

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Doutorado em Educação

MARCELO LEITE

**ENSINO INTEGRADO NO IFSULDEMINAS - DO
DOCUMENTO À IMPLANTAÇÃO:
UM OLHAR PELA JANELA DA GOVERNAMENTALIDADE**

Itatiba
2015

MARCELO LEITE – R.A. 002201101329

**ENSINO INTEGRADO NO IFSULDEMINAS - DO
DOCUMENTO À IMPLANTAÇÃO:
UM OLHAR PELA JANELA DA GOVERNAMENTALIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação - Práticas discursivas, processos culturais e educativos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula de Freitas

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jackeline Rodrigues Mendes - Unicamp

Itatiba
2015

377.1 Leite, Marcelo.
L554e Ensino integrado no IFSULDEMINAS - do documento à
implantação: um olhar pela janela da governamentalidade /
Marcelo Leite. -- Itatiba, 2015.
164 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Ana Paula de Freitas.
Coorientador: Jackeline Rodrigues Mendes.

1. Educação profissional. 2. Currículo integrado.
3. Governo. I. Freitas, Ana Paula de. II. Mendes,
Jackeline Rodrigues. III. Título.

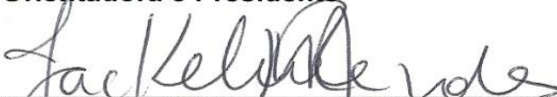
Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Marcelo Leite defendeu a tese “ENSINO INTEGRADO NO IFSULDEMINAS - DO DOCUMENTO À IMPLANTAÇÃO: UM OLHAR PELA JANELA DA GOVERNAMENTALIDADE” aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 11 de agosto de 2015 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes
Coorientadora



Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora



Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira
Examinador



Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues Reinato
Examinador



Prof. Dr. Renato Magalhães de Carvalho
Examinador

Dedico este trabalho a minha esposa Vera Araújo, incansável
companheira em todos os momentos e aos meus filhos Marcelo Junior e Luiz Henrique que
me inspiram a ter perseverança, alegria e paz.

AGRADECIMENTOS

A minha professora e coorientadora, Dra. Jackeline Rodrigues Mendes por acreditar no meu potencial, por sua contribuição significativa para o desenvolvimento e aprofundamento desta tese e por seus questionamentos sempre instigantes que me ajudaram a pensar de modos outros.

A professora Dra. Ana Paula de Freitas por aceitar a caminhar junto na fase final do doutorado mesmo com tantos desafios.

As professoras Dra. Alexandrina Monteiro, Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia e Dra. Maria de Fátima Guimarães, que além de contribuírem com seus profundos conhecimentos durante as aulas, almoços e encontros, se mostraram sempre companheiras, amigas, solidárias durante todo o caminho percorrido.

Aos colegas de pós-graduação por terem participado do processo de construção deste estudo com suas dúvidas, sugestões enriquecedoras, e com apoio e amizade, aqui representados no amigo Marcelo Vicentin que esteve sempre ao nosso lado compartilhando conhecimentos e instigando outros pensamentos.

Ao professor, psicólogo, gestor e principalmente grande amigo Marcio Moterani Swerts por seu constante apoio nos momentos de dificuldades, de angústia e pela ótima companhia nas incontáveis viagens a Itatiba.

Aos egressos colaboradores da pesquisa, por terem contribuído significativamente na constituição do *corpus*.

Agradeço a CAPES pela bolsa que garantiu recursos para realização desta pesquisa.

Ao IFSULDEMINAS pela liberação para dedicação exclusiva ao doutorado, por permitir que o Instituto fosse o campo de pesquisa e por fornecer todos os dados que necessitei durante o trabalho de pesquisa.

Aos meus pais (*in memoriam*), Carmen Silvia Leite e Leodegário Leite Filho, que me deixaram a educação como principal patrimônio de minha vida.

A toda família Leite e Araújo que sempre proporcionaram momentos de carinho, amor e alegria e com isso me deram conforto nos vários momentos difíceis deste caminho.

E finalmente agradeço a Deus, pela vida, pelo amor, pela força que me ampara, me guia e me protege constantemente.

*O maior inimigo da verdade não é a
mentira, mas, sim, a convicção.*

Aforismo de **Nietzsche**

A convicção mata o pensamento.

RESUMO

O ensino profissional no Brasil é caracterizado por constantes transformações na forma de atuação e na organização curricular, tendo nas práticas educativas uma constante dicotomia entre disciplinar/integrado, pensar/fazer, teoria/prática, numa discussão entre o formar para a vida ou para o mercado de trabalho. Pesquisas sobre Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio ressaltam essas dicotomias, apresentam os problemas, os desafios e as possíveis soluções, porém constatam que estes opostos raramente caminham juntos. Dentro deste contexto, este trabalho tem como objetivo, apresentar uma discussão sobre como as práticas discursivas que envolvem a implantação do currículo da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio atravessam discursivamente seus sujeitos e como os discursos que constroem esse território curricular permeiam a formação de seus alunos contribuindo para a (re)produção dos discursos de seus egressos acerca de sua formação profissional. Parte-se do pressuposto de que o sujeito é constituído por discursos, que a escola atua como uma grande maquinaria cultural e social, e que o currículo constitui e institui identidades em seus educandos. Para isso, utilizou-se da pesquisa qualitativa pós-crítica para dar outro olhar a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, um olhar problematizador, questionador, que retira o foco dos “porquês” e das propostas de soluções, para investigar cuidadosamente, “como” os fatos acontecem. O cenário da pesquisa foi o IFSULDEMINAS – Câmpus Machado e para a constituição do *corpus* de pesquisa, foram analisadas as leis e decretos que alicerçaram a construção do cenário atual da Educação Profissional, o Projeto Pedagógico do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e entrevistas semiestruturadas com egressos deste curso. Para as análises e considerações foi utilizado o campo da Análise de Discurso, tendo como ferramenta conceitual a governamentalidade. Seu corpo teórico foi baseado nas relações de poder, governo e sujeito por Michel Foucault, nas questões sobre currículo e identidade por Alfredo Veiga-Neto, Alice Lopes, Tomaz Tadeu da Silva, a respeito de modernidade líquida por Zigmunt Bauman, entre outros autores. As análises, reflexões e considerações realizadas pelo olhar da governamentalidade em Foucault faz perceber que os sujeitos são sempre controlados, conduzidos e governados de uma maneira ou de outra, através de técnicas, tecnologias, dispositivos de normalização, naturalização e governo da população que regulam, controlam, constituem e moldam nossas formas de viver, pensar e agir. Percebe-se que escola e a sociedade possuem uma relação de imanência, na qual a escola funciona como um dos dispositivos de governo dos sujeitos, que pode tanto discipliná-lo aos interesses da sociedade vigente, criando sujeitos governáveis e úteis, como também um *locus* privilegiado de resistência, de práticas de contraconduta, de reflexão, e que pode atuar na microfísica do exercício do poder e, assim, permitir uma “hipercrítica” das práticas discursivas envolvidas neste território curricular, que possibilite (re)pensar o sujeito e a sociedade.

Palavras-chave: Educação Profissional, Instituto Federal, Currículo Integrado, Governo.

ABSTRACT

Professional education in Brazil is marked by constant changes in its guidelines and curriculum, endowed in the educational practices with a constant dichotomy between discipline/integration, thinking/doing, theory/practice, in a discussion between the schooling for life or for the labour market. Research on Integrated Professional Education Curriculum to High School to highlight these dichotomies, present the problems, challenges and possible solutions, but observe that these opposites rarely go together. Within this context, this paperwork aims to present a discussion on how the discursive practices, which involve the setting up of Integrated Professional Education Curriculum to High School, discursively permeate its subjects and how the discourses which compose this curricular territory pervade its students' training, contributing to the (re)production of its graduates' discourses about their professional education. Based on the assumption that the subject is composed of discourses, the school acts as a huge cultural and social machinery and that the curriculum constitutes and institutes identities in its learners. For this purpose, we made use of post critical qualitative research to provide another view on Professional Education Integrated to High School, a problematizing and questioning view, which withdraw the "whys" and solution proposals focus, to carefully inquire "how" the facts happen. The scenery of the research was IFSULDEMINAS - Campus Machado and for the research corpus constitution, the laws and decrees which founded the current Professional Education scene building, the Pedagogical Project of the Data Processing technical course integrated to High School and semi-structured interviews with graduates from this course were analyzed. The Discourse Analysis field was used for the analysis and considerations, holding the governmentality as a conceptual tool. Its theoretical corpus was based on the power relations, government and subject by Michel Foucault, on the questions about curriculum and identity by Alfredo Veiga-Neto, Alice Lopes, Tomaz Tadeu da Silva, about the liquid modernity by Zigmunt Bauman, among other authors. The analysis, reflections and considerations carried out through governmentality's view in Foucault makes us realize that the subjects are always controlled, conducted and governed in one way or another, by means of techniques, technologies, standardization devices, naturalization and population's government which regulate, control, constitute and shape our ways of living, thinking and acting. We can perceive that school and society possess an immanency relation, on which the school works as a subject's government device, which can both discipline him/her to the current society's interests, producing governable and useful subjects, and also as a privileged resistance locus of contra conduct practices, reflection and that can act in the microphysics of the power's exercise and, hence, enable a "hypercritical" of the discursive practices involved in this curricular territory, which makes possible to (re)think the subject and the society.

Key-words: Professional Education, Federal Institute, Integrated Curriculum, Government.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise de Discurso

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CIMMA - Centro de Ação Integrada da Mulher “Margarida Alves”

COETAGRI - Cooperativa Escola dos Alunos da Escola Agrotécnica Federal de Machado

DDE – Diretor de Ensino

EP – Educação Profissional

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FADEMA - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento e Ensino de Machado

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIC - Formação Inicial e Continuada

IFSULDEMINAS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MST - Movimento Sem Terra

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PISA - Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PROEN – Pró-reitoria de Ensino

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEP - Unidades Educativas de Produção

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UNB - Universidade de Brasília

UNED - Unidade de Ensino Descentralizada

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

USF – Universidade São Francisco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do Tempo Rede Federal - Fonte: http://redefederal.mec.gov.br	25
Figura 2 – Expansão da Rede. Fonte: http://redefederal.mec.gov.br	29

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Um “outro sujeito” aberto as “outras possibilidades”	17
1.2	Um “novo/velho” território escolar.....	24
2	CAMINHOS PERCORRIDOS	32
2.1	Ferramentas, objetivos, objetos e sujeitos pesquisados.....	32
2.2	Pesquisas pós-críticas	36
2.3	Sujeitos discursivos	39
2.4	Análise de Discurso.....	41
3	GOVERNAMENTALIDADE: um olhar sobre como somos governados	45
3.1	Primeiros passos na arte de governar	47
3.2	Nas entranhas da governamentalidade	52
3.3	Dispositivos da governamentalidade.....	66
4	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS DISCURSIVIDADES EM TORNO DO CURRÍCULO E DOS SUJEITOS	71
4.1	Contemporaneidade: um redemoinho entre sujeitos, verdades e poder	71
4.2	Alguns escritos em pesquisas da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio	78
4.3	Currículo: o início de um caminho longo e sem fim.....	81
5	AS DISCURSIVIDADES NOS DOCUMENTOS E NAS FALAS DOS EGRESSOS VISTAS PELA JANELA DA GOVERNAMENTALIDADE	88
5.1	Cenas e recortes de leis e decretos sobre Educação Profissional pela olhar da governamentalidade	88
5.1.1	As tramas do currículo integrado no IFSULDEMINAS.....	104
5.2	O projeto pedagógico do curso como dispositivo de governo	113
5.3	Os discursos dos egressos do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio	123
	CONSIDERAÇÕES: reflexões temporárias para iniciar outros pensamentos	137
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	158
	ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do CEP.....	160
	ANEXO 2 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Informática Integrado	161
	ANEXO 3 - Perfil Profissional de Conclusão	163

1 INTRODUÇÃO

As constantes transformações do Ensino Profissional, desde sua instituição oficial em 1909, até a grande expansão da Rede Federal de Educação Profissional¹ a partir de 2008, demonstram que esta modalidade de ensino está sempre procurando se (re)inventar no que tange a sua forma de atuação, sua estrutura administrativa e sua organização curricular.

Uma característica marcante nessas (re)invenções é a constante discussão envolvendo a finalidade desta modalidade de ensino: formar para a vida ou para o mercado de trabalho. Essa discussão resulta nas intervenções centradas na forma de organização curricular, ora disciplinar, ora integrado, sempre envolvendo tensões dicotômicas entre vida/trabalho, pensar/fazer e teoria/prática.

Pesquisas² feitas especificamente sobre a Educação Profissional (EP) Integrada ao Ensino Médio (EM) mostram que o currículo integrado é uma possibilidade de melhoria da qualidade de ensino e de mudança nas relações sociais. Estas pesquisas investigam as possibilidades, as implicações e os desafios para implantação do currículo integrado, e apontam os principais problemas e as possíveis soluções para sua efetiva integração. Entretanto, também constatam que, na maioria dos casos, a integração não se efetiva.

Como essas pesquisas já apontaram os principais problemas e possíveis soluções, procuramos dar um outro olhar para esse tema, propondo sair da busca dos “porquês” e das prescrições “do que fazer” para investigar “como” essas (re)invenções emergem, se constituem e, assim, marcam e agem na elaboração e implantação dessas propostas curriculares.

Dentro desse contexto, esta tese tem como objetivo apresentar uma discussão sobre as práticas discursivas que envolveram a implantação do currículo da EP Integrada ao EM, a partir dos documentos oficiais, que montaram o cenário discursivo dos Institutos Federais, até chegar à problematização do sujeito-aluno que estas instituições estão “formando”, e/ou “formatando”, e/ou “fabricando” para uma sociedade normatizada e governamentalizada.

Com a preocupação de compreender como o currículo pode forjar as identidades dos alunos, tomou-se como cenário o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

¹ A Rede Federal de Educação Profissional está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2012, foram mais 214 novas unidades e a previsão para 2014 é de 562 unidades em funcionamento. (BRASIL, 2012)

² As referências dessas pesquisas estão detalhadas no capítulo 4, subitem 4.2 - p. 78.

do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, o IFSULDEMINAS– Câmpus³ Machado. Como objeto de estudo, observou-se recortes das leis e decretos que alicerçaram a constituição dos Institutos, o Projeto Político Pedagógico (PPI) e as entrevistas com alunos egressos desse curso. Para trilhar esse caminho, teve como ponto norteador a seguinte questão de pesquisa: como as práticas discursivas que envolvem o território curricular do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSULDEMINAS - Câmpus Machado contribuem para a (re)produção dos discursos dos egressos acerca de sua formação escolar por essa modalidade de ensino?

A partir de uma analítica discursiva, utilizando a governamentalidade em Foucault como ferramenta conceitual de análise, buscou-se explorar, investigar, questionar e problematizar como as relações de poder-saber, as artes de governo, e os regimes de verdade contribuem para uma construção de concepções e percepções de educação escolar nos egressos, e como o currículo do Ensino Profissional atravessa discursivamente esses sujeitos na produção de suas identidades.

Não esperamos com esta tese esgotar e/ou propor soluções para a dualidade propedêutico/técnico - vida/trabalho, ou afirmar que o currículo integrado do Ensino Profissional com o Ensino Médio seja a solução para melhorar a qualidade da educação escolar. Queremos, sim, compreender como esses conflitos emergem e como essas tentativas de solução participam na constituição dos sujeitos-alunos deste Instituto.

Parte-se do pressuposto de que o sujeito é produzido pelo meio social, por discursos engendrados em regimes de verdades e práticas de governo, ou seja, o sujeito é constituído culturalmente na e pela linguagem, formado pelo discurso, que é fruto das relações de poder/saber/verdade, das artes de governo, e produz seus modos de identificação, suas formas de subjetividade (FOUCAULT, 2002; 2007). Também temos como pressuposto a escola de EP como uma grande maquinaria cultural e social, sendo o currículo uma de suas principais engrenagens, conforme nos diz Veiga-Neto (2008, p. 142):

Ao longo da Modernidade, a escola estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de “máquinas” que, operando articuladamente entre si, desempenharam um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental. Essa maquinaria, além de inventar espaços específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de saberes e seus respectivos especialistas, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens.

³ Foram utilizadas as orientações da Assessoria de Comunicação do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais para o uso correto da sigla IFSULDEMINAS e para a grafia da palavra Câmpus, conforme documento publicado no site do Instituto (<http://www.ifsuldeminas.edu.br/documentos/formularios/grafia.pdf>) e encaminhado a todos os seus servidores.

Pensar a escola como “maquinaria social e cultura”, é atentar para a grande expansão da Rede Federal de Educação Profissional iniciada em 2008, com a Lei 11.892 (BRASIL, 2008) que reorganizou a rede e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa espantosa expansão, sem precedentes na história, nos fez investigar e questionar esse sistema de ensino, pois seu currículo, peça chave dessa maquinaria, constitui e institui identidades em seus educandos.

A questão que se coloca daqui para diante é examinar, em detalhe, como a maquinaria escolar está instituindo novos processos de subjetivação e fabricando novos sujeitos. Nesse sentido, investigar os pormenores das transformações que estão ocorrendo nas máquinas, artefatos e dispositivos que, ao mesmo tempo que se transformam a si mesmos, transformam (diretamente) os sujeitos que tomam para si e (indiretamente) a sociedade (VEIGA-NETO, 2008, p. 147).

Lima e Mascia (2011) dizem que na Modernidade o sujeito passou a ser entendido como atrelado à sociedade. Assim, a identidade se forma na “interação” entre o eu e a sociedade, com a identidade costurando o sujeito à estrutura.

Para examinar em detalhes o território curricular dessa maquinaria, partimos da premissa de que é interessante dar um novo olhar às pesquisas que investigam diretamente a EP Integrada ao EM. Pesquisamos teses, dissertações e artigos que falam especificamente dessa modalidade de ensino e apontam experiências, concepções, percepções, desafios e dificuldades de implantação desta modalidade. São pesquisas qualitativas, com referenciais teóricos baseados em autores de perspectivas progressivista e crítica social, que estudam o campo do currículo, o trabalho como princípio educativo, a politecnia, o ensino integrado e a relação trabalho-educação-escola.

Após observarmos os dados levantados pelas pesquisas, pensamos que seria interessante trazer para nossa discussão, para a pesquisa sobre EP Integrada ao EM, outros autores que se movimentaram e deslocaram de forma interessante em relação às teorias críticas, e através deles, trazer novas inspirações para o estudo desta modalidade de ensino. Autores que se relacionam com as abordagens teóricas conhecidas como pós-estruturalistas, pós-modernistas, pós-críticas; pensadores e pesquisadores que consideramos importantes para a discussão e problematização da EP na sociedade da informação e do conhecimento; mundo rotulado como globalizado e governado, governamentalizado pelo Capitalismo neoliberal, visto que os autores em questão exploram conceitos significativos da sociedade contemporânea.

Assim a pesquisa tomou como base para o corpo teórico, levantamentos de dados, análises e (in)conclusões, autores como Michel Foucault (para tratar do sujeito, disciplina,

governamentalidade, verdade, poder, saber), Zigmunt Bauman (para tratar da sociedade contemporânea, modernidade líquida), Alfredo Veiga-Neto, Tomaz Tadeu da Silva, Alice Lopes, Elizabeth Macedo (para tratar de currículo, discursos e práticas educacionais), entre outros.

É importante trazer esses autores para as pesquisas da EP, pois eles movimentam pensamentos, deslocam questões que parecem estar perfeitamente encaixadas, multiplicam sentidos relativos ao sujeito, identidade, subjetivação, disciplina, conduta, governo, metanarrativas, poder, saber, Liberalismo, Neoliberalismo, sociedade capitalista, e outros, que são importantíssimos para a compreensão da educação e principalmente da educação escolar na sociedade contemporânea.

Com o desejo firme de iniciar um outro caminho de pensamento, esta pesquisa se deixa escapar, propositalmente, às ordens pré-estabelecidas dos formatos tradicionais das pesquisas acadêmicas; faz um deslocamento do formato clássico de escrita de tese; não segue rigorosamente o curso tradicional da metodologia de pesquisa; e não busca alcançar resultados cientificamente comprovados e quantitativamente significativos ou estatisticamente significantes, tão marcantes nas pesquisas sobre EP. É uma tese de doutorado na área de educação que pretende deslocar, instaurar outra discursividade para as pesquisas dessa modalidade de ensino. Entretanto, objetivou-se a uma pesquisa acadêmica realizada com cuidado e responsabilidade, e pode-se dizer que mesmo sem as rígidas estruturas⁴ dos padrões da metodologia científica, em que cada elemento deve estar enquadrado no seu respectivo capítulo, todos os elementos foram contemplados em movimentos de idas e vindas pelos capítulos desta tese.

