

A relação entre ensino médio e trabalho como dispositivo de governo dos jovens em Mato Grosso do Sul (1961-2021)¹

The relationship between high school and work as a governing device for young people in Mato Grosso do Sul (1961-2021)

Wesley Fernando de Andrade Hilário²
Escola Estadual Vereador Moacir Djalma Barros (REE/MS)
weehillario@hotmail.com

Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani³
Universidade Federal da Grande Dourados
rosemeireziliani@ufgd.edu.br

Resumo: O artigo analisa a operacionalização da relação entre ensino médio e trabalho como um dispositivo de governo da população jovem em Mato Grosso do Sul, entre 1961 e 2021. Com base na genealogia proposta por Michel Foucault, adota-se a análise de enunciados e práticas que sustentaram essa articulação estratégica, mobilizando, para isso, os conceitos de dispositivo (em interlocução com Gilles Deleuze), governo e discurso. São examinadas fontes diversas com o objetivo de compreender como esse dispositivo operou em duas configurações históricas: uma voltada à qualificação profissional obrigatória e outra à preparação para o trabalho imaterial. Os resultados indicam que a relação entre ensino médio e trabalho, no período delimitado, não é fixa, mas se reconfigura conforme os deslocamentos políticos, econômicos e sociais, influenciando as regulações subjetivas dos jovens. A análise explicita as tensões no campo educacional, além das disputas e resistências que atravessam esse dispositivo histórico.

Palavras-chave: dispositivo; ensino médio e trabalho; regulações subjetivas.

¹ Este artigo resultou de pesquisa realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Escola Estadual Vereador Moacir Djalma Barros, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

³ Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Abstract: This article examines the articulation between secondary education and work as a governmental dispositif shaping youth in Mato Grosso do Sul, Brazil, from 1961 to 2021. Drawing on Michel Foucault's genealogical approach, it analyzes statements and practices that sustained this strategic linkage, mobilizing the concepts of dispositif (in dialogue with Gilles Deleuze), government, and discourse. A diverse set of sources is explored to identify how this dispositif operated in two historical configurations: one oriented toward compulsory vocational training and another toward preparation for immaterial labor. Findings indicate that the relationship between secondary education and work is not fixed but reconfigures according to political, economic, and social shifts, shaping the subjective regulation of young people. The analysis highlights tensions within the educational field as well as the disputes and resistances that traverse this historical dispositif.

Keywords: device; high school and work; subjective regulations.

Introdução

Resultado de uma pesquisa de doutorado em Educação (HILÁRIO, 2024), o objetivo deste artigo consiste em explicitar uma problematização sobre como a relação entre ensino médio e trabalho operou como um dispositivo de governo dos jovens no estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1961 a 2021. Perscrutamos essa relação em perspectiva histórica, à medida que a compreendemos como um artefato cujo funcionamento, no período delimitado, capturou – e, ressalta-se, ainda captura, dada sua permanência – a população jovem sul-mato-grossense, operando sobre ela uma transformação de seus *eus* (ROSE, 2001).

Em razão das distintas dinâmicas políticas, econômicas e sociais que atravessaram o estado ao longo do período analisado, a relação entre ensino médio e trabalho nesse território também se modificou, pois os polos que a constituem dependem diretamente desses fatores. Neste artigo, descrevemos a conexão entre os elementos díspares que, historicamente, compõem o dispositivo em foco e, por conseguinte, as formas de governar a população jovem, com o intuito de evidenciar quais regulações têm sido produzidas nesse tempo.

Considerando a dinâmica instada por essa relação e os efeitos por ela gerados, é possível compreendê-la como um dispositivo. Segundo o referencial foucaultiano adotado, dispositivo é o arranjo de elementos que, articulados, promovem a captura dos indivíduos em determinadas posições de sujeito, conforme a urgência à qual busca responder. Todo dispositivo emerge com objetivos delimitados pelas condições de sua época e, a partir disso, uma série de práticas se articula para colocar o indivíduo no centro de um processo que Michel Foucault (2017) denomina subjetivação – a transformação do *eu*. Uma vez capturado, interpelado por essas práticas, o indivíduo é assujeitado. Sua subjetividade resulta, pois, de um governo exercido por palavras e coisas que o circundam. Trata-se, portanto, de governo exercido ininterruptamente.

A questão que orientou esta pesquisa foi: quais tipos de sujeitos ou de subjetividades foram produzidas no ensino médio de Mato Grosso do Sul, por meio da articulação entre escolarização e trabalho, entre 1961

e 2021? A análise parte da hipótese de que essa articulação opera como um dispositivo de governo, produzindo regulações subjetivas que alinham os jovens às exigências do mercado, às normativas institucionais, às expectativas sociais e às verdades educacionais de sua época. Investigá-la é uma forma de compreender como o ensino médio tem funcionado como espaço fulcral de condução das condutas juvenis.

O recorte temporal da pesquisa abrangeu o período de 1961 a 2021. O primeiro marco dessa delimitação corresponde ao momento em que a relação entre ensino médio e trabalho já possuía uma existência material, manifestando-se em diversos discursos, embora ainda não estivesse consolidada no campo legal. Esse ano configura-se, portanto, como ponto de referência, ainda que fosse possível retroceder a períodos anteriores em busca de indícios da proveniência e emergência dessa relação. Já o ano de 2021 foi definido como marco final por corresponder à publicação do último documento analisado na pesquisa, atualmente responsável por orientar as práticas do ensino médio no estado de Mato Grosso do Sul.

A pesquisa foi fundamentada na perspectiva da história genealógica, inspirada na obra de Michel Foucault, com o objetivo de descrever e problematizar as práticas discursivas e não discursivas que produziram o dispositivo em questão. Para isso, foram analisadas fontes variadas, sem estabelecer hierarquização entre elas. A escolha metodológica permitiu captar os enunciados e práticas que constituíram a relação entre ensino médio e trabalho e mapear as formas de subjetivação operadas ao longo do tempo.

A relevância desta pesquisa está em compreender de que modo o ensino médio se consolidou como um espaço estratégico de regulação da juventude, sobretudo em tempos marcados por reformas educacionais intensas e mudanças profundas nas exigências do mundo do trabalho. A ideia, amplamente difundida, de que essa etapa da escolarização deve preparar os jovens para o mercado se apresenta como uma verdade naturalizada, mas carrega efeitos de subjetivação que atravessam práticas escolares e sociais. Colocar essa verdade em questão permite lançar luz sobre os modos pelos quais a escola tem operado na formação de sujeitos alinhados às racionalidades econômicas contemporâneas, especialmente à lógica neoliberal.

Para o alcance do objetivo, o artigo foi estruturado em três seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na primeira, explicitamos o método adotado na investigação, com foco nos conceitos de dispositivo, governo e genealogia. Nas seções seguintes, apresentamos a análise da pesquisa, descrevendo as duas configurações identificadas, suas dinâmicas, os elementos constitutivos e as regulações subjetivas produzidas, em Mato Grosso do Sul, pela relação entre ensino médio e trabalho enquanto dispositivo.

