

RACISMO DE ESTADO E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

Fernanda Cristine dos Santos Bengio ¹, *Daniela dos Santos Bandeira* ²e
André Ribeiro de Santana ³

Resumo: Neste texto partimos da concepção da educação como exercício do Biopoder, objetivando interrogar a relação entre Racismo de Estado e determinados acontecimentos da política educacional, a fim de tecer algumas considerações acerca do Novo Ensino Médio. A partir da arqueogenealogia foram traçadas algumas reflexões acerca do Novo Ensino Médio e o ensino profissionalizante, por meio da análise de relações de saber e poder, conforme propõe Michel Foucault. De tal maneira, compreendemos que a educação brasileira é atravessada por práticas pautadas no racismo de Estado, o qual aciona a norma como dispositivo de produção de subjetividades, no âmbito do Biopoder. Notamos ainda que a prática educativa brasileira é permeada por discursos higienistas, desde pelo menos o fim do século XIX, que ao buscarem impor uma ortopedia social à população, encontraram legitimidade nos discursos cientificistas racistas dos séculos XIX e XX. Esses aspectos têm sido atualizados no debate recente sobre o Novo Ensino Médio e o ensino profissionalizante, mediante a consolidação de práticas discursivas a-históricas e naturalizadoras das desigualdades sociais em um cenário de ampla disparidade entre a escola pública e a escola privada no Brasil, na implementação do Novo Ensino Médio.

Palavras-chave: Biopoder; Educação; Novo Ensino Médio.

STATE RACISM AND EDUCATION: NOTES ON THE NEW HIGH SCHOOL

Abstract: In this paper we start from the conception of education as an exercise of Biopower, aiming to question the relationship between state racism and certain events of educational policy, in order to make some considerations about the New High School. From archeogenealogy, some reflections were drawn about new high school and vocational education, through the analysis of relations of knowledge and power, as proposed by Michel Foucault. In such a way we understand that Brazilian education is crossed by practices based on State racism, which triggers the norm as a device for the production of subjectivities, within the scope of Biopower. We also note that the Brazilian educational practice is permeated by hygienist discourses, since at least the end of the 19th century, which, when seeking to impose a social orthoticism on the population, found legitimacy in racist scientific discourses of the 19th and 20th centuries. through

¹Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), professora Adjunta na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Altamira. E-mail: febengio@ufpa.br.

²Especialista em linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: dhannyeella@hotmail.com.

³ Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Professor Adjunto na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Altamira E-mail: andredr@ufpa.br.

the consolidation of a-historical and naturalizing discursive practices of social inequalities in a scenario of wide disparity between public school and private school in Brazil, in the implementation of the New High School.

Keywords: Biopower; Education; New high school.

1. Introdução

Racismo de Estado é um conceito que se refere à prática de governo da população e dos indivíduos, operada ao nível da defesa contra os perigos biológicos de uma raça, a qual passa a ser objetivada, por meio de uma rede discursiva, de maneira ameaçadora frente a conservadorismos vigentes. O racismo de Estado, como uma racionalidade, orienta os modos com que são materializadas as práticas das “instituições, das relações políticas e dos Estados a partir da modernidade” (OLIVEIRA, 2018, p. 52). A mecânica dessa racionalidade funciona por meio de estratégias e táticas de poder-saber, ancoradas na norma e voltadas ao governo dos vivos, configurando o que Michel Foucault denominou de Biopoder, podendo ser traduzido livremente como um poder sobre a vida.

Considerando que o objetivo deste texto é interrogar a relação entre racismo de Estado e a educação no Brasil, tecendo algumas considerações acerca do Novo Ensino Médio, primeiramente apresentaremos de modo sucinto alguns conceitos analíticos que se relacionam com o dispositivo racismo de Estado; o texto segue com apontamentos acerca de algumas reformas no sistema educacional brasileiro durante os séculos XX e XXI, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio, recorte em que ressaltamos as interseções deste último com o tema do racismo de Estado.

O estudo do Racismo de Estado junto à educação brasileira tem sido pouco discutido de forma sistemática, ao passo que pesquisas ocupadas com a temática das dificuldades e com os transtornos de aprendizagem têm aumentado significativamente. Longe de ignorar o valor destas pesquisas para o dia a dia da sala de aula, é importante observar que as demandas são sempre produzidas em contextos definidos a partir de determinados interesses. A não observância disso pode levar a escola a se transformar em espaço clínico, onde a prática pedagógica dá lugar às práticas de normalização propriamente ditas. A incidência desta relação em uma perspectiva de governo dos corpos – Biopoder –, acaba por reforçar aspectos segregacionistas e classistas na política educacional brasileira.

As reformas na política de educação no Brasil, possuem um longo histórico de disputas políticas e econômicas que se coadunam com *ideários educativos* (GHIRALDELLI Jr., 2015). Sendo esses, marcados por aspirações próprias e em certa medida afastados das condições concretas de vida dos sujeitos que são objeto da educação. O contexto atual da BNCC e do Novo Ensino Médio situam parte desta problemática ao trazer demandas do mundo globalizado ao campo da educação sob a ótica do mundo do trabalho. O vínculo entre educação e trabalho é sempre um tema pertinente e necessário na arena

pública contemporânea. Contudo, a sua qualificação precisa avançar quanto aos modelos que têm sido adotados. Sobretudo porque aqueles que costumam ser salientados, advogam em favor da articulação entre a política educativa e desenvolvimento econômico, como se fosse o que existisse de mais moderno. Um exame apurado sobre as práticas sustentadas por discursos como esses que forjaram a BNCC e o Novo Ensino Médio – na forma como estas reformas têm se materializado – mostra rapidamente a rede de interesses privatistas e elitistas que compõem esse acontecimento (CAETANO, 2020; D’ÁVILA; LIMA, 2020).