Queremos deixar claro, que não pretendemos desqualificar ou negar a metodologia científica; deseja-se, sim, permitir pensar que a pesquisa sobre EP pode ser feita de outras formas. Estamos acostumados a ler teses onde os elementos estão todos organizados, e isso nos leva, muitas vezes, a um único pensamento, objetivo, método, análise, resultados, ou seja, problemas, variáveis e soluções, e ao sairmos disso, perde-se o sentido. Pensar outra forma de escrita, mais livre, solta, sem modelos, pode multiplicar os sentidos, mostrar linhas de fuga, possibilitar outros pensamentos, sair do riscado, explorar outras possibilidades, refletir sobre o próprio pensamento. Estamos acostumados a seguir uma receita, um plano, um objetivo fixo, e quando se sai disso, deslocamo-nos de nossas verdades, desnaturalizamos o que está posto

⁴ Elementos obrigatórios como Introdução, Desenvolvimento, Justificativa, Objetivos, Revisão da Literatura, Material e Métodos, Discussão, Conclusão – não necessariamente nesta ordem, mas que devem estar contemplados.

como normal, causamos estranhamento e incomodamos, acreditando, assim como Foucault, que os estranhamentos, deslocamentos e incômodos são necessários para levar a outros caminhos.

Meyer e Paraíso (2012) argumentam que o termo metodologia no pensamento pós-crítico deve ser entendido como um certo modo mais livre de perguntar, de questionar, uma articulação de procedimentos de investigação e análise para coletar e produzir informações, um conjunto de estratégias analíticas de descrição.

Construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado e para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. [...] Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas. (*Ibid.*, p. 16-17)

Nesta tese convidamos o leitor a fazer esse exercício de pensar de outras formas, a repensar o dito, o justificado, o vivido, o posto, as verdades. E, para isso, o leitor, primeiramente, deve procurar desarmar-se de pré-conceitos, ideologias e dogmas; em seguida, não ver de forma negativa palavras como crítica, disciplina, poder, domínio, subjetivação, governo; por fim, ir além do que está aqui, desconfiando e suspeitando do que está dito e escrito. Não se tem a intenção de negar o mundo atual, nem convencer a isso, mas convidar o leitor a se permitir pensar em outras possibilidades de educação, de sociedade, de mundo. Importante dizer que este foi o caminho percorrido nesta pesquisa, com margens a outros rumos, novos caminhos, pois os pensamentos mudam conforme os caminhos vão sendo percorridos.

Nesses movimentos de idas e vindas, passa-se por esta primeira parte, a introdução, que na realidade é mais um convite, um desafio para pensar de outras formas. Apresentamos a seguir, o sujeito pesquisador para mostrar de onde ele fala, como ele fala e é falado, e o seu velho/novo território escolar - IFSULDEMINAS -, mostrando que sua história se confunde com a própria história do pesquisador, cheias de transformações e metas a serem alcançadas.

No capítulo dois é apresentado o caminho percorrido para a construção da tese: os objetivos, a questão de pesquisa, os objetos de estudo e os procedimentos de análise. Chamamos a atenção para o conceito de sujeito-discursivo, abordamos o campo da Análise de Discurso (AD) e das pesquisas qualitativas pós-críticas, presentes na metodologia, para trazer um outro modo de olhar as pesquisas de EP.

O capítulo três é um aprofundamento, um mergulho nas profundezas da governamentalidade, ferramenta conceitual importante, fio condutor que norteia todo o desenvolvimento desta tese. Essa ferramenta permite observar, pensar, problematizar e refletir sobre como a educação escolar - particularmente aqui, a EP - pode ser utilizada, para o bem ou para o mal, como uma técnica de governo dos indivíduos, uma forma de moldar as condutas dos sujeitos, de otimizar o controle de alguns homens sobre outros.

O capítulo quatro apresenta a preparação do caminho percorrido, os acontecimentos, as condições de produção dos discursos que circulam pelo território curricular da EP nos contextos nacional, regional e local, macros e micros discursos circulantes no IFSULDEMINAS. Este capítulo se inicia discorrendo sobre o mundo contemporâneo e seus sujeitos, suas verdades e suas relações de poder, de saber. A seguir apresenta um levantamento das pesquisas que discursam especificamente sobre a EP Integrada ao EM, com os objetivos, métodos, chão teórico e resultados. Continua com a exposição de como o currículo é percebido no IFSULDEMINAS - Câmpus Machado, e se encerra com o caminho trilhado pela instituição na implantação desta modalidade de ensino.

No capítulo cinco o *corpus* da pesquisa é analisado e discutido pelo olhar da governamentalidade, dos discursos produzidos e/ou (re)construídos da EP - aqui, em particular, de nível médio no IFSULDEMINAS - que dão suporte à elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos e atravessam, perpassam a formação de seus educandos. Essas discussões e análises foram realizadas, inicialmente, pela retomada de algumas leis e decretos que alicerçaram a constituição dos Institutos, mostrando o cenário que dá condições para a produção de novas/velhas discursividade, passando pela problematização do Projeto Pedagógico do curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio, e finalizando com a articulação e o estabelecimento de relações entre os discursos dos documentos oficiais e os discursos dos alunos egressos.

Por último, o capítulo seis expõe algumas reflexões e considerações com os diversos efeitos de sentido produzidos nas articulações desses discursos.

1.1 Um “outro sujeito” aberto as “outras possibilidades”

Como em toda pesquisa é importante conhecer o autor, localizá-lo em seu campo discursivo, perceber o local de onde ele fala, apresentarei⁵, inicialmente, o autor desta pesquisa, pois acredito que um tema de pesquisa está relacionado com a história do sujeito que a realiza.

Desde minha entrada no doutorado até a escrita desta tese, fiz diversos deslocamentos, várias mudanças nos caminhos percorridos por mim para a sua construção. Reestruturei completamente meu foco e objetivos de pesquisa, até chegar a um ponto importante nessa trajetória: o meu próprio deslocamento. Foucault dizia que: “escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar a mesma coisa” (FONTES FILHO, 2007, p. 5). Percebo que agora tenho lido e escrito tentando mudar a mim mesmo e não mais querendo buscar soluções e resolver problemas, mas me tornar mais consciente, menos ingênuo sobre o universo onde estou envolvido, com a boa sensação de que já não sou o mesmo que iniciou este caminho.

Nasci em Ivaiporã, norte do Paraná, em 1964. Fui criado, desde pequeno, na cidade de Londrina – PR, onde fiz toda minha trajetória estudantil, do ensino fundamental à universidade. No antigo segundo grau, fiz o curso técnico de Desenhista de Arquitetura integrado ao colegial (hoje Ensino Médio) e em 1984 concluí minha graduação: Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Durante 18 anos atuei como professor de Educação Física escolar e de treinamento desportivo, passando pelas esferas estaduais, municipais e particulares dos estados de Mato Grosso e Minas Gerais, trabalhando em vários níveis de ensino (do fundamental ao superior), como também com a Educação Especial. Neste período fiz duas especializações: em 1994, em Metodologia de Ensino pela Fundação Educacional de Machado; em 1995, em Voleibol pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), unidade de Londrina. Em 2003, tive a oportunidade de mudar de área e começar a trabalhar nos cursos de Informática (meu hobby desde 1982) pela antiga Escola Agrotécnica Federal de Machado; para isso, fiz vários cursos de capacitação e uma especialização *Lato Sensu* em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras – MG (UFLA). Em 2008, fiz mestrado em Educação pela Universidade de Brasília – DF

⁵ Neste capítulo uso a 1ª pessoa do singular para narrar minha trajetória e mostrar as condições de produção que levaram a autoria desta tese. Entretanto, uso a 1ª pessoa do plural quando me refiro a ações e ideias compartilhadas pelas equipes da escola, pela minha visão através do coletivo.

(UNB), na linha de pesquisa de políticas públicas, tendo como foco analisar e compreender a utilização das redes de aprendizagem nas práticas pedagógicas dos professores, a fim de orientar o desenvolvimento de ações que facilitassem a utilização da informática nas práticas pedagógicas do ensino presencial.

Trabalho como professor do IFSULDEMINAS – Câmpus Machado desde 1996. Atualmente atuo na área de informática dos cursos técnicos e licenciaturas. Desde minha graduação (1984) até o ano de 2011, sempre trabalhei como professor e estive em alguma função de gestão, porém não saí totalmente da sala da aula, sempre atuando junto com alguma responsabilidade em funções, cargos ou direções.

O interesse pelas questões das práticas educativas e discussões curriculares sempre marcaram minha vida como professor e gestor na área de educação escolar. O interesse constante com o princípio educativo de nossos alunos sempre foi foco de preocupação, atenção e atuação acadêmica. Uma mudança em meu olhar, nos meus pensamentos, começou a acontecer com a transformação da Escola Agrotécnica Federal de Machado, em Câmpus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. Esta transformação fez com que saíssemos de um espaço curricular único, com alguns cursos técnicos de nível médio, pós-médio e tecnólogo, para espaços múltiplos com quase todos os níveis de ensino e com uma multiplicidade de sujeitos no ambiente. Porém, um deslocamento maior começou a acontecer com a minha entrada no programa de doutorado em educação, que me fez deslocar de um olhar único, pragmático, técnico, ideológico, prescritivo, para outro olhar, mais questionador, problematizador, que considero menos ingênuo.

Como professor e gestor no IFSULDEMINAS há 18 anos, participei efetivamente das transformações, tanto nas discussões, como na execução dessas políticas públicas em nossa instituição, atuando como professor, coordenador do Núcleo de Tecnologia da Informação, assessor do Diretor Geral, e, em seguida, como Diretor de Desenvolvimento Educacional e Vice-Diretor Geral do Câmpus Machado.

Durante os processos de transformação, implantação e organização dessa nova instituição, muitas das ações nos incomodaram, e, em muitos momentos, tomamos decisões que contrariavam meus ideais, supostamente em prol da coletividade, da expansão de oferta de educação, da democratização do ensino, e do nosso compromisso social. Um fato que muito me incomodou, foram algumas decisões fortemente influenciadas por incentivos financeiros oferecidos pelo Governo Federal e promessas de aumento do número de vagas para docentes e técnicos administrativos para os Câmpus que participassem e implantassem

todo o conjunto de políticas, e, ainda, conseguissem alcançar os índices estabelecidos no termo de acordo de metas para o Instituto. Acreditávamos que conseguiríamos melhorar a qualidade de ensino.

Essas políticas, para nós, se justificavam, naquele momento, pela metanarrativa, o regime de verdade que nos guiava, de que os Institutos e, conseqüentemente, a ampliação de oferta de vagas eram necessárias para o desenvolvimento do país, uma vez que a melhora na educação do trabalhador iria promover a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias para que pudéssemos nos tornar um país de primeiro mundo, que supostamente não apresentam desigualdades sociais tão severas. Tínhamos uma ideia salvacionista, um pensamento de que a Educação é a solução para todos os problemas.

Com as promessas de incentivos econômicos, novas estruturas e novas vagas para docentes e técnicos administrativos pelo Governo Federal para as instituições que implantassem todo o conjunto de políticas, ampliando seus locais de atuação e aumentando a oferta de vagas, muitos Câmpus começaram uma verdadeira corrida para lançar novos cursos e abrir novas unidades de ensino. Porém, alguns itens da lei de criação dos Institutos alteraram significativamente a atuação da instituição e o trabalho docente, visto que além de atuar em vários níveis e modalidades de ensino, deveria-se promover também a pesquisa e a extensão. Com isso, procuramos a melhor forma possível de crescer mantendo a qualidade do ensino para nossos alunos e a qualidade de trabalho para nossos servidores, uma matemática difícil em um clima de competição entre os Câmpus, promovido por esta política.

Como manter qualidade de trabalho e ensino ao criar tantos cursos e atuar em tantas frentes? Tentando a resposta para essa difícil questão, o Câmpus Machado resolveu não pensar apenas em crescimento, mas voltar suas ações em propiciar as melhores condições aos alunos, professores e técnicos-administrativos para exercerem as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para isso, nosso crescimento foi menor do que os outros Câmpus e, com isso, sofremos pressões pelo cumprimento de metas e índices.

O nosso desejo de ofertar educação de qualidade para todos era a ideologia que nos movia e envolvia em busca de soluções para os problemas (infraestrutura, recursos humanos, organização curricular etc.) que surgiam diariamente, justificando nossas decisões. Mas sempre faltava algo, sempre ficava algo a ser feito, parecia-nos que sempre faltava apenas mais um passo para entrarmos no caminho correto; passo que se transformava em novos passos, visto que quando estávamos prontos para alcançar algumas metas, novas metas, novos

projetos, novas políticas surgiam. Esse processo gerou angústias, uma incompletude permanente, que me fez tomar a decisão de deixar a gestão e voltar meu foco apenas à docência, mudando minha atuação, trabalhando diretamente na sala de aula, no corpo a corpo com os alunos. Essa decisão me possibilitou pensar no doutorado, que me possibilitou conhecer novas formas de pensamentos, de olhar para a Instituição através de outras posições-sujeitos, um olhar de fora, um novo tempo para o pensamento.

No projeto de pesquisa apresentado inicialmente, ainda totalmente influenciado pelo desejo de resolver problemas, achar soluções, tinha como ideia central, analisar, compreender e verificar as práticas pedagógicas dos professores do IFSULDEMINAS – Câmpus Machado, com o objetivo de orientar o desenvolvimento de ações que contribuiriam para a efetiva educação integral de seus educandos na sociedade da informação e comunicação. Meu objetivo era verificar se os professores tinham consciência da nova sociedade da informação, que hoje já não é tão nova assim, e se realizavam práticas pedagógicas em sintonia com esse tipo de sociedade, procurando pelos porquês da dificuldade em utilizar as tecnologias em suas práticas docentes e por soluções curriculares para este problema.

Pensava que a sociedade atual, a sociedade da informação e do conhecimento, fortemente dependente das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com sua economia e cultura globalizada, era uma realidade da qual “não podíamos e não deveríamos” escapar, e que os Institutos e seus professores deveriam se preparar para enfrentar esta realidade, pois só assim conseguiríamos preparar nossos alunos para vida e para o mundo do trabalho, que para mim, naquele momento, era o principal objetivo da educação em geral, e, em particular, da EP e Tecnológica. Essas eram minhas certezas, minhas verdades, dentre outras verdades que me constituíam como professor e gestor.

Na entrevista de doutorado já começaram a borbulhar pensamentos. Fui questionado do porquê estar mudando para a educação, já que eu vinha de uma área técnica. Fui taxativo: “vim porque ‘SOU’ da educação, vivo educação”. Apenas um tempo depois compreendi a pergunta, SER da educação, viver a educação, não é a mesma coisa que pensar a educação, pesquisar a educação. Eu vivia o mundo da prática educativa, onde, percebo agora, temos muito pouco tempo para pensar a Educação. Também fui questionado se estaria disposto a fazer um deslocamento de pensamento, sendo também afirmativo: ‘ESTOU’. Pensei que seria um pequeno deslocamento, mas na realidade está sendo um deslocamento constante. Primeiro um deslocamento da forma de pensar, mudar as perguntas, a perspectiva de visão, sair do professor, do gestor, para viver, pensar o mundo da pesquisa.

E como foi difícil deixar de ser professor/gestor para vestir a identidade do pesquisador, ainda mais em uma linha de pesquisa em que o problematizar, questionar, pensar de outras formas é bem diferente do meu mundo de responder os porquês e buscar as soluções. Aprender a mudar a pergunta, trocar “os porquês” para pesquisar e problematizar “o como”, foi um grande deslocamento que mexeu muito com o sujeito Marcelo. Mas, como sempre fui aberto ao novo, ao desafio, a conhecer as possibilidades, isso me moveu e me possibilitou passar por esse território de areia movediça por onde tenho caminhado, instigando e permitindo-me a pensar de outros modos.

Percebi que, antes do doutorado, acontecia um apagamento do sujeito Marcelo. Eu vivia a Instituição, incorporava a Instituição. Foucault provoca o sujeito a pensar de outras formas, não simplesmente mudar sua forma de pensar, pelo contrário, ele nos mostra que isso possibilita o aumento de formas de pensar e permitindo-nos ver outras possibilidades.

Movido pelos pensamentos de Michel Foucault, aprendi que não existe verdade absoluta e imutável: existem verdades de um momento histórico, do olhar de um sujeito, verdades manifestadas após serem internalizada pelo eu, um testemunho de fé, algo em que o sujeito acredita, confessa, constrange, se assujeita e se produz. Para ele, a verdade é uma invenção, uma criação; não existe a “verdade”, mas “regimes de verdade”, ou seja, vários discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros e, assim, aceitos e internalizados pelos sujeitos (FOUCAULT, 1979; 2010).

Com novos conceitos, pensamentos, ideias borbulhando em minha mente, alguns deslocamentos começaram a acontecer comigo. Comecei a refletir em como pensar em práticas pedagógicas sem antes pensar no território curricular dos Institutos, diante das diversas mudanças que envolveram a transformação de Escola Agrotécnica para Instituto Federal. Isto me levou a repensar meu projeto, a buscar outras formas de pensar as práticas educativas, e, para isso, primeiro necessitei conhecer como se construiu, como se constituiu essa velha/nova instituição. Estava muito preocupado com os porquês, com as soluções, com os métodos, com a resolução dos problemas em uma única visão: a de que essa organização de sociedade atual é a única possível, e que temos que nos preparar e preparar nossos alunos para viver nela.

A partir destes pensamentos não quero apresentar a solução, dar a “receita do bolo”, quero, sim, mostrar o que está posto para poder se pensar de outras formas, para que seja possível ver novas possibilidades. Outra grande motivação para a escrita desta tese é compartilhar com meus colegas professores esse outro olhar, essa possibilidade de

deslocamentos, de outros pensamentos, pois, sempre que retorno ao Instituto e converso com meus colegas, reconheço em muitos deles a mim mesmo antes do doutorado, em que o mundo é este que está aí, sem outra possibilidade, e precisamos preparar nossos alunos para essa única possibilidade de sociedade: capitalista, neoliberal. Isso me levou ao questionamento: Será que a escola é apenas para adaptar o sujeito ao meio social e ao trabalho? Não busco uma resposta, mas, com certeza, refletirei muito sobre isso.

Para entrar nestes outros caminhos, refleti sobre uma fala de Veiga-Neto em uma palestra na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em que ele disse que uma tese de doutorado tem que “RIR”, ou seja, ser Realizável, Inédita e Relevante. Parei para pensar sobre estes pontos e acredito que esta pesquisa é realizável, pois busquei simplesmente permitir outras maneiras de pensar as ordens que damos ao mundo, um desafio de romper com o que parece tão perfeitamente encadeado. Para tanto, procurei investigar e problematizar os acontecimentos, as condições de produção que nos levam a pensar e agir de uma forma e não de outra e, assim, compreender como somos conduzidos, governados a ser o que somos.

Quanto a ser inédita, no sentido do nunca visto antes ou não publicada, corroboro com o pensamento de Eni Orlandi, que argumenta que não podemos garantir a originalidade, o ineditismo de um discurso, pois o sentido de um discurso está em outros discursos, todo discurso é outro discurso, tudo é interdiscurso. Ela chama de “memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2001, p. 31).

Existe uma relação entre o já dito e o que se está dizendo, assim o sentido do discurso está fora dele, é uma continuidade do que já existe; tudo que escrevemos e falamos é apenas uma ilusão de que é nosso, pois se fosse único, novo, o outro não entenderia. Nada é original, tudo nasceu ontem; só podemos dizer que é novo porque o contexto é outro, ou seja, “novo” ou “inédito” são as novas condições de produção.

Neste sentido, posso considerar esta tese “inédita”, com um “novo” olhar, uma vez que a abordagem, as condições que possibilitaram escrevê-la, estão na mudança de foco das pesquisas que estudam a integração do EP com o EM. Saio da busca do “porquê” e “o que fazer” para pensar o “como” as coisas chegam a ser o que são, ou seja, quais são as condições de produção, os acontecimentos que possibilitaram um determinado evento, um determinado fato ser realizado e não outro. Busco sair de um enfoque tecnicista, pragmático, positivista - arrisco dizer, utilitarista-, para uma abordagem mais problematizadora, questionadora,

desconfiada, utilizando como fio condutor o conceito de governamentalidade⁶ proposto por Foucault. Essa é a novidade, um estudo que olha o currículo da EP pela ótica da biopolítica, pelo olhar da governamentalidade.

Penso que a relevância desta tese está baseada em fatos que considero fundamentais. Inicialmente, porque estudar as tramas que envolvem a educação escolar é sempre muito importante, visto que todo processo educacional é um movimento constante de análise, interpretação e ressignificação. A grande expansão da Rede Federal de Educação Profissional poderá provocar mudanças significativas nesta modalidade de ensino, e temos que estar atentos aos efeitos destas mudanças sobre os sujeitos e conseqüentemente sobre a sociedade, pois, como diz Foucault (1996, p. 44), “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Pode-se dizer que a prática educacional é uma das principais tecnologias de sujeição de discursos na sociedade e, assim, os Institutos Federais, com sua variedade de níveis e modalidades de ensino, sua diversidade de sujeitos e multiplicidade de áreas de atuação, são um espaço escolar que precisa e deve ser estudado, pois a educação escolar é fundamental na (re)construção e (re)transformação dos sujeitos.

Portanto, este trabalho procura avançar nos estudos do ensino profissional e, para isso, traz o olhar do pesquisador que está dentro do chão da fábrica dessa rede, para, a partir desse local, problematizar, questionar, refletir sobre as práticas discursivas do Instituto, esperando causar reflexões sobre seus sujeitos professores e gestores, para que possam produzir outros discursos que desconstruam discursos, e assim contribuir para que se constituam novas ordens do discurso.