Orientações de método da pesquisa

A pesquisa seguiu as teorizações de Michel Foucault, com ênfase nos conceitos de dispositivo, governo e genealogia, incorporando também as contribuições de Gilles Deleuze na abordagem do primeiro deles. A articulação entre esses conceitos permitiu compreender como as relações de saber-poder operam na constituição dos sujeitos e na estruturação das práticas sociais.

Na perspectiva de Foucault (1979a), o conceito de dispositivo refere-se a uma rede heterogênea de elementos, incluindo discursos, instituições, normas, práticas e saberes, historicamente articulados para

responder a uma urgência política específica. Trata-se de um mecanismo que organiza as condutas dos indivíduos e regula suas subjetividades por meio de tecnologias de poder. Os dispositivos operam em relações de saber-poder, sustentando-se e transformando-se. Atuando em rede, articulam-se entre si para potencializar seus efeitos. Ao compreendermos que diferentes esferas da vida operam como dispositivos, evidencia-se que são constitutivos das sociedades, definindo modos de ser e agir. Embora produzam subjetividades, também permitem contestação, abrindo espaço para novas formas de existência e resistência

Ampliando essa noção, Deleuze (1996) define os dispositivos como máquinas de produção de subjetividades históricas, compostas por linhas de enunciação, visibilidade, força e subjetivação, que se relacionam de forma desigual. Essas linhas concorrem entre si, pois não há poder sem resistência. Segundo o filósofo: “Pertencemos a dispositivos e neles agimos. À novidade de um dispositivo em relação aos que o precedem chamamos actualidade do dispositivo. O novo é o actual. O actual não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir-outro” (DELEUZE, 1996, p. 4, sic). Nossas ações são moldadas por dispositivos que estruturam práticas e regulam as condutas em contextos específicos. Como se articulam em todos os espaços e tempos, torna-se difícil situar-se “fora” deles, uma vez que capturam os indivíduos por meio de práticas socialmente naturalizadas.

A partir da articulação entre as formulações de Foucault (1979a) e Deleuze (1996), afirmamos que a relação entre ensino médio e trabalho opera como um dispositivo de governo dos jovens, pois: i) configura-se pela conjunção de elementos heterogêneos, ainda que com certa unidade; ii) esses elementos são mutáveis em sua função e finalidade, levando o dispositivo a se atualizar; iii) há uma urgência histórica à qual essa relação busca responder, o que também transforma o dispositivo; e iv) o conjunto de práticas discursivas e não discursivas produz formas de subjetividade, ou seja, leva os indivíduos a se constituírem como sujeitos de determinados tipos. Nesse sentido, interessou-nos investigar, nas práticas que compuseram essa relação no estado de Mato Grosso do Sul, as formas de subjetividade engendradas pelas configurações do dispositivo focalizado, entre os anos de 1961 a 2021, explicitando os modos como os jovens foram objetivados.

Para capturar os acontecimentos que configuraram essa relação como dispositivo, bem como suas transformações históricas, recorreremos à genealogia delineada por Foucault (1979b). Trata-se de um método historiográfico que investiga a constituição dos sujeitos em relação às modulações de poder na sociedade. Esse método examina como discursos e práticas sociais se entrelaçam para produzir saberes e instituições, revelando que o que se considera essencial e natural é, na verdade, uma construção histórica. Assim, a genealogia possibilita compreender a emergência de certos fenômenos – como a relação entre ensino médio e trabalho – ao identificar as forças que os produziram, destacando resistências e transformações ao longo do tempo. Ao focar nas noções de proveniência e emergência, esse método evidencia os processos pelos quais os acontecimentos surgem e se consolidam na história. A proveniência não busca uma origem fixa, mas analisa os múltiplos elementos que criaram condições para o surgimento de um fato histórico, enquanto a emergência marca o momento em que esse fato se torna visível dentro de relações de força dinâmicas.

A fim de operar a análise genealógica, foram selecionadas fontes documentais variadas, compreendendo materialidades discursivas e não discursivas, como legislações educacionais, documentos curriculares, textos jornalísticos, estatísticas educacionais e pronunciamentos políticos. Entre essas fontes,

assumiu centralidade o jornal O Progresso, por sua ampla circulação em Mato Grosso/Mato Grosso do Sul e por sua capacidade de registrar e difundir discursos que vinculam escolarização e trabalho, funcionando como locus de produção de verdades no campo social (VAL; AQUINO, 2013). A escolha dessas fontes fundamentou-se na premissa foucaultiana de que os discursos não se reduzem a textos oficiais, mas se disseminam em múltiplos espaços, sendo todos igualmente produtivos para a constituição das subjetividades.

A adoção da genealogia não se limitou a uma escolha teórica, mas implicou uma posição ética e política no exercício da pesquisa. Ao colocar em suspeição as verdades estabelecidas sobre a relação entre ensino médio e trabalho, buscamos deslocar o olhar de uma história contínua e totalizante para uma história descontínua, marcada por lutas, rupturas e resistências. Porquanto a genealogia consiste em “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, 1979c, p. 7), tal método de análise nos permitiu tensionar os modos como a educação tem operado como estratégia de governo, produzindo formas de sujeição e subjetivação, ao mesmo tempo em que revelou brechas por onde emergiram resistências juvenis.

Nesse movimento, os discursos emergem como materialidades privilegiadas para a análise. Os discursos, além de registrarem a história, também a constituem, definindo saberes, práticas e formas de subjetivação. Para Foucault (1979b), os discursos produzem aquilo que compõe o nosso presente, instituindo formas de conhecimento, práticas sociais e tipos de racionalidade que configuram tanto a maneira como nos relacionamos conosco mesmos quanto com os outros. Assim, os enunciados analisados foram extraídos de materialidades discursivas produzidas entre os anos de 1961 e 2021, considerando sua capacidade de evidenciar estratégias de saber-poder implicadas na constituição de sujeitos e na regulação de condutas no contexto da relação entre ensino médio e trabalho em Mato Grosso do Sul. Inspirados na analítica genealógica, adotamos o princípio da descontinuidade como operador de leitura, realizando cortes nas séries discursivas com o intuito de identificar rupturas, deslocamentos e permanências que organizaram historicamente a relação entre ensino médio e trabalho como um dispositivo de governo dos jovens no estado.

Proveniência e emergência da relação entre ensino médio e trabalho

O intento da pesquisa foi analisar, a partir da genealogia, como a relação entre ensino médio e trabalho se constituiu historicamente em Mato Grosso do Sul, tomando como operadores as noções de proveniência e emergência. Foi preciso, assim, retroceder algumas décadas, quando a região ainda integrava o estado de Mato Grosso, para identificar seus condicionantes. Em vez de buscar uma origem linear, descrevemos os múltiplos acontecimentos e práticas sociais que tornaram possível a inscrição dessa relação. A proveniência permitiu rastrear as condições que precederam sua formalização, enquanto a emergência destacou os momentos em que tal articulação ganhou visibilidade e institucionalidade. A análise da proveniência e da emergência dessa relação evidenciou não uma evolução contínua, mas jogos de força e regimes de verdade que configuraram modos específicos de governar a juventude local entre a década 1960 e o início de 1980.

