

## TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

*Historical trajectory of curriculum policies of Professional Technical Education  
of High School in Brazil*

MEDEIROS, Valéria Matos Leitão<sup>1</sup>  
LEITE, Jocileide Bidô Carvalho<sup>2</sup>  
PEREIRA, Maria Zuleide da Costa<sup>3</sup>

### RESUMO

O objetivo do estudo foi realizar algumas aproximações históricas sobre a Política Curricular para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a partir de meados da década de 1990. A metodologia utilizada foi de análise dessas políticas, verificando os pontos de articulação com os diálogos, reflexões, argumentações e aportes teóricos de alguns estudiosos. Percebemos a partir das apreciações que: as contribuições de Laclau e Mouffe (2004) oferecem aportes significativos para analisar as relações sociais contemporâneas; Homi Bhabha (1998) evidencia as questões relacionadas ao entendimento da cultura; Saviani (2011) e Freitas (2011) discutem o neotecnicismo, associado ao desenvolvimento sociocultural e econômico; Cunha (2000) reflete sobre os principais órgãos multilaterais; Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) retratam a passagem em direção ao projeto de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Entendemos que os sentidos que circulam nos discursos das políticas de currículo para Educação Profissional Técnica de Nível Médio apresentam diferentes raízes, que visam a finalidades educacionais ambivalentes e contraditórias. Assim, uma das grandes questões reside na dificuldade de articulação discursiva do pluralismo de valores envolvidos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que é incapaz de dominar todos os sentidos a ela atribuídos, ao buscar relacionar universalismos e particularismos, por meio da constituição antagonista das diversas identidades envolvidas.

**Palavras-chave:** Políticas de Educação Profissional; Currículo; Ensino Médio.

### ABSTRACT

The aim of the study was to perform some approximations on the historical Curricular Policy for Professional Technical High School, from the mid-1990s. The methodology of analysis of these policies, checking the points of articulation with the dialogues, reflections, arguments and theoretical contributions from some scholars. We noticed from the assessments that: the contributions of Laclau and Mouffe (2011) offer significant contributions to analyze contemporary social relations; Homi Bhabha (1998) highlights the issues related to the understanding of culture; Saviani (2011) and Freitas (1992) argue neotecnicism the associated socio-cultural and economic development; Cunha (2000) reflects on the main multilateral agencies; Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005), portray the passage toward the project Vocational Technical High School. We understand that the meanings that circulate in discourse Policies Curriculum for Vocational Technical High School have different roots, aiming educational purposes ambivalent and contradictory, so one of the big issues is the difficulty of discursive articulation of value pluralism involved in Education vocational Technical High School, who is unable to master all the senses assigned to it by seeking to relate universalisms and particularism, through the establishment of various antagonistic identities involved.

**Keywords:** Policies Professional Education; Curriculum; High School.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação do PPGE/UFPB, Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares. Docente do IFPB/Campus Patos. E-mail: <valerialleitao2@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação do PPGE/UFPB, Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares. Pedagoga do IFPB/Campus João Pessoa. E-mail: <jociefetpb@yahoo.com.br>.

<sup>3</sup> Pós-Doutorado pela UERJ, Doutorado em Educação pela UNIMEP. Professora do PPGE/UFPB, Grupo de Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC). E-mail: <mzul@uol.com.br>.

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo realizar algumas aproximações históricas sobre a Política Curricular para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a partir de meados da década de 1990. Pautado nos argumentos de Ernesto Laclau (2005, 2011), Chantal Mouffe (2007) e Laclau e Mouffe (2004), teve-se a intenção de transformar alguns de seus conceitos em categorias de análise, pois oferecem aportes importantes para analisar as relações sociais contemporâneas. Através da lógica do discurso, baseado em pressupostos do pós-estruturalismo e da teoria da hegemonia, de procedência marxista, o estudo está em processo de reelaboração e estabelece que nenhuma articulação hegemônica apresenta condições de abranger a totalidade do contexto socioeconômico-histórico-cultural.

Assim, perpassa por outros estudiosos, como Homi Bhabha (1998), que evidencia o local da Cultura: suas fronteiras, interstícios e hibridismos; Saviani (2011) e Freitas (2011), que apresentam, em linhas gerais, as articulações discursivas em torno da tendência pedagógica neotecnicista, associada ao desenvolvimento sociocultural e econômico do nosso país; Cunha (2000), que traz considerações sobre as articulações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio com os principais órgãos multilaterais, de caráter neoliberal, que ancoram essa modalidade de ensino, por meio da promulgação do Decreto n. 2.208/1997, propagado no governo Fernando Henrique Cardoso. Trouxemos Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) para nos ajudarem a entender a passagem em direção ao projeto de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aportado no Decreto 5.154/2004, de matriz marxista, divulgado na administração de Luiz Inácio Lula da Silva e em aperfeiçoamento no atual governo, mas que está em processo de suturação de sentidos, considerando que vários dos seus elementos discursivos se encontram dispersos, mas poderão se organizar para formar outros pontos nodais para se oporem às dimensões antagônicas.

Na perspectiva de apresentar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como um campo da discursividade, de caráter sobredeterminado, relacional, sua identidade não se produz nela mesma, mas depende das relações que se estabelecem com todos os outros sistemas de diferenças, com os quais interage. Esse caráter aponta para uma formação discursiva aberta, incompleta, híbrida e sempre em processo de suturação de sentidos. Consideramos também que, para a Educação e em especial para essa modalidade de ensino, são atribuídas muitas demandas e particularidades que, nem sempre, podem ser articuladas, em sua completude, ao campo discursivo do qual é parte.