Posso resumir o meu RIR, numa frase escrita na dedicatória⁷ do primeiro livro que li depois que entrei no doutorado e que me moveu durante todo o doutorado: “Espero que a leitura possa (des)construir alguns conceitos e racionalidades que constroem o pensamento educacional”.

Nessa experiência de pesquisa, fiz movimentos de idas e vindas, o tempo todo problematizando, movimentando minhas certezas em um chão coberto de inseguranças, que me conduziram para novos caminhos, para outras possibilidades. Esses diversos movimentos, meus e do Instituto, produziram a ideia de que eu não tinha como pensar a prática pedagógica

⁶ Ver capítulo 3, p. 45.

⁷ Dedicatória escrita pela professora Márcia A. Amador Mascia, no seu livro *Da letra ao píxel e do píxel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

sem antes pensar, compreender, entender as diversas possibilidades curriculares desse novo território, questionando-me sobre que território é esse? Qual sua real concepção? Que sujeitos esse novo espaço escolar formará, transformará, ou está produzindo? Como o currículo atua nesse território?

Comecei assim a dar um novo olhar para o Instituto, buscando reconhecê-lo de um novo lugar, de pesquisador, e isso me levou a pensar: de qual instituição estou falando?

1.2 Um “novo/velho” território escolar

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições centrais no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) realizado durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). Fazem parte de um plano de Estado do Governo Federal objetivando a valorização da educação escolar no Brasil, da Educação Básica ao Ensino Superior, e de ser uma resposta à política neoliberal de governos anteriores que restringiram recursos e aumentaram a privatização da educação.

O PDE é constituído por 39 ações comprometidas em tornar a educação uma prioridade do governo e da sociedade brasileira. Destacam-se entre essas ações a organização da Rede Federal de ensino, a criação dos Institutos Federais e diversos programas para melhoria da educação escolar. Estas ações, acrescidas de novos padrões de gestão e de financiamento, procuram garantir a democratização de acesso e permanência à educação básica e ao ensino superior público. Tem como objetivo, uma política de integração entre os municípios, estados e federação para garantir o aumento dos recursos financeiros, a ampliação das redes físicas e do quadro de professores, bem como a formação e valorização dos profissionais da educação e seus gestores (BALDIJÃO; TEIXEIRA, 2011).

Os Institutos Federais pertencem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e foram criados para estarem significativamente inseridos em suas comunidades, promovendo o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional através da EP e Tecnológica baseada no tripé indissociável: ensino, pesquisa e extensão; objetivando a formação e qualificação de cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia.

Essas instituições foram transformadas de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas em Institutos Federais, modificando e ampliando significativamente seus objetivos. Assim, elas estão em processo de formação em seu um perfil institucional e em sua proposta curricular. Dentre os 38 Institutos existentes no Brasil, o contexto desta pesquisa é o Câmpus Machado, que pertence ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, criado pela junção das Escolas Agrotécnicas de Inconfidentes, Machado e Muzambinho.

A organização da EP no Brasil está sempre em movimento, se (re)fazendo, se (re)construindo, buscando sempre um perfil, uma cara, um lugar, um espaço, uma territorialidade. Esses movimentos constantes estão ligados a processos históricos-sociais-políticos marcados por relações de poder constituídas por necessidades socioeconômicas, imposições políticas e pelas redes de poder que envolvem os Institutos na sociedade contemporânea. Desde seu início oficial no Brasil (1909) até a organização da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais (2008), o Ensino Profissional passou por constantes modificações em sua denominação, sua estrutura física e administrativa, e em seus objetivos, procurando atender as necessidades políticas e econômicas de nossa sociedade.

Para conhecermos o território curricular do IFSULDEMINAS, passamos necessariamente por sua história, sua constituição e sua estrutura.

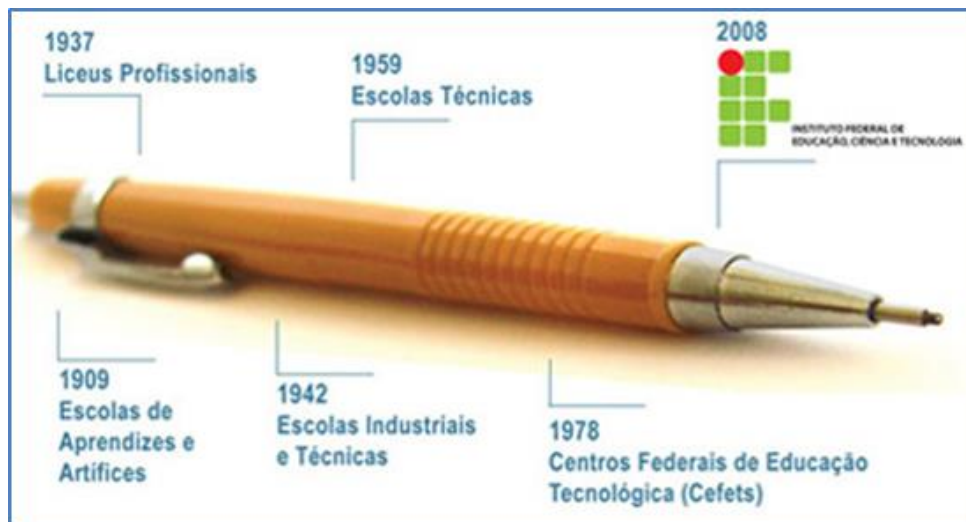


Figura 1 - Linha do Tempo Rede Federal - Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br>

O Ensino Profissional, no Brasil, teve início oficial em 1909, quando o presidente Nilo Peçanha criou, por decreto, dezenove "Escolas de Aprendizes Artífices" dedicadas ao Ensino Profissional primário e gratuito para os "filhos dos desfavorecidos da fortuna" (BRASIL, 1909). Em 1937, a lei que previa o Ensino Técnico, Profissional e Industrial transformou o nome de "Escolas de Aprendizes Artífices" para "Liceus Industriais". Essa mudança ocorreu

pela necessidade de se enquadrar no novo desenvolvimento industrial pretendido pelo governo de Getúlio Vargas. Em 1942, nova mudança de nome, passaram a ser denominadas “Escolas Industriais e Técnicas”, oferecendo formação profissional em nível equivalente ao EM. Em 1959, uma mudança mais significativa, pois se tornaram autarquias com autonomia didática e administrativa, denominada “Escolas Técnicas Federais”. Em 1961, com a promulgação da Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Profissional foi equiparado ao ensino acadêmico, com isso se acenou para mudar a ideia de que esse tipo de ensino era para população das categorias sociais mais baixas. Em 1971, com a rápida industrialização do Brasil, o EM foi profissionalizado pela urgência na formação de mão de obra especializada, provocando um aumento no número de cursos técnicos e, em decorrência, matrículas.

A partir de 1978, com a transformação das “Escolas Técnicas Federais” do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em “Centros Federais de Educação Tecnológica”, essas instituições ampliaram suas áreas de atuação, incorporando cursos de nível superior, formando, inicialmente, engenheiros de operação e tecnólogos. Este processo de “cefetização” se ampliou nas décadas de 80 e 90, o que fez com que “Escolas Técnicas Federais” e “Escolas Agrotécnicas Federais” fossem progressivamente se transformando em “CEFETs”, devido ao grande desenvolvimento da área de tecnologia.

Alguns pontos chamam a atenção nessas reconstruções da EP no Brasil: um deles, que consideramos importante: a constante mudança das formas de atuação curricular, ora integrada, vinculada, associada ao Ensino Propedêutico, ora desvinculada, apenas tecnicista, com regulamentações específicas. Isso é facilmente percebido nas duas últimas reformas legislativas da EP: a primeira durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que através do Decreto 2.208 de 1997 (BRASIL, 1997), separou de forma clara o Ensino Profissional do Ensino Propedêutico, proibindo, inclusive, a expansão da oferta de Ensino Propedêutico nas instituições de ensino profissional.

A segunda reforma aconteceu com a revogação desse decreto, em 2004, pelo “governo Lula” através do Decreto 5.154 (BRASIL, 2004), que, além de acabar com essa proibição, incentivou a EP Integrada ao EM, referendada na Lei 11.892/08, de 2008, que criou os “Institutos Federais”, que, em seus objetivos, determina que os Institutos devem ministrar a EP técnica de nível médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados.

No ano de 2005, o CEFET Paraná se tornou a “Universidade Tecnológica Federal do Paraná”, única do país. Também, foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e o

Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, que regularizou e normatizou a nomenclatura e a carga horária mínima de todos os cursos técnicos e tecnológicos do país. Começou, assim, mais uma reorganização do Ensino Profissional e Tecnológico, materializada na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta lei, não apenas organizou a Rede, mas também mudou significativamente o Ensino Profissional e tecnológico no país, visto que sua composição passou ser formada pelas seguintes instituições:

- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR);
- Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Vale lembrar que não foi obrigatória a adesão dos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas aos Institutos; a adesão foi “voluntária” e passou por discussões dentro das Instituições antes da adesão. Fato é que tanto o CEFET do Rio de Janeiro e o de Belo Horizonte não aderiram, visto que, um dos motivos alegados, o projeto político, administrativo e pedagógico dessas instituições não se enquadravam com as exigências da lei de criação. A lei prevê uma nova organização, com porcentagens de oferta de matrículas, e esses CEFETs teriam que mudar significativamente seus quantitativos de vagas.

Os Institutos Federais foram constituídos pela união de 31 CEFETS, 39 Escolas Agrotécnicas, 75 Escolas Técnicas Federais e 8 Escolas Técnicas vinculadas a universidades, transformando 153 instituições em 38 Institutos Federais, presentes em todas as unidades da Federação.

São instituições com “status” de universidade, multicampi e pluricurriculares, especializadas na oferta de EP e Tecnológica em todos os níveis e modalidades, abrangendo desde cursos técnicos de nível médio até a pós-graduação, passando por licenciaturas, bacharelados e cursos superiores de tecnologia (Técnico de nível médio integrado ao ensino profissional; Técnico pós-médio; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA); Ensino Superior em nível de bacharelado, tecnólogo e licenciatura; Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*; Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)).

Com a instituição e expansão dessa Rede, aumentou consideravelmente o número de professores nos Institutos. São professores do Ensino Profissional (área técnica: Zootecnia, Engenharias, Veterinária, Direito, Administração, Informática etc.) e do Ensino Propedêutico (núcleo comum: Física, Letras, Química, História, Sociologia, Filosofia, Biologia, Matemática etc.); professores com graduação, especialização, mestrado e doutorado oriundos dos mais diversos sistemas de ensino público e privado, com vários professores das áreas técnicas sem formação pedagógica, apenas bacharéis, ministrando aulas em diversos níveis e modalidades de ensino, uma vez que os Institutos não possuem um número suficiente de professores para uma divisão mais adequada às áreas, departamentos ou níveis de ensino.

Os Câmpus possuem alunos do EM (faixa etária inicial de 14 anos) e de pós-graduação convivendo diariamente em diversas estruturas curriculares e regimentares. O IFSULDEMINAS possui o sistema de internato, semi-internato e externato, com um grande percentual de alunos oriundos da zona rural, já que seus Câmpus têm a estrutura de escolas-fazendas e eram voltados, prioritariamente, para o ensino agropecuário. Os Institutos proporcionam aquilo que se chama de verticalização do ensino, isto é, no seu itinerário formativo, o aluno tem a possibilidade de ingressar no EM e ir até o mestrado ou doutorado na mesma instituição, com isso, ocorre a interação entre estudantes e professores do EM, superior e da pós-graduação num mesmo ambiente escolar.

Dentre suas diversas finalidades e características, destacamos duas que estão presentes no Art. 6º da Lei 11.892/2008, que mostram como devem estar totalmente inseridas nos problemas socioeconômicos de suas regiões.

I - ofertar Educação Profissional e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; [...]

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008, p. 2)

Como se percebe, nesse breve histórico, a organização da EP no Brasil tem se transformado constantemente, através de um contínuo movimento de construção e reconstrução, fazendo e refazendo-se sempre de acordo com processos marcados por uma malha de relações de poder, de saber, que sustentam formas de governamentalidade que vão se constituindo por imposições políticas, necessidades socioeconômicas, interesses comuns de instituições públicas, privadas, não-governamentais e de seus sujeitos.

Quando da criação dos Institutos em dezembro de 2008, o IFSULDEMINAS tinha três Câmpus – Inconfidentes, Machado e Muzambinho -, e alguns Polos de Rede⁸ em outros municípios da região, com um total aproximado de 6800 alunos, somando os do ensino presencial e da educação a distância. No início de 2014, o IFSULDEMINAS já possuía seis Câmpus consolidados (além dos três já citados, os novos: Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre), dois câmpus avançados (Três Corações e Carmo de Minas), um Núcleo Avançado (Poço Fundo) e alguns Polos de Rede, somando 24.697 alunos⁹.

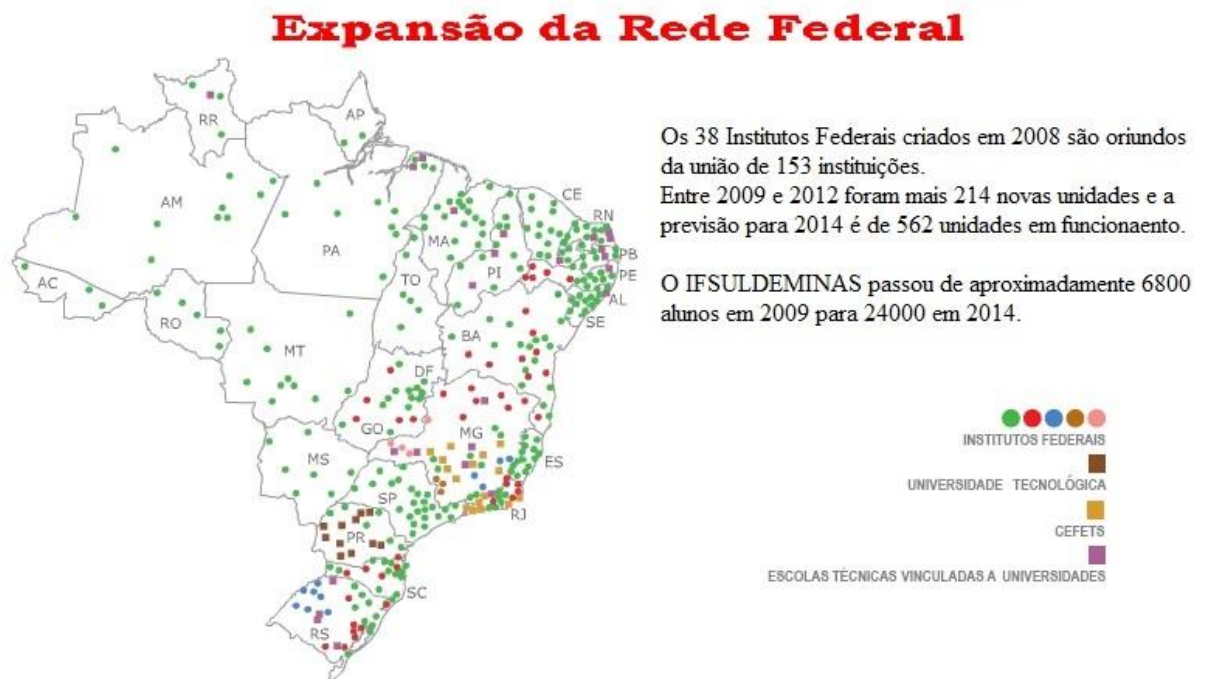


Figura 2 – Expansão da Rede. Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br>

Para termos uma visão do processo de expansão do ensino profissional no Brasil, mostrar o crescimento do Câmpus Machado, um dos que menos cresceu no IFSULDEMINAS, dá um panorama dos investimentos feitos na Rede Federal de Educação Profissional.

⁸ A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica através da Portaria nº 129, de 5 de maio de 2009, normatizou a atribuição de denominações às diversas estruturas educacionais que integram a Rede. Sendo elas: CAMPUS, aquele que possui orçamento, infraestrutura, gestão e pessoal sob a responsabilidade do Governo Federal; NÚCLEO AVANÇADO, em que o orçamento, infraestrutura, gestão e pessoal fica sob a responsabilidade do Instituto; e POLO DE REDE, a unidade de ensino instalada com financiamento de outros órgãos governamentais ou parceiros (prefeituras, empresas, ONG's, etc.).

⁹ A base de dados utilizada foi o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC.

O Câmpus Machado se estrutura no estilo de escola-fazenda, numa área total de 160 ha. Em 2008¹⁰, tinha uma área construída de 45.409,12 m², com dezoito salas de aula, cinco laboratórios (três de informática, mais um de química e outro de física/biologia), quatro salas audiovisuais, uma biblioteca, um ginásio poliesportivo, quadras esportivas, campo de futebol, alojamento para trezentos e oitenta alunos, refeitório, oficina mecânica, carpintaria, usina de biodiesel, unidade de torrefação e beneficiamento do café, agroindústria, enfermaria, cooperativa de alunos - Cooperativa Escola dos Alunos da Escola Agrotécnica Federal de Machado (COETAGRI) -, o Centro de Ação integrada da Mulher “Margarida Alves” (CIMMA), estação meteorológica, a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento e Ensino de Machado (FADEMA), entre outros setores. Também possuía área própria para plantio e/ou criação de animais, divididas em Unidades Educativas de Produção (UEP’s), que permitem a realização de aulas teórico-práticas, projetos, pesquisas e a produção de alimentos para o abastecimento da escola, bem como para comercialização.

Em dezembro de 2008, ainda Escola Agrotécnica Federal de Machado, tinha um total aproximado de 1000 alunos nos cursos de Técnico em Agricultura, Zootecnia, Alimentos e Informática nível médio e pós-médio, Técnico em Informática e Alimentos Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA, Tecnólogo em Cafeicultura Empresarial e Especialização em Produção de Oleaginosas e Biodiesel, ou seja, três cursos técnicos de nível médio e pós-médio, dois cursos técnicos integrados na modalidade de jovens e adultos, um curso superior de tecnologia e uma especialização. Possuía um total de 125 servidores efetivos, sendo 40 professores e 85 técnicos administrativos. Contava com mais 80 trabalhadores administrativos e de apoio terceirizados.

Com a transformação em Câmpus do IFSULDEMINAS esses números cresceram com a ampliação na atuação em níveis e modalidades de ensino, assim, no início de 2015, o Câmpus Machado ofereceu na modalidade presencial os cursos de Técnico em Informática, Alimentos e Agropecuária Integrado ao Ensino Médio; Técnico em Agropecuária, Enfermagem, Administração, Segurança do Trabalho e Informática na modalidade pós-médio (subsequente); Bacharelado em Administração, Engenharia Agrônoma, Ciência e Tecnologia dos Alimentos, Sistemas de Informação e Zootecnia; Licenciatura em Ciências Biológicas e Computação; Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura e Alimentos; Pós-Graduação *Lato Sensu* em Cafeicultura Empresarial e Produção Animal. O Câmpus Machado também passou a atuar na Educação a Distância, com cursos técnicos de Segurança do

¹⁰ Dados retirados do Relatório de Gestão de 2008.

Trabalho, Serviços Públicos, Administração, Agente Comunitário de Saúde, além de cursos de capacitação para servidores públicos nas áreas de Alimentação Escolar, Secretaria Escolar e Multimeios Didáticos. Um aumento significativo em apenas cinco anos, pois além dos cursos que já possuía, passou a oferecer mais três cursos técnicos integrados, seis cursos superiores, duas pós-graduações, além de oferecer diversos cursos na modalidade a distância.

Para atender a essa nova demanda, o quadro de servidores efetivos também aumentou. O Câmpus contava, em janeiro de 2015, com 86 professores efetivos e 100 técnicos administrativos. O pessoal terceirizado aumentou para 160 trabalhadores. A infraestrutura cresceu significativamente, além da reforma e ampliação, foram construídas mais 37 salas de aula, duas salas de audiovisual e diversos novos laboratórios (física, química, biologia, microbiologia, qualidade do café, análise sensorial de alimentos e de café, bromatologia, grandes culturas, biotecnologia, análise de solos, informática, classificação de vegetais, torra e moagem de café, preparo de novos produtos).

Além dos cursos presenciais e a distância, o Câmpus Machado participa de outras políticas públicas de inclusão como o PRONATEC, Mulheres Mil, Assentados do Movimento Sem Terra (MST) e FIC.

A volatilidade é tão grande nesses tempos de mudança que, após a transformação em Instituto, fica difícil descrever a instituição em toda sua estrutura física, corpo docente, técnico-administrativo e discentes; em sua área de atuação, uma vez que a cada nova ida à Instituição, novas estruturas, novos servidores, novos alunos em diversas identidades (técnico médio, técnico pós-médio, bacharel, licenciado, tecnólogo, entre outras), aparecem, surgem, foram criadas, enquanto outras desapareceram.

Com a Lei 11.892/2008 dando prioridade ao ensino integrado e com os incentivos de mais recursos do governo federal para quem implantasse a integração, o IFSULDEMINAS optou por priorizar, também, o ensino integrado a seu projeto político pedagógico. Isso não resolveu os conflitos da dualidade profissional/propedêutico, ou formação para vida/trabalho, mas iniciou um processo de tentativa de superação destes problemas. É interessante pensar como estes movimentos constantes de adequação institucional afetaram a territorialidade curricular e, conseqüentemente, seus atores: professores, técnicos administrativos, alunos e, por conseguinte, comunidade e sociedade.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS

Este capítulo apresenta os caminhos percorridos para o delineamento da pesquisa, aborda as questões de pesquisa, seus objetivos, os documentos e sujeitos pesquisados, bem como os procedimentos de produção do *corpus* para a análise dos dados.