Ressaltamos que a história escrita em perspectiva genealógica obstina explicitar como racionalidades gerais de governo se articulam às condições locais e regionais, produzindo efeitos específicos de verdade e de regulação. É nesse cruzamento que se tornam visíveis as práticas, legislações e discursos que, embora inscritos em uma lógica mais ampla de modernização, assumiram feições próprias no contexto mato-grossense e, posteriormente, sul-mato-grossense. Assim, a análise buscou evidenciar como o dispositivo da relação entre ensino médio e trabalho se constituiu na tensão entre determinações globais e singularidades locais, mostrando que o governo da juventude só pode ser compreendido como efeito desse entrelaçamento.

A inscrição do trabalho como dimensão formativa do ensino médio consolidou-se com a promulgação da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971). Desde então, o trabalho passou a orbitar o vocabulário educacional sob o signo da qualificação. Tal movimento, porém, ocorreu à revelia da intenção de intelectuais e reformistas que defendiam um ensino secundário capaz de responder às exigências da modernização nacional e de interpelar a juventude como sujeito dessas transformações. Antes da reforma, se pulverizava o enunciado de um ensino articulado à esfera produtiva, destinado a jovens cujas qualidades e capacidades deveriam ser mobilizadas. A escola, enquanto instituição modernizadora, foi concebida como espaço privilegiado para que essa formação ocorresse. Na década de 1950, a educação foi tomada como pilar do desenvolvimento. Nesse período, o Brasil experimentou crescimento econômico impulsionado pela industrialização e pela geração de empregos no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), acompanhados pela intensificação da pobreza e da desigualdade social, sem políticas eficazes de mitigação.

Essa ampliação da educação para as massas foi efeito direto da modernização da esfera produtiva, que exigia a qualificação da mão de obra e investimentos em capital humano. Sob o enunciado da democratização do ensino, instaurou-se uma racionalidade que operava em duas direções: econômica, ao formar indivíduos capazes de dinamizar a economia; e político-ideológica, ao inseri-los nos hábitos de consumo indispensáveis à reprodução da sociedade capitalista. Essas práticas discursivas consolidaram-se progressivamente como um regime de verdade sobre a escola média, definindo sua função social, os sujeitos legitimados a frequentá-la e as metodologias consideradas adequadas, incidindo diretamente sobre a legislação educacional. Tal regime tensionava a tradição clássica e humanista, mas, apesar da defesa de uma escola nova, alinhada ao ideário de modernização, o currículo permaneceu descolado da realidade produtiva. Esses embates discursivos atravessaram décadas e ganharam materialidade concreta com a promulgação da Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), na qual se inscreveram concepções burguesas de educação e sociedade.

Entretanto, a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) não efetivou a vinculação do ensino secundário ao trabalho, apesar das condições históricas e demandas sociais que já enunciavam essa necessidade. Durante sua vigência, a escolarização permaneceu sob a racionalidade academicista, distanciada das urgências sociais e acessível apenas a uma parcela restrita da população. Esse descompasso foi um mecanismo de reprodução das desigualdades, oferecendo às camadas populares uma educação desvinculada de sua experiência e inserção produtiva. A articulação entre educação e trabalho inscreveu-se apenas na criação do ensino técnico como ramo separado, direcionado a cursos industriais, agrícolas e comerciais voltados majoritariamente aos jovens pobres, convertendo-os em força de trabalho disciplinada. Assim, a dualidade não apenas se manteve,

mas se intensificou: ao passo que o ensino secundário propedêutico seguia reservado às elites, as massas eram reguladas por uma formação técnica marginal, instaurando diferentes modos de subjetivação juvenil.

As formulações políticas que atravessavam o campo educacional em Mato Grosso no início da década de 1960 deixam entrever a constituição de um dispositivo que buscava reorganizar a formação escolar a partir de novas demandas econômicas e sociais. Antes mesmo da inscrição do trabalho como dimensão formativa no ensino médio, enunciava-se a necessidade de uma educação capaz de ajustar condutas e produzir sujeitos aptos a responder ao projeto de modernização nacional e regional. É nesse movimento que se delineia a emergência de uma racionalidade educacional voltada a vincular a escola à esfera produtiva, instaurando uma nova economia discursiva sobre o papel da educação e sobre os jovens a quem se destinava.

As mensagens de Fernando Corrêa da Costa, por exemplo, explicitam a emergência de um regime discursivo que buscava redefinir o lugar da educação no Mato Grosso dos anos 1960. Ao afirmar que a escola passava por uma “sensível mudança nos seus processos, como nos seus objetivos” (MATO GROSSO, 1962, p. 147), o então governador inscrevia a necessidade de uma formação voltada não apenas ao conhecimento teórico, mas à produção de meios concretos de subsistência para “o povo”. Nesse enunciado, a crítica à “desatualização” da educação, que “agravava o subdesenvolvimento” do estado (MATO GROSSO, 1962, p. 148), operava como estratégia de governo: diagnosticar a insuficiência da escola significava também prescrever novas formas de regulação da população. O discurso configurava a educação como tecnologia política capaz de reduzir desigualdades, ao mesmo tempo em que delimitava funções práticas para o ensino médio, concebido como espaço de utilidade imediata, orientado à inserção no mercado de trabalho local e à formação de sujeitos ajustados às exigências do desenvolvimento regional, que era amplamente propagado.

Mas foi apenas na década seguinte, com a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que o trabalho se inscreveu de forma explícita na legislação, convertendo-se em eixo obrigatório da formação escolar. Se antes coexistiam a defesa de um ensino humanista, voltado às elites, e a reivindicação de uma formação integrada, a nova lei dissolveu tais perspectivas ao instituir uma educação inteiramente orientada ao trabalho. Esse deslocamento ocorreu no auge da Ditadura Civil-Militar, quando reformas flexibilizaram relações laborais, corroeram direitos e neutralizaram resistências. Essa exigência, entretanto, convertida em enunciado universal, produziu efeitos de verdade que ocultavam demandas locais: desconsiderava-se tanto a realidade das pequenas e médias empresas das metrópoles quanto as condições socioeconômicas desiguais dos demais municípios, instaurando um regime de inadequação estrutural entre formação e mundo do trabalho.

Nesse cenário, consolidou-se o enunciado da Teoria do Capital Humano, que forneceu base discursiva às políticas educacionais. Formulada por economistas estadunidenses nos anos 1950, essa teoria sustentava que o investimento na qualificação de crianças e jovens garantiria a constituição de um contingente de trabalhadores aptos a sustentar o crescimento econômico. A escola, paulatinamente democratizada, foi tomada como espaço privilegiado para esse processo de subjetivação, pois era nela que se capturavam e se aprimoravam competências e habilidades voltadas à produtividade. Assim, “via-se a educação como forma de investimento, supondo-se naturalmente que gerasse um retorno satisfatório, tanto para a sociedade como para o indivíduo” (BRASIL, 1982, p. 8). A inscrição do trabalho como dimensão da formação escolar, portanto, emergiu de um regime de verdade que vinculava educação, economia e governo das populações.