Nessa arena discursiva, situam-se os antagonismos, os agonismos e os deslocamentos de sentidos, como constitutivos de todas as relações sociais. Dentre estas situamos o currículo, como parte das redes de significação, constituídas de múltiplos sentidos que favorecem inclusões importantes para a compreensão das demandas emergentes vivenciadas na conjuntura atual, concepção defendida por Pereira (2009), que, no nosso entendimento, está ora alimentando cadeias de equivalências, por meio de articulações a favor dos discursos neoliberais, de vertentes privatistas e mercadológicas, ora estabelecendo discursos diferentes, complexos, direcionados à tentativa de

eliminar as relações de subordinação e, conseqüentemente, de buscar processos emancipatórios, de qualidade social e de caráter político imprecisos. Nesse sentido, os processos articulatórios podem possibilitar, por um lado, alguns discursos e, por outro, impossibilitar outros, na perspectiva da plenitude de sentidos completamente fechados, na direção de que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como um campo de conhecimento e uma modalidade de ensino, apresenta caráter discursivo, aglomerando princípios e finalidades que não conseguem alcançar como totalidade, expressando significações sempre precárias e contingenciais.

#### **CONTEXTO SOCIOECONÔMICO, HISTÓRICO, POLÍTICO E CULTURAL**

Refletir sobre as Políticas Educacionais brasileiras, nas últimas décadas, pressupõe analisar, também, as relações entre Estado, Educação e Sociedade, notadamente, na atual conjuntura da globalização neoliberal, que ressalta a agregação de novos significados ao campo educacional. O neoliberalismo aparece, no final da Segunda Guerra Mundial, como uma alternativa ao keynesianismo, ao estado de bem-estar social e ao socialismo. Além de outros aspectos, o neoliberalismo é uma forma de poder que vem aglutinando elementos significativos, por uma cadeia de estratégias políticas, jurídicas, econômicas e culturais, norteadas no sentido de fixar uma saída para a crise do sistema capitalista, com o objetivo de anular os significados antagônicos aos seus princípios, utilizando-se como um dos seus instrumentos o Sistema Educacional, como espaço de negociação de sentidos, visando conservar o processo de hegemonização dos seus fundamentos.

Portanto, os princípios neoliberais articulam sentidos para defender a abertura comercial e reduzir o tamanho do Estado, no que se refere às questões sociais. Analisando o valor da educação para a implementação e o fortalecimento de suas ideologias, o neoliberalismo passa a se utilizar desse sistema, plasmando significação, com o objetivo de preparar os estudantes para a competitividade e, ao mesmo tempo, para se apropriarem de suas ideologias, como tentativa de formar identidades para assimilar sua visão de mundo para agirem de acordo com seus preceitos.

Os neoliberais vêm articulando discursos para criar acordos que legitimem para a sociedade que a crise do Sistema Educacional é parte do jeito ineficiente do Estado de gerir as Políticas Públicas. Portanto, nessa perspectiva, considera-se indispensável sintonizar a reforma do Estado em paralelo à do Sistema Educacional. É a partir dessa vertente que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como Política Educacional, percebida como um espaço complexo e amplo processo de (re) significação de diferentes concepções político-pedagógicas e ideológicas, precisa ser encarada, ou seja, como possibilidade de negociação de concepções plurais em disputa, sabendo que há um projeto hegemônico, mas que também existem outros sentidos flutuando nesse campo discursivo, característica das relações de poder intrínsecas às instâncias sociais. Isso pressupõe a necessidade de ser assimilada como espaço-tempo de negociação agonística, na visão de Mouffe (2007), das diferenças em disputa, que, em vez de entrar na dinâmica de exclusão dos outros sentidos envolvidos, precisa ser utilizada como oportunidade de articulação provisória das

diferenças legitimadas no que se refere à existência de si e dos outros, tendo em vista que as decisões dos sujeitos sofrem influências das instâncias econômicas, sociais, históricas, culturais e políticas que circundam todos os processos educativos.

O currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Brasil, durante seu percurso histórico-cultural, vem cristalizando sentidos, por meio das suas redes de significação, e articulando-se, visivelmente, ao processo econômico-produtivo internacional. Como somos um país economicamente dependente, é preciso desenvolvê-lo com crescimento interessado na acumulação de bens, baseando-se também nos seus modelos culturais, como forma de alimentar também as políticas de crescimento econômico, e invisibilizar as identidades que por ventura possam ameaçá-los. É importante observar que os processos de significação, na área da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, não estão desarticulados das cadeias de sentidos desenvolvidos pelos organismos internacionais, considerando-se os acordos financeiros firmados durante a década de 1990.

Nessa linha de raciocínio, sabemos que, em meados da década de 1950, um professor americano da Universidade de Chicago, Theodore W. Shultz, sistematizou um componente curricular, denominado de Economia da Educação, em que explicitava que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, contribui para gerar produtividade econômica. A partir de então, os processos educativos vêm sendo encarados como implicados no processo econômico e no desenvolvimento dos seus sujeitos, que vêm sendo associados a taxas de lucro e ajudando a consolidar, ainda nos dias atuais, a concepção neotecnista de educação. Essa tendência, na contemporaneidade, vem adquirindo nova roupagem, no sentido de se ajustar aos pressupostos da reestruturação do Estado, exigidos pelas forças do processo denominado de globalização, nos vários âmbitos – econômico, cultural, social, político – e se organizando como cadeia de equivalência, buscando suturar sentidos, com bastante ênfase nos processos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (MINTO, 2006).