Para a construção deste trabalho foi escolhida a realização de uma pesquisa de base qualitativa de linha pós-crítica. Para a discussão foram analisadas as leis e decretos que alicerçaram a construção do cenário atual da EP, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, e, por último, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com egressos deste curso. Para a análise dos dados, trouxemos contribuições do campo da Análise de Discurso para estabelecer regularidades no funcionamento do discurso produzido pelos documentos e pelas falas dos egressos. Nessa analítica discursiva, adotamos, como ferramenta conceitual de análise, a noção de governamentalidade em Foucault. A utilização do campo da AD teve como propósito mostrar “como” os processos se constituem e não “como fazer para resolver problemas”.

Assim, o caminho percorrido para realização desta pesquisa passou pelo levantamento teórico conceitual da governamentalidade, pela leitura e análise qualitativa interpretativa dos documentos que fundamentam o currículo no IFSULDEMINAS – Câmpus Machado, bem como pela análise discursiva das entrevistas realizadas com os alunos egressos do Instituto. Este presente estudo procurou estabelecer relações entre as concepções e percepções dos alunos, o currículo e as artes de governo para poder encontrar outros modos possíveis de pensar as práticas discursivas da EP.

2.1 Ferramentas, objetivos, objetos e sujeitos pesquisados

A pesquisa qualitativa pós-crítica dá base para o trabalho e pode ser entendida como uma forma alternativa de ver, pensar, refletir, questionar e criticar os acontecimentos da educação (MEYER; PARAÍSO, 2012). Essa maneira ousada de fazer pesquisa qualitativa na educação é justificada por Marlucy Paraíso, baseando-se, primeiramente, na premissa de que:

Este nosso tempo vive mudanças significativas na educação, porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de "colonizar", de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de "descolonizar", os mapas culturais. Nesses "novos mapas políticos e culturais" [...] mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os "outros" e mudamos nós (PARAÍSO, 2012, p. 26).

As instituições (escolas) de EP e Tecnológica, dentre elas o IFSULDEMINAS – Câmpus Machado, também estão vivenciando esses tempos de mudanças, em um mundo globalizado e solidificado no Capitalismo, no Neoliberalismo, de tempos líquidos modernos permeados pela volatilidade e pela insegurança.

Se pensarmos, como diz Veiga-Neto (2008), que a escola é uma “maquinaria” cultural e social fundamental para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental, necessitamos conhecer essa escola e como essa escola conforma os sujeitos que por ela passam, pois como diz Monteiro, Mendes e Mascia (2010, p. 51):

O movimento que denominamos por “virada linguística” compreende a linguagem como constitutiva das e pelas práticas sócio-culturais e o sujeito como um lugar discursivo, ou seja, como um sujeito que se constitui e é constituído a partir de jogos compartilhados e normatizados pelas instituições, em especial, a instituição escolar.

Assim, pensar que a instituição escolar também constitui e constrói o sujeito, e que seu território curricular pode forjar, traçar e tecer as identidades desse sujeito, nos instigou a pesquisar os pensamentos, os discursos dos alunos egressos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSULDEMINAS – Câmpus Machado.

Deste modo, esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma discussão sobre as práticas discursivas através de relações de poder-saber, que subjazem a implantação do currículo da EP Integrada ao EM, desde o documento que prioriza a integração, os motivos que levaram a escolha pela integração, até a problematização do sujeito-aluno que a instituição está “formando/formatando”, procurando estabelecer uma relação entre as concepções e percepções dos alunos com as artes de governmentação. Assim, a questão de investigação é: como as práticas discursivas que envolvem o território curricular do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSULDEMINAS - Câmpus Machado contribuem para a (re)produção dos discursos dos egressos acerca de sua formação profissional por esta modalidade de ensino?

A partir dos textos dos documentos que constituem o discurso curricular da Instituição e das falas dos alunos egressos do IFSULDEMINAS - Câmpus Machado, este estudo pretende, a partir de uma analítica discursiva, explorar:

- De que modo as relações de poder-saber e as artes de governo contribuem para a construção de concepções e percepções de educação escolar nos egressos do EP Integrado ao EM desta instituição;
- Que jogos de verdade ou discursos (relações de poder-saber) perpassam o currículo do EP Integrado ao EM nesta instituição;
- Como o currículo da EP Integrada ao EM atravessa discursivamente esses sujeitos na produção de suas identidades profissionais.

Estas questões nos permite questionar, problematizar e discutir como as relações de poder-saber e as artes de governo contribuem para a construção de concepções e percepções da educação escolar nos egressos da EP Integrada ao EM, da instituição em questão, bem como os discursos, os jogos de verdade que atravessam discursivamente esses sujeitos na constituição de suas identidades.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, tendo como campo da pesquisa o IFSULDEMINAS - Câmpus de Machado. O *corpus* foi construído a partir da análise documental de algumas leis e decretos que configuraram a construção do cenário atual da EP, culminando na lei de criação dos Institutos Federais. Também observamos o Projeto Pedagógico do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, bem como as entrevistas semiestruturadas com alunos egressos desse curso.

Para levantar as condições de produção do Ensino Profissional no Brasil e montar o cenário de possibilidades para fabricação de novas/velhas discursividades no contexto dos Institutos Federais, foram utilizados recortes de ideias gerais presentes no Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692 (BRASIL, 1971), na LDB nº 7.044 (BRASIL, 1982), na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), no Decreto nº. 2.208 (BRASIL, 1997), no Decreto 5.154 (BRASIL, 2004) e na Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) que criou os Institutos Federais, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio de 2010.

Os sujeitos pesquisados são alunos egressos de uma turma que iniciou o curso em fevereiro de 2010 e o concluiu em dezembro de 2012. Esta turma teve um total de vinte e cinco alunos egressos; destes, cinco se dispuseram voluntariamente a participar como colaboradores da pesquisa, sendo entrevistados três. O egresso 1 é do sexo masculino, 20 anos, cursando Engenharia de Computação em uma instituição considerada centro de excelência em telecomunicações; o egresso 2, feminino, 20 anos, cursa Engenharia de Alimentos em uma universidade federal; o 3, masculino, 18 anos, cursa Engenharia Mecânica

em uma universidade federal. Todos os egressos entrevistados são maiores de dezoito anos e não possuem mais vínculo estudantil com o Instituto.

Escolhemos trabalhar com os alunos egressos desse curso, por ser o segundo curso mais antigo desta Instituição, um dos que tem maior procura, e que, juntamente com o Técnico em Agropecuária (curso mais antigo e tradicional da instituição), primeiramente adotou um currículo de Técnico Integrado ao Ensino Médio. Também, por ser o curso da área de atuação do pesquisador no Instituto.

A entrevista semiestruturada foi escolhida, pois segundo Lüdke e André (1986), são mais livres e permitem esclarecimentos, adaptações e a possibilidade de novos rumos, de novas perguntas, de forma imediata, de acordo com as informações desejadas. As entrevistas foram realizadas de forma presencial, em encontros on-line, via comunicador instantâneo (Skype).

O projeto de pesquisa desta tese foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade São Francisco, sendo regularmente cadastrado por intermédio do sistema nacional online denominado PLATAFORMA BRASIL; sua aprovação pelo CEP ocorreu em 20/12/2013 (Anexo 1). Os colaboradores da pesquisa entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dando seu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário da pesquisa (APÊNDICE A).

Todas as entrevistas começaram com um agradecimento pela concessão da entrevista, seguido da apresentação do pesquisador, da orientadora e da instituição de pesquisa - a Universidade São Francisco (USF). Em seguida, esclareceu-se o porquê da escolha do entrevistado, destacando-se a importância da sua participação, enfatizando-se a preservação do seu anonimato e a necessidade da audiogravação; também se informou sobre os procedimentos e etapas posteriores a entrevista (transcrição, aprovação e aplicação dos dados coletados), e, por fim, fez-se o esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa, de que não se tratava de avaliar o grau de conhecimento sobre o assunto e, sim, relatar as experiências acadêmicas, enfatizando que não existiam respostas certas ou erradas. Ao final das entrevistas, houve um espaço para que o entrevistado falasse livremente o que julgasse necessário ou importante, e depois o agradecimento pela participação.

O desenvolvimento da entrevista teve como referência o trabalho sobre pesquisa em educação de Szymanski (2002), que sugere como ponto de partida apresentar uma questão desencadeadora, deixando o entrevistado narrar livremente sobre o tema. Seguindo suas orientações, durante as entrevistas, foram utilizadas questões de esclarecimento - quando as

ideias não estavam muito claras ou confusas -, questões focalizadoras - quando se percebia que o entrevistado estava fugindo muito do tema -, e questões de aprofundamento, para indagar mais diretamente sobre os objetivos da pesquisa. Estas perguntas foram necessárias com todos os entrevistados, pois não foi possível apenas com a própria narrativa atender aos objetivos propostos. Algumas vezes foram feitas sínteses parciais para a percepção do entrevistado, se ele estava acompanhando corretamente a sua fala.

A pergunta norteadora e as questões de apoio procuraram abranger a trajetória acadêmica do entrevistado, os motivos que o levaram a escolher o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, sua opção pelo IFSULDEMINAS - Câmpus Machado, seus pensamentos, sua opinião, seu entendimento sobre a educação escolar e sobre o curso integrado, bem como relatar suas experiências, as vivências que marcaram sua passagem pelo ensino integrado.

Foram gravados os áudios das entrevistas, posteriormente transcritos, e em seguida enviados para o entrevistado, para suas observações e confirmação. Somente depois de todo esse processo, as entrevistas foram objeto de análise.

2.2 Pesquisas pós-críticas

Temos a pretensão e a ousadia de utilizar a metodologia de pesquisa pós-crítica, como afirmada por Paraíso (2012, p. 42):

Trabalhar com metodologias de pesquisas pós-críticas é movimentarmo-nos constantemente para olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como uma invenção. Isso instiga-nos a fazer outras invenções e a "pensar o impensado" nesse território. A pesquisa pós-crítica em educação é aberta, aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes na educação. Gosta de incorporar conceitos, de "roubar" inspirações dos mais diferentes campos teóricos para expandir-se. Por ser tão aberta, quer expandir suas análises para diferentes textos para produzir novos sentidos, expandir, povoar e contagiar.

A autora afirma que as pesquisas educacionais pós-críticas são sistemas abertos, que criam, compõe e emprestam linhas variadas de pensamentos, sendo que “suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (PARAÍSO, 2004, p. 284).

Fazer pesquisas pós-críticas em educação também é buscar pensar de outros modos. Uma metodologia que procura pensar diferente da onda dos pensamentos estruturados, positivistas, essencialistas, prescritivos e marcados por verdades absolutas.

Para Paraíso os trabalhos de pesquisas pós-crítica

apontam para a abertura e a multiplicação de sentidos, para a transgressão e a subversão daquilo que anteriormente já havia sido significado no campo educacional. [...] explicitam aquilo que não constitui objeto de seus interesses: não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes (2004, p. 286).

Isso significa que um campo de estudo sempre está aberto a outras construções e significações, nunca se encontra pronto, terminado, acabado. Pensar de outros modos é buscar ampliar as formas de pensar, de se relacionar, de viver, cuidando para que essas formas não sejam reduzidas a uma única possibilidade. Pesquisas pós-críticas se fundamentam nos questionamentos, nas problematizações, na radicalização da crítica.

[...] as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras. [...] Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado (*Ibid.*, p. 287).

São pesquisas que procuram mostrar os processos que produzem verdades, inventam saberes e constroem conhecimentos. Uma constante preocupação é mostrar que sujeito as práticas educativas fabricam, formam, modificam e fixam, pois segundo Silva (1999 *apud* PARAÍSO, 2004, p. 286) o sujeito é considerado como “efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação”.

A pesquisa pós-crítica em educação é compreendida neste estudo como a prática da hiper-crítica, como observa Veiga-Neto (1995). Segundo o autor, a hiper-crítica é radicalizar a crítica, ou seja, colocar em dúvida não as coisas a partir de uma teoria, mas sim, colocar em dúvida, em suspeita a própria teoria. Praticar a hiper-crítica é fazer a radicalização do pensar de outros modos, é ir a fundo nas tramas que teceram e produziram os acontecimentos, os pensamentos, as teorias, e como isso funciona em nossos pensamentos, em nosso dia-a-dia.

Veiga-Neto (2014) acredita que para radicalizar, o pensar de outros modos, é necessário algumas intervenções nos pensamentos: é colocar-se fora da forma binária de pensar, dar as costas às metanarrativas iluministas; assumir apenas o *a priori* histórico e afinar-se com o neopragmatismo.

Colocar-se fora da forma binária de pensar, significa não se limitar a pensar na existência apenas de um mundo da luz e do bom, e um das trevas, ruim, onde a verdade é revelada, em uma busca constante do que é verdadeiro e do que é falso, do que é bom, do que é mal, do que serve, do que não serve. Significa perceber, como diz Foucault, que a verdade é deste mundo, ela é uma invenção, é construída e que muda com o tempo. É colocar o ato de filosofar como uma prática, um trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento. Não é buscar a verdade, é colocar o pensamento em movimento, permitir outras possibilidades que não fique apenas no binarismo de é ou não é.

Dar as costas às metanarrativas¹¹ iluministas significa desnaturalizar verdades construídas culturalmente, mostrar seu caráter eventual, com suas datas e localizações específicas. Não significa simplesmente ignorá-las, mas começar as análises sem tomar partido, sem juízos de valor. Pensar e analisar qual é a nossa relação com essas verdades, em que nem tudo é ruim ou bom, mas que tudo é perigoso e que sempre existem outras possibilidades, outras opções para serem pensadas e realizadas.

Assumir apenas o *a priori* histórico significa que não existe nenhum princípio organizador fora da própria história. Só se compreende um momento histórico analisando como este foi construído, em que condições foi produzido, quais as condições de produção para que o fato fosse possível. É importante deixar de lado a ideia de necessidades universais na existência humana, pois o mundo é casual, aleatório, eventual, acidental, assim as necessidades são produzidas de acordo com cada local e momento histórico.

Afinar-se com o neopragmatismo, uma tendência filosófica que propõe a revisão de conceitos como verdade, realidade e conhecimento, significa dizer não ao fundacionismo, ao essencialismo e ao representacionismo. Não se trata de querer provar nada, se trata de mostrar os acontecimentos e suas possibilidades. Não quer verificar quem tem a verdade ou quem não há tem, mas mostrar como, em quais condições de possibilidades essas verdades se sustentam, pois não existe lugar plenamente e eternamente seguro. Não existe a essência das coisas, pois tudo é relacional, a exatidão é um sonho, e a pergunta “o que é” não faz sentido. Não existe uma realidade *a priori*, existe o que se diz como realidade. A realidade é dita, legitimada, marcada, inscrita, é uma materialidade com seu sentido atribuído pela linguagem que a cria, instituindo aquilo que se fala. Para o neopragmatismo, mostrar é diferente de provar, rigor é

¹¹ Metanarrativa entendida aqui como todo discurso que vira para si mesmo. Considerada uma grande narrativa que explica todo conhecimento existente, representando uma verdade absoluta.

diferente de exatidão, noção é diferente de conceito, e teoria (coisa) é diferente de teorização (ação) (VEIGA-NETO, 2014).

Nas pesquisas pós-críticas observa-se que toda leitura é interessada, que não existe leitura neutra. Assim, como nenhuma leitura é neutra, procuramos trilhar por caminhos desconhecidos sem negar os caminhos percorridos; apenas buscamos nos libertar das amarras, que nos constituíram como sujeito-professor/gestor, para podermos andar nestes novos caminhos como sujeito-pesquisador, sem nos deixarmos levar por pré-conceitos, crenças, ideologias e dogmas.

2.3 Sujeitos discursivos

Como na pesquisa qualitativa pós-crítica, a partir de uma abordagem discursiva, o interesse não é produzir generalizações, não se buscou um significado estatístico em relação ao número de egressos entrevistados e a totalidade dos alunos do Instituto. Os três egressos podem não representar a totalidade, mas suas falas se justificam, pois, mesmo que cada um tenha sua singularidade, todos são atravessados discursivamente pelos discursos que os constituem. Para a perspectiva discursiva, um sujeito representa o social na medida em que é sempre atravessado historicamente pelos discursos que compõem o cenário social em que se encontra. Os sujeitos estão inseridos socialmente e assim cada um também é falado socialmente, pois todo sujeito representa um *lócus* discursivo do social, ele não é a totalidade e nem a generalização, mas é atravessado por uma rede de discursos que compõe o social.

Orlandi (2001, p. 49) discute o sujeito discursivo como “dividido” em sua constituição, a autora define esse sujeito como:

Materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

O sujeito pode determinar o que diz, contudo, é determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos, com os acontecimentos; ele é efeito de uma estrutura social bem determinada, nesse caso, a sociedade capitalista.

O sujeito do discurso é aquele atravessado pela linguagem, assujeitado¹², um sujeito materialmente constituído pela linguagem e interpelado pela ideologia. Para Ferreira (2005, p. 21) o sujeito do discurso é:

Resultado da relação com a linguagem e a história, o sujeito do discurso não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores. O sujeito é constituído a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única de sentido, tampouco elemento onde se origina o discurso [...] a incompletude é uma propriedade do sujeito e a afirmação de sua identidade resultará da constante necessidade de completude.

Podemos dizer, então, que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente, afetado pela ideologia, sendo construído e reconstruído de acordo com as condições de produção em que está envolvido, de acordo com suas várias identidades (professor, filho, pai, eleitor, aluno, egresso etc.), vestidas de acordo com as necessidades e adequadas a determinadas situações. Nossas identidades se constroem na relação com o outro, ou seja, para ser professor é preciso ocupar um determinado lugar que foi construído para o ser professor (avaliar, aprovar ou reprovar os alunos, usar livros, disciplinar, saber, etc.). A sociedade espera que a atitude do professor seja aquela que o discurso coloca para o ser professor, porque, senão, ele não é professor, não está inserido na formação discursiva do ser professor. O sujeito do discurso é o que acolhe o jogo da linguagem, adentra na linguagem, se assujeita a língua e a ideologia, e a partir daí busca sua completude.

Orlandi (2001, p. 50) comenta este assujeitamento:

A forma sujeito-histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento.

Assim, cada sujeito fala e é falado socialmente e, por isso, é importante analisar o dizer, o pensar, o refletir de cada um.

¹² Assujeitamento, um “movimento de interpelação dos indivíduos por uma ideologia, condição necessária para que o indivíduo torne-se sujeito do seu discurso ao, livremente, submeter-se às condições de produção impostas pela ordem superior estabelecida, embora tenha a ilusão de autonomia” (FERREIRA, 2005, p. 12).

2.4 Análise de Discurso

Para a análise dos dados, utilizamo-nos da leitura interpretativa dos documentos oficiais da Instituição e dos textos produzidos pelos discursos dos alunos egressos nas entrevistas. Utilizamos o campo da Análise de Discurso para compreender como os discursos são (re)construídos e produzem sentidos, aproveitando da desconstrução por Foucault, para questionarmos verdades e, conseqüentemente, provocar algumas reflexões.

[...] a desconstrução não tem como objetivo a compreensão dos textos produzidos, nem tenciona revelar os temas principais, as ideias centrais, o significado; ao contrário, pretende expor aquilo que o texto tenta esconder: os paradoxos, as contradições e as incoerências, pois a desconstrução não tem a finalidade de demonstrar que o esquema argumentativo de um texto é falso ou errado; ela não disputa a verdade (MASCIA, 2002, p. 40).

Buscou-se praticar pelas análises, uma desconstrução de certezas através de uma crítica permanente e desconfiada para conseguir estranhar, desnaturalizar o que parece simples, tranquilo, acordado e aceito por todos.

Segundo Orlandi (2001), a Análise de Discurso nos coloca em estado de reflexão, permite-nos sermos capazes, de sermos menos ingênuos com a linguagem e problematizar as maneiras de ler o mundo. Tem como proposta uma reflexão sobre a linguagem, sobre o sujeito, sobre a história e a ideologia, e seu objeto de estudo é o discurso. Trabalha a relação língua-discurso-ideologia, pois para a AD não existe discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, visto que não existe sujeito totalmente neutro, todos tem sua carga ideológica, assim o sentido sempre é mediado pela ideologia.

A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (*Ibid.*, p. 15).

A AD investiga como os discursos são construídos na/pela sociedade, procura compreender, sem querer intervir, as condições de produção¹³ dos discursos, busca verificar como falamos e, principalmente, como somos falados. Não é uma ciência prescritiva, ela é descritiva, interpretativa, especulativa, analítica e reflexiva, é uma linha desconstrucionista, uma vez que não está preocupada em construir, mas interessada em desconstruir, em dissecar,

¹³ As condições de produção compreendem os sujeitos e a situação, o contexto imediato. “São responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantêm com a linguagem uma relação necessária constituindo com ela o sentido do texto. As condições de produção fazem parte da exterioridade linguística” (FERREIRA, 2005, p. 13).

em identificar lacunas, em construir hipóteses com base em pistas fornecidas pelo discurso. Não quer buscar uma verdade, mas procura compreender as diversas possibilidades de verdades e como essas verdades são construídas e legitimadas.