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

No ensino de 2º grau, a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) provocou mudanças basilares, implicando reestruturações de ordem física e logística. Estas, porém, não foram cumpridas, e os resultados pretendidos não foram alcançados. As motivações para o “fracasso” deveram-se, sobretudo, às limitações de ordem financeira imposta pelo Governo Federal para a execução da reforma. A profissionalização no ensino de 2º grau pode ter sua função local interpretada como tendo objetivos diferentes e complementares. Primeiro, se os jovens e trabalhadores fossem qualificados em acordo com as necessidades do setor da economia local mato-grossense, a classe dirigente poderia regular os rumos do estado quanto a este aspecto e, ao mesmo tempo, intervir na industrialização que não demoraria a chegar, pois se manifestava nas regiões Sul e Sudeste. Segundo, para manter-se na rota desenvolvimentista, o estado precisaria prover mão de obra capaz de lidar com as novidades de seu principal setor – pouco a pouco a agricultura ia avançando, ganhando destaque, demandando, nesse sentido, cada vez maior adesão à tecnologia –, possível somente por meio da qualificação dos que atuariam no setor, fossem operando as máquinas ou em outras funções (ZILIANI, 2009).

Entretanto, não foi bem isso que aconteceu. Apesar de o Mato Grosso ser caracterizado na época pela pecuária e ter reclamado mão de obra qualificada para o setor, as instituições que ofereceram formação aos jovens alinhada a essa demanda foram em números ínfimos. Ao contrário do que se pretendia e necessitava, as escolas de 2º grau ofertaram, em sua maioria, cursos técnicos profissionalizantes cuja área era de pouco ou quase nenhum interesse da economia mato-grossense. A formação profissional dos jovens fora dada como essencial para o desenvolvimento individual e coletivo, pois, afirmava-se, trabalhadores qualificados agregariam valor, produziriam mais e impulsionariam o progresso nacional. Defendia-se que a excelência profissional deveria ser alcançada pelo domínio técnico e pelo aprendizado dos “segredos” do trabalho. Os diferentes discursos perscrutados articulavam dimensões econômica, educacional e social, enfatizando que a ausência de qualificação não afetava apenas o indivíduo, mas comprometeria a sociedade.

Em decorrência dos problemas vividos no interior das instituições escolares de 2º grau, críticas e “denúncias” foram levadas a cabo desde quando a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) passou a valer, em 1974, face ao não cumprimento das “promessas” de profissionalização. Estudantes, professores e intelectuais passaram a reproduzir suas queixas a fim de atingir os dirigentes políticos envolvidos com a execução da reforma, e mais ainda, tentar reverter a situação que, desde o início, caminhava para o fracasso. No decorrer das décadas, emergiram enunciações que faziam alusão a esse tema. Em 6 de janeiro de 1976, o economista Nélcio Marcílio Kegler abordou a precariedade do ensino profissionalizante na edição 1765 do jornal O Progresso. Questionando a capacidade de Dourados de preparar a nova geração para o setor agrícola, ele levantava preocupações sobre o futuro do município diante do crescimento da mão de obra sem qualificação.

Kegler indagava se o ensino profissionalizante realmente valorizava a agricultura e se havia estrutura educacional para formar técnicos agrícolas, prevenindo o êxodo rural e o aumento do desemprego urbano. Ao enfatizar a necessidade urgente de qualificação profissional para suprir o mercado local, seu discurso reforçava os enunciados sobre a relação entre educação e desenvolvimento econômico, bem como a concepção do capital humano como peça-chave para o progresso regional, latentes desde a década de 1960.

Na edição 2293 d'O Progresso (27/07/1978), a Coluna do Estudante, assinada por Arnaldo Niskier, trouxe a perspectiva de um estudante do 2º grau sobre os cursos profissionalizantes. O texto criticava a precariedade do ensino técnico, apontando problemas como a fragilidade da profissionalização e a falta de professores. Essa insatisfação era evidenciada na reivindicação dos estudantes por uma escolarização de qualidade, expressa na exigência de que “quando alguém sair de um curso profissionalizante seja quando nada, sabedor da profissão que escolheu” (O PROGRESSO, 1978, p. 2). Os alunos não pediam nada além do cumprimento do que a legislação determinava, manifestando resistência à precarização de sua formação.

O aumento da escolarização no 2º grau produziu um contingente maior de indivíduos disciplinados para a inserção no mercado de trabalho. Porém, os próprios estudantes reconheciam a precariedade de sua qualificação, uma vez que os cursos ofertados pouco dialogavam com as exigências concretas do campo produtivo. Os efeitos do dispositivo aqui focalizado se concentram justamente nesse ponto: ao ofertar cursos de forma precária, o Estado acabou por contribuir na constituição de um contingente de jovens que se subjetivaram como desqualificados ou despreparados para as demandas de seu tempo. O descompasso emergiu em um momento em que Mato Grosso do Sul, em sua constituição como unidade federativa (o estado foi criado em 1977 e implantado em 1979), projetava-se discursivamente como modelo de modernização e eficiência econômica. Contudo, as fissuras desse regime de verdade tornaram-se evidentes: a inadequação da formação profissional e as críticas crescentes minaram a legitimidade desse dispositivo educacional, levando à sua desarticulação e à sua curta duração enquanto estratégia de governo.

A análise desse período, que compreende a década de 1960 e início da década de 1980, permite afirmar que a primeira configuração desse dispositivo se constituiu pela articulação de elementos heterogêneos – legislações, discursos políticos, teorias econômicas e práticas escolares – que produziram um regime de verdade orientado à modernização e à regulação da juventude. Ao mesmo tempo em que expandiu a escolarização e instituiu a profissionalização obrigatória como estratégia de governo, revelou seus limites na precariedade estrutural e no descompasso com as demandas locais, subjetivando jovens como desqualificados. Assim, essa configuração evidenciou tanto a força normalizadora dos enunciados que vinculavam escola e trabalho quanto as fissuras que possibilitaram deslocamentos em sua ordem discursiva.

Reconfigurações do dispositivo sob a racionalidade neoliberal

Face às transformações na economia brasileira, impulsionadas por crises no mercado internacional, reforçou-se o discurso sobre a necessidade de reformar o ensino médio, evidenciando sua estreita vinculação com o campo econômico. Após o fim da Ditadura Civil-Militar em 1985, a promulgação da Constituição

Federal de 1988 (BRASIL, 1988) marcou um novo período. Esse documento redefiniu o campo do trabalho ao ampliar direitos inéditos, bem como refletiu a influência do neoliberalismo emergente, posta a incorporação da lógica da modernização trabalhista como estratégia para o desenvolvimento econômico. Isso fez com que Mato Grosso do Sul, particularmente, passasse por uma transformação econômica, com a perda da hegemonia da agropecuária e a expansão das atividades do segundo e terceiro setores, que impulsionaram a geração de empregos formais. Esse processo foi influenciado pelo crescimento populacional, intensificando a demanda por novas ocupações de caráter mais “moderno”. No entanto, apesar dessas mudanças, a economia estadual ainda acabou por manter forte correlação com o agronegócio.