Assim, não é suficiente diagnosticar e propor terapêuticas a fim de responder às demandas que são tomadas como naturais, especialmente quando consideramos o contexto no qual o ideário liberal chega ao Brasil e se desenvolve ao longo dos séculos XIX e XX na interface com as políticas educacionais daqueles períodos. Como bem pontua Carvalho (2002, p.25), os ideários progressistas de liberdade e igualdade não foram longe, uma vez que “a escravidão não foi tocada”. A compreensão desse contexto anterior é fundamental para uma análise do presente das tramas educacionais.

Frente ao racismo de Estado como um dispositivo presente na imbricada malha do governo dos corpos, outros elementos são convocados ao debate. O higienismo social é um exemplo, bem como suas prescrições normalizadoras e moralizadoras dos sujeitos que representam um risco social ao projeto de Estado-nação pautado na ordem e no progresso. Desta maneira, atentar para a existência de facetas do racismo de Estado como constituintes do campo da educação enquanto política pública é um debate que precisa ser mais bem explorado, a fim de visibilizar as teias e tensões que compõem o campo de força de uma agenda da educação pautada no racismo de Estado. Compreendemos assim, que a educação se configura como uma tecnologia do Biopoder, acionando determinados mecanismos do racismo de Estado como importante atravessamento no governo das condutas, aspectos esses que estão sinalizados nas reformas atuais no sistema de educação brasileiro.

2. Breves considerações metodológicas: a arqueogenealogia

Michel Foucault, apresenta em seus textos pistas sobre a pesquisa com a arqueologia do saber e a genealogia do poder, ambos os conceitos forjados, respectivamente, pela sua ruptura com o estruturalismo e pelas leituras das obras de Friedrich Nietzsche. Neste texto tomamos como referencial teórico e metodológico essas contribuições, considerando como complexas tramas de saber e poder compõem as práticas sociais, a exemplo do sistema de educação no Brasil.

Dessa forma, Foucault (1996) relata que as condições de existência dos discursos são materializadas em campos de forças marcados pelas relações de saber e de poder, as quais produzem efeitos de verdade. Ou seja, o poder se materializa na heterogeneidade dos dispositivos, sustentados sempre por determinados saberes. Tal dinâmica apresenta a positividade do poder ao produzir relações específicas ao agenciar modos de ser e de organizar o espaço.

Em razão da arqueogenealogia se apresentar como esse conjunto técnico-analítico no campo da análise do discurso – por vezes tomada como uma

“caixa de ferramentas” –, que permite certa variedade de investigações, é fundamental considerar que seus usos estão condicionados ao olhar histórico desnaturalizante das coisas, dos modos de ser e dos modos de governar a si e aos outros. Contudo, esse tipo de enquadre metodológico é sempre um enquadre, e como tal sugere que escolhas são feitas, a partir do objetivo estabelecido previamente.

Com isso, essa proposta analítica do Novo Ensino Médio na correlação com o racismo de Estado precisou interrogar sobre determinadas racionalidades em cena na configuração desta proposta educacional. Ou seja, os discursos sobre o “fracasso do ensino médio” acompanhado por apostas altíssimas na educação profissionalizante serviram como analisadores para a analítica arqueogenealogia, a qual incentiva o olhar problematizador sobre o que está dado como natural, destacando o estabelecimento de relações de saber e poder em um campo de forças em constante tensão.

A construção da educação profissional como única alternativa viável ao problema do Ensino Médio no Brasil é um discurso “requeitado”. Um exemplo flagrante foi a sistematização da política educacional durante a primeira metade do século XX. Entretanto, o olhar arqueogenealógico busca não apenas apontar as práticas discursivas, as racionalidades e os processos de objetivação dos sujeitos, porém se ocupa ainda de pôr em evidência as práticas de poder que atravessam os corpos dos sujeitos. Esse olhar inquiridor sobre práticas discursivas e não discursivas leva à problematização das formas como as políticas educacionais em nosso país ainda se atualizam práticas segregacionistas e reguladoras direcionados a sujeitos, classificando-os em aptos e não aptos a alguns percursos educativos.

Portanto, a proposta arqueogenealógica permite visualizar a dispersão discursiva dos enunciados que compõem os saberes, ao mesmo tempo em que problematiza a naturalização dos modos de subjetivar e objetivar os corpos. A historicização das práticas, possibilita sublinhar as táticas e estratégias do poder e os efeitos de verdade daí produzidos.

3. Racismo de Estado, norma e biopoder

O racismo de Estado, constitui-se dentro do jogo da guerra das raças e essa passou por duas transformações principais: uma durante o século XVII e outra no século XIX. Foucault (1999), explica que entre o fim do século XVI e parte do século XVII, a luta pelo exercício do poder se configurou, em linhas gerais, nos discursos contra o rei. Os exemplos da Inglaterra “revolucionária” e “pré-revolucionária” e do absolutismo francês, são usados pelo autor para sustentar este argumento. No primeiro caso, os movimentos de contestação buscavam paridade e instauração de leis mais eficazes, a fim de garantir maior controle sobre o parlamento; enquanto no segundo, apontavam para o descontentamento da aristocracia francesa com o absolutismo de Luís XVI (ELIAS, 2001).

Durante o século XIX, tendo como pano de fundo os conflitos nacionalistas europeus e a política colonialista deste continente, a guerra das raças sofre a sua primeira “transcrição biológica” (FOUCAULT, 1999, p. 72).

Aqui, a diferença discursiva deixa de se sustentar pela afirmação da raça como estrangeira, que se apresenta pela imposição da conquista e dominação, pois “o que vemos como polaridade, como fratura binária na sociedade, não é o enfrentamento de duas raças exteriores uma à outra, é o desdobramento de uma única e mesma raça em uma super-raça e uma sub-raça” (FOUCAULT, 1999, p. 72). A inversão desta ordem é resumida por Foucault (1999) na seguinte maneira:

Temos de defender a sociedade contra todos os perigos biológicos dessa outra raça, dessa sub-raça. [...] Aparece nesse momento [...] um racismo de Estado: um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre seus próprios elementos, sobre os seus próprios produtos. Um racismo interno, da purificação permanente, que será uma das dimensões fundamentais da normalização social (FOUCAULT, 1999, p. 73).