Essa lógica é associada a um sistema de articulação de sentidos que, de um lado, enfoca a subordinação de alguns trabalhadores ao capital internacional e, de outro, exclui outra maioria, normalmente desassociada dos padrões euro-americanos. Ou seja, principalmente indígenas e africanos, deficientes e outras identidades, que abrem possibilidades para a elaboração de outras composições discursivas antagônicas e que colaboram para o impedimento de fechamento de sentido, como totalidade, nas duas perspectivas em tensão. Isso caracteriza o caráter relacional das identidades, no nosso caso, o currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O que se vê é esse currículo em processo de modificação, posto que, em seus sistemas de relações, são estabelecidos diálogos com variadas identidades que, dependendo do contexto sócio-histórico-cultural, expressam-se abertas e incompletas e fixam ou não determinados sentidos, de forma sempre parcial em relação ao campo discursivo em tela.

Com base em Harvey (1995), Martins (2000) considera que as políticas compreendidas no processo dinâmico da globalização empreenderam

[...] profundas transformações: na economia, com o início de um processo de transição do modelo fordista-taylorista para o modelo de acumulação flexível; na política, com a transição do Estado centralizador e regulamentador para instâncias descentralizadas e a instauração de medidas de desregulamentação da economia e de normas legislativas; na cultura, com a transição do modernismo - da ética - para o pós-modernismo - da estética-, dando novas configurações à cultura e à vida social (MARTINS, 2000, p.5).

A Política Curricular para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem como contexto o processo dinâmico supramencionado, mas, ao ser percebida como um “Eu” que é antagonizado pela presença do “Outro”, a educação também não dispõe de presença plena e, por mais que se apresente como campo hegemônico, não há dúvida de que é transversalizada pelos agonismos, pelos antagonismos e pelos deslocamentos de sentidos e exteriores constitutivos, característicos dos campos discursivos. De acordo com a lógica defendida por Laclau e Mouffe (2004), as propostas hegemônicas, assim como todas as relações de poder, não duram para sempre, são transitórias e estão continuamente sujeitas a deslocamentos de significação.

Nessa perspectiva, os embates presentes nos debates empreendidos a partir dos processos político-pedagógicos são percebidos pela teoria do discurso como necessários a uma política democrática. Esta teria a pretensão de pluralizar significações, que supõem enfrentamentos diante das articulações discursivas antagonônicas e, naturalmente, antagonizadas, razão por que apresentam, como peculiaridade, fronteiras instáveis, que tanto podem ser lugar de identificação, de resistência, quanto de modificação de sentidos.

A hegemonização, entendida aqui como um estado provisório do projeto neoliberal, vem se expressando por meio de cadeias de equivalências bem articuladas, que apresentam pontos nodais que vêm interferindo nas múltiplas dimensões do nosso cotidiano e, claramente, causando mudanças percebidas nos relacionamentos sociais e no nosso contexto sociocultural, político e econômico. Suas influências diretas, originadas e comprometidas com a abertura de fronteiras dos países para o mercado, vêm provocando reformulações, também, no âmbito das Políticas Educacionais, com vistas a aumentar a produtividade dos trabalhadores que precisam desenvolver competências e habilidades para que o Brasil se torne mais competitivo internacionalmente e a serviço do aumento de vantagens a favor de mais rotatividade do capital, em detrimento da precarização da vida da maioria dos sujeitos situados nos vários espaços de lutas discursivas.

Esse projeto neoliberal, detentor de grande força persuasiva e alicerçado em ideias privatistas, por consequência, critica as instituições sociais do Estado e contribui para desregular a abertura dos mercados financeiros e as relações trabalhistas, amparado em vários organismos internacionais e corporações transnacionais, apresentando princípios (re) significados pelas elites políticas e econômicas dos países envolvidos. Essa situação vem estabilizando sentidos em relação a cortes de verbas para a educação pública, fato que vem contribuindo para o empobrecimento do ensino, que penaliza, principalmente, os que vivem do trabalho e demais marginalizados do atual sistema. Seu objetivo está indo na direção da organização de cadeias discursivas integradas às ideias de reestruturação do capital, em detrimento da omnilateralidade, o que repercute nas salas de aula do nosso país e na

vida das minorias discriminadas. As cadeias discursivas estão sedimentadas na vinculação do desenvolvimento das políticas sociais ao fortalecimento da economia, sem se preocupar com a priorização da redução das desigualdades socioeconômicas e culturais que afetam diretamente as instituições escolares.

A partir da década de 1990, o Brasil vem organizando-se em cadeias de equivalências, na perspectiva da microeletrônica, que se apropria das diferentes linguagens, provocadas pelo processo de hegemonização da Informática. Com um avanço tecnológico que vem transformando saberes em mercadoria, esse processo desemboca em novas exigências para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Isso vai se dar por meio de pontos nodais que fixam sentidos na direção da Psicologia behaviorista, utilizada como aporte para o desenvolvimento de desempenhos observáveis, baseados em critérios de eficiência e de eficácia em relação ao Sistema Capitalista. Essa moldura circunda todo o contexto educacional que, pelo seu grau de persuasão e de articulação discursiva, vem roubando a cena a seu favor.

Durante a década de 1990, no Brasil, alguns estudiosos, entre eles, Saviani (2011) e Freitas (2011), observaram articulações discursivas relacionadas à tendência que denominaram de neotecnicismo, pedagogia associada ao desenvolvimento sociocultural e econômico hegemônico do nosso país, baseada em fundamentos norte-americanos que vêm sendo cristalizados, considerando-se também o crescimento significativo de instituições de Educação Profissional, assim como a disseminação de vários cursos profissionalizantes ofertados pela rede estadual e privada de ensino.