Além disso, naquele momento, uma série de acontecimentos foi determinante para reconfigurar a relação entre ensino médio e trabalho, produzindo novas subjetividades e perspectivas dentro do dispositivo. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) instituiu legalmente a vinculação entre educação e trabalho, mas deixou um vazio normativo em relação ao ensino médio, restringindo-se a indicar sua progressiva obrigatoriedade sem garantir sua efetivação. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) mobiliza novos enunciados sobre o desenvolvimento juvenil, priorizando a formação pessoal e social sobre a dimensão produtiva. Porém, essa perspectiva se choca com a precarização do trabalho e o crescimento do desemprego, característicos da década. O documento tensiona a relação entre qualificação profissional e proteção social, evidenciando a contradição entre a necessidade de profissionalização e a lógica de mercado.

Paralelamente, agências econômicas internacionais intensificam sua influência sobre as políticas educacionais de países em desenvolvimento. O Banco Mundial e outras instituições produzem discursos que vinculam a educação ao desenvolvimento econômico, promovendo reformas alinhadas à inserção no mercado global. Essa agenda se materializa na LDB de 1996 (BRASIL, 1996), resultante de uma disputa discursiva que articula enunciados sobre equidade, eficiência e modernização. Publicações e relatórios dessas agências orientam a conformação de um ensino médio ajustado ao modelo de acumulação flexível do capital, reiterando a necessidade de formar trabalhadores adequados às demandas produtivas do século XXI.

O ensino médio foi então progressivamente capturado pela racionalidade neoliberal, convertendo-se em um espaço de preparação para a competição no mercado de trabalho. O princípio da concorrência (FOUCAULT, 2008) passa a regular a escolarização, promovendo a lógica da empregabilidade e da atualização constante de competências. A escola, ao invés de um espaço de formação crítica, torna-se um mecanismo de seleção e adaptação às exigências do capital. A profissionalização se fortalece, impulsionada tanto pela LDB quanto por novas instituições que ampliam a visibilidade da educação técnica.

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

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

Os modos de ser do trabalho que emergem no final do século XX, atravessados pela telemática, pela modernização tecnológica e pela transnacionalização, configuram um novo regime de governo da força de trabalho. A precarização torna-se elemento central desse regime, à medida que a organização laboral se horizontaliza e reduz-se o número de posições marcadas pela segurança. Junto a isso, os jovens que atingem a idade de inserção no mercado encontram-se progressivamente marginalizados. Sem acesso a empregos formais, são capturados pela lógica da precariedade, em um cenário no qual o desemprego estrutural opera como tecnologia de poder que disciplina e hierarquiza corpos e subjetividades (ANTUNES; ALVES, 2004).

Essa dinâmica do mundo do trabalho, contudo, introduziu um pensamento que foi se expandindo e atualmente mostra-se normalizado na sociedade brasileira. Trata-se da lógica da autogestão, do empresariamento de si. Uma vez capturado pela necessidade de sobrevivência, que é possibilitada pelo capital resultante do trabalho, e ao mesmo tempo confrontando-se com os desafios desse campo, o indivíduo antes “expelido” do mercado de trabalho formal se vê constrangido a tornar-se o próprio chefe, tendo de assumir as rédeas de seu negócio. Para isso, demanda-se a sua reinvenção constante, seu máximo desempenho, pois outros tantos indivíduos na mesma situação acabam se tornando seus concorrentes. Trata-se do “indivíduo-micro-empresa” (GADELHA, 2009), aquele trabalhador cujo comportamento reflete a lógica da sociedade tomada pela forma econômica de mercado. Destarte, houve certa mudança na retórica educacional, de modo que conceitos como “aprender a aprender”, “competências e habilidades”, “empregabilidade” e “qualidade total na educação” foram incluídos no arcabouço documental produzido no período pelas agências propositoras das reformas, que acabou alcançando as bases da reforma educacional.

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

Essa lei (BRASIL, 1996) consolidou a articulação entre teoria e prática no ensino médio, exigindo que todas as disciplinas relacionem conhecimentos científico-tecnológicos aos processos produtivos

contemporâneos. Essa diretriz reflete a necessidade de formar sujeitos capazes de aplicar conceitos à produção de bens e serviços. Além disso, o arcabouço legal promoveu a fusão entre educação técnica e propedêutica, justificando-se pelas transformações do setor produtivo e pela demanda por trabalhadores flexíveis. Essa estrutura educacional configura-se como uma ação biopolítica de governo da juventude, moldando sua formação conforme as exigências da sociedade do século XXI.

A reforma educacional promovida pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996) reconfigurou a relação entre ensino médio e trabalho ao articular a formação geral com a preparação profissional. Para Lauro Sérgio Davi, essa nova dinâmica permitiria que a educação se tornasse um “processo social global”, promovendo o “equilíbrio dos aspectos psicológico, sócio-político e econômico do educando” e vinculando sua formação à cidadania desde a infância. Essa reconfiguração se estruturaria em três pilares: aprofundamento dos conhecimentos prévios, preparação para o trabalho e aprimoramento humanístico, consolidando uma perspectiva de formação integrada que, ao mesmo tempo, respondia às demandas do mercado de trabalho e às exigências de uma formação ampla (O PROGRESSO, ed. 7267, 9-10/12/1997, p. 6).

Tal reformulação suscitou críticas e controvérsias, sobretudo por sua vinculação ao projeto neoliberal em curso no Brasil. João Antônio Cabral de Monlevade (O PROGRESSO, ed. 7151, 2-3/08/1997, p. 5), em entrevista, qualificou a LDB como um “barro mole”, cuja interpretação dependeria das correlações políticas vigentes. Assinalou ainda que o governo federal produzia uma leitura que separava educação profissional e educação geral, com efeitos de ampliar a exclusão das camadas populares. Essa dualidade deixou ver a tensão entre a proposta formal da reforma, que anunciava complementaridade entre formação geral e técnica, e sua aplicação concreta, marcada pela inscrição da escola nas lógicas do mercado internacional e pela produção de diferenciações no acesso de jovens às oportunidades educacionais e profissionais. Essa tensão registrada pode ser compreendida como efeito próprio do dispositivo, que opera simultaneamente por mecanismos de inclusão e exclusão, regulando condutas e delimitando os modos possíveis de subjetivação juvenil.

Esse tipo de formação “equilibrada”, segundo os PCNs (BRASIL, 1999), deveria articular a preparação para o trabalho não apenas por meio de práticas instrumentais, mas também pelo exercício intelectual, no qual o aluno seria conduzido a refletir sobre os produtos e os meios de sua produção. Saber e técnica passam, assim, a ser mobilizados conjuntamente, desestabilizando a dicotomia que, em diferentes momentos históricos, havia separado a dimensão manual da intelectual. O que se coloca em jogo é a constituição de sujeitos para além do espaço escolar, capturados em sua psicologia e convocados a aprimorar sua humanidade, intensificar os modos de relação com os outros, com a sociedade e consigo mesmos, de modo a tornarem-se mais aptos e produtivos. O novo programa de ensino médio vinculou-se à objetivação de uma massa humana qualificada, operando como tecnologia de governo dos jovens. Conteúdos até então ausentes da grade curricular emergiram como temas transversais, inscritos nesse regime discursivo como enunciados de “urgências” contemporâneas, que funcionaram como operadores de regulação e ajuste subjetivo.