A compreensão do racismo histórico-biológico, enquanto dispositivo de um racismo de Estado, é possível a partir do ponto de vista da noção de poder empregada por Michel Foucault. Trata-se de uma análise não econômica do poder (que não se troca, vende, ou se dá). O poder “se exerce e só existe em ato” (FOUCAULT, 1999, p. 21). Ele é concebido como relação de força, logo afirma a ideia de enfrentamento e de “guerra continuada por outros meios” (p. 23). As relações de poder fazem funcionar também uma economia dos discursos.

Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Essa economia dos discursos se ancora em dispositivos de interdição e confissão que: controlam; selecionam; organizam e redistribuem a produção discursiva, buscando manter sobre ela o controle. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (Foucault, 1996, p. 10). Os saberes sobre as coisas e sobre os sujeitos, legitimam práticas de poder fundadas em verdades produzidas no seio desta relação. Assim se configura a combinação entre poder, saber e verdade, tão importante para as análises arqueogenealógicas.

Frente a isso, a norma se apresenta como elemento estruturante dos modos de subjetivação que se estabelecem nas sociedades industriais. Partindo da busca incessante pela verdade como prática de poder, somos convocados a todo momento, a produzir verdade como paralelo da produção de riqueza: “afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Do ponto de vista da arqueogenealogia, a análise dos mecanismos de poder-saber-verdade se concentra sobre a combinação dos elementos, que, com

suas táticas e estratégias, produzem determinado quadro social. Desse modo, Foucault (1999; 2011) explica que no contexto da exclusão dos loucos ou do policiamento da sexualidade infantil, é preciso compreender como os interesses em cena convergem dentro de uma ordenação dos discursos em relações bélicas de poder, afinal de contas:

o que se deve ver é justamente que não houve a burguesia que pensou que a loucura deveria ser excluída ou que a sexualidade infantil deveria ser reprimida, mas os mecanismos de exclusão da loucura, os mecanismos de vigilância da sexualidade infantil, a partir de um certo momento, e por razões que é preciso estudar, produziram certo lucro econômico, certa utilidade política e, por essa razão, se viram naturalmente colonizados e sustentados por mecanismos globais e, finalmente, pelo sistema do Estado inteiro (FOUCAULT, 1999, p. 39).

A mecânica de um racismo de Estado por seu turno, funciona através da norma como estruturadora das relações sociais. Tal panorama começa a se delinear a partir do século XVII, com a emergência de uma tecnologia que tem o corpo como alvo e objeto do poder. Foucault (1999; 2009; 2011) a chama de poder disciplinar.

Esse novo tipo de poder, que já não é, pois, de modo algum transcritível nos termos da soberania, é, acho eu, uma das grandes invenções da sociedade burguesa. Ele foi um dos instrumentos fundamentais da implantação do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correlativo. Esse poder não soberano, alheio portanto à forma da soberania é o poder “disciplinar” (FOUCAULT, 1999, p. 42-43).

A sociedade industrial que se consolida a partir do século XVIII, organiza-se por meio do poder disciplinar que, diferentemente do poder de espada da soberania, concentra-se em extrair tempo e força dos corpos, tornando-os dóceis e úteis. É o que Foucault (2009) denomina de forma-prisão, visando distribuir os indivíduos, fixando-os no espaço, classificando-os, treinando e vigiando seus corpos, produzindo registros e acumulando conhecimento sobre eles.

Essa mecânica do poder alimenta e constitui a norma como processo que estrutura as relações sociais na sociedade disciplinar. Os saberes que se acumulam e se centralizam sobre os sujeitos formam as especialidades disciplinares, a exemplo da psicologia. A partir do espectro da norma, tudo é observado, analisado e localizado. Essa dinâmica do saber-poder-verdade da sociedade disciplinar, legitima a criação e o funcionamento de espaços (instituições totais, igrejas, escolas, prisões, internatos, empresas, fábricas, clínica, hospital etc.) e de critérios utilizados pelos sujeitos para se relacionarem uns com os outros.

Considerando que os registros do normal são paralelos aos do anormal, ambos se tornam fundamentais para o funcionamento do racismo de Estado. A partir da dimensão do normal e anormal, a lógica do inimigo interno, aquele que

é perigoso para a riqueza e processo civilizatório do Estado, é validada nos registros sociais, culturais, econômicos e subjetivos sob a égide do desvio.

Assim, o governo sobre a vida avança em duas linhas complementares entre si: governo da população e governo dos indivíduos. Contudo, é importante destacar que apesar de Foucault (2011) afirmar que o biopoder começou a se desenvolver a partir do século XVII no Ocidente, sua consolidação é mais bem observada no Brasil a partir do século XIX com a emergência do Regime Republicano. Dessa forma, esses dois polos – população e indivíduo – são caracterizados por Foucault (2011) da seguinte maneira:

O primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos - tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-las variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população (p. 151-152).

As estratégias e táticas do biopoder, caminham em direção à consolidação da sociedade capitalista industrial e pós-industrial. Sua emergência se dá a partir da combinação de uma série de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que marcam o corpo (máquina e espécie) como alvo e objeto do poder-saber. Esse corpo, entra no foro dos cálculos sobre a vida fazendo do “poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 2011, p. 155). O biopoder marca cada vez mais a intervenção do poder, para fazer viver e deixar morrer, controlando seus “acidentes e eventualidades” (FOUCAULT, 1999, p. 295).