Nessas novas condições, reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano [...] (SAVIANI, 2011, p.429).

Observa-se que o projeto de educação neoliberal, o que mais hegemoniza sentidos na contemporaneidade, vem se desenvolvendo articulando-os na perspectiva de maximizar a eficiência baseada em diferentes jogos de linguagem. A hegemonização se dá apoiada no discurso de que a sociedade vivencia um processo de acelerada modificação, que exige trabalhadores mais produtivos e que se integrem com facilidade às exigências dos mercados. O motor disso tudo é o processo de acumulação de riquezas que, não raro, explicita a desarticulação em relação aos processos de combate à desigualdade e à pobreza e das outras particularidades.

No pano de fundo da tela em que se encontram os processos educativos, a política para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em especial, a partir de meados da década de 1990, estava enfaticamente articulada a concepções de hierarquização sociocultural e econômica. A expressão mais acabada dessa situação está explicitada nos princípios subjacentes ao Decreto n. 2.208/1997, que reforçava a dicotomia teoria-prática que continua fluando e fixando sentidos em alguns momentos do processo discursivo, na direção de uma estrutura de desigualdade brutal. Esta vem suturando significados à fábrica de violência social, que só tem crescido, em paralelo à

manutenção das estruturas de poder e de privilégios, refletida na concentração de riqueza, de renda e nos processos de marginalização social em geral. Sem pretender defender o binarismo, até porque concordamos com a afirmação de Fanon (2008), quando defende que “[...] a escravidão não afeta apenas uma das polaridades da identidade, mas ambas se comportam de acordo com uma orientação neurótica, trazemo-lo para essa discussão como analogia, para que possamos pensar a dinâmica das relações sociais”. Isso quer dizer que essa cadeia discursiva funciona como uma aliança que permite a circulação de significados entre todas as identidades envolvidas, em que os afetados não se limitam a uma área da aliança discursiva.

Nesse sentido, Freire (2006) defende que a educação não é neutra, por conseguinte, transversalizada pelas questões sociais, políticas, culturais e econômicas que têm como base os outros pressupostos supramencionados. Assim, percebemos que, no tecido que constitui o processo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, é possível fixar espaços fronteiriços como possibilidades de se organizarem novas cadeias de equivalências que permitam a demarcação de sentidos para amenizar as formas discursivas que subordinam pessoas a orientações que neurotizam todos os pertencentes aos campos da discursividade relacionados direta e indiretamente.

Em linhas gerais, a educação, proclamada nas Políticas Públicas, principalmente, a partir de meados da década de 1990, vem se expressando como um processo de formação, interconectado diretamente com a lógica neoliberal, cujas finalidades foram definidas internacionalmente por órgãos multilaterais, entre eles: o Banco Interamericano de Desenvolvimento; a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico; o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional, posicionamentos explícitos em diversos relatórios, de acordo com vários teóricos que vêm se debruçando sobre esse assunto.

De acordo com Cunha (2000, p.49), desde o início da década de 1990 que:

o Banco Mundial tem feito recomendações explícitas a respeito da educação técnico-profissional, entendida como um elemento estratégico de mudança da estrutura educacional. Nesse sentido, seu documento de política sobre Educação Técnica e Formação Profissional (BIRD, 1992) contém um item destinado a “separação da educação e da capacitação”, no qual utiliza o tom direto, raramente empregado pelos formuladores das reformas educacionais [...].

Porém, para a teoria social do discurso, em processo de elaboração por Laclau e Mouffe (2004), na atual configuração social, qualquer projeto de sociedade se organiza em constante tensão. Entendemos que o neoliberalismo não é diferente, por mais que seu universo discursivo esteja ancorado em uma unidade de intelectuais tradicionais e em *experts* encarregados de organizar a estrutura econômica, na supremacia de grupos que se manifestam articulados, inclusive com aportes em forças armadas e em todas as outras esferas de poder conhecidas. Nessa perspectiva, todas essas e outras condições, por mais que bem articuladas discursivamente num todo orgânico e relacional, não conseguem abranger a totalidade do social, pelo seu caráter instável e mutável, que impossibilita a completude dos processos identitários, fato que define as articulações políticas como provisórias, por mais sedimentadas que possam parecer. É claro que as

mudanças dependem do grau de articulação dos grupos antagônicos a esse projeto.

Por apresentar características de sobredeterminação, a sociedade, com todas as suas instituições, entre elas a educacional, não consegue fixar todos os sentidos que lhes são imputados. Isso parece se dar pelo fato de a instituição educacional se encontrar sempre em processo relacional com os outros que lhes antagonizam e, reciprocamente, impedem a completude de sentidos dos discursos, por meio de significados que se deslocam e criam outros sentidos, ocupando os espaços fronteiros das proposições culturais e político-sociais.

Bhabha (1998), ao discutir o local da cultura na contemporaneidade, observa o imperativo da necessidade de superar o debate sobre a polarização das posições fixas e dá ênfase aos espaços fronteiros, como lugar de articulação das diferenças culturais. No nosso entender, ele utiliza a analogia da fronteira para dizer que é entre o significante e o significado que as tessituras e as reinvenções de outros sentidos podem acontecer, por meio de fluxos privilegiados de influências múltiplas, que podem ser o espaço do desejo de reconhecimento recíproco, região de trocas intersubjetivas, onde valores culturais podem ser negociados, pois é o lugar de tensionamentos dos hibridismos, de (re) significações, espaço possível de outras reinscrições para outras possibilidades no sentido de um vir a ser.