Apesar dessas “novidades”, o trabalho continuou a atravessar as formulações do ensino médio, mas agora sob uma outra lógica: não mais como sinônimo de um ofício, restringindo uma escolarização em que o saber técnico seria o limite e somente por meio da prática se realizaria; antes, como um processo mais amplo, que considera a reflexão sobre a prática e leva em conta, principalmente, os aspectos cognitivos do

trabalhador, daí porque, em detrimento de “qualificação para o trabalho” ou “preparação para o trabalho”, pressupondo um ensino médio que ofertaria um arcabouço de “competências” que incluiriam o estudante na dinâmica do mundo do trabalho contemporâneo. Nesses termos, podemos ponderar que o ensino médio, a partir da LDB de 1996, também se pautou no trabalho, mas este com uma configuração contemporânea, como um elemento estruturante da formação dos sujeitos, articulando-se a um modelo de governo caro ao neoliberalismo, que privilegia a adaptabilidade e a flexibilidade para a precariedade de nosso tempo.

Entre 1999 e 2006, a relação entre ensino médio e trabalho foi atravessada por um novo regime de enunciação que se inscreveu no dispositivo, operando como uma das linhas de força que o constituíam. Denominada Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição (MATO GROSSO DO SUL, 1999), tratou-se de uma proposta do Partido dos Trabalhadores, que assumira o governo do estado pela primeira vez na recente história sul-mato-grossense. Os enunciados pulverizados no âmbito dessa política evidenciaram a tentativa de instaurar processos de subjetivação juvenil em resistência à racionalidade neoliberal que então se disseminava nos diferentes espaços da vida social. Buscou-se instituir uma escola de ensino médio sustentada por saberes científicos e críticos, apoiada em um referencial marxista-ortodoxo, em contraste com o regime de verdade neoliberal que se consolidava progressivamente no país. Tal estratégia configurou-se como tecnologia de governo voltada à oposição ao capitalismo, orientada a produzir nos jovens modos de pensar e agir que os constituíssem como sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua condição histórica.

A Escola Guaicuru foi concebida como uma “[...] alternativa na disputa com os projetos neoliberais no campo educacional” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 13), inscrevendo-se como linha de resistência no interior do dispositivo que articulava ensino médio e trabalho. O Partido dos Trabalhadores, ao assumir o governo estadual, questionou a racionalidade capitalista que sustentava a organização social, argumentando que ela corroía valores como democracia, igualdade e cidadania (CRUZ, 2017). Documentos oficiais enunciavam a posição marginal da educação no Brasil, fruto de um regime histórico de exclusão que limitava o acesso e a permanência de determinados grupos, seja pelas barreiras de ingresso, seja pelo chamado “fracasso escolar”. Em Mato Grosso do Sul, essa exclusão era intensificada por um modelo socioeconômico sustentado pelo agronegócio e pela concentração de riquezas, que produzia condições de extrema pobreza para parcelas significativas da população. Como estratégia de enfrentamento, a Escola Guaicuru buscou “[...] construir junto à sociedade sul-mato-grossense, uma escola pública que efetive a democratização do acesso, a democratização da gestão, a permanência e progressão escolar do aluno e a qualidade social da educação que valorize seus trabalhadores” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 13), instituindo-se como tentativa de instaurar novos modos de subjetivação em oposição ao neoliberalismo.

Essa política educacional configurou-se como forma de resistência a um regime de subjetivação instaurado nacionalmente, reafirmando que todo dispositivo se constitui em uma dinâmica na qual poder e resistência se implicam mutuamente. Ao se contrapor ao neoliberalismo, produziu também seus próprios efeitos de objetivação, inscrevendo posições subjetivas e propondo modos específicos de ser e agir. Porém, mesmo se apresentando como alternativa às práticas hegemônicas, a Escola Guaicuru foi atravessada por elas, revelando os limites de uma sociedade em que as fronteiras entre governos e instituições se mostram tênues, e onde alianças são necessárias para sustentar projetos, ainda que em posições antagônicas. Nesse

cenário, a articulação entre ensino médio e trabalho buscou forjar sujeitos orientados pelo labor, mas não foram concretizadas ações capazes de efetivar tal formação, como apontaram os próprios atores envolvidos.

A breve e frágil experiência da Escola Guaicuru, somada ao curto período de gestão do Partido dos Trabalhadores no estado, abriu espaço para a retomada das tecnologias de poder direcionadas à expansão do mercado. O retorno de um partido conservador ao Executivo estadual em 2007 reinstaurou a racionalidade gerencialista, que atravessou diferentes domínios, inclusive a educação. Sob o lema “Educação para o sucesso”, operou-se um alinhamento explícito ao capital, reposicionando a escola como instância de adestramento produtivo e neutralizando as tentativas de tensionar a lógica neoliberal no ensino médio. Esse deslocamento reconfigurou as relações de saber-poder, promovendo a reorganização do corpo docente, das materialidades escolares e dos referenciais teóricos que sustentavam a articulação entre escolarização e trabalho, consolidando um novo regime de verdade. Tal prevalência foi favorecida pela ascensão de governos alinhados ao ideário neoliberal, fruto de disputas internas que reorganizaram o campo político sul-mato-grossense e abriram espaço para que esse regime de verdade se fortalecesse e se enraizasse no estado.

O Referencial Curricular (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 5), produzido no contexto do primeiro mandato de André Puccinelli e publicado no primeiro ano de seu segundo, reforçou essa vinculação ao enfatizar a necessidade de formar “cidadãos críticos e participativos que dominem a técnica e sejam inovadores”. A centralidade da técnica, própria do tempo presente, inscreve a educação em uma economia discursiva que a subordina às demandas do mercado. A estrutura do documento evidencia esse regime de verdade ao reservar seções específicas para o mundo do trabalho e o ensino médio integrado à educação profissional, relegando a formação integral a posição secundária. O texto adota a concepção de que o currículo deve atender às “múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes do ensino médio” (MATO GROSSO DO SUL, 2012). Essa ênfase na personalização da educação, em diálogo com a noção de customização curricular (SILVA, 2019), opera como tecnologia de governo que, sob o enunciado da flexibilização, orienta percursos fragmentados e ajusta as subjetividades à lógica da empregabilidade.

O discurso educacional produzido em Mato Grosso do Sul, ao longo de duas gestões, operou na constituição da juventude como alvo de práticas de governo, atravessada por marcadores socioculturais e econômicos que demandavam um atendimento “personalizado” para sua integração ao mercado. Esse regime de governo, ainda que alinhado às diretrizes federais da década de 1990, materializou-se de modo singular, articulado às contingências da política educacional local. Como aponta Foucault (2016), a circulação dos enunciados constitui efeito das relações de poder, de forma que o que se diz sobre a escola e seus sujeitos só se torna possível dentro das regras que organizam um regime discursivo. Assim, a educação foi mobilizada como tecnologia política, regulando condutas e ajustando as subjetividades juvenis às exigências de uma racionalidade econômica que normatiza sucesso e inclusão como responsabilidades individuais.