Nesta direção, voltamos nossa atenção à educação no Brasil como uma instituição que se consolida enquanto política de Estado, no âmbito do governo da população. Considerando a longa história da educação e o recorte deste texto, centraremos nossa análise do exercício da política educacional brasileira durante parte dos séculos XX e XXI, observando os elementos nela presentes que nos ajudam a compreendê-la como exercício do biopoder.

4. Educação como exercício do biopoder

Renomados pesquisadores brasileiros, como Portocarrero (2004), Aquino e Ribeiro (2009), Costa (2009) e Barros (2013), tributários dos estudos foucaultianos, ampliaram o escopo de problematizações das formas de governo das condutas, situando suas investigações em recortes locais, ou seja, considerando as singularidades culturais, políticas, sociais e históricas do Brasil. Estes, são apenas alguns daqueles que têm se dedicado a investigar o conjunto

de acontecimentos que produzem os modos como nossas vidas se organizam na atualidade, a partir do referencial foucaultiano. A fim de contribuir com este debate, ponderamos que a importância de pensar a educação como exercício do biopoder, pressupõe lançar um olhar inquiridor sobre as formas em que ela se organiza enquanto política de Estado. Assim, consideramos que:

Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar sobretudo, é claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global. [...] E trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média (FOUCAULT, 1999, p. 293).

Presentemente, um dos principais dispositivos de regulação dos indivíduos e da população, é a educação. Hattge (2013), situa sua institucionalização de maneira correlata ao aceleração do processo de industrialização vivenciado no Ocidente, a partir da segunda metade do século XIX. Para a autora, as transformações pelas quais a sociedade passava imprimiam a marca das aspirações democráticas de ordem liberal, valorizando-se a ascensão alcançada por esforço individual, uma vez que, as oportunidades seriam iguais para todos.

Este percurso analítico é marcado pela compreensão da educação como forma de governo das condutas, com interseções junto à problemática do normal e anormal como registro das potencialidades dos corpos, sobretudo no escopo de nossa herança escravocrata.

Schwarcz (1993), assinala que o discurso racial ligado à figura do negro, ganha corpo no Ocidente advindo de uma reação de determinados setores da sociedade contrários aos ideais da Revolução Francesa. Pautados em discursos científicos da época, o século XIX viu se consolidar a ideia sobre diferenças básicas entre os homens, a partir de “correlações rígidas entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais” (SCHWARCZ, 1993, p. 62).

No Brasil, esse processo se evidencia durante o século XX, com o advento da Escola Nova e de um conjunto de saberes médico-psicológicos sobre o desenvolvimento humano, com o adendo da crescente obrigação estatal em garantir educação gratuita à população. Assim, a educação como prática institucionalizada e tomada como responsabilidade dos governos constitucionalmente delimitados, pressupõe o exercício de táticas e estratégias disciplinares e regulatórias. Esse processo valida a relação entre norma e lei no âmbito do governo dos vivos. Costa (2004), explica que:

A ordem da lei impõe-se por meio de um poder essencialmente punitivo, coercitivo, que age excluindo, impondo barreiras. Seu mecanismo fundamental é o da repressão. A lei é teoricamente fundada na concepção “jurídico-discursiva” do poder e histórico-politicamente criada pelo Estado medieval e clássico. A norma, pelo contrário, tem seus fundamentos histórico-políticos nos Estados

modernos dos séculos XVIII e XIX, e sua compreensão teórica explicitada pela noção de “dispositivo”. Os dispositivos são formados pelos conjuntos de práticas discursivas e não discursivas que agem, à margem da lei, contra ou a favor delas, mas de qualquer modo empregando uma tecnologia de sujeição própria (p. 50).

Notamos assim, que a norma funciona como tática e estratégia fundamental do Biopoder, o qual viabiliza estratégias de normalização situadas na higiene social. Boarini (2003), apresenta as principais teorias mediadas pelos saberes higienista e eugenista que configuraram o cenário da educação brasileira a partir do século XIX, tendo destaque o discurso psicanalista (este colocado ao lado do discurso médico) e as teorias atávicas do desenvolvimento. Considerando a família como elemento central destas práticas de controle, é válido sublinhar um importante acontecimento da modernidade que teve grande impacto na aliança pactuada entre mulher, o Estado e o saber médico a partir do século XIX. Trata-se da “invenção da infância”, a qual passa a exigir uma série de ações controladas e pautadas nos discursos científicos sobre o desenvolvimento humano, visando à puericultura como arte de governar as crianças. A construção social da infância marcada pela puericultura e pela centralização do modelo de família nuclear, compõe o cenário da educação higienista e normalizadora.

Nesta direção, Costa (2004) destaca a consolidação do Estado Moderno brasileiro e as alianças estabelecidas entre o saber médico, o Estado e a mulher. Aponta que neste jogo de forças, a educação se tornou importante ferramenta de difusão dos preceitos higienistas e eugenistas que passaram a dominar as práticas de cuidado e controle da família, sob a égide da ideia de nação. Neste cenário, é importante destacar que a medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores.

De uma forma mais geral ainda, pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população [...] é a norma. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade de normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço [...]. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Boarini (2006), ao mergulhar nesse debate histórico e social sobre educação, destaca que a preocupação dos especialistas durante as primeiras décadas do século XX não era apenas com a instrução literária; a questão central era o desenvolvimento biopsicossocial marcado pelas “leis inflexíveis da biologia”

(p. 6519) em um cenário imperialista e de caracterização cientificista do branco como raça superior.

Ora, ao se considerar a perspectiva de industrialização vivida pela sociedade brasileira, cujo projeto político era transformar o Brasil em uma grande nação, formada por uma raça forte e sadia, não é de se espantar a adoção de estratégias biopolíticas pelo governo, em relação as condutas da população. A meta dessa nova ordem social era diminuir a grande incidência da mortalidade infantil, aumentar demograficamente o número de pessoas sadias e convencidas de que o trabalho – em condições precárias e de intensa exploração – não é aviltante.