#### **INÍCIO DA REFORMA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DE MEADOS DA DÉCADA DE 1990**

Existem, em nível de Estado-nação, processos de prática articulatória em torno de discursos sociopolíticos, principalmente a partir de meados da década de 1990, que apresentam contexto que vem repercutindo em profundas mudanças tanto no cenário internacional quanto no nacional. É possível perceber isso, sobretudo a partir da consolidação das metodologias de globalização cultural, econômica e política, que expressam certa consciência dos significantes que precisam significar. Outro aspecto perceptível pode ser encontrado nos princípios sistematizados pelas instituições que a compõem, dado que os sentidos de um fenômeno social não estão incorporados, previamente, e, por meio de um sistema de relações que se configura como um campo de articulações hegemônicas, como, por exemplo, alguns processos relacionados à educação, vêm aglomerando sentidos vinculados ao fortalecimento da economia. Mas, como sabemos, por ser uma instituição social, esses sentidos produzidos só são fechados provisoriamente, por haver sempre a necessidade de subvertê-los pelo movimento das forças antagônicas.

Nem todos os significantes conseguem ser simbolizados numa mesma vertente discursiva, considerando-se os excessos de sentidos produzidos em torno desse campo, considerado indecível e agônico, pelo caráter diferencial e pela presença do exterior constitutivo que perpassam os campos discursivos, percebidos como articulações precárias, capazes de assimilar conteúdos de discursos que, nem sempre, conseguem articulá-los. Um exemplo disso são as demandas das diversas posições identitárias, que apelam para a fixação de conteúdos de caráter universalista, para facilitar o



processo de construção da hegemonia, em torno dos princípios que se pretendem significar, porém desconsiderando as infundadas particularidades, experiências e subjetividades dos sujeitos envolvidos nos processos discursivos, em especial, no campo da educação.

Diante do exposto, foi preciso implementar reformas educacionais, entre elas a LDBEN 9.394/96, que apresenta, pela primeira vez na história da educação brasileira, um capítulo sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e os dispositivos que o vêm complementando, como o Decreto n. 2.208/1997, articulado discursivamente ao modelo de desenvolvimento dualista e segregador. Este aspecto explicita o compromisso com uma modernização tecnológica que, por meio da formação de técnicos hábeis para desenvolverem a indústria em expansão e, conseqüentemente, o crescimento econômico, não apresenta preocupações com a fixação de sentidos para amenizar as injustiças e as desigualdades entre pobres, ricos e demais marginalizados, com destaque para as mulheres, as crianças, os idosos, os afrodescendentes e os indígenas.

No que se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em relação aos princípios subjacentes a essa política, “a ideia era extinguir definitivamente a vinculação das instituições federais de educação tecnológica com a educação básica [...]” (BRASIL, 2007, p.21). Essa premissa demonstra claramente a articulação a pressupostos pautados na eficiência, na operacionalidade, na racionalidade e na produtividade, que se suturam a visões de mundo acríticas, hierarquizantes e reprodutivistas. Isso colabora para a formação de identidades passivas politicamente e, conseqüentemente, mais fáceis de serem controladas na direção do projeto que vem sedimentando sentidos em prol das ideias privatizantes e da submissão ao culto do idêntico, associados aos padrões determinados internacionalmente e que desrespeitam as particularidades dos contextos culturais, político-sociais e econômicos e não têm as condições favoráveis para acompanhar os modelos definidos.

Os órgãos multilaterais e corporações transnacionais usavam estratégias para tratar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de forma desconexa da Educação Básica, encarando-a como instrução apenas, desarticulada da ideia de processos educativos complexos, críticos e emancipadores. De acordo com Cunha (2005, p.256), a União só poderia criar novas unidades para o ensino técnico mediante “parceria com os Estados, os municípios, o setor produtivo ou organizações não governamentais, que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino”.

Como se vê, essa lógica caminhava na perspectiva de reduzir a Educação Profissional Técnica de Nível Médio a um recurso restritamente mercantilista. Para o BIRD, a educação e a capacitação exigiriam atividades distintas dos sistemas e das instituições, embora essenciais para a produtividade, elas seriam complexas de se administrar com eficiência dentro dos mesmos modelos institucionais (CUNHA, 2000).

No Decreto n. 2.208/1997, fortemente criticado pelos pesquisadores por ser expressivamente articulado, no seu discurso, às demandas de mercado, em detrimento dos fundamentos da omnilateralidade, decidiu-se separar as

matrículas dos estudantes desse nível e modalidade de ensino. Essa ação impositiva ocasionou muitos problemas, principalmente porque esses estudantes não concluíam a habilitação técnica e se contentavam com o certificado de ensino médio, porque sua organização curricular era desarticulada, evidenciando e reforçando o conceito da dualidade estrutural, que vem caracterizando a sociedade, desde o período escravista.

Juntamente com o Decreto nº 2.208/1997, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o governo federal negociou empréstimos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais (BRASIL, 2007, p.19).

Isso lembra a ideia, de origem norte-americana, da Educação como um pressuposto para o desenvolvimento da Economia.