Na AD o analista não é totalmente imparcial, está sempre comprometido com os sentidos e o político. O analista não pretende ser objetivo, pois a subjetividade é central para a compreensão do discurso, para verificar como o discurso se relaciona com a ideologia, como os sentidos passam e são afetados pela ideologia produzindo os sentidos do dizer (FERNANDES, 2008).

A AD trata do discurso “como efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2001, p. 21), em que os sentidos se relacionam diretamente com as condições de produção do discurso. Para a AD os sentidos não estão apenas nos textos, nas palavras, nas falas, mas estão também na relação com a exterioridade, nas circunstâncias, nas situações em que são produzidos. Assim, eles não dependem apenas das intenções dos sujeitos, mas também do contexto imediato, sócio-histórico e ideológico que afeta os sujeitos em suas posições, em suas identidades.

Isso mostra que a linguagem não é transparente e, igualmente, seu sentido também não é, pois ela permite várias interpretações. Desse modo, a AD “procura não compreender a língua como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento” (*Ibid.*, p. 19).

Orlandi descreve que o sentido não está na palavra em si, mas no contexto, nos enunciados, no sujeito. A AD aborda o discurso como palavra em movimento (curso, percurso, correr por), em que se observa o homem falando. É a análise da linguagem em ação, dos efeitos produzidos por meio do seu uso e do sentido social construído, sendo que esse sentido está sempre em aberto para possibilidades de interpretação. É um instrumento de leitura dos sentidos, pois toda produção de sentido é um discurso, sendo que ele pode ser oral, escrito, pintado, cantado, etc.; porém, sempre controlado por relações de poder.

Fernandes (2008) comenta que no discurso existe um conjunto exterior, além do texto, da imagem; exterior à língua, exterior ao sujeito; discurso que está no social, que é historicamente construído, transformado e suas marcas ideológicas. O discurso é esse lugar, fora do sujeito, fora da língua, no qual o sujeito se inscreve, se filia para poder falar e ser compreendido. Isto possibilita que duas pessoas falem discursos opostos sobre o mesmo assunto, como se fossem verdades, pois estão em lugares e perspectivas diferentes, ambos em suas verdades, que podem estar sustentadas cientificamente ou baseadas na fé, nas crenças, nas vivências.

Segundo Orlandi (2001), só é dada a autoria de um discurso àquele que detém as condições de produção para proferir aquele discurso. Por exemplo, o médico pode falar da saúde, o professor pode falar da educação, os advogados da lei etc., e isso só se dá por existirem condições de produção para que o discurso seja interpretado e validado, ou seja, o sentido é produzido dentro de contextos: quem fala, para quem fala, quando fala, de que posição fala, com que propósito, dentre outras variáveis.

Para a AD não existe apenas mensagem, há discurso; não se trata apenas de transmissão de informação, mas também de produção de sentidos através de um processo complexo de constituição dos sujeitos envolvidos.

São processos de identificação dos sujeitos, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc. [...] A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações da linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados (*Ibid.*, p. 21).

Isso quer dizer que precisamos recorrer a outros dizeres, a outros ditos e escritos, para realizar o nosso dizer, sendo que os sentidos já ditos por outros, em outro momento histórico, em outro lugar, distante ou não, têm efeitos sobre o que se diz, lê, vê. “Quando nascemos, os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo” (*Ibid.*, p. 35).

Para a interpretação e reflexão, o analista de discurso se alicerça em alguns elementos, conceitos chaves que devem ser observados: na linguagem existem esquecimentos, tem sempre a presença do interdiscurso e existe o sujeito do discurso.

Quando falamos, esquecemos que não falamos sozinhos, que o que dizemos pode ser dito de diversas outras formas, que sempre existem outros modos de dizer. Esquecemo-nos dos outros sentidos possíveis, das outras possibilidades do dito. Sempre temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos, porém retomamos sentidos pré-existentes em nosso inconsciente que são afetados pela ideologia de acordo com a posição-sujeito que assumimos naquele momento. Estamos sempre reproduzindo e ressignificando dizeres anteriores ao nosso, porém as condições de produção são únicas, não são as mesmas de outras épocas, podem ser parecidas, mas nunca idênticas.

O interdiscurso são os pontos, os nós do curso do discurso, a articulação de várias formações discursivas; é aquilo que fala antes e que possibilita que o sujeito signifique determinadas situações. É responsável pela associação entre as palavras e os sentidos que elas ativam na memória (conceitos arquivados sobre determinados dizeres), ou seja, o interdiscurso são dizeres já ditos e esquecidos, “é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é

preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2001, p. 33). Assim é necessário que elas estejam na memória, nos acontecimentos históricos conhecidos ou vivenciados.

Como a AD está no campo da interpretação e da reflexão não pretendemos dizer nesta tese o que se deve ou não fazer, não nos colocamos na posição de “iluminados” que exercem o poder de dizer para onde ir e como ir. Cabe a cada um ler, analisar, reerguer o próprio discurso a partir das reflexões apresentadas. Temos a proposta de que o leitor pense, reflita, ressignifique e, assim, repense ou não suas práticas de acordo com sua interpretação, mas que, principalmente, não deixe os acontecimentos parecerem tão óbvios ou naturais que não possam ser questionados.

Utilizando desses conceitos da AD, procuramos fazer a articulação, a bricolagem, e estabelecer as relações dos discursos dos documentos oficiais, dos discursos dos alunos e da fundamentação teórica pós-crítica para questionar, problematizar e desvelar diversos efeitos de sentidos desses discursos, tentando produzir outros sentidos sobre a educação escolar e, conseqüentemente, sobre o currículo, usando o conceito de governamentalidade de Foucault como ferramenta de análise.

3 GOVERNAMENTALIDADE: um olhar sobre como somos governados

Para buscar fazer conexões entre o currículo e as novas formas de vida contemporânea, procuramos abordar as relações de poder/saber envolvidas em redes complexas de práticas de governo - de disciplinamento, de controle, de normatização/normalização - que englobam questões como: Educação, Capitalismo, Neoliberalismo, Biopolítica, Segurança, entre outras; que ligam a escola e suas práticas pedagógicas à produção de condutas, através de tecnologias de governo que contribuem significativamente e de forma econômica para instaurar a ordem social e suas representações no mundo ocidental.

Essas relações levam a tentar compreender como a grande expansão da Rede Federal (consequentemente a emergência dos Institutos Federais) e toda uma formação discursiva envolvendo o currículo da EP Integrada ao EM nesse espaço escolar, estão relacionadas com as formas de regular a população, um ente mensurável, um organismo vivo, que deve ser administrada, controlada e regulada (MAIA, 2011).

Analisar como essas redes atravessam as instituições, as populações, e como isso incide nos sujeitos, é uma forma de pensar a organização do Estado e o papel da escola nesse processo. Veiga-Neto e Saraiva (2011) argumentam que a escola se tornou a principal instituição de sequestro para disciplinar sujeitos a serviço do capital, sendo que ela se empenha em criar sujeitos governáveis utilizando-se de dispositivos, técnicas, mecanismos de controle, normalização e produção de condutas das pessoas para se viver em sociedade, ou seja, a educação escolar é utilizada como uma estratégia para governar a população e seus indivíduos.

Para pensar a EP, seu território curricular, suas normas e seus sujeitos, utilizamos o conceito de governamentalidade proposto por Foucault, que é uma das inúmeras ferramentas que ele disponibilizou e que possibilita problematizar a educação. Para Veiga-Neto (2006a, p. 80), entender os conceitos enquanto ferramentas, é utilizá-los para ir “golpeando outros conceitos, o nosso próprio conceito e a nossa experiência”, o que nos permite praticar a crítica – como suspeita – e pensar de outros modos.

Para Fimyar (2009, p. 37), a governamentalidade, como ferramenta conceitual, implica em saber que não existe conceito teórico fechado e que “parece racional o uso da

governamentalidade como ferramenta ou guia de enfoque de análise no elo entre as formas de governo e as racionalidades ou modos de pensamento (sobre o governar) que justifica, legitima e exercita o governo”. Dessa forma, usar a governamentalidade como ferramenta conceitual implica, principalmente, em problematizar os relatos aceitos normativamente do Estado e desconstruir suas várias práticas e elementos que o constituem.

Levando em consideração que as relações entre a escola e a sociedade são indissociáveis, que as relações humanas são pautadas e mediadas pelo poder e pelo saber através do conceito de governamentalidade, é possível descrever, analisar, problematizar e entender como o exercício do poder produz relações, faz com que elas se modifiquem, remodelam, e como os dispositivos, técnicas, artes de governo são usados conforme a necessidade histórica-social-política de cada época.

Foucault coloca a governamentalidade, em uma visão geral, como arte de governar. É a formação de um saber político que sai do indivíduo, e se preocupa com a noção de população e com as formas de regulação desta, utilizando um conjunto de procedimentos, de dispositivos, de técnicas, para dirigir a conduta dos homens no contexto de uma população, no contexto da sociedade. Governamentalidade como disposição, distribuição, organização das coisas, um núcleo de articulação em que cada indivíduo é capaz de governar a si mesmo; se cada indivíduo é capaz de governar a si mesmo, é também capaz de governar os outros (GADELHA, 2009).

Esses dispositivos, técnicas, artes de governo, não morrem ou são simplesmente substituídos; são aprimorados, reorganizados, remodelados. Parecem mais uma reinvenção, que se forma e sempre se repete, com os mesmos elementos acrescentados ou suprimidos de outros, mas nunca é o mesmo, estão em constante renovação.

Faz-se necessário agora um entendimento mais aprofundado de como emergem as relações de poder, como esse poder é exercido e aceito, e, para isso, trabalhamos com a premissa de que o entendimento do conceito foucaultiano de governamentalidade permite esse aprofundamento. Para compreender o conceito de governamentalidade – conceito intenso, abstrato, nômade no pensamento de Foucault, mas que se refere a práticas concretas - é interessante conhecer a gênese das práticas de governo presentes na sociedade contemporânea. Para isso, vamos nos aprofundar nos conceitos de: governo, pastoral, disciplinar, biopoder, biopolítica, enfim, mergulhar nas entranhas da governamentalidade, do governo dos outros e do governo de si, buscando perceber como esses conceitos

influenciam na constituição dos Institutos e, conseqüentemente, na constituição dos alunos que passam por esta instituição.

3.1 Primeiros passos na arte de governar

É muito comum, quando falamos de governo, relacionarmos diretamente ao governo da República, do Estado, do Município, à instituição do Estado que toma para si a ação de governar. Entretanto, na governamentalidade de Foucault, a noção de governo é muito mais ampla. Para o autor, nós temos diversas formas de governo: governo da família, da casa, da escola, dos conventos, das igrejas, das empresas, de si mesmo, do outro e também do Estado-Nação. Segundo Foucault, a palavra governo pode ser entendida de maneira mais ampla, como era compreendida no século XVI:

Não se referia somente às estruturas políticas ou à gestão dos Estados; mais designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: o governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, do doente. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ações de outros (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Veiga-Neto (2005) sugere que quando falarmos de governo a partir do pensamento foucaultiano, esta palavra – governo - seja substituída por governo, ou seja, ação ou ato de governar, pois na língua portuguesa, governo é uma posição central no Estado. Já governo são ações distribuídas microscopicamente pela malha social. Governo como ato, ação ou efeito de governança. Para ele, a palavra governo leva o leitor a decidir de que governo se está falando; já governo seria o mesmo que governança, porém o sufixo “mento” leva a uma ação coletiva. Assim, nesta pesquisa a palavra governo está substituída pela palavra governo sempre que se referir à ação ou ao ato de governar, dirigir a conduta dos indivíduos e ou grupos, e será mantida apenas nas citações diretas¹⁴.

Tomando governo para além das estruturas políticas ou da gestão do Estado, ou seja, das ações que buscam estruturar o “campo possível de ações de outros”, podemos começar a pensar em outras possibilidades de entendimento para a criação dos Institutos Federais. Deste modo, podemos nos questionar perante a possibilidade de se dizer que essa

¹⁴ Para um maior aprofundamento sobre o uso da palavra governo e da tradução da palavra governamentalité do francês para governamentalidade em português, ler Veiga-Neto (2002; 2005).

criação é fruto apenas de uma ação exclusiva do Governo do Estado, no caso o Governo Federal? Ou então, de que os Institutos também são frutos de redes de interesses do mercado, de outras instituições públicas, não governamentais e privadas, de grupos de interesse, de organizações de fomentos, enfim, de vários segmentos da sociedade local e global na busca da manutenção de um equilíbrio, um controle econômico e social de acordo com os interesses da sociedade contemporânea?

Esses questionamentos, essas possibilidades, nos remetem ao problema de governo, do governo de si mesmo, do governo das almas, governo das famílias, das crianças, do governo dos Estados e de tudo que precisa ser conduzido, direcionado. Emergem então, várias perguntas dentro desta problemática: como governar? Como fazer para ser o melhor governante possível? Como governar sem usar a força e a espada? Como ser governado?

Da necessidade desses governamentos nascem as artes de governar, formas de governar, emerge, para Foucault, o conceito de governamentalidade. Foucault em seus estudos vai além e questiona mais: como essa forma de governar se tornou possível? Como ela emergiu? Que relações de forças, que relações discursivas foram desenvolvidas, que regras foram postas para que esta forma de governar estivesse presente e não outra? Por que vivemos numa forma “democrática” e não “outra”?

Quando proferiu o curso Segurança, Território, População, Foucault buscava por uma genealogia das relações poder-saber, um estudo do biopoder, buscava compreender o deslocamento de um Estado territorial para um Estado da população, mas como para ele nada é fixo, tudo se move, ele fez movimentos de pensamento, e em um deles disse:

[...] se eu quisesse ter dado ao curso que iniciei este ano um título mais exato, certamente não teria escolhido ‘Segurança, Território, População’. O que eu queria fazer agora, se quisesse mesmo, seria uma coisa que eu chamaria de história da ‘governamentalidade’ (2008a, p. 143).

Esse movimento de pensamento ocorreu porque, na medida em que foi desenvolvendo seus estudos, foi se aprofundando nas relações, nas redes que constituem o governo, foi desvelando a amplitude dos jogos de poder necessários para esse governo, para as artes de governar, foi mostrando como se configurou a governamentalidade a partir das noções de segurança, de território e de população.

Foucault não definiu um único conceito de governamentalidade, ele foi colocando os diversos entendimentos que tem deste conceito, desta ferramenta.

Por esta palavra, ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que

permitted to exercise this form, which is very specific, although very complex, of power that has as its main target the population, as the main form of knowledge the political economy and as the technical instrument essential devices of security (FOUCAULT, 2008a, p. 143).

Observando este conceito, podemos perceber que os Institutos Federais fazem parte de um conjunto de instituições que permitem exercer formas de poder na população, e, assim, sobre os indivíduos, pois como diz a lei de sua criação, os institutos devem estar inseridos significativamente em suas comunidades, devendo:

II - desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, p. 2).

Desenvolver, realizar, estimular e promover essas ações vai de encontro aos discursos predominantes em nossa sociedade capitalista, fortemente influenciada pela tecnologia, e podem, assim, dirigir o entendimento e as ações da população na sustentação dessa sociedade, funcionando como um dispositivo de segurança, de equilíbrio e desenvolvimento para essa sociedade.

Outro entendimento de Foucault sobre a governamentalidade:

A tendência, a linha de força que, em todo Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a proeminência deste tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros - soberania, disciplina, e que, trouxe, por outro lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2008a, p. 143).

Aqui, Foucault nos mostra que as artes de governar se ampliam, se deslocam para além do poder do soberano, do poder disciplinar, do poder pastoral, desenvolvendo uma série de táticas de governo, uma série de novos saberes sobre a população (como o nascimento, a morte, a produção, a doença,), ampliando os campos de saberes necessários (biologia, geografia, demografia, estatística, economia) para a operacionalidade e regulação da vida dos seus indivíduos, ou seja, o exercício do poder sobre os outros e sobre a população está condicionado ao grau de conhecimento de sua população, de sua densidade demográfica, distribuição territorial e das condições e relações de coexistência de seus indivíduos. (GADELHA, 2009).

Pensando a educação nesse contexto, podemos ver que acontece uma disciplinarização dos saberes para o controle da população. A disciplina não é só do corpo, se disciplina também o conhecimento. Em um Estado disciplinando, o conhecimento se dá através da

a) Eliminação e desqualificação de saberes inúteis, irreduzíveis, economicamente custosos. b) Normalização dos saberes: ajustá-los uns aos outros, permitir que se comuniquem entre eles. c) Classificação hierárquica: dos mais particulares ao mais gerais. d) Centralização piramidal (CASTRO, 2006, p. 67).

É uma luta político-econômica pelo manejo do saber. O conhecimento é institucionalizado, os saberes são selecionados e legitimados nas universidades. As ciências fortalecem os mecanismos de disciplinarização dos indivíduos, estabelecendo o que é normal e anormal, fazendo da normalização um dispositivo político de segurança. Normalizar, hierarquizar e centralizar os saberes, disciplinando e regulando-os. Aprender as disciplinas é aprender uma forma de pensar hierarquizada, dividida por posições diferentes que se distribuem hierarquicamente, em que uns podem mais que os outros, ensinando-se uma forma disciplinar de ser no mundo. Disciplinar é muito mais que uma divisão de saberes, é uma divisão de como estar no mundo (CASTRO, 2006).

Com o pensamento em movimento, Foucault também diz que:

Por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’ (FOUCAULT, 2008a, p. 144).

Neste entendimento, Foucault tenta mostrar como a governamentalidade penetra nos processos de governo das coisas e das pessoas, utilizando-se dos sistemas vigentes na sociedade de determinados períodos históricos-políticos-sociais, como, por exemplo, o Estado de justiça, em que a sociedade feudal vivia sobre um sistema de lei, passando pelo Estado administrativo, com uma sociedade de sistemas de regulamentos e disciplina, para um Estado de governo, com uma sociedade baseada em sistemas de controle que se utilizam de diversos dispositivos de segurança.

Por último, outra configuração do conceito de governamentalidade, em que Foucault diz que “é o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 2001, p. 1.604 *apud* LOPES, 2011b).

Com esse conceito, Foucault apresenta uma questão que é sempre central: “como governar os homens?” Essa questão nos permite pensar o conceito de dominação para o meu domínio, ou seja, como eu me domino, e dominando-me, como domino os outros, exercito o poder de conduzir os outros, levar os outros. Dominar não no sentido negativo, pejorativo de dominação, mas no sentido de trazer os outros para mim, para o meu discurso. Pensar a

dominação sem juízo de valor, sem dizer se é boa ou ruim, depende das circunstâncias. O importante é compreender quais são as condições que possibilitaram essa dominação.

Segundo Avelino (2010), essa configuração de governamentalidade está no encadeamento entre poder, governo e si mesmo: uma racionalidade governamental baseada no exercício do poder com o consentimento dos indivíduos governados.

[...] tornou inquestionável que o consentimento dos governados deve ser a fonte originária e o único fundamento do poder político legítimo. Em um plano conceitual, a noção de legitimidade expressa a capacidade efetiva que possuiu um regime político de conquistar e manter um apoio social majoritário [...] Deste modo, a racionalidade política do contrato, configurada pelo Liberalismo dos séculos XVIII e XIX, e pelo neoliberalismo de nossos dias, consiste em indexar o exercício do poder na racionalidade daqueles sobre os quais o próprio poder é exercido (AVELINO, 2011, p. 86).

Para nos ajudar a compreender melhor ainda o conceito de governamentalidade, na ótica foucaultiana, nos reportamos à discussão feita por Fimyar (2009, p. 38):

Ao fundir o governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*) no neologismo *governamentalidade*, Foucault enfatiza a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas. Em outras palavras, a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle*, *normalização* e *moldagem* das condutas das pessoas.

Conceitos como, sujeito, disciplina, controle, normalização, condutas, imbricados no entendimento de governamentalidade, podem ser encontrados em diversos discursos que circulam pelo território dos Institutos Federais.

É interessante estudar como esses entendimentos de governamentalidade foram sendo analisados e desenvolvidos por Foucault. Para chegar a eles, Foucault analisou como processos interdependentes de exercício de poder evoluíram desde o período feudal, quando o poder de Estado era centralizado e exercido pelo soberano, até as novas formas de poder descentralizadas e dispersas exercidas pelas diversas instituições públicas e privadas, e pelos próprios sujeitos da sociedade contemporânea.

Para compreender como Foucault construiu o conceito de governamentalidade, utilizamos, como fio condutor, o livro *Segurança, Território e População*: curso dado no *Collège de France* (FOUCAULT, 2008a), em que o autor explorou contextos da virada do século XVI até os séculos XIX e XX para mostrar como o poder de governar, que está distribuído por diversas malhas de nossa sociedade, se utiliza de diversas formas, artes, técnicas, tecnologias para conduzir as condutas das pessoas, das populações. A exploração dos acontecimentos deste período contribuiu para a construção do conceito de

governamentalidade e, conseqüentemente, na compreensão de como se constituíram as artes de governo da atualidade.