O lema do capitalismo, que se punha tardiamente no Brasil, era o de que o trabalho “dignifica o homem”, traz bem-estar material ao indivíduo e progresso à nação. É necessário lembrar que é deste período o registro de importantes debates sobre a composição racial do brasileiro, entendido como degenerado por ser uma mistura do branco, do negro e do indígena. A necessidade de implementação de uma ortopedia social – higienismo – exigiu certa economia dos discursos e práticas de poder, capazes de materializar uma disciplina moral da sociedade.

No bojo desta problemática, a questão étnico-racial no Brasil posiciona a educação brasileira em um campo de tensões que arregimenta determinados modos de produção de subjetividades, os quais legitimam a exclusão, a pouca ou nenhuma importância de alguns corpos e a descartabilidade deles.

Correspondentemente a essas questões, notamos como as reflexões de Patto (1992) acerca da produção do *fracasso escolar*, continuam atuais no contexto vigente. O *fracasso escolar* é um tema central no debate corrente sobre as políticas de educação no Brasil. Ainda conforme a autora, o avanço das ciências sobre os homens, sobretudo das ciências psicológicas, imprimiu no cotidiano escolar alguns consensos sobre a questão do não aprender. Dois principais exemplos são encontrados nas explicações de cunho biopsicológico que se destacaram durante as primeiras décadas do século XX e, mais tarde, as explicações com base no determinismo cultural. Ambas teorias colocavam negros e pobres como responsáveis por seu *fracasso escolar* e conseqüente *fracasso social* (PATTO, 1992).

Neste cenário, o Estado brasileiro criou ao longo do século XX dispositivos legais que configuraram a educação enquanto uma política pública, objetivando garantir a universalização do acesso ao ensino básico. Ghiraldelli Jr. (2015), explica que durante a Primeira República, houve dois principais movimentos relacionados a essa necessidade de expansão da rede de ensino brasileira: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. Nas palavras do autor: “o primeiro movimento solicitava abertura de escola. O segundo se preocupava com os métodos e conteúdos do ensino. Tais movimentos se alternaram durante a ‘Primeira República’ e em alguns momentos se complementaram” (p. 39).

Para Ghiraldelli Jr. (2015), o debate educacional se concentrou sobre quatro eixos: o ideário liberal, o católico, o integralista e o comunista. Diante das disputas ideológicas, destacamos que vigorava a ideia de que a escola deveria se adequar à divisão social do trabalho e da educação como estratégia capaz de traçar prognósticos sobre a população, no sentido dos perigos que ela

representava ao projeto civilizatório do período. Deste modo, a disputa ideológica do Estado Novo no âmbito das práticas pedagógicas, não refletiu na ampliação da responsabilização do Estado pela oferta do ensino, pelo contrário:

A Carta de 1937 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. A intenção da Carta de 1937 era manter, e talvez aprofundar, um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter nas escolas propedêuticas a um grau mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as “caixas escolares”. Estas, se institucionalizaram nas escolas, e mais tarde foram gerenciadas por “orientadores educacionais”. Tratava-se de um fundo assistencial para prover os mais pobres de uniforme e material escolar. (GHIRALDELLI JR., 2015, p. 103).

Além disso, é preciso sinalizar que a partir do governo do então presidente Getúlio Vargas, começou a se solidificar o ensino profissionalizante no país com a criação do Sistema S, em função da expansão do processo de industrialização brasileiro: Sistema Social do Comércio (SESC), criado pelo Decreto-Lei nº 9.853 de 13 de setembro de 1946; o Serviço Social da Indústria (SESI), criado pelo Decreto-Lei nº 9.403 de 25 de junho de 1946; e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado pelo Decreto-Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942.

Este período da política de educação no Brasil, denota o caráter classista que predominava na forma de orientar o acesso à educação formal, fato que pode ser evidenciado pela expansão da rede de formação profissionalizante e pela dificuldade do acesso às instituições de ensino superior. Cada qual com seu público-alvo definido previamente nas entrelinhas da estrutura social. Outro acontecimento relevante do contexto do Estado Novo foi a Reforma Capanema (1942-1946), que limitava ainda mais o acesso das classes populares ao ensino superior (OTRANTO; PAMPLONA, 2008), adensando o dualismo educacional em nosso país. Sobre isso, Ghiraldelli Jr. (2015) assevera que:

Nas letras da Reforma Capanema, tratava-se de organizar um sistema de ensino bifurcado, com o ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, às “elites condutoras”, e um ensino profissionalizante para outros setores da população. A Reforma Capanema queria criar “elites condutoras” a partir de um dado setor já privilegiado economicamente, sem levar em conta o processo escolar pelo qual passaria cada indivíduo e que, segundo o credo liberal, poderia elevar os mais pobres a condições melhores. A ideia de elite condutora não é antagônica à ideia da democracia liberal; mas a ideia de elite condutora forjada a partir de uma segregação antecipada, onde determinados setores da sociedade são encaminhados para um determinado tipo de escola e outros setores para outro tipo de escola, pela lei, é incompatível

com a ideia de democracia liberal ou quaisquer outras ideias de democracia mais à esquerda. Da maneira como se criou a bifurcação, o que se tinha era o “Estado Novo”, no campo educacional, como espelho de qualquer estado fascista da época, ainda que como não tivéssemos aqui uma doutrinação no interior da sala de aula como a que verificou ou se verificaria em estados totalitários (p. 107).

É válido destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sofreu algumas transformações, tendo sido a sua versão mais recente instituída em 1996 e que desde a LDB de 1971 o Estado brasileiro já expressava sua preocupação com o ensino profissional, como parte do currículo da educação básica. O regime civil-militar que vigorou no Brasil entre as décadas de 1960 a 1980 foi, dentre tantas coisas, momento de grande luta pelo acesso à educação, bem como de grande efervescência cultural. Nomes como Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Paulo Freire estão diretamente relacionados às transformações nas políticas de educação do referido período, tendo destaque a organização do movimento pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual surge frente a um cenário de exclusão social da parcela empobrecida da população, processo advindo há décadas, para não dizer séculos.