O modelo de educação subjacente aos dispositivos articulados ao Decreto n. 2.208/1997 é indicativo de uma concepção, claramente reduzida, do processo de formação humana, condicionado pelas ideias de reestruturação produtiva e desvalorização da construção da integralidade dos potenciais humanos em suas múltiplas dimensões. Trata-se de um projeto que deve ser antagonizado na perspectiva do espaço fronteiriço, em que as trocas intersubjetivas individuais e coletivas devem se fazer presentes, buscando novos horizontes, como uma nova maneira, com novos significados, por meio das múltiplas interações presentes. “Nesse período, considerando a inexistência de recursos vinculados constitucionalmente para o ensino médio, o MEC implementou a reforma, assistindo financeiramente os Estados com recursos do contrato de empréstimo obtidos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)” (RAMOS, 2011, p.774).

Segundo Saviani (2011), isso significa, na perspectiva dos organismos multilaterais, articular sentidos para a educação, cristalizando-os em termos de proposição em direção às concepções neoprodutivistas, neotecnicistas e neoconstrutivistas. Nessa direção, têm a finalidade de fixar significações em torno da síndrome de proteção do capital, a favor das corporações transnacionais, cujo princípio é a busca, por parte dos estudantes e trabalhadores, de conhecimentos por si próprios, na capacidade de aprender a aprender a adaptar-se às situações inusitadas, ancoradas nos conhecimentos científicos e tecnológicos, por meio de constante atualização e de formação em diferentes cursos para se acomodarem à nova ordem econômica em nível mundial. Esta, por sua vez, está assentada na competição, na invisibilização dos diferentes e na hierarquização, para se adaptarem à nova configuração dos princípios da cultura fordista, na direção dos processos que compõem o que vem se denominando de pós-industrialização.

Além disso, ainda se desvincula das políticas redistributivas de rendas e da justiça social, num país que apresenta farta disponibilidade de recursos para minimizar a pobreza que tanto afeta as instituições escolares, numa roda viva, em que uns são neuróticos e outros, neurotizados, na concepção de Frantz Fanon (2008).

Como sabemos, a estrutura discursiva, Educação, envolve múltiplos campos discursivos que têm intrínseca uma infinidade de demandas e particularidades que ocupam terrenos híbridos, disputados pelas diversas concepções de pessoa, sociedade, cultura, política e economia, o que pode ser interpretado como um significante vazio, no sentido de que aglutina variados elementos, também de caráter antagônico, e não consegue fixar permanentemente conteúdos específicos, situação que colabora para o desenvolvimento de um terreno indecível, porquanto, ao se decidir por uns princípios, ficarão sempre espaços abertos para outras decisões possíveis que impossibilitam um sentido final. Então, as decisões tomadas se situam sempre na direção de uma representação que nunca se completa, mas que requer busca, como um horizonte que nunca se alcança, mas que é necessário que se persiga.

Isso reforça a ideia das relações de poder imbricadas em todos os projetos de sociedade e traz o conceito de hibridização para esse contexto, para sinalizar que as novas abordagens sobre currículo, principalmente nos países que vivenciaram os processos de colonização, não podem apontar para a pureza cultural, mas as instâncias de âmbito social são caracterizadas pelo entre-lugar. Assim, a perspectiva supramencionada não pode ser encarada como proposta homogênea, mas como espaço de articulação das diferenças que, no espaço e no tempo escolares, não há como negar as possibilidades de ressignificação, deslocamentos de sentidos, antagonismos e espaços fronteiriços, devido às diferentes experiências de todos os agentes envolvidos no processo pedagógico e à heterogeneidade de concepções de sociedade, de pessoa e de cultura.

Nesse sentido, a partir das contribuições de Bhabha (1998), entendemos que as diversas configurações sociais, entre elas o espaço do currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, podem ser encaradas como lugar de articulação de diferenças, de negociação de sentidos dos processos identitários, de encontros, intersubjetividades, passagens, ambivalências, contradições, transformação, transposição, fluidez, resistência, reelaboração, deslizamento de sentidos, agregação ou dispersão de valores, enfim, de embates e de debates entre as diferentes perspectivas ideológicas, culturais e político-sociais.

Segundo Laclau e Mouffe (2004, p.186), “nenhuma lógica hegemônica consegue dar conta da totalidade do social [...]. A abertura do social é, por conseguinte, a condição de toda prática hegemônica.” Então, consideramos também que, nos interstícios, podem-se realizar articulações políticas, por causa da infinidade de sentidos, alguns organizados e outros dispersos em torno dos campos discursivos, na perspectiva de novas cadeias de equivalências que busquem novos acordos sociais, além dos impostos socioculturalmente.

A promulgação do Decreto n. 2.208/1997, que foi efetivada durante o governo Fernando Henrique Cardoso, extinguiu a forma integrada de ensino médio, praticada nas Escolas Técnicas e nos CEFETs desde 1942. Esse dispositivo foi percebido como autoritário, elaborado por meio de métodos considerados pelos agentes envolvidos na área da Educação Profissional Técnica de Nível Médio como verticalizados e impositivos, um retrocesso para a Educação Profissional, marcado pela compartimentação e pela fragmentação do

currículo. Isso, principalmente porque expressa a lógica da dualidade estrutural, uma forma de educação entendida como aligeirada e fragmentada, em função das necessidades imediatas de mercado, que, enquanto retórica, expressava retrocesso para o sistema educacional. O retrocesso se dava sob a guarda de um conjunto de ideias que sustentam o neoliberalismo, que não aparenta demonstrar compromissos com as identidades desprivilegiadas nos vários aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. Ao contrário, as negociações vinham ocorrendo tendentes à manutenção das forças que já vêm sendo privilegiadas e que têm colaborado para a violência social, estereótipos, discriminação dos que são vítimas da desassistência por parte do Estado, incompatível com o processo democrático plural.