3.2 Nas entranhas da governamentalidade

A partir do século XVI, XVII e XVIII o homem passou a ser objeto do conhecimento, de estudo em uma racionalidade controlada pela razão da ciência, mudando o imaginário humano através de novas verdades. Isso começa a acontecer com a formação das grandes cidades, com grande parte da população mudando do meio rural para o urbano, em um crescente processo de urbanização, com o aumento populacional gerando problemas para a sobrevivência das populações no espaço urbano. O homem se deslocou para cidades insalubres, estreitas, com casas mal ventiladas; o crescimento da população produziu grandes concentrações humanas, gerando problemas de escassez de alimentos, de epidemias, de comércio, de defesa, de subsistência interna e externa das cidades. Todas essas dificuldades tiveram sua centralidade no problema da circulação de pessoas, de mercadorias, das riquezas. Nesse processo, a população precisou ser disciplinada também para o trabalho e pelo trabalho, emergindo as instituições disciplinares (escola, manicômio, prisão, etc.).

Nesta época aconteceu a mudança de uma sociedade em que a maioria dos homens vivia da terra, nos feudos, os pactos de trabalho eram centralizados na questão da honra e da palavra; o tempo era ligado à natureza e a ordem divina organizava a vida, para novas formas de organização social, de compreensão do mundo e das relações humanas. Começou a emergir o Mercantilismo e o Capitalismo, com suas novas relações de trabalho controladas e organizadas pelo relógio, pelos minutos, pelo dinheiro, pelo salário, e as organizações da vida passaram a ser controladas pela razão científica, pelas verdades constituídas pela ciência, mudando o imaginário humano, com os homens buscando outras formas de explicar o mundo para além da visão divina.

Nesse novo contexto, a necessidade de controle e cuidado da população, da massa, transformou as cidades em grande laboratório para biólogos, químicos, matemáticos, engenheiros, que olharam para esse espaço e pensaram em como planejar e garantir a manutenção da espécie, e para explicar e controlar essa nova sociedade, que aparentemente não se tinha sob controle. Elaboraram-se formas de permitir a circulação das coisas sem

causar conflitos e revoltas. Dessas preocupações com as novas formas de viver no espaço urbano, intensificou-se a especialização de diferentes áreas do saber (avanço da química, física, engenharia, medicina, biologia etc.), pois aconteceu o imbricamento destas áreas do conhecimento com o olhar para as cidades.

Para planejar, proteger, controlar esse novo espaço urbano, novas formas de governo emergiram, novas formas de poder foram necessárias. Com o surgimento do problema da população aglomerada, começou a acontecer movimentos mais profundos de mudanças nas formas de governar. Isso ocorreu com o poder soberano, pois seu poder era exercido por direito divino, por herança ou conquista em batalhas, não havendo assim um vínculo do príncipe com seu principado, e, sim, uma relação frágil que era constantemente ameaçada interna e externamente, o que fazia com que o objetivo do poder soberano fosse manter, fortalecer e proteger o principado enquanto território. O soberano tinha como preocupação manter o seu poder, segurar seu território e ampliá-lo.

Já o poder pastoral, que tinha como princípio as leis de Deus, era visto como benéfico para a salvação, para o zelo do sujeito, por levar o sujeito à vida eterna em outro mundo, no céu. A relação do poder pastoral, do pastorado, era uma relação como a de um pastor de rebanho, uma relação de Deus com os homens, da divindade com os homens, do soberano com o súdito, zelando pelo seu rebanho, alimentando, dirigindo, guiando e conduzindo-o para o seu bem estar e felicidade. O sujeito se autogoverna para conseguir o que almeja, de acordo com as regras postas. Existe um processo de sedução nesse tipo de poder, pois o sujeito quer passar por isso.

O poder pastoral governando o mundo era de uma natureza povoada por prodígios, maravilhas e sinais, em que os homens deveriam construir sua própria salvação através da obediência, das verdades, da confissão, da direção espiritual, da disciplina. Somente assim o homem conseguiria a salvação, sendo, então, governado pelo medo de perder a salvação, o que Foucault chamou de economia da obediência.

O pastorado no cristianismo deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo da sua existência (FOUCAULT, 2008a, p. 218).

O poder soberano se difere do poder pastoral, pois se exerce em um território sobre seus súditos; o poder pastoral se exerce sobre os seres vivos, é um governo dos vivos. No pastorado se exerce o controle dos homens pelas leis divinas, sob os princípios das leis de Deus, reinando soberanamente sobre os homens, sobre o mundo. O pastorado se utiliza do

poder do exame de si, da consciência e incute no sujeito a prática do permanente exame dos seus pensamentos, suas ações, suas tentações, seus maus pensamentos, que devem ser externados através das práticas de confissão.

O exame se torna uma técnica de controle e comando dos indivíduos, combinando o olhar hierárquico que vigia com uma sanção normalizadora, ou seja, através de uma vigilância controlada pela distribuição e divisão dos espaços que possibilitam um poder de ver sem ser visto, que induz a um constante olhar anônimo, múltiplo e automático combinado com uma forma de especificar a conduta dos indivíduos a um conjunto comparativo de medidas, de uma norma, uma linha que divide o normal e anormal e com isso tornar os sujeitos dóceis, conhecidos e reconhecidos, vigiados e se vigiando permanentemente (CASTRO, 2006).

O pastorado preludia a governamentalidade pela constituição específica de um sujeito que é sujeitado em redes contínuas de obediência, de um sujeito que é subjetivado pela extração da verdade que lhe é imposta. O poder pastoral e o poder soberano não se exercem separados ou um após o outro, eles se integram, se entrelaçam, se complementam, é uma espécie de tecnologia individualizante de poder (MAIA, 2011).

Passamos, então, a ter um governo que sai do sujeito e vai para a população. O poder não está mais na figura do rei, que se pulveriza pela população, não está mais apenas nas leis divinas, mas nas verdades da razão, da ciência. Aconteceu um deslocamento do poder, da soberania centrada nela mesma (do príncipe), do pastorado centrado na salvação e começou a emergir a soberania do Estado, e essa soberania tem como alvo a população. A prática de soberania, do pastorado não some ela é internalizada por cada súdito (VEIGANETO, 2000).

Passa-se a governar mais que o território e a alma, esse governo se relaciona com uma espécie de complexo constituído pelos homens e pelas coisas.

Quer dizer também que essas coisas de que o governo deve se encarregar, diz La Perrière, são os homens, mas em suas relações, em seus vínculos, em suas imbricações com essas coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território, é claro, em suas fronteiras, com suas qualidades, seu clima, sua sequidão, sua fecundidade. São os homens em suas relações com estas outras coisas que são os costumes, os hábitos, as maneiras de fazer ou de pensar (FOUCAULT, 2008a, p. 128).

Não era mais o poder do soberano sobre o território, não existe mais um soberano que vai dizer sim ou não, mas mecanismos distantes da população que vão incidir sobre ela. Esse poder saiu do príncipe soberano, que fazia o que queria, que tinha poder sobre a vida e morte de seus súditos, para o de um soberano que tem que trabalhar com a população.

É a população, portanto, muito mais que o poder do soberano, que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeitos de necessidades, de aspirações, mas também objetos nas mãos do governo. [...] A população vai ser o objeto que o governo deverá levar em conta nas suas observações, em seu saber, para chegar efetivamente a governar de maneira racional e refletida (FOUCAULT, 2008a, p. 140)

Esse cenário de preocupação, que sai do sujeito e vai para população, intensificou a crise do poder pastoral, pois se buscava por novas maneiras de governar os outros e de se autogovernar. Deste modo, ocorre o deslocamento da ênfase da soberania sobre o território para a ênfase da soberania sobre a população.

Como governar a população de forma econômica, na qual se governa sem a imposição do soberano sobre o súdito, sobre sujeito?

Como governar para além do poder pastoral, sem se encarregar somente da alma dos indivíduos, na medida em que essa condução das almas também implica em uma intervenção permanente na condução cotidiana, na gestão das vidas, sobre os bens, as riquezas, as coisas?

Pode-se perceber que quando o governo era para um homem que não é deste mundo, todo governo era direcionado para um outro mundo, para se poder chegar neste outro mundo. Quando isso se desloca, necessita-se de outras formas de governo, e como essas formas são múltiplas, nascem as artes de governo, redes que organizam e produzem formas de conduta. Isso não quer dizer que o poder pastoral desapareceu ou mudou totalmente, não houve a passagem do pastorado para outras formas de conduta, de condução ou de direção, essas formas de conduta continuaram, mas colocadas de outra forma, diluídas nas artes de governo. Houve realmente uma intensificação, multiplicação, proliferação geral dessa questão e dessas técnicas de conduta: condução de si e da família, condução religiosa, condução pública sob os cuidados e controle do Governo, condução dos outros, condução das crianças, da família, enfim, condução dos diversos sujeitos para serem úteis e poderem se conduzir dentro das regras, leis e normas postas. Temos aqui um diferencial do poder soberano que decidia sobre a vida e a morte, mas que agora governa sobre o fazer viver, ou seja, não se decide como no poder soberano de fazer morrer ou deixar viver, se busca governar para fazer viver e não deixar morrer.

Trazendo essa discussão para o campo da escola e do currículo escolar, podemos dizer que a escola sempre moldou disciplinarmente os indivíduos (sociedade disciplinar) e o currículo articulou disciplinarmente as práticas escolares e os saberes, permitindo a fabricação do sujeito e da própria Modernidade. A escola e seu currículo também são responsáveis pela forma moderna de ser e de estar no mundo. O currículo assumiu a lógica disciplinar do corpo

e dos saberes, o que pode ser dito, pensado e feito. As disciplinas-saber permitiram as naturalizações dos muros impostos (VEIGA-NETO, 2008).

Importante também é dizer que o governo pastoral passou por resistências, revoltas, insurreições de conduta, sendo que Foucault marcou isso no contexto das revoltas pastorais do século XV e na Reforma Protestante, pensadas como “revoltas de conduta”, “insubmissão”, “dissidência”, mas que ele preferia pensar como “contraconduta” (FOUCAULT, 2008a, p. 266), sendo que o que estava em jogo não era abrir mão da conduta. A questão era: quem é que iria conduzir? De que forma essa condução iria acontecer?

Foucault preferia a noção de contraconduta por não se tratar de uma resistência, pois para ele resistência é o outro lado do poder. Como o poder é exercido nas relações, a resistência é simplesmente o poder do outro nessa relação, o poder no sentido inverso. Quando vemos o poder como algo maléfico, que emana, que sai, que se irradia de um centro perverso, autoritário, dominador (no sentido marxista), é que podemos ver na resistência a salvação da pátria (dominados x dominantes). Mas se nos deslocarmos e colocarmos a resistência como uma forma de poder, no sentido inverso do poder, isso desarma a ideia de que o poder é ruim e a resistência salva, pois sempre haverá relações de poder e sempre haverá quem domina e quem é dominado. Contraconduta não é resistência, é “drible”, é saída pela tangente, é uma linha de fuga, um movimento estratégico, que não se submete à violência. A resistência quebra, vai contra, já a contraconduta é uma ação entre quem está no domínio e quem quer ser dominado. Muitas vezes, o dominado sente que entrando no domínio do outro estará bem melhor do que onde se encontra, e entrando no domínio do outro pode melhor compreender o que acontece, e assim poder desarmar essa conduta, poder agir da melhor forma (VEIGA-NETO¹⁵).

Esses movimentos de contraconduta - que não negam a conduta, mas querem ser conduzidos de outras formas - se intensificaram quando o governo começou a deixar de ser totalmente regido pelo Cosmo e entrou no governo pela razão; razão administrativa, política, matemática e estatística, o que Foucault chamou de uma “desgovernamentalização do cosmo” (FOUCAULT, 2008a, p. 316).

Dizendo de outro modo, essa “desgovernamentalização do cosmo” aconteceu quando todo o princípio de vida que estava voltado para a salvação da alma, para a vida em outro lugar, em outro mundo além dessa vida, voltado para as leis divinas e da natureza, sendo que

¹⁵ Ideias de Veiga-Neto apresentadas no Seminário Avançado: Governamentalidade, biopolítica e Educação realizado de 7 a 11 de abril de 2014, em Porto Alegre – RS, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

a forma de conduta estava posta para salvar a alma, possibilitando ao espírito viver na terra prometida, se movimentou para outras formas de conduta, em uma nova dimensão de sociedade. Uma sociedade em que as novas descobertas da ciência (o mundo não é plano, que não somos o centro do universo, etc.) provocaram uma mudança no imaginário humano, com os homens buscando outras formas para explicar o mundo, questionando todas as coisas. A partir do século XVI, o homem também passou a ser o objeto de conhecimento, de estudo. Agora, todos continuam querendo o mesmo lugar, a salvação, mas de outras formas, conduzidos de outras maneiras. Passa-se das leis divinas para as leis da ciência, ou seja, desloca-se para a verdade hegemônica, legitimada do governo pelo saber das ciências, as verdades das leis da matemática, da física, etc., das provas irrefutáveis da ciência.

Todos esses movimentos nas relações de poder que permitiram governar os homens a partir do advento da população, das alterações das formas de governo, fizeram com que outra noção de Estado começasse a surgir. Antes, na Idade Média, o exercício do poder tinha suas regras vinculadas à sabedoria e à verdade dos textos religiosos, à verdade da revelação e da ordem do mundo; no Estado moderno, o exercício do poder se deu sob a forma de Razão de Estado, como a racionalidade do soberano, em que o poder de soberania ocupa um papel central, uma forma unitária da Razão de Estado. Em seguida, essa forma unitária é substituída pela norma do pacto e do contrato social, agora relacionado a uma série de novos problemas, não mais ligados ao soberano, ao príncipe, mas ao mercado, à população e à economia, ou seja, não se tem mais a soberania do príncipe, agora é o Estado à frente das relações com a população.

Pensar nos indivíduos como pertencentes a uma população e focar essa população para atingir o controle dos indivíduos, fez emergir o poder sobre a vida, o biopoder; saiu-se do poder sobre a vida e a morte do poder soberano, para a gestão calculável da vida através do controle da população.

A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida. Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas - escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações (FOUCAULT, 2012, p. 131).

O poder disciplinar é uma forma de biopoder, um poder sobre o corpo. O poder disciplinar combinando com o biopoder torna os corpos dóceis e úteis através de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos de controle da vida. É um investimento na gestão do corpo

vivo, pois tanto no biopoder quanto na disciplina, as normas, as leis são atuantes. Distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade é um poder que qualifica, mede, avalia, hierarquiza, normaliza. O biopoder é um instrumento, uma ferramenta somada à disciplina, uma complementação de estratégias, uma sobreposição de táticas. O biopoder é o poder sobre a vida, tem por objeto a vida.

Essa gestão calculista da vida que se utiliza de diversas técnicas para condução dos corpos, objetivando o controle da população - o biopoder - tem como princípio a vida como elemento fundamental nos jogos de poder. Foucault considerou o biopoder como uma série de fenômenos muito importantes, pensando-o como:

O conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana (FOUCAULT, 2008a, p. 3)

São mecanismos de exercício de poder como estratégia de governo, como intervenção administrativa designada para otimizar a saúde, a vida e a produtividade da população, o que Foucault chama de biopolítica. É através da biopolítica da população que se faz a gestão global da vida; a biopolítica vista como instrumento de poder a serviço do político, do domínio dos corpos da população. Assim, para o controle e vigilância das populações é necessário ter os dados estatísticos, dados demográficos, taxas de natalidade, mortalidade, raça e longevidade etc. (MAIA, 2011).

Para entendermos como se constituiu esse biopoder e essa biopolítica, nos reportamos novamente ao problema das cidades e ao problema da população. Com a grande concentração de pessoas no ambiente urbano, os problemas das cidades se agravaram, causando a escassez de alimentos, epidemias, problemas de circulação de mercadorias, bens e riquezas, e com isso o surgimento de diferentes modelos econômicos. São os problemas causados pelo que Foucault chama de “coexistência densa” (FOUCAULT, 2008a, p. 451).

Foucault mostrou como a escassez de alimentos fez emergir uma série de mudanças nas relações econômicas. Para a população sobreviver, estar feliz, não se revoltar, precisava ser alimentada, sendo preciso produzir alimentos em abundância. Para isso, os preços precisam ser bons para alguém querer plantar e vender. Entretanto, com o desejo de lucro, algumas vezes se planta e vende, outras se planta e estoca, algumas vezes se importa, outras se exporta, em movimentos que procuram sempre a melhor forma de lucro. Existe uma necessidade de ganhar, um desejo de ganhar cada vez mais, e para que se tenha lucro, o preço

tem que ser bom e a mão de obra barata. Uma coisa é produzir para garantir o sustento, outra é produzir para, a partir do que se produz, obter lucro.

Tem-se o avanço do Mercantilismo, porém a manutenção da Fisiocracia¹⁶, que promoveu o aparecimento de uma nova área do saber: a economia política. A fisiocracia se preocupava com a circulação das mercadorias e apostava na riqueza gerada pela terra. Entretanto, a posse da terra não mais era símbolo de riqueza, mas o que era produzido pela força do trabalho; cresceu a importância da força do trabalho na produção da riqueza, ou seja, o que produz a riqueza é a força do trabalho.

Para obter-se lucro, é preciso essa força de trabalho; porém, uma força barata. Não há mais a condução do sujeito pelo poder soberano de tirar seus bens, suas riquezas e até sua vida, agora o poder de condução se dá pelo controle da vida, da força de trabalho dos sujeitos, entidades biológicas que devem ser preservadas, pois se necessita desse sujeito, dessa entidade pertencente à população como uma força, uma máquina para produzir alimentos, bens, riquezas e novos indivíduos para manter e aumentar a força de trabalho. Para isso, aconteceu a mudança de um poder que fazia morrer (poder disciplinar), um poder sobre a vida, para um poder que fazia viver e deixava morrer (biopolítica da vida). A população precisou ser disciplinada para o trabalho e pelo trabalho, o que também contribuiu para a emergência das instituições disciplinares, como a escola, a prisão, entre outras, e junto com estas instituições nasceu o Estado.

Produzir, estocar, vender, comprar, lucrar, exportar, importar, mão de obra, tudo isso faz pensar em uma nova pergunta para o problema de uma economia baseada na escassez de alimentos: como fazer para não haver escassez ou excesso? A criação de uma série de regras, regulamentações e vigilância; limitações e pressões para não haver escassez e excesso, para evitar a má “natureza” do homem; chegamos à regulação econômica. Nessa regulação não se deve considerar simplesmente o mercado, mas o ciclo inteiro, desde os atos dos produtores iniciais até o lucro final (produção e mercado interno e externo).

Para o mercado fluir e se garantir, foi preciso ter a quimera da escassez, da fartura, do medo, da morte, da sobra, das falhas. Precisou ter empregados e desempregados, pois assim se conseguiu regular o mercado dentro de cada contexto histórico. Ramos do Ó (2009) fala sobre

¹⁶ Economia essencialmente agrária, baseada na realidade francesa no século XVIII. Os fisiocratas tinham com princípio a agricultura como centro da geração de riqueza na sociedade. Somente a agricultura poderia gerar um excedente, atribuindo ao agricultor a capacidade de produzir riquezas. Tem como princípio a liberdade de comércio e circulação de grãos, sem ter as atividades econômicas reguladas excessivamente, devendo ser guiadas por forças naturais, um governo econômico (NUNES, 2007; FOUCAULT, 2008a).

a tese da imperfeição permanente, em que a insatisfação do governo está relacionada sempre em ter que resolver uma falha, uma escassez, uma fartura, e mesmo que consiga, sempre haverá nova falha, nova fartura, nova escassez a ser corrigida, o que justifica que a ação do poder se reorganize e se amplie continuamente. Sempre é preciso fazer mais e melhor. A tese da imperfeição permanente justifica que a ação do poder se amplie.

Foucault procurou mostrar como um produto, o alimento, que é uma necessidade básica da vida, se tornou mercadoria, passou a virar fonte de lucro, assim como uma máquina e os homens passaram a ser identificados como força de trabalho e consumidores, e como o problema da escassez de alimentos possibilitou a emergência de diversos dispositivos de controle da produção e do comércio; como a governamentalidade foi produzindo formas de controle e vigilância dos sistemas econômicos presentes no biopoder, na biopolítica.

Também utilizou o problema das epidemias para deixar claro como emergiram os controles de manutenção da vida dos sujeitos da população. Com o crescente processo de urbanização e o aumento populacional, surgiram cidades insalubres, estreitas, casas mal ventiladas, e, conseqüentemente, o crescimento das epidemias. Foucault utilizou como exemplo de epidemia, a varíola, o processo de variolização, de inoculação, levando a compreensão da emergência de novas racionalidades, em como, no período de devastação de seres humanos por essa epidemia, as pessoas se sujeitaram à medicina? Como se conseguiu que determinadas populações estivessem abertas para tais racionalidades, como a da inoculação ou variolização? Como se pôde pensar em colocar o vírus em si, para se proteger? Como os sujeitos resistiram? Em que acreditaram?

Certamente foi um processo gestado pela governamentalidade. E para entender esse processo é interessante compreender as noções de caso, risco, perigo e crise, conceitos chaves para entendermos a constituição da norma, da naturalização dos processos de governo, da utilização de dispositivos de segurança presentes na governamentalidade visando à conduta das pessoas.

No caso da variolização, da inoculação e, posteriormente, da vacinação, a racionalidade matemática e estatística antecedeu a racionalidade médica, ou seja, não houve, nessa época, nenhum princípio teórico que justificasse tais procedimentos, foram realizadas apenas práticas empíricas em que as estatísticas evidenciavam que esses processos produziam efeitos.