Durante o período de redemocratização – fim da década de 1980 –, o debate pela responsabilização do Estado em promover e garantir políticas públicas de educação, tornou-se cada vez mais intenso, sendo tal dever afirmado de fato com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, a qual ficou conhecida como Constituição Cidadã. Alcinha recebida por congregar mecanismos de financiamento, controle social e fiscalização das intervenções estatais, além de possibilitar a regulamentação de outras políticas públicas como as de Saúde, de Assistência Social, de Segurança Pública e de Cultura.

A partir de então, é cada vez maior a inquietação de vários setores da sociedade civil com a universalização do ensino básico, tornando-se maior e mais acirrado o debate público. Também ficou em evidência a construção de uma política de educação que tivesse, além da preocupação com o sistema econômico, o comprometimento com a formação da cidadania, na acepção mais ampla que esta palavra pode ter. Esse acontecimento ganha força também com a promulgação da CF de 1988. Logo, podemos afirmar que a educação no Brasil se traduz como um direito garantido constitucionalmente.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 124).

Entretanto, cabe ressaltar que, durante a década de 1990, o Brasil passa a vivenciar mais diretamente os efeitos do neoliberalismo, o que, em termos de gestão pública, significa empregar o olhar privado na gestão da coisa pública, questão mais bem debatida na sequência.

5. Cenários atuais da educação no Brasil

O chamado “choque de gestão”, pautado nos ideais neoliberais de maior fluidez do mercado – por meio da intervenção cada vez menor do Estado em políticas estratégicas – ganha mais e mais espaço em termos de gestão da coisa pública no Brasil.

A própria CF de 1988 já sinalizava para tais pressões, o que pode ser notado na abertura do Sistema Único de Saúde à Saúde Suplementar e na regulamentação da oferta do ensino básico e superior pela rede privada de ensino, fato que tem se tornado cada vez mais visível no atual cenário educacional no país. Mesmo com a ampliação e fortalecimento de muitas políticas públicas, a exemplo da rede de Seguridade Social, a qual vinha ocorrendo desde os anos 2000, não se deve ignorar as tensões que o neoliberalismo tem produzido nas políticas públicas brasileiras nas últimas três décadas, tendo em vista o atual desmonte de muitas delas. Hilário (2016) apresenta um panorama geral:

Em vez da ampliação de direitos individuais e políticos, aliados com o crescimento econômico estável – dois pilares constitutivos do arranjo do Estado de Bem-Estar Social – entrou em cena um período de regressão histórica: no plano dos direitos adquiridos, o neoliberalismo promove a retirada de cada um deles, e, no plano da economia, as crises se sucedem com intervalos cada vez menores (p. 195).

De olho na eficiência e eficácia da gestão da política pública de educação, está sendo proposto, ou melhor, implementado um novo modelo de educação básica, no qual se apresenta como principal meta a aprendizagem de qualidade: “a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção” (Brasil, 2018, p. 8). A elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está prevista na CF de 1988, porém esse mecanismo de gestão determinado também na LDB de 1996 só foi aprovado em 2018.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Desde que o debate sobre a implementação da BNCC ganhou fôlego no país, houvera duas outras versões do documento antes do formato final (uma em 2015 e outra em 2016). Em 2017, foi aprovada uma versão desse dispositivo com a reformulação do ensino infantil e do fundamental e em 2018 a BNCC do ensino médio foi anexada ao documento, fechando assim todas as etapas do ensino básico.

Desse modo, é importante notar que, em 2017, foi implementada, sob muitas críticas, a Lei 13.415 que ficou conhecida como Reforma do Ensino Médio

ou Novo Ensino Médio (NEM). Para Costa e Silva (2019), o novo ensino médio implica, na prática, que os estudantes terão acesso fracionado ao conhecimento e, no âmbito do ensino profissional integrado, ressaltam que este não ocorrerá na primeira parte do curso.

Nesse sentido, é importante ressaltar, em primeiro lugar, que no ensino médio a BNCC é uma parte do NEM, que prevê tanto a reforma no currículo instituída pela BNCC quanto a reforma na carga horária, instituída pelo programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Com a aprovação da BNCC, portanto, foi finalizada a tramitação legal da reforma do ensino médio, que prevê como disciplinas obrigatórias, nos três anos, somente português, matemática e inglês (ANDRADE; MOTTA, 2020, p. 5).

Costa e Silva (2019) analisam as principais interseções entre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC no contexto da democracia e direitos sociais. Nos dizem ainda que:

O currículo do ensino médio será composto da BNCC e de itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, também consideradas áreas do conhecimento, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (p. 8).

Além disso, em 2016 foi aprovado um projeto de emenda à CF que ficou conhecida como “PEC do teto dos gastos”. Trata-se da Emenda Constitucional nº 95 que inviabiliza a ampliação dos limites de investimentos de verbas públicas em setores como Saúde e Educação, uma vez que o Novo Regime Fiscal do país limita os gastos com despesas primárias por 20 anos.

O contexto de desinvestimento de recursos financeiros em políticas públicas e do avanço das políticas neoliberais, desperta nossa atenção para a política pública de educação e sua relação com a formação profissionalizante, para pensar aspectos atuais do governo no campo da educacional. Sobretudo em um contexto pandêmico, como o produzido pela Covid-19, que impactou profundamente a educação brasileira, em especial a pública (SANTOS, BARBOSA e PEREIRA, 2021; SOBRINHO JÚNIOR e MORAES, 2020; MELLO e VITORINO, 2021).