Laclau e Mouffe (2004, p.42-43) defendem que o processo de “articulação é toda prática que estabelece uma relação tal entre elementos que a identidade desses resulta modificada como resultado dessa prática”. Considerando esses aspectos, entendemos que a construção do currículo nas instituições escolares de Educação Profissional tem em vista os diferentes contextos sócio-histórico-culturais e econômicos, como espaço-tempo de articulação de diferentes elementos, de fixações parciais de sentidos e, conseqüentemente, de caráter aberto a novas possibilidades de conjecturas, porém também impossibilitada de se constituir como identidade plena e fixa. Nessa perspectiva, é possível, por meio de cadeias de equivalências organizadas no interior de um determinado campo discursivo e de sistematização de outras proposições, favorecer a geração de processos articulatórios que colaborem para minimizar as injustiças socioeconômicas e pedagógicas.

Em 2003, inicia-se um novo período político no Brasil, com eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, comprometido com grupos heterogêneos, que vão desde esquerdistas até aliados tendenciados para a conservação das estruturas de poder cristalizadas.

Nesse contexto, permeado por antagonismos, agonismos, deslocamento de sentidos e nova configuração social, mas considerando que o campo social é aberto à articulação de novos sentidos, algumas cadeias de equivalências se organizam em torno de um projeto político bastante aguardado por alguns setores da sociedade brasileira, mas aglutinando elementos de todas as forças políticas envolvidas, representadas por um ex-operário. Esse é um campo discursivo em que há antagonismos sedimentados, que impedem a expansão de sentidos em favor de políticas emancipatórias hegemônicas, em prol das minorias, na perspectiva de um imaginário radical.

A expectativa que se criou era em torno de um projeto de democracia radical e plural, que fosse além da noção neoliberalista e contra as diferentes formas de subordinação. Um projeto em prol da amenização da pobreza e da redução dos níveis de desigualdade, superação da discriminação dos diferentes em relação aos modelos padronizados e dos graus de concentração de renda que figuram entre os mais altos do mundo, se comparado com os outros países com renda per capita semelhante. Um projeto a ser construído, o que exige a busca de possibilidades de articulação de pontos fixadores de sentidos nos espaços fronteiriços, por parte dos grupos interessados nessa perspectiva, ideal que precisa ser encarado com

urgência por cada um dos brasileiros na direção do novo, que ainda está para se fazer presente.

Essa tendência precisa, cada vez mais, de adeptos da sociedade civil, entre eles, do Sistema Educacional e, também, da Educação Profissional, considerando-a como um dos principais espaços de produção de discursos, que precisa fazer opções claras na perspectiva de cadeias de equivalências a favor da vida com dignidade, para as múltiplas identidades envolvidas, porque está diretamente articulado ao que é ontológico aos seres humanos, que é ser parte do mundo do trabalho, extensão da sobrevivência.

Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, existem projetos diversos, com discursos que circulam nessa seara, que defendem princípios, em muitos pontos divergentes. Um deles é alicerçado nos fundamentos do Decreto n. 2.208/1997, que representa, explicitamente, a dualidade estrutural presente em nossa sociedade, por meio do hiato que ainda separa, na prática discursiva, a Educação Básica da Educação Profissional, ainda de caráter instrumental e de baixa complexidade, de sentido puramente propedêutico, de um lado e do outro, puramente instrumental, associado à produção de hierarquias e desigualdades, articulado ao mercado transnacional e organismos multilaterais, dispositivo também considerado carente de respaldo legal. De acordo com o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio,

a revogação de tal decreto era urgente. Essa revogação veio a ser feita mediante um novo decreto regulamentador dos artigos 35, 36, 39 e 41 da LDBEN, a fim de esclarecer e explicitar aos sistemas de ensino como a Educação Profissional pode se articular à educação escolar [...] (BRASIL, 2007, p.8).

O outro apresenta a lógica antagônica, ou seja, de integração das duas faces numa mesma organização curricular, que aponta na direção de princípios defendidos pela concepção de educação politécnica, de matriz marxista, que propõe a articulação e o aprofundamento das várias dimensões dos diversos conhecimentos científicos e tecnológicos, produzidos social, histórica e culturalmente, através dos múltiplos processos e de politécnicas que ancoram os processos produtivos e em respeito a identidades omnilaterais.

A ideia é de que sejam usados, como organização curricular, eixos estruturantes fundamentados na ciência, na tecnologia, na cultura e no trabalho, almejando a

formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (BRASIL, 2007, p.25).

Essa nova legislação é entendida como um significante com possibilidades/potencialidades de (re) construir os sentidos na busca pela autonomia e pela emancipação, percebida não só como germe para o desenvolvimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mas também como uma das brechas para o desenvolvimento do país em outra perspectiva ideológica. Na perspectiva de Laclau e Mouffe (2004, p.101), “um todo orgânico e relacional, encarnado em aparatos e instituições, que solda em torno a certos princípios articulatórios, [...] que não têm uma pertinência de classe necessária [...]”.

A proposta dos documentos que compõem o Decreto n. 5.154/2004 vem sendo considerada “um significativo necessário para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.43). Identifica-se mais com a maioria marginalizada, cuja perspectiva se volta para o desenvolvimento integral dos educandos, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação politécnica para o trabalho, rumo à promoção de uma educação emancipadora, destinada, principalmente, aos explorados e marginalizados da nossa sociedade.

