

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

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 275-271. Ago. 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Caderno de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault:* arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. “Le discours ne doit pas être pris pas comme...”. *Dits et écrits*. v. III. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Cadernos da PUC/RJ, 1996.

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

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos*. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. Volume I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT. Michel. *L’archéologie du savoir.* Paris, Gallimard, 1969.

FREITAS, José Aparecida de; HASS, Fabrício Luis; KIRST, Fernanda S. Dallamico. A produção de verdades pelo discurso da educação profissional e tecnológica: implicações curriculares. *36ª Reunião Nacional da ANPEd.* Goiânia. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado*: concepção e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI Ieda. Currículo integrado, ensino médio técnico e base nacional comum curricular: entrevista com Gaudêncio Frigotto. *Revista e-curriculum,* v. 15, n. 3, p. 871-884, jul./set. 2017.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação*: Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação*: uma perspectiva foucaultiana. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GOTARDO, Renata Cristina da Costa; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Integração curricular: o ensino médio integrado e o proeja. *32ª Reunião Anual da Anped*. 2009.

GRAMSCI, Antônio. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1986.

HANNECKER, Lenir Antônio. *Compreensão de currículo na educação profissional: possibilidades e tensões do ensino médio integrado*. IFRS, *Campus* Sertão. Unidade Sede e Unidade do Polo de Pontão. São Leopoldo. 2014.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8731.htm

KUENZER, Acacia. *Ensino médio e profissional:* as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1998.

LEITE, Jocileide Bidô Carvalho. *Sentidos da política de currículo da educação profissional técnica integrada ao ensino médio do IFPB*. João Pessoa. Espaço do Currículo, v. 7, n. 2, p.376. 2014.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A educação como dispositivo de proteção às crianças e adolescentes segundo práticas do UNICEF: problematizações foucaultianas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, v.8, n.3, dez. 2008. Disponível em: pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812008000300002. Acesso em: 23/10/2019.

LOPES, Alice Casimiro. Teoria pós-critica, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas,* n. 39, p.7-23, 2013.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Teorias de currículo.* São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Maria Eduarda Gomes; DE LIMA, Andreza Maria. Currículo integrado no ensino médio integrado: um estudo da produção científica da pós-graduação nos últimos três anos (2015-2017). *Revista Exitus*, Santarém/PA, vol. 8, n. 3, p. 87-112. 2018.

LORDELO, Petry Rocha. *Realidade e possibilidades do trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo do ensino médio integrado à educação profissional do Instituto Federal Baiano: rumo ao politecnismo no período de transição.* Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGE. Salvador. 2019.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*: atores e cenários ao longo da história. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. *Educação & Realidade*. v. 29, n. 1, p. 199-213, jan./jun. 2004.

MELO, Diana Sampaio. *Currículos instituídos, atos de currículo instituintes e transduções curriculares no contexto dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFBA*. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGE. Salvador. 2018.

MESSINA, Graciela. Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciência y La Cultura. *In: Reúnion de consulta técnica sobre investigación en formácion del professorado*. México, 1998.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MORAES, Antônio Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. *In: Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões curriculares*. Florianópolis: UFSC, 2008.

MORAES, Carmem Sylvia. Instrução "popular" e o ensino profissional: uma perspectiva histórica. *In:* VIDAL, Diana; HILSDORF, Maria Lúcia (Orgs.). *Brasil 500 anos:* tópicos em história da educação. São Paulo: Edusp, 2001.

MORAES, Francisco de; KÜLLER. José Antônio. *Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional:* desafios, experiências e propostas. São Paulo. Senac, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, Ano 23, Vol. 2, 2007. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110 Acesso em 30/09/2020

NESSRALLA, Marília Ramalho Domingues. *Currícculo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica:* da utopia à concretização do currículo possível. Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2010.

OLIVEIRA, Rosângela de Amorim Teixeira de. *Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

PACHECO, Eliezer; REZENDE, Caetana. Institutos Federais: um futuro por amar. In: REZENDE, Caetana (Org.). *Institutos Federais Lei 11.892*, de 29/12/2008 comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 122, p. 283-303, mai./ago. 2004.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. Contribuições da teoria pós-estruturalista e dos estudos culturais para a pesquisa em educação. *Revista Práxis Educacional,* Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 72-93, mai./ago. 2017.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e a filosofia da diferença*: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. *Concepção do ensino médio integrado.* Texto. 2007. Acesso em: 19/09/2018.

RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências:* autonomia ou adaptação? 3ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, Denise Dalmás. *Concepções e práticas integradoras dos docentes do IFMT Campus Cáceres, no desenvolvimento do currículo integrado*. Tese doutorado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí. 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. *As pesquisas denominadas do tipo 'Estado da-arte' em educação*. Diálogo educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSA, Daiele Zuquetto. *Currículo integrado e a formação integral de jovens: uma proposta do Instituto Federal Farroupilha Campus Santa Rosa*. IF Farroupilha, Campus Santa Rosa. 2016.

SÁ, Kátia Regina de. Currículo do ensino médio integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da educação física. Programa de pós-graduação, formação, currículo e práticas pedagógicas. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2019.

SANTOS, Etelvina de Queiroz; MOREIRA, Núbia Regina. Recontextualização da política curricular para a educação da relações étnicos-raciais. *Revista FAEEBA* – Ed. e Contemp., Salvador, v.28, n.54, p. 28-42, jan./abr. 2019. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/6179. Acesso em: 08/10/20.

SCHNEIDER, Marcia Maria Brisch. *Desatando os nós do currículo integrado no ensino médio no âmbito dos institutos federais*. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul — Unijuí. Ijuí, 2013.

SILVA, David Jose de Andrade. *Entre dilemas e decisões: análise das incertezas e possibilidades emergentes de um currículo do ensino médio integrado.* Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2019.

SILVA, Estácio Moreira da. *A implementação do currículo integrado no curso técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi*. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro da (Org.) *Ensino Médio Integrado: Travessias.* Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias críticas do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STASSUN, Cristian Caê Seemann; ASSMANN, Selvino José. Dispositivo: fusão de objeto e método de pesquisa em Michel Foucault. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 11, n. 99, p. 72-92, jul./dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/14744. Acesso em: 08/10/2019.

TEIXEIRA, Dayany Vieira Braga. *Proposta de organização curricular para os cursos do ensino médio integrado (EMI) do IF sertão PE – Campus Petrolina*. Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações, Pedagógicas) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento*; perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação.* 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Interdisciplinaridade na pós-graduação: isso é possível? *In:* FERNANDES, Aliana; GUIMARÃES, Flávio Romero & BRASILEIRO, Maria do Carmo E. (org.). *O fio que une as pedras:* a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação. São Paulo: Biruta, p. 26-35, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Tensões disciplinares: recompondo antigos temas. In: SILVA, Aida Maria *et alii* (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão cultural*. Recife: ENDIPE, p. 137-159, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michael Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (org.). *Foucault, Deleuze & Educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD — Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 1995.

VIEIRA, Josimar Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Formação integrada do ensino médio com a educação profissional: o que dizem as pesquisas. *Revista Thema*, v. 13, n. 1, p. 79-92, 2016.