Considerando ainda a educação no contexto pandêmico e a incidência da racionalidade neoliberal, o Banco Mundial no relatório “Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças” situa como um dos pontos positivos da pandemia de Covid-19 no campo educacional na América Latina a utilização das tecnologias para a realização do ensino à distância. Para este organismo multilateral esta é uma estratégia viável para se buscar recuperar os prejuízos educacionais produzidos pela pandemia, com a regulamentação do ensino à distância na educação básica (BANCO MUNDIAL, 2021).

Esse é um elemento relevante frente à implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, no que se refere a obtenção de uma educação globalizada e voltada ao mundo do trabalho. Um olhar simplista sobre o que afirma o relatório deste organismo multilateral de forte impacto nas políticas educacionais na América Latina, deixa passar despercebido as estratégias do empresariamento da educação básica no Brasil. É preciso sinalizar que existe uma intensificação das forças do capital no engendramento organizativo da oferta das ações educacionais, que passam a ser identificadas como produtos. Nesse cenário, impulsionado pela crise sanitária de 2020, as parcerias público-privadas se transformam mediante a aceleração da abertura de novos mercados para atender demandas de produtos criados com a intensão, dentre outras, de sanar o problema do Ensino Médio no Brasil.

Avaliando tais questões, é possível afirmar que a política de educação contemporânea, enquanto materialização de uma estratégia do biopoder, encontra ressonância na consolidação do capitalismo industrial e pós-industrial. A interface entre saúde da população, educação e projeto civilizatório permeou as estratégias oficiais do Estado brasileiro no âmbito da governamentalidade desde, pelo menos, a criação do Ministério da Educação em 1930 – Ministério da Educação e Saúde Pública. Até o fim da década de 1980, a pasta da Educação esteve combinada ora com a da Cultura, ora com a da Saúde e em ambos os contextos o higienismo esteve presente, tanto como campo de materialização das práticas de normalização da sociedade, como estruturante de um projeto civilizatório e de fortalecimento de uma concepção de Estado-Nação em que determinados corpos são objetivados como perigosos, carecendo de políticas que se organizam frente a virtualidades da *potencial criminalidade* que atravessaria estes corpos.

Retomando a reforma do Ensino Médio, é significativo observar o contexto socioeconômico brasileiro estruturado pelo racismo de Estado, que opera com os parâmetros da norma pautado no sujeito branco de classe média alta como arquétipo de sujeito universal. De tal maneira, podemos supor que as desigualdades de acesso ao nível superior devem avançar. Sobretudo ao considerarmos o avanço da racionalidade neoliberal materializada no discurso do “empresariamento de si” (OLIVEIRA; SAMPAIO, 2018; VEIGA-NETO, 1999). A importância que o ensino profissionalizante vem tomando no debate atual, aponta ainda a qual público ela se destina preferencialmente. A flexibilização curricular em volta do modo como terá que ser implementado, possibilita que a distância entre escola pública e escola privada aumente exponencialmente, particularmente se considerarmos as possibilidades estruturais e imateriais das escolas públicas em garantir a oferta diversificada conforme a nova base comum curricular.

Magalhães e Castioni (2019) fazem duras críticas ao sistema de educação profissional brasileiro, apontando a ausência de conexão entre planejamento, oferta e mercado de trabalho. Afirmam haver um estigma em relação ao trabalho manual no Brasil, o que seria uma “herança escravocrata” e um certo fetiche pelo bacharelado. Em suas análises, ainda destacam que o Ensino Médio na forma como está organizado – no contexto da desarticulação do ensino

profissionalizante ao mercado de trabalho –, além de não formar mão de obra capaz de ser absorvida, não garante a entrada da classe pobre ao nível superior.

As análises desses autores também chamam atenção à necessidade do ensino profissionalizante para o desenvolvimento econômico brasileiro, como estratégia para diminuir os números do desemprego, sobretudo entre os jovens. Contudo, parece haver certa condescendência sobre o ensino profissionalizante como única opção viável às classes populares, esquecendo que a “herança escravocrata” em nosso país diz também do acesso à educação superior, saúde e condições de trabalho.

Longe de situar o ensino profissionalizante como algo aviltante, nosso intuito aqui é chamar atenção para a complexa rede de condições materiais e imateriais que formam nosso sistema de ensino. Almeida (2019) nos lembra, que o mercado é formado por relações “históricas, estatais e interestatais” (p. 168) e seu recorte salarial delimitado político-juridicamente é resultado de “diversas mediações sociais e político-estatais nas quais questões como raça e gênero farão parte” (p. 168).

Certamente, pesquisas futuras poderão confirmar ou refutar a hipótese de que o novo Ensino Médio e sua proposta profissionalizante possuem caráter classista, entretanto, historicamente, esta categoria formativa vem sendo ocupada majoritariamente pelas classes subalternizadas. A normalização destes corpos, ocorre, paralelamente aos processos de naturalização das condições precárias de vida dos sujeitos, sendo a educação um dispositivo importante desta operação de regulação. Tornando banal que determinados corpos estejam sujeitados à modos de vida sub-humanos, fazendo funcionar um racismo de Estado.

Para Almeida (2019), as condições materiais de discriminação impostas pelo capitalismo só são possíveis mediante um sistema imaterial de produção de subjetividades. É pertinente questionar, de que modo a atual configuração do Ensino Médio com os itinerários formativos e a oferta do ensino profissionalizante, como principal alternativa à questão do desemprego pode adensar tais problemáticas sociais. Principalmente atentando para as urgências materiais das classes populares, especialmente em um contexto de flexibilização das leis trabalhistas e do racismo de Estado como mecanismo que compõe as complexas relações sociais e econômicas do Brasil.

6. Considerações finais

Neste texto, buscamos apresentar a educação como uma estratégia de governo da população, considerando o recorte da norma como estratégia biopolítica pautada no racismo de Estado. Optamos por essa abordagem a fim de explicitar os modos como o racismo de Estado esteve presente na consolidação da política de educação no Brasil, sobretudo a partir do século XIX. Sendo este, elemento fundamental para compreendermos a ligação entre a política de educação (estratégia de governo da população) e as perspectivas do Novo Ensino Médio.