Pelo que se analisa dos discursos defendidos por Moura, Garcia e Ramos (2007), no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), a proposta do Decreto n. 5.154/2004, juntamente com as DCNs e os demais dispositivos que lhes dão suporte, são documentos que refletem resultados de prática articulatória que envolve grupos antagônicos. Por isso os percebemos como híbridos, mas que podem possibilitar avanços na direção de uma educação mais democrática e pluralizada, pelo caráter aberto da sua significação, como ponto de partida, por ter sido fruto de construção coletiva.

Interpretamos esse processo, observando a perspectiva de Bhabha (1998), como originado nos espaços fronteiriços, considerando a hibridização característica das organizações curriculares. Estas apresentam potenciais para o surgimento de novos significados, ainda que saibamos que nenhuma das identidades dos projetos educacionais está plenamente construída e que os processos articulatórios demandam integração dos sujeitos. Isso se dá em relação ao que se refere à negociação em meio a discursos distintos e reciprocamente contraditórios, processo que implica a busca pela anulação de sentidos, de um lado, e a adesão e a rearticulação dos sujeitos, de outro. Esse campo cercado por hibridismos, deslocamento de sentidos e antagonismos também é aberto como projeto social, permeado por cadeias de equivalência e por fenômenos de fronteira que podem possibilitar um novo, a partir de articulações discursivas entre os diferentes.

Laclau e Mouffe (2004) referem que ainda não existe lógica hegemônica que possa dar conta da totalidade dos sentidos sociais, e as aberturas à (re) construção de novos significados, por meio da incompletude das formações discursivas. Assim como o caráter relacional de toda identidade, são a precondição para se construírem pontos nodais que fixam parcialmente sentidos e cujo caráter parcial permite o desenvolvimento histórico discursivo.

As identidades têm caráter aberto e incompleto, devido à existência de estruturas discursivas inassimiláveis ou antagônicas que impedem o seu fechamento, de modo que a objetividade de qualquer tipo de sutura ou fechamento pode ser questionada. Assim, por entender o currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio como um campo discursivo, caracterizado por discursos ainda dispersos em relação à teoria epistemológica e aos documentos oficiais que lhes respaldam, observamos impedimentos em relação à constituição da plenitude de seus sentidos, declarados por tais documentos e teorias. Essa dispersão impossibilita a constituição dos sentidos objetivos, pois sofre constantes ameaças dos cortes antagônicos, agônicos e dos deslocamentos de sentido, representados pelos sentidos das Políticas Educacionais anteriores e de

todas as outras possíveis sobredeterminações de significados que representam, de forma provisória, o exterior constitutivo, que ameaça a completude de sentidos do interior constitutivo, representado pelo projeto que é composto por toda gama de documentos que ancoram o Decreto n. 5.154/2004.

Então, a partir do exposto, entendemos que os sentidos que circulam nos discursos das Políticas de Currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio apresentam diferentes raízes, que visam a finalidades educacionais ambivalentes e contraditórias. Sua identidade está continuamente em processo de negociação, porque, quando fixa alguns sentidos em torno de cadeias discursivas, eles estão sempre ameaçados e dificultam sua expansão, considerando que a finalidade dos grupos é a estabilidade, de maneira autoafirmativa, num processo correlacional de negação/exclusão dos outros.

É importante comentar que seu lócus de enunciação é o sistema capitalista, caracterizado por pontos nodais que articulam sentidos na vertente neoliberal, detentora de forte poder persuasivo, fincada em ideais privatistas, alicerçada na economia pós-industrial, baseada nas lógicas neoprodutivistas e neotecnicistas, mas que estão sempre ameaçadas por ideais antagônicos. Esse antagonismo é representado por diferentes identidades que estão em processo de busca de outras articulações discursivas emancipatórias em relação às dimensões da alienação – horizonte utópico que baliza suas ações na tentativa de hegemonizar sentidos, que podem ser edificados para além das classes sociais.

Uma das grandes questões reside na dificuldade de articulação discursiva do pluralismo de valores envolvidos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que é incapaz de dominar todos os sentidos a ela atribuídos, ao buscar relacionar universalismos e particularismos, por meio da constituição antagônica das diversas identidades envolvidas.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 2004a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 17 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 39/2004**. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Brasília: SEMTEC/MEC, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília: MEC/Setec, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Secretaria Executiva. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2**, de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: SEMTEC/MEC, 2012a. Disponível em: <[http://www.sinepe-mg.org.br/downloads\\_restrito.php](http://www.sinepe-mg.org.br/downloads_restrito.php)>. Acesso em: 5 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: SEMTEC/MEC, 2012b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, p.47-70, dez. 2000.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **CEDES**. São Paulo: UNICAMP, 2011. Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1996 *apud* MARTINS, Ângela Maria. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.109, p.67-87 mar.2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742000000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000100004)>. Acesso em: 10 jul.2012.

LACLAU, Ernesto. **La Razón Populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

\_\_\_\_\_. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2004.

MARTINS, Ângela Maria. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.109, p.67-87 mar.2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742000000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000100004)>. Acesso em: 10 jul.2012.

MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do Capital Humano. Verbetes. **Histedbr**. Navegando na História da Educação Brasileira/Glossário, Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, 1986-2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_teor%C3%ADa\\_do\\_capital\\_humano.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_do_capital_humano.htm)>. Acesso em: 14 set.2012.

MOUFFE, Chantal. **Em torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.169-184, jul.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>>. Acesso em: 8 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Currículo, discurso e discursos. In: MACEDO, Roberto Sidenei; MACEDO, Elizabeth; AMORIM, Antônio Carlos. **Discurso, texto e narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculo.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p.771-788, jul./set. 2011.



SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

**Data da submissão:** 24/11/2012  
**Data da aprovação:** 09/05/2013