A estatística controlou os casos da doença e definiu um perfil da doença: do local, a que tipos de pessoas, idade, sexo, profissão etc. Uma série de relacionamentos entre o mal e

um lugar, o mal e as pessoas que se caracterizavam com a doença reinante. Assim, o Caso era “uma maneira de individualizar o fenômeno coletivo da doença, ou de coletivizar, mas no modo da quantificação, do racional e do identificável, de coletivizar os fenômenos, de integrar no interior de um campo coletivo os fenômenos individuais” (FOUCAULT, 2008a, p. 79). São atribuídos como caso por dados estatísticos.

Com esses dados e relacionamentos também se estabeleceu o Risco, tentou-se identificar que idade, lugar, profissão, cidade o processo de variolização fez efeito ou não, onde apareceu mais, em que idades, em que locais, enfim, variáveis que se relacionavam com a doença. E como esse risco não é para todos nem em todos os lugares, Foucault disse: “assim, há riscos diferenciais que revelam, de certo modo, zonas de mais alto risco e zonas, ao contrário, de risco menos elevado, mais baixo, de certa forma” (*Ibid.*, p. 80), ou seja, incute também a normalidade ou anormalidade da doença em certas faixas, e com isso pode-se atuar mais nas faixas de maior risco e prevenir nas faixas de menor risco; a estatística funcionando como um dispositivo de segurança, determinando quando é “perigoso” ou não, qual a faixa em que o caso está, e se for na faixa perigosa, onde se deve atuar, um ato primeiro de prevenção.

Todos os dados fazem com que se possa identificar quando se está em *Crise*, pois a crise segundo Foucault é um:

Fenômeno de disparada, de aceleração, de multiplicação, que fazem que a multiplicação da doença num momento dado, num lugar dado, possa vir, por meio do contágio, a multiplicar os casos que, por sua vez, vão multiplicar outros casos, e isso segundo uma tendência, uma curva que pode vir a não mais se deter, a não ser que, por um mecanismo artificial, ou também por um mecanismo natural porém enigmático, possa ser controlada e o seja efetivamente (*Ibid.*, p. 80-81).

Veiga-Neto (2008, p. 143) tem um interessante conceito sobre crise que, a grosso modo, significa que é algo que acontece quando está fugindo do controle, e que assim vai precisar de novas intervenções, ou seja, para ele a sensação de crise:

É a própria manifestação do diferencial entre as tentativas de prever e dominar o acontecimento e o seu caráter justamente imprevisível. Em outras palavras: crise assim é a distância entre aquilo que pensamos e planejamos que venha a acontecer e aquilo que efetivamente acaba acontecendo. Nossa sensação de crise é a medida da diferença entre o esperado, sonhado, desejado e o obtido, atualizado, conseguido.

Como em muitos casos não se consegue ter o controle total, a previsão exata, como o da varíola ou da safra na agricultura, estabelece-se uma norma, uma média, uma possibilidade, um índice que deva ser atingido ou suprimido, um ponto em que a crise não seja considerada perigosa e, assim, quando se estiver fora deste nível seguro torna-se necessário uma intervenção, para se alcançar a normalidade, o esperado, o sonhado. O que se

procura fazer com a norma é mantê-la em níveis socialmente e economicamente aceitáveis, em um processo de naturalização dos acontecimentos.

Caso, risco, perigo e crise, novas noções e técnicas biopolítica de controle da população:

Temos a noção de distribuição dos casos, que diz respeito ao modo como acontecimentos individuais, contingentes podem ser situados (distribuídos) na quantificação de um determinado fenômeno coletivo; a noção de risco, que remete ao cálculo probabilístico do aumento ou da diminuição de determinadas ocorrências, estimando seus efeitos perniciosos na vida da população; a noção de perigo, que se refere à “quantificação do risco diferenciado” [...] e; por fim, a noção de crise, que “identifica os fenômenos de escalada, de aceleração e multiplicação” (GADELHA, 2009, p. 181).

No caso da epidemia, temos a normalidade da morte pela varíola por categorias, faixa etária, sexo, profissão, local e outros dados relacionados estatisticamente, utilizando-se um coeficiente de morbidade, mortalidade provável, ou seja, o que é normal ou anormal em relação à doença nessa população. É, segundo Foucault, o nível do jogo das normalidades diferenciais:

Vai-se ter, portanto a curva normal, global, as diferentes curvas consideradas normais, e a técnica vai consistir em que? Em procurar reduzir as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes em relação a curva normal, geral, reduzi-las a essa curva normal, geral” (FOUCAULT, 2008a, p. 82).

Para Foucault, a norma está em jogo no interior da normalização. Ela dita os diferenciais, os casos que estão na faixa de risco, onde se encontra o perigo, quais os momentos de crise, tudo determinado pela aproximação ou distanciamento da curva do normal.

A norma é um conjunto de regras que permite construir a curva para fazer a distribuição. É o conjunto de regras que dirá quem é normal e quem é anormal. O trabalho da norma é colocar o que está fora para dentro. O grande objetivo de normatizar, de criar normas, de normalizar (trazer para a norma) é governar, controlar, aumentar a segurança, porque senão o mundo se torna muito caótico. Como aquele que está fora é um perigo, cadastrar, registrar, controlar, verificar quem está fora é necessário para colocá-lo em algum lugar da norma. Com isso, percebe-se como as normalidades são construções sociais. A norma regula a vida dos indivíduos e, conseqüentemente, as populações.

Normatizar é estabelecer as normas, é colocar todos na faixa da normalidade. Diferenciar normação de normalização é importante, pois, para Foucault, na sociedade disciplinar existem técnicas de normação, ou seja, na normação disciplinar se parte de uma norma prévia definida, uma norma padrão para identificar quem é normal e anormal. Já na sociedade de seguridade vai se falar de técnicas de normalização (biopolítica), em que já se

localizou o sujeito que é considerado normal e se tenta trazê-lo para o mais próximo de um modelo chamado normal. A norma engloba os normais e os anormais, todos estão (ou estão colocados) na norma, sob o domínio da norma; o anormal está na norma (VEIGA-NETO; LOPES, 2011)

Os mecanismos de segurança se utilizam do medo de estar fora da curva normal, de estar na zona de risco, para vigiar e controlar os sujeitos, controle esse feito pelo Estado, por suas instituições e pelos próprios sujeitos. Esses mecanismos surgem de políticas que tentam se adiantar aos eventos. São biopoderes amparados por toda uma rede discursiva que faz com que a população aceite esses processos naturalmente, ou, melhor dizendo, naturalizadamente. O medo de pertencer a determinadas faixas de risco, de morrer por contaminação, de ser mais um dos índices, faz com que os sujeitos dessa população se identifiquem com os índices e os legitimem, pois se criam credibilidades para essas informações, que os levam a se comportarem como o esperado. Pode-se pensar assim, que quem determina os grupos de risco são as políticas públicas, baseadas em estatísticas, como meio de governamentalização.

Deste modo, percebe-se como o governo, o controle, a vigilância dos indivíduos, vai se deslocando para a população, para o saber sobre a população, para o bom conhecimento da população. Como a biopolítica necessita produzir forças, fazê-las crescer e ordená-las, para manter a população em segurança, usa-se do exame (testes, levantamento de dados) presente no biopoder para avaliar a população, fazendo surgir a “norma”, que podemos dizer que são os tipos de regras, a média, a dualidade entre normal x anormal, o permitido e o proibido, o certo e o errado, e tudo em “nome” do bem estar social (MAIA, 2011).

Esse saber forte que é a matemática e principalmente a estatística, tem por função mensurar, agrupar e apresentar as regularidades dos fenômenos que envolvem a população (mortalidade, natalidade, riscos, casos, etc.), pois com o aumento da população não adianta mais tentar governar o indivíduo, pois agora são muitos e concentrados, então se instalam mecanismos de prevenção e controle para o governo dessa população, para onde se quer chegar, e para diminuir os problemas, as revoluções, as perdas. Para isso, são necessárias outras tecnologias, outros saberes para conseguir esse controle.

Nasce um novo lugar, um novo saber, uma nova racionalidade, um poder além do poder divino, nasce à ciência moderna fortemente calcada na biologia, anatomia, matemática e física. A Igreja sustentara a soberania em nome de uma felicidade divina, sendo que na Idade Média a maior preocupação era salvar a alma (eternidade, paraíso, o divino), não se preocupava tanto com o corpo como força de trabalho, mas, agora, são necessários outros

saberes sobre esse corpo para salvá-lo, corpo que virou objeto do Estado no corpo da população. Uma nova racionalidade, que saiu do soberano e foi para o corpo social da população, e junto emergiu o Estado e as instituições que vão gerir essa população.

O biopoder e a biopolítica, que estão centrados na vida, são a atuação do poder sobre os corpos, corpos de uma população, de uma espécie, em que esse corpo faz parte de uma população, de uma massa, que necessita ser conhecida, administrada, controlada e regulada. Para isso, a estatística cria um saber (poder) que dirige e legitima as ações de governo, estabelecendo as regularidades, a norma. O biopoder foi um componente imprescindível para o desenvolvimento e fortalecimento do Capitalismo, promovendo a integração da dinâmica populacional e a distribuição das diversas populações humanas com o sistema produtivo (CASTRO, 2009).

Foi através de práticas de segurança desse tipo, que fez surgir elementos para posterior extensão dos dispositivos de segurança, de âmbito global para o local e vice-versa. Caso, risco, perigo e crise, são elementos dos mecanismos de segurança que permitem que se controle o que está dentro da normalidade ou fora dela, levando a agir fortemente em defesa da população quando se está fora da normalidade. Quando não se pode proteger a todos, há um máximo aceitável de perdas, pois perdas são também necessárias para se manter as normas. A racionalidade é global, mas os dispositivos agem localmente, o caso pode ser acima das normalidades daquela localidade, mas poderá estar dentro da normalidade global e ser considerado dentro da normalidade. Os dispositivos de segurança determinam o que está na normalidade ou não, e quando se sai da normalidade existe uma ação, uma técnica, um procedimento para não se sair da normalidade confirmada estatisticamente e regulada pelos dispositivos de segurança, elementos fundamentais para a governamentalidade.

Como percebemos nos problemas da cidade, da escassez e da epidemia, aconteceu o desenvolvimento de toda uma série de mecanismos de segurança para garantir certos padrões sociais e econômicos para a população e suas relações. Também se percebeu que mesmo que Foucault caracterize os tipos do exercício do poder, em soberano, disciplinar e o biopoder, para desenvolver seus estudos, estes não aparecem separados, pois segundo ele:

Não há a era do legal, a era do disciplinar, a era da segurança. Vocês não têm mecanismos de segurança que tomam o lugar dos mecanismos disciplinares, os quais teriam tomado o lugar dos mecanismos jurídico-legais. Na verdade, vocês têm uma série de edifícios complexos nos quais o que vai mudar, claro, são as próprias técnicas que vão se aperfeiçoar ou, em todo caso, se complicar, mas o que vai mudar, principalmente, é a dominante ou, mais exatamente, o sistema de correlação entre os mecanismos jurídico-legais, os mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança (FOUCAULT, 2008a, p. 11)

Nestes períodos, os princípios se centram no Estado (população e não território) e não mais no soberano (governante); surge assim a governamentalidade que tem como objeto o governo da população.

A sociedade governamentalizada não substitui a sociedade disciplinar, ela é redimensionada; soberania, disciplina e gestão governamental estão articuladas. São novas relações de poder, de forças, o encontro de forças infinitas e estratégicas que atuam no tecido social. Quando se pensa em termos de governamentalidade o poder se refere a uma situação estratégica, em que o importante não é sua definição, é sim compreender seu funcionamento, sua penetração, suas redes. Evidencia-se que o poder não é central (Estado), está na pluralidade e heterogeneidade das forças, em que o poder produz verdades e constitui o Estado, através de relações de poder que agem sobre a população, sobre os outros e sobre si, tornando a micropolítica e a macropolítica indissociáveis, deixando de ser correlação entre forças estratégicas, passando para o campo de ações possíveis e limitantes do exercício do governo (CANDIOTTO, 2010).

Quando se usa o saber do Estado como tática de governo, esses três fenômenos: a cidade, a escassez de alimento e a epidemia, são os problemas causados pelo fenômeno das grandes cidades, pela circulação, pela cidade como mercado. A arte de governar mostra que há várias formas de governar, há várias pessoas que exercem essa função, são práticas coletivas de exercício de poder, sendo que o Estado é apenas mais uma modalidade. É importante ressaltar que o poder do Estado não se mantém sozinho, é preciso que vários poderes se organizem para se manter uma estrutura. Enfim, a emergência da população foi fundamental para os deslocamentos nas formas de governar, na constituição da governamentalidade:

A população vai ser o objeto que o governo deverá levar em conta nas suas observações, em seu saber, para chegar efetivamente a governar de maneira racional e refletida. A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber de todos os processos que giram em torno da população no sentido lato, o que se chama precisamente "economia" (FOUCAULT, 2008a, p. 140).

Com o surgimento das populações, não temos mais apenas um dispositivo de segurança atuando, temos vários mecanismos de segurança se completando e tentando governar a população de forma econômica, em que se governa sem a imposição do governo. Com a biopolítica, a governamentalidade se manifesta de forma mais intensa, o Estado coloca como elemento principal a segurança, passando pela saúde, pelo território, pela produção, pelo comércio, por todas as relações da população, mas a segurança é a palavra de ordem. O

Estado pretende garantir saúde e segurança demarcando a população, utilizando das estatísticas, mapeando a população, e é a partir disso que o governo convence a população a se submeter à ordem estabelecida e regulada, com o discurso de que está “cuidando” de todos.

A ideia de um governo da população cuidando dos seus indivíduos e de todos ao mesmo tempo, torna mais necessário o desenvolvimento da disciplina para a gestão da população. Foucault sempre enfatizou que, até os dias de hoje, não temos substituições ou trocas das formas de poder, temos novas formas, aprimoradas, redistribuídas, realocadas.

De sorte que as coisas não devem de forma nenhuma ser compreendidas como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, e mais tarde de uma sociedade de disciplina, digamos, de governo. Temos, de fato, um triângulo - soberania, disciplina e gestão governamental -, uma gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008a, p. 142).

3.3 Dispositivos da governamentalidade

Acontecem três movimentos, três grandes formas e economias de poder no Ocidente: governo, população e economia popular. Uma movimentação do Estado de justiça, na sociedade da lei (feudal), do Estado Administrativo, na sociedade de regulamento e de disciplina e do Estado de governo, definido pela massa da população, numa sociedade controlada pelos dispositivos de segurança. E para isso se precisa de três grandes pontos de apoio para a governamentalização do Estado, a pastoral, as técnicas diplomático-militares e a polícia, três pontos centrais para a formação da governamentalidade (FOUCAULT, 1979).

Quanto à governamentalização do Estado, importa compreender o conceito de dispositivo. Foucault designa como dispositivo:

Todo um conjunto de práticas discursivas e não discursivas cujos elementos são heterogêneos, mas se mantêm conectados numa rede de relações. Tais elementos são de diferentes ordens, de diferentes naturezas: discursos, instituições, teorias, regulamentos e leis, enunciados científicos, práticas sociais, proposições filosóficas, arquiteturas etc. Em outras palavras, Foucault chama de dispositivo a rede de relações que mantêm certas práticas e correlatas instituições articuladas entre si e cuja racionalidade desempenha funções estratégicas, ou seja, funções cujo objetivo principal é fazer funcionar ou manter o poder de uns sobre os outros, a ação de uns sobre as ações dos outros (VEIGA-NETO, 2008, p. 145).

A educação é certamente um desses dispositivos, central na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações. Temos uma série de dispositivos políticos, sociais, ideológicos, disciplinares e de segurança que podem

efetivamente regular e controlar os indivíduos e a população, podem ser concebidos como tecnologias de regulação social, que deixam fazer tudo que é permitido fazer, tudo se pode, desde que esteja dentro da zona, da faixa, do nível permitido, fazem com que tudo seja colocado como processo necessário, inevitável e assim natural (VEIGA-NETO, 2000)

Quando a razão do Estado era apenas a de manter e ampliar o Estado, a guerra era um poder de governamentalização do Estado enquanto território, e, para isso, era preciso um dispositivo militar forte e permanente. Com a ampliação comercial, a abertura das fronteiras, tem-se um espaço de intercâmbios econômicos, ao mesmo tempo multiplicados, ampliados e intensificados (concorrência comercial e dominação comercial). Passou-se a viver em um espaço concorrencial e foi preciso haver alianças, relações com outros Estados para que todos se mantivessem. Aconteceu um deslocamento na relação do Estado com o outro, pressupondo tensões e embates, envolvendo relações políticas, sociais e econômicas. A preocupação não mais era apenas com o seu Estado, se o outro Estado não se sustentava em relação ao seu Estado. O Estado passou a se manter nas relações de um Estado com o outro, e nessa relação com o outro que se constituiu como território, através de um instrumento diplomático-militar, a presença da diplomacia na política e na economia.

Dentre as diversas formas de polícia que Foucault apresenta, podemos dizer que em todas elas sempre é preciso manter, de alguma forma, a postura de garantidora da ordem interna e técnicas de controle populacional, seus saberes específicos. Uma polícia tem como arte, administrar a vida e o bem-estar das populações no sentido de deter conflitos, cuidar da cidade, proteger a população da própria população. Uma polícia faz repercutir na conduta dos indivíduos o governo do Estado. Uma polícia, baseada na estatística, auxilia que cada Estado identifique exatamente quais são suas possibilidades, as suas virtualidades.

É da sociedade, dos sujeitos da população que a polícia se ocupa. De maneira geral, a polícia vai ter de regular todas as formas de coexistências entre os homens, uns em relação aos outros. “O objetivo da polícia é, portanto, o controle e a responsabilidade pela atividade dos homens na medida em que essa atividade possa constituir um elemento diferencial no desenvolvimento das forças do Estado” (FOUCAULT, 2008a, p. 433). A polícia é a ação da governamentalidade direta, ela pode funcionar como golpe de Estado para manter o Estado, colocando-se em defesa da razão de Estado.

A governamentalidade se utiliza da racionalidade dos que são governados, sujeitos econômicos, sujeitos de interesse - que para satisfazer seus interesses utilizam as regras e os objetos disponíveis pelo mercado -, para tornar o sujeito indispensável ao exercício do poder,

pois o poder só é eficaz se a racionalidade daqueles sobre os quais o poder é exercido estiver orientada, determinada, direcionada e organizada para a obediência dos objetivos do poder, ou seja, a arte de governar está diretamente ligada à capacidade de fazer-se obedecer. O poder da governamentalidade analisa, avalia, identifica, classifica, segrega, exclui e, para fazer tudo isso, tem que saber quem é o sujeito, conhecer a população, suas regularidades, seus deslocamentos, suas relações, para através desse conhecimento, ter o controle, disciplinarizar, direcionar e produzir novos saberes.

Pensar a governamentalidade é saber que por um lado nós temos a preocupação constante do controle e disciplina do indivíduo, e, por outro, o controle e disciplina do indivíduo na constituição do coletivo, sendo as políticas públicas uma das formas de controle, em que é importante o uso da estatística para apontar os números e, assim, guiar as políticas.

Como visto, o conceito de governamentalidade não é fixo, apresenta diversos movimentos e deslocamentos. Assim, é importante marcar qual entendimento é basilar neste estudo. Uma forma de marcá-lo é tentar compreender a governamentalidade em suas múltiplas redes a luz dos acontecimentos da contemporaneidade, voltando a analisar o entendimento de Foucault (apresentado no subitem 3.1, p. 47), que norteia esta tese. Foucault diz que por governamentalidade, ele entende:

Conjunto constituído pelas **instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas** que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por **alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança** (2008a, p. 143 – grifo nosso)

Podemos perceber neste pensamento, que governamentalidade é um modo de pensar o poder, o governo e a ação desse poder nas relações das instituições, da população, dos sujeitos. Assim, soberania, disciplina, poder pastoral, biopolítica, biopoder, polícia, são estratégias, são técnicas de governo que permitem que a governamentalidade se estabeleça.

Podemos entender que por “conjunto constituído” todos os elementos que compõem a rede, os laços, as malhas, que envolvem as relações de poder, de saber, de controle de si e dos outros. Quando falamos em “instituições”, podemos pensar nas escolas, empresas, igrejas, presídios, ONGs, órgãos de fomento, nas Agências Internacionais (ONU, UNESCO, MERCOSUL, União Europeia, OCDE, PISA, etc.) e também na família, no sujeito. Visualizamos que os “procedimentos” desta rede, são provenientes das necessidades/escassez de alimentação, de saúde, de segurança, de bem estar, de salvação, de desejos dos sujeitos. Não podemos pensar em “análises e reflexões, cálculos e táticas” sem passarmos pelas

avaliações, metas, índices, controle da circulação de mercadorias, bens, riquezas, pelo controle da saúde da população, das condutas dos indivíduos e pela sua segurança.