Já em 2017, como efeito das relações de força políticas e institucionais, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) reformulou o ensino médio, aprofundando a racionalidade neoliberal no governo das juventudes. Cada ente federativo, diante das condições dadas, reinterpretou as diretrizes reformistas de modo particular. Em Mato Grosso do Sul, jovens protagonizaram mobilizações em rejeição à reforma e a outras medidas, mas a reestruturação foi imposta, instaurando novas dinâmicas institucionais. A oferta de cursos profissionalizantes

exemplificou a precarização, conduzida no interior das próprias escolas por docentes das disciplinas comuns. A indefinição quanto à finalidade da profissionalização gerou críticas recorrentes, reatualizadas a cada nova regulamentação por decretos e normativas, mantendo instável o regime discursivo do ensino médio.

O itinerário técnico-profissional configurou-se como tecnologia de governo, inscrevendo os jovens em uma lógica de adaptação e produtividade. Embora o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2021) previsse qualificações profissionais, sua implementação encontrou entraves estruturais. A promessa de formação vinculada ao desenvolvimento econômico chocou-se com a economia local, pautada pelo agronegócio, que oferece reduzidas oportunidades para a inserção de mão de obra qualificada. A reforma deslocou ao indivíduo a gestão de sua própria trajetória escolar e profissional, reforçando a empregabilidade e a autogestão como imperativos. A escola foi reposicionada como espaço de preparação contínua para o mercado, consolidando uma governamentalidade que sujeita os jovens à busca incessante pelo trabalho.

O Novo Ensino Médio ainda introduziu o Projeto de Vida como elemento do dispositivo de governo dos jovens, reforçando a lógica da capitalização do indivíduo e sua autogestão, pois, em nosso tempo, “[...] as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem [...] seu capital” (GADELHA, 2009, p. 177). Os jovens passaram a ser interpelados como ativos a serem continuamente geridos. A ênfase na personalização dos percursos formativos expressa a expansão da racionalidade neoliberal sobre a escola pública, que se estrutura pela emocionalização pedagógica e pela algoritmização subjetiva (SILVA, 2019). Em Mato Grosso do Sul, o Projeto de Vida foi instituído inicialmente como disciplina, assentando-se no imperativo do empreendedorismo e da autogestão econômica. Operou como uma tecnologia do dispositivo aqui descrito, normalizando condutas e orientando os jovens à constituição de si mesmos como empreendedores e gestores de sua própria existência (HILÁRIO; ZILIANI, 2024).

Diante das práticas e discursos brevemente catalisados nesta seção, é possível postular que a atual configuração do dispositivo em que se articulam ensino médio e trabalho opera sob a primazia da racionalidade neoliberal. Desde meados da década de 1980, esse dispositivo tem capturado os jovens sul-mato-grossenses em uma malha que os investe sob a lógica da preparação para o mercado, inscrevendo-os em posições subjetivas funcionalizadas ao regime produtivo vigente. Ainda que tenham havido tentativas de resistência e enfrentamento, esse dispositivo não cessa de se atualizar, ajustando-se às novas demandas e reconfigurando seus modos de sujeição. Nesse movimento contínuo, a escolarização média se impõe como tecnologia política que disciplina e normaliza, garantindo que os indivíduos permaneçam operacionais dentro da estrutura social. Sem uma formação que seja estrategicamente útil à vida ou ao trabalho, torna-se impossível sustentar-se no jogo econômico que a governamentalidade neoliberal instaura como regra.

Considerações Finais

A pesquisa apresentada defende que a relação entre ensino médio e trabalho funcionou como dispositivo de governo dos jovens no estado de Mato Grosso do Sul entre os anos de 1961 (portanto, desde o período em que a região ainda integrava o Mato Grosso Uno) e 2021 – embora tal relação se atualize diante

das transformações políticas, sociais e econômicas que atravessam o país. Esse dispositivo opera por meio de uma rede heterogênea de práticas que atravessam as dimensões da vida social, articulando elementos discursivos e não discursivos. Tais práticas regulam condutas e participam da constituição de subjetividades. Aí reside seu caráter governamental: trata-se de uma tecnologia de poder que, ao acionar estratégias específicas, produz modos de ser e agir compatíveis com os regimes de verdade vigentes em cada época.

O governo exercido sobre os jovens, por esse dispositivo, manifesta-se na tentativa de orientar modos específicos de inserção social por meio da articulação entre escolarização e trabalho; é um processo que opera em práticas escolares, curriculares e formativas, sustentado por relações de saber-poder que produzem subjetividades ajustadas a finalidades econômicas e sociais. Os discursos que atravessam essa relação moldam expectativas, comportamentos e sentidos atribuídos à juventude, configurando sujeitos para ocuparem posições específicas no mundo produtivo. Assim, governar os jovens não é apenas normatizar, mas conduzir condutas por meio de práticas que naturalizam certos modos de existir, aprender e trabalhar.

Adotamos, na pesquisa, o conceito de dispositivo, conforme elaborado por Foucault e ampliado por Deleuze, como uma maquinaria composta por elementos heterogêneos – discursos, normas, instituições, saberes, práticas –, articulados de maneira estratégica para operar sobre os sujeitos. Essa articulação expressa relações de poder que, ao se reconfigurarem conforme as condições históricas, sociais, políticas e econômicas, produzem diferentes formas de subjetivação sobre os indivíduos. Por isso, os modos de governo e autogoverno não são fixos, mas variáveis e contingentes, sendo condicionados por regras que, embora nem sempre visíveis, podem ser descritas por meio de uma análise genealógica, como a que orientou este estudo.

No caso da articulação entre ensino médio e trabalho, os discursos constituíram o eixo organizador do dispositivo, sustentando-se em enunciados que circularam por legislações, pronunciamentos políticos, documentos institucionais e mídias. Investigamos esses enunciados não como simples representações da realidade, mas como práticas que constroem objetos e operam verdades. Ao se entrelaçarem, tais enunciados definem o que pode ser dito, por quem, em quais condições, e com que efeitos, conformando regimes de verdade que naturalizam determinadas formas de inserção juvenil no mundo do trabalho. Assim, ao historicizar esses enunciados, a pesquisa evidenciou como o dispositivo se atualizou ao longo do tempo, reconfigurando as formas pelas quais a juventude foi interpelada na interface entre escolarização e trabalho.

A análise permitiu delimitar a relação entre ensino médio e trabalho como um dispositivo de governo da juventude sul-mato-grossense, estruturado por duas configurações históricas que instituíram distintos modos de subjetivação. Esse dispositivo não permaneceu estático, mas foi se reconfigurando conforme os acontecimentos que redimensionaram a articulação entre escolarização média e trabalho no período.