A disposição do debate sobre educação e mercado de trabalho vem sendo colocado, aparenta ignorar a complexidade das formas de governar a população

e os elementos estruturais que por vezes são condicionantes das formas de gestão da coisa pública e que atuam como dispositivos de produção de subjetividades, como é o caso do racismo de Estado. Com isso, sugerimos que pesquisas futuras no campo da educação como dispositivo de governo dos corpos estejam atentas aos aspectos organizativos da política educacional, considerando a complexidade das tramas que são estabelecidas, especialmente no que se refere aos efeitos que são produzidos em termos de produção de subjetividades.

Portanto, é de extrema importância observarmos com cuidado como a política de educação direcionada pela BNCC se desenrolará nos próximos anos, sobretudo no que se refere às linhas de ação destinadas aos adolescentes e jovens pobres e negros.

Referências

ALMEIDA, Silvio de Luiz. **Racismo estrutural**. Sueli Carneiro; Pólen. São Paulo, 2019.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; MOTTA, Vânia Cardoso da. Base nacional comum curricular e novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. **Revista HISTEDBR** On-line. v. 20, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150> . Acesso em: 1º dez. 2020.

AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de Governamentalização e a Atualidade Educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2: p. 57-71, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432009000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 1º dez. 2020.

BANCO MUNDIAL. Agindo Agora para Proteger o Capital Humano de Nossas Crianças: os custos e a resposta ao impacto da pandemia de COVID-19 no setor de educação na América Latina e Caribe. 2021.

BARROS, João Paulo Pereira. Biopolítica e Educação: relações a partir das discursividades sobre saúde na escola. **Educação e Realidade**, v. 38, n. 1, p. 361-381, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/3WCP4BHwpMchJDDrbsVfryg/?lang=pt> Acessado em: 01 dez. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942 – Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.403 de 25 de junho de 1946 – Atribui à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.853 de 13 de setembro de 1946 – estabelece que a Confederação Nacional do Comércio é responsável por criar o SESC. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 5692/1971.



BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

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.

BRASIL. Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, p. 1-12, 2019.

BOARINI, Maria Lúcia O higienismo na educação escolar. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006, Uberlândia. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

BOARINI, Maria Lúcia. Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá, EDUEM, 2003.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que base? **Educação em Revista**, v.21, n.2, p.65-82, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993> Acesso em: 19 maio 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 5ª ed. Edições Graal, Rio de Janeiro, 2004.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**, vol. 34, n. 2, p. 171-186, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299> Acesso em: 1º dez. 2020.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Rev. Bras. Educ.**, vol. 24, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt> Acesso em: 1º dez. 2020.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 42, nº 82, p.55-72, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54649/1/2020_art_jbdavilamflima.pdf Acesso em: 19 maio 2022.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia da corte. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. 11ª. ed. São Paulo. Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 21ª. reimpressão, São Paulo. Edições Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da Prisão. 36ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. História da educação brasileira. 5ª. Ed.. Editora Cortez: São Paulo, 2015.

HATTGE, Morgana Dômenica. A naturalização da escola e o processo de governamentalização do Estado. In: FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Estudos Foucaultianos), 2013, pp-79-98.

HILÁRIO, Leomir Cardoso. Da biopolítica à necropolítica: variações foucaultianas na periferia do capitalismo. **Sapere aude**, v. 7, n. 12, p. 194-210, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2016v7n13p194> . Acesso em: 1º dez. 2020.

MAGALHÃES, Guilherme Lins de; CASTIONI, Remi. Educação profissional no Brasil – expansão para quem? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 27, n. 105, p. 732-754, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/dC5fb7qHcYKpsyjSnp6ZPry/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 1º dez. 2020.

MELLO, Juliano Pereira de; VITORINO, Artur Renda. Desafios para uma análise comparada complexa: problematizando dados educacionais no contexto da pandemia Covid 19 em Campinas (SP) – **Brasil. Educación XXX** (58), pp. 59-82, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v30n58/2304-4322-educ-30-58-59.pdf> Acesso em: 10 ago. 2021.

OLIVEIRA, Robson; SAMPAIO, Simone Sobra. Neoliberalismo e biopoder: o indivíduo como empresa de si mesmo. **Textos & Contextos**, v. 17, n. 1, p. 167-177, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/23483> . Acesso em: 1º dez. 2020.

OTRANTO, Celia Regina; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2008, Aracajú. O Ensino e a Pesquisa em História da Educação, v. 1, p. 373-373, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/873.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicol. USP*, v. 3 n. 1-2, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011 . Acessado em 14 ago. 2019.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação e Realidade**, v. 29, n. 1, p. 169-185, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25424#:~:text=A%20hip%C3%B3tese%20que%20guia%20este,estamos%20fazendo%20hoje%20em%20nossa> Acesso em: 14 ago. 2019.

SANTOS, Andréia dos; BARBOSA, Emilly Vitória Ribeiro; PEREIRA, Lavínia Bárbara do Couto. Juventude, trabalho e sonhos: perspectiva de uma escola pública na pandemia. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.º 28, 2º sem. p. 98-113, 2021. Disponível em: <https://www.cp2.q12.br/ojs/index.php/PS/article/view/3556> Acesso em: 15 dez. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. Companhia das Letras, São Paulo, 1993.

SOBRINHO JÚNIOR, João Ferreira; MORAES, Cristina de Cássia Pereira de. A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. *Dialogia*, n.36, p.128-148, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18249> Acesso em: 05 fev. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In: Colóquio Foucault*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1999.

Recebido em: 27 de abril de 2022.
Aceito em: 19 de julho 2022.
Publicado em: 11 de dezembro de 2022.