Percebemos que nesta rede a estatística é utilizada para estabelecer as regularidades, as especificidades da população (natalidade, mortalidade, nascimento, criminalidade, alfabetização, etc.), e essas regularidades criam as normas, um poder-saber que permite legitimar uma série de táticas que estabelecem a lógica e a dinâmica da economia, a regulação do espaço/tempo (formas e estruturas das cidades, previsão das safras, vendas, produção, demanda) e reconhecem, identificam caso, risco, perigo, e crise, dando suporte para calcular o custo/benefício das intervenções. Podemos dizer que, um mal menor é permitido para prevenir um mal maior, como a inoculação. Há sempre um forte discurso sobre segurança da população e as políticas são baseadas em programas de bem-estar social, por política de controle criminal e sempre se requer, se convoca os indivíduos da população a ter responsabilidades nesses controles (governo de si).

Todas essas redes, esses laços, essas relações permitem exercer o poder que tem por “alvo principal a população”, composta de homens, mas também de seus recursos, suas riquezas e suas coisas. E que tem “por forma maior de saber a economia política”, ou seja, não governar demais, estabelecendo um novo regime de verdade, operando com a autolimitação do governo, fazendo a racionalização do exercício do poder. Esse conjunto de instituições e pessoas usa como “instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança”, que são as intervenções da polícia, da escola, da igreja, das políticas públicas de inclusão, controle da saúde, da seguridade, as regulações do mercado, com leis para proteger a sociedade, condicionando a população a estar constantemente vigilante. Sempre utilizando das avaliações, metas, índices estatísticos, incentivos econômicos, políticas legitimadas por metanarrativas, marketing, entre outros, que usam do saber sobre a população e suas regularidades. Outro dispositivo muito utilizado são políticas de segurança baseadas no medo (terrorismo, desemprego, criminalidade, analfabetismo etc.) que ameaçam a existência dos indivíduos, com a segurança como meta, causa e legitimação do estado, ou seja, causa, consequência e solução.

Segundo Lemke (2000, *apud* FIMYAR, 2009, p. 37) “parece racional o uso da governamentalidade como ferramenta ou guia de enfoque de análise no elo entre as formas de governo e as racionalidades ou modos de pensamento (sobre o governar) que justifica, legitima e exercita o governo”.

Como percebemos até aqui, o conceito de governamentalidade é denso e bastante amplo, pois é uma forma de pensar a organização em que um Estado se coloca, amplia, reduz e mantém.

A governamentalidade, no seu sentido geral, representa a atividade do governo que racionaliza sua existência através do conhecimento de ciências integrais do Estado e através das formas de poder soberano modificadas no decurso da história e delegadas a uma variedade de instituições e mecanismos. Em seus dois sentidos, a governamentalidade enfatiza a interdependência entre as práticas governamentais e as mentalidades de governo que racionalizem e com frequência perpetuem práticas existentes de conduta. (FIMYAR, 2009, p. 41).

Enfim, podemos dizer que a governamentalidade pode ser comparada com ondas, movimentos oscilatórios que se propagam num meio, transportando apenas energia. As ondas existem em um meio cuja deformação é capaz de produzir forças de restauração através das quais elas viajam e podem transferir energia de um lugar para outro sem que qualquer das partículas do meio seja deslocada. Há, entretanto, oscilações sempre associadas ao meio de propagação.

4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS DISCURSIVIDADES EM TORNO DO CURRÍCULO E DOS SUJEITOS

Toda produção discursiva tem elementos, acontecimentos responsáveis pelo estabelecimento de relações de força no cerne dos discursos. São as condições de produção, as circunstâncias, os contextos que constituem e legitimam o discurso em uma determinada época, em um determinado local. Este capítulo traz as condições de produção do macro e micro discurso que envolve a integração curricular no IFSULDEMINAS, apresenta o olhar do pesquisador, discutindo e problematizando estes discursos a partir de uma análise qualitativa interpretativa à luz das teorias pós-críticas. Para isso, situa o entendimento da contemporaneidade com seus sujeitos, suas verdades e suas relações de poder; apresenta alguns escritos em pesquisas da EP Integrada ao EM; e mostra o currículo como um caminho de diversos (re)inícios, bem como as tramas para integração curricular no IFSULDEMINAS.

4.1 Contemporaneidade: um redemoinho entre sujeitos, verdades e poder

Definir um termo para o momento atual em que vivemos parece fácil, mas tem gerado intensas discussões e muitas nomenclaturas¹⁷: Pós-modernidade, Hipermodernidade, Neomodernidade, Modernidade Líquida, Tardia etc. Não se pretende aqui discutir ou defender uma dessas nomenclaturas, apenas posicionar nosso entendimento sobre o momento histórico que vivemos.

De maneira muito rústica, podemos organizar os períodos históricos em Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Modernidade e, o que utilizamos nesta pesquisa para designar o momento atual, Contemporâneo. Compactuamos com o pensamento de Veiga-Neto¹⁸, em que

¹⁷ Para aprofundamento ler autores como J.F.Lyotard (Pós-modernidade) G. Lipovetsky (Hipermodernidade), S.P. Rouanet (Neomodernidade), Z. Bauman (Modernidade Líquida), A.Giddens (Modernidade Tardia).

¹⁸ Pensamento de Veiga-Neto apresentado no Seminário Avançado: Governamentalidade, Biopolítica e Educação realizado de 7 a 11 de abril de 2014, em Porto Alegre – RS, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

a Modernidade não deve ser entendida apenas como um período histórico, mas como uma forma de vida, uma forma de estar no mundo, uma maneira de viver e compreender o mundo. Acreditamos que ainda vivemos muito da Modernidade, porém no momento de sua maior crise, um processo de transição, de sobreposição de características, ideias, estruturas e componentes. Importante dizer que cada momento histórico não tem início e terminalidade em datas ou períodos fixos, mas que os momentos históricos são marcados por crises (econômicas, religiosas, ideológicas, filosófica, culturais, etc.) que estabelecem grandes transformações, que criam novas percepções de mundo, novos cenários e novos atores.

A Modernidade é marcada, caracterizada pelo Iluminismo, centrada na razão, na racionalidade científica, pelo progresso, pelo pensamento sólido, estruturado e de tempo organizado. Na Modernidade existe um forte desprestígio da crença, do folclore, do mito, do dito popular, e com uma fé exacerbada na verdade científica.

No Contemporâneo, como na Modernidade em suas últimas e máximas consequências, vivemos tempos de liquidez, flexibilidade, volatilidade, performatividade. Tempos de se viver o aqui e o agora, com espaços e tempos diversos, uma impermanência, uma constante mudança de processos e formas, uma desconstrução permanente de coisas fixas, ou seja, o enfraquecimento de sistemas estruturados, cronometrados e localizados. Estamos num processo de transição do material para o imaterial, da administração (planejar para longo tempo) para a gestão (replanejar constantemente), de excitação pela invenção, pela novidade, pelo inédito, onde os discursos enfatizam constantemente a competição, a adaptação e a superação.

Na visão de Bauman (2007; 2008), a sociedade contemporânea se caracteriza pela passagem da Modernidade sólida (controle do mundo pela razão, um mundo estruturado, ordenado racionalmente, tecnicamente e baseado no Capitalismo Industrial), para a Modernidade líquida (pós-modernidade, mundo mobilizado pela globalização econômica, sem estruturas fixas, baseado no Capitalismo Cognitivo, na individualidade e na competição). Nesta temos que nos preocupar com a gestão do capital humano, com a constante preocupação da valorização pessoal e profissional, em que o reconhecimento do sujeito está na manifestação pública, ou seja, ser bem sucedido é ser público, o sucesso está atrelado à visibilidade, pois os indivíduos estão expostos ao mercado de mão de obra e de mercadorias. Assim, a educação converge para este discurso: educar para pertencer, educar para ser visível na sociedade capitalista e com isso conseguir o sucesso, a melhoria de vida. Neste mundo

líquido, as pessoas têm medos e buscam a segurança de várias formas, uma delas: qualificar-se para pertencer a esse mundo.

Nesses novos tempos, as organizações sociais, econômicas e culturais se encontram em um processo de mudanças profundas diante do desenvolvimento acelerado das TICs, fenômeno que contribuiu significativamente com a globalização econômica e a multiplicidade cultural, afetando a Educação e, principalmente, a EP e Tecnológica que está intimamente ligada.

Gradativamente, todas as formas de educação vão se moldando pelas determinações e normas do Capitalismo, baseadas fundamentalmente no consumismo, com a ocorrência de uma sobrevalorização dos aspectos econômicos perante aos sociais. Esse economicismo, dominante em nossa sociedade, tem influenciado significativamente o espaço escolar em vários aspectos: globalização, sociedade da informação e aprendizagem, conhecimento como capital, aprendizagem ao longo de toda a vida, entre outros, invadem todos os tipos de discursos e direcionam, legitimam e convalidam a maioria das concepções e ações políticas que governam nossa sociedade. Segundo Ball (2001, p. 100) esses termos, conceitos “servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas”.

Partindo do pressuposto de que os Institutos Federais se apresentam como espaços de trabalho empírico, de experimentação das implementações de políticas públicas definidas pelos poderes presentes na sociedade contemporânea e líquida - capital, mercado, produção, consumo -, torna-se importante compreender como as relações de poder, de saber, os jogos de poder, as malhas que constituem nossa sociedade foram se fortalecendo nas instituições educacionais ao longo da história e influenciando significativamente a constituição dos sujeitos. Sujeitos que também são constituídos e construídos quando passam pelos muros dos Institutos que estão atravessados por metanarrativas - grandes verdades que estão (im)postas – presentes nos discursos educacionais. E são esses sujeitos, sujeitos-alunos, egressos do IFSULDEMINAS - Câmpus Machado que ouvimos, sentimos, refletimos, e, para isso, se faz importante compreender a noção, o conceito de sujeito em tempos de mudança e de relações globalizadas que afetam a educação.

Na tradição ocidental, a educação é identificada como uma forma de edificação dos sujeitos, de construção de si, de formação, fabricação do sujeito para a máquina social capitalista de produção e reprodução. Na visão foucaultiana, o desafio é pensar uma

construção autônoma de si resultante de jogos de poder, de saber e de verdades, em que nos constituímos social e coletivamente; uma educação de si (GALLO; VEIGA-NETO, 2008).

Entendemos sujeito na mesma perspectiva de Foucault, ou seja, o sujeito como uma construção histórica, um conceito, uma ideia construída historicamente, resultado de um processo de produção cultural e social; o sujeito é fabricado, construído, produzido, e, deste modo, temos diferentes sujeitos para diferentes momentos históricos; o sujeito é o efeito do discurso, nós não falamos, somos falados, pois não existe sujeito fora do discurso e não existe discurso fora do sujeito. Foucault questiona o conceito clássico de sujeito pensado por Descartes e Kant, sujeito como algo dado, cartesiano, positivista que sempre existiu, um sujeito universal, sem conexão social, econômica, política e cultural, “um homem-sujeito desde sempre aí, a ser desabrochado pela educação” (VEIGA-NETO, 2011, p. 109).

Segundo Veiga-Neto (2006, p. 16), o sujeito “existe porque foi inventado e, por isso mesmo, não é o núcleo da - ou ponto de partida para a – razão e ação. Trata-se, então, de entendê-lo não como fundante dos saberes e das práticas, mas como fundado pelos saberes e pelas práticas”, ou seja, são as práticas concebidas do modo de pensar e agir que produzem o sujeito.

Podemos dizer que a educação trabalha com o conceito clássico de sujeito que pode e precisa ser educado; logo a educação é uma ferramenta, um dispositivo para lapidar, educar o sujeito e fazer com que ele seja o que ele é (GALLO, 2010), de outro modo, que ele seja o que precisa ser.

Cabe deixar bem claro que a educação e, conseqüentemente, a escola, não são o único elemento de construção e formação do sujeito, têm um alto grau de importância, mas, com certeza, o sujeito também é formado em outras relações sociais, como a família, o trabalho e a comunidade onde está inserido.

Como o sujeito é uma construção histórica, ele emerge das relações de poder, dos jogos de poder que perpassam todos os momentos de sua vida, especialmente, o momento da educação escolar. A educação é umas das ferramentas de construção, fabricação do sujeito, onde ele é produzido, principalmente, através do poder disciplinar, pois a disciplina, segundo Foucault, é uma tecnologia de poder, uma forma de executar um poder individualizante, exercendo o poder sobre o corpo de cada indivíduo. O indivíduo aprende a controlar a si mesmo, ou seja, a disciplina é uma tecnologia de docilização dos corpos e o currículo permite que isso aconteça, pois como afirma Popkewitz (1997, p. 132) “o currículo é uma tecnologia

disciplinar que direciona como o indivíduo deve agir, sentir, falar e ver o mundo e a si próprio” (tradução nossa)¹⁹.

O poder disciplinar, na educação, adentra os corpos individualmente para normalizá-los e, também, disciplina os saberes para legitimá-los, assim os dispositivos educativos são uma forma de exercer o poder de forma econômica. A educação, na reestruturação do poder moderno, passou a ser vista como necessária para todos e não apenas para alguns, devendo alcançar a todos os homens, passando de uma educação burguesa para uma educação popular. Os saberes compartimentalizados em disciplinas levaram também à disciplinarização das condutas, das nossas ações, pois nos incute uma lógica de fragmentação que é transportada para a aceitação da disciplina dos corpos.

[...] as disciplinas – seja no eixo do corpo, seja no eixo dos saberes – funcionam como códigos de permissão e interdição. Elas funcionam como um substrato de inteligibilidade para variados códigos e práticas, segundo os quais se dão determinadas disposições, aproximações, afastamentos, limites, hierarquias e contrastes, de modo que, por si só e silenciosamente, elas não apenas engendram determinadas maneiras de perceber o mundo e de atuar sobre ele, como, também, separam o que é (considerado) verdadeiro daquilo que não o é (VEIGA-NETO, 1996). É bem por isso que as disciplinas estão imanentemente articuladas com os regimes de verdade (VEIGA-NETO, 2006, p. 26)

Castro (2006) argumenta, seguindo os pensamentos de Foucault, que podemos dizer que a maximização da educação é um fenômeno de disciplinarização da sociedade: educar para disciplinar. Essa disciplinarização individualizadora dos corpos e dos saberes é estabelecida pela comparação com o normal, uma sanção normalizadora. Para ele, “a formação de corpos politicamente dóceis e economicamente rentáveis e a produção de uma individualidade disciplinar tem sido objeto desse processo” (*Ibid.*, p. 66).

Disciplinar o corpo, em seu tempo e espaço, favorece a eficácia da condução, da classificação, do governo, ou seja, ao se disciplinar se conforma os corpos as suas classes, ao seu lugar, ao seu espaço.

Como o poder está presente nas relações que envolvem a educação escolar, é importante situarmos o entendimento que damos ao poder. Corroboramos com a visão de poder de Foucault que não vê o poder como centrado em alguém, em alguma instituição ou no Estado, o poder não tem centro, o poder se propaga por toda a rede social. Silva (2011, p. 120) diz que Foucault:

Concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluído, como capilar e estando em toda a parte. [...] Não existe saber que não seja a expressão de uma

¹⁹ Cf. original: “The curriculum is a disciplinary technology that directs how a person should act, feel, speak, and to “see” the world and ourselves”.

vontade de poder. Ao mesmo tempo não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. É o poder que, para Foucault, está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo. [...] O sujeito é resultado dos dispositivos que o constroem como tal.

Dizendo de outro modo, sobre o entendimento de poder, Prata (2005, p. 109) diz que na visão foucaultiana “o poder não é um bem, mas é algo que se exerce em rede, e nessa rede todos os indivíduos circulam, sendo que qualquer um pode estar em posição de ser submetido ao poder, mas também de exercê-lo”. Isso ajuda a refletir sobre como as relações de poder que envolvem a implantação dos Institutos e, conseqüentemente, o currículo integrado produzem sentidos nos alunos egressos.

Se qualquer um pode ser submetido ao poder e também exercê-lo; se o poder se transforma, mas não desaparece; essa visão de poder aumenta nossa responsabilidade em todas as ações enquanto educadores, pois temos participação efetiva nos jogos de poder que constituem o currículo desses Institutos.

Não se trata da máxima moderna de que deter conhecimento confere poder, mas de compreender o poder como função de discurso. A capacidade de unificar um discurso é em si um ato de poder, de forma que as metanarrativas modernas precisam ser vistas como tal e não como expressão da realidade. De forma semelhante, pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40).

Pode-se dizer que poder não é o jogo, mas que o poder está em qualquer jogo, em qualquer relação e que todo poder envolve um saber; que ele é exercido no e pelo discurso, pois o discurso é o poder, e é pelo que se luta. Como o poder não tem centro, está sempre em movimento e entrelaçado em qualquer relação. Deste modo, é interessante então falar em relações de poder e não simplesmente falar de poder (FOUCAULT, 2006).

As relações de poder estão em todas as malhas da rede social, já que cada sujeito ao mesmo tempo em que pode exercer o poder, também pode se submeter a ele. Numa relação de poder sempre temos poder e resistência, pois o poder atravessa os indivíduos.

Como não há como estar fora de toda e qualquer relação, não há um “fora do poder”; mas isso não implica que se esteja sempre ao alcance dessa ou daquela ação de dominação, ou irremediavelmente preso em suas armadilhas. Sempre é possível exercer uma resistência, neste caso entendida como uma (re)ação ou, se quisermos como uma ação de contrapoder. Resistir a uma ação de poder significa problematizar tal ação, valendo-se, para isso, também do poder (VEIGA-NETO, 2006, p. 22).

Resistência, assim, é outra parte do poder, o poder na sua contramão; não se separa poder e resistência, são imanentes; para se exercer poder necessita-se de resistência. É importante, para nossas reflexões e análises, observar como ele funciona, como age, como se exerce e como resistir a ele, pois como professores exercemos o poder operando o discurso

curricular do Instituto e, com isso, contribuímos para a legitimação e hegemonização de metanarrativas que constituem, produzem, criam identidades e subjetividades em nossos alunos.

Outra capacidade de unificar um discurso, um ato de poder, é a disseminação, pelas mídias de comunicação de massa (jornais, televisão, rádios, Internet), da ideia de que toda transformação social passa pela educação, uma metanarrativa salvacionista que também é apresentada em todos os discursos políticos de qualquer processo eleitoral, nos planos estratégicos de diversas instituições, nas políticas públicas e em diversos outros momentos.

Essas metanarrativas, com seus discursos globalizantes e totalitários, são construídas através de regimes de verdade que perpassam um determinado momento histórico, no interior de um discurso que produz essa verdade, um discurso que conseguiu ser homogeneizado e assim se legitimou. Para Foucault (1979; 2002), não existe uma verdade única, pronta, acabada, ela sempre pode ser contestada; ele trabalha a verdade como sendo uma produção histórica que depende de um conjunto de forças, um efeito das relações de poder, produzidas nos jogos de poder. Assim, uma verdade só é aceita e legitimada em processos de validação e de sedução dos sujeitos.

Segundo Silva (2008), as metanarrativas, com suas teorias universalizantes e postas como verdades absolutas que explicam todos os processos sociais e políticos do mundo e da sociedade, servem apenas para que grupos dominantes imponham sua visão, seus dogmas, a determinados grupos (opressão dos dominados). Elas não dão respostas a todas as questões universais, visto que temos particularidades regionais, culturais e principalmente as individualidades de cada sujeito. Viver sem as metanarrativas na educação é possível, desde que cada sujeito possa criar suas próprias narrativas em um espaço que permita a crítica, a dúvida, erros e acertos. Hoje perpassam pelo Instituto as metanarrativas da inclusão, do cidadão autônomo, do pertencimento, do desenvolvimento social através da qualificação profissional, que legitimam as políticas públicas, as ações governamentais, as políticas de segurança e também nos seduz a participar, a pertencer e aceitar estas metanarrativas.

Com esse movimento de compreensão de sujeito, verdade, metanarrativa, percebemos que estamos constantemente participando de jogos de poder, que estamos envolvidos numa malha de relações que imbricam constantemente poder, saber, verdade e sujeitos, sujeitos governáveis, sujeitos de resistências.

4.2 Alguns escritos em pesquisas da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

Quando se fala em currículo integrado, há muitos textos relacionados à integração do Ensino Médio, à integração do Ensino Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, mas poucos que tratam especificamente da EP Integrada ao EM. Neste tema específico foram encontradas e analisadas doze dissertações de mestrado (BENTES, 2009; CARRIELLO, 2009; COSTA, 2012; COSTA FILHO, 2010; EVANGELISTA, 2012; NESSRALLA, 2010; RODRIGUES, 2010; SANTOS, 2008; SILVA, 2009; SILVA, 2009a; SILVA, 2010; VIROTE, 2009), quatro teses de doutorado (BENFATTI, 2011; D'ANGELA, 2007; GARCIA, 2009; ORTIGARA, 2012) e três artigos publicados (BEVILAQUA; CARVALHO, 2009; SANTOS, 2012; SAUER; SILVA, 2014), que no geral buscam estudar as concepções e as percepções de formação integrada e currículo integrado, investigam possibilidades, implicações e desafios para a implementação/implantação desta modalidade de ensino, e discutem as propostas curriculares de ensino baseadas na formação integrada.

A maioria destas pesquisas é qualitativa, são estudos de caso, utilizam, como instrumentos de pesquisa, a análise documental, entrevistas, questionários e grupos focais com professores, gestores, equipe pedagógica e alunos. Cabe ressaltar que o foco principal são os professores e gestores, sendo que os sujeitos-alunos são investigados em algumas delas como mais um dos elementos de pesquisa. Somente uma