A primeira configuração do dispositivo emergiu na década de 1960, quando a expansão da escola pública se articulou ao projeto nacional-desenvolvimentista e à ascensão da Ditadura Civil-Militar, consolidando a defesa de um ensino médio voltado às demandas imediatas do mercado. No entanto, essa articulação não se efetivou de maneira plena, pois foi constantemente tensionada por disputas discursivas sobre os sentidos da escolarização. Ainda que a reforma de 1971 tenha instituído a profissionalização obrigatória como princípio organizador dessa etapa, os jogos de força no campo educacional produziram efeitos que mantiveram a centralidade da tradição do ensino clássico, voltada às elites e à preparação para o

ensino superior. No Mato Grosso Uno, e depois em Mato Grosso do Sul, essa contradição se expressou claramente na precariedade das condições materiais e institucionais para a profissionalização.

Esse regime de verdade, forjado nas disputas entre escolarização e trabalho, prolongou-se até 1982, quando, sob os efeitos da crise do governo autoritário e das transformações econômicas impulsionadas pelo neoliberalismo, o princípio da “qualificação para o trabalho” foi sendo progressivamente desarticulado. Em seu lugar, consolidou-se uma nova racionalidade centrada na “preparação para o trabalho”, que passou a orientar a escolarização de forma mais difusa, priorizando competências cognitivas e comportamentais associadas ao trabalho imaterial. A partir da década de 1990, com a promulgação da nova LDB (1996) e a difusão das reformas educacionais neoliberais, a segunda configuração do dispositivo se fortaleceu, mantendo a dualidade estrutural do ensino médio e deslocando a responsabilidade da inserção profissional para os próprios jovens. No contexto sul-mato-grossense, essa lógica se sobrepôs às tentativas de ruptura, como o projeto Escola Guaicuru, cuja não efetivação abriu espaço para a continuidade das políticas neoliberais que moldaram o ensino médio vigente até 2021 – e que seguem em transformação.

Cada uma dessas formações discursivas instaurou um regime de governo específico, reconfigurando as formas de sujeição juvenil e reorganizando as relações de saber-poder que sustentam a vinculação entre ensino médio e trabalho. Na primeira configuração, que abrangeu as décadas de 1960 e início de 1980, a profissionalização obrigatória constituiu a principal estratégia de integração entre aqueles termos, exigindo não apenas reorganizações institucionais, mas também a mobilização de sujeitos e espaços extramuros. Sua derrocada, no entanto, tornou-se evidente. A vinculação forçada entre ensino médio e formação profissional foi incapaz de atender às demandas sociais e econômicas do período, revelando contradições entre a proposta oficial e as condições reais de implementação no então estado de Mato Grosso. A escola média permaneceu tensionada entre preparar a juventude para o mercado e manter o caráter tradicional e elitista de formação, o que resultou em uma política marcada mais por disputas discursivas do que por efetiva consolidação prática.

Na segunda configuração, a centralidade do trabalho imaterial, sustentado em competências, passou a orientar a formação de nível médio, mas contrastou com a realidade socioeconômica de Mato Grosso do Sul, ainda fortemente vinculada ao setor primário. Tal dissonância pode ter favorecido formas de subjetivação marcadas pela sensação de despreparo, hipótese não identificada diretamente na pesquisa, mas constatada em produções posteriores realizadas no contexto sul-mato-grossense. Embora a lógica neoliberal tenha se tornado hegemônica nas políticas educacionais no decorrer da década de 1990, houve resistências, como a instituição, no final desse período, de uma política voltada ao ensino médio que buscou romper com tal viés. Contudo, os jogos de força inerentes ao campo educacional impediram que se produzisse uma ruptura efetiva na ordem do discurso que articulava ensino médio e trabalho no estado. O não cumprimento dessa proposta abriu espaço para a sobreposição das políticas neoliberais implementadas por governos sucessores, que se fortaleceram nos anos posteriores e contribuíram para forjar o atual ensino médio em Mato Grosso do Sul.

Diante dessas mudanças, a plasticidade do dispositivo manifesta-se nos sucessivos deslocamentos que instituem modos distintos de regulação da juventude. Reconhecemos que o dispositivo aqui focalizado não se encerra nas duas configurações históricas analisadas, mas segue se atualizando. A reforma do ensino médio de 2017 e suas normatizações apontam para uma atualidade em que a racionalidade neoliberal se

desdobra em novas formas de regulação subjetiva, centradas no empreendedorismo e na autogestão juvenil. Com base nisso, defendemos que o ensino médio não se limite à função instrumental, mas se afirme como espaço de problematização das relações entre juventude, trabalho e sociedade. Reposicioná-lo significa recusar sua redução a adestramento laboral e concebê-lo como território de formação crítica e de produção de outras formas de existência, capazes de resistir aos dispositivos que pretendem governar a juventude.

Referências

- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*, **Campinas**, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *In: SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Anexo IV. p. 163-188.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 618/1982**.
- CRUZ, Glauber Eduardo Ribeiro. A luta institucional contra o neoliberalismo: os discursos dos parlamentares do Partido dos Trabalhadores (1990-2002). **Monções**, Coxim, v. 4, n. 6, 2017.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? *In: DELEUZE, Gilles. O mistério de Ariana*. Ed. Veja: Passagens. Lisboa, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2016.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e revisão técnica de José Augusto Guilhaon Albuquerque. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e revisão técnica de José Augusto Guilhaon Albuquerque. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979b, p. 15-37.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979a, p. 243-276.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979c, p. 1-14.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade; ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Lugares do trabalho no currículo de referência de Mato Grosso do Sul para o novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**, Passo Fundo, v. 13, n. 2, p. 01-22, 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, abril 2000. p. 15-39.

MATO GROSSO. **Mensagem apresentada pelo Governador do Estado, Fernando Corrêa da Costa, por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1962**. Cuiabá: Imprensa Oficial, 1962.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto educacional Escola Guaicuru**: vivendo uma nova lição. Proposta de educação do governo popular de Mato Grosso do Sul – 1999-2002. Campo Grande (MS): Secretaria de Estado de Educação (SED), 1999. (Caderno da Escola Guaicuru n. 1 da série fundamentos político-pedagógicos).

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul**: Ensino médio, 2021.

O PROGRESSO. **Educação básica tem quase R\$ 1 milhão/mês. Entrevista com João Monlevade**. Ed. 7151, de 2 e 3 de agosto de 1997.

O PROGRESSO. **Nós e os cursos profissionalizantes**. O Progresso, edição 2293, 27/07/1978.

O PROGRESSO. **Possíveis avanços com a Lei Darcy Ribeiro**. O Progresso, edição 7267, p. 6, 19-20 dez. 1997.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Customização curricular no Ensino médio**: elementos para uma crítica pedagógica. São Paulo: Cortez, 2019.

VAL, Gisela Maria do; AQUINO, Júlio Groppa. A ordem do discurso jornalístico sobre educação: uma análise das matérias da Folha de S. Paulo de 1996 a 2006. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 93-120, mar. 2013.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. **Centro Rural de Aquidauana-MS**: artes em profissionalizar (1974-2001). 2009. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande-MS, 2009.

Submetido: 28/02/2025

Aceito: 10/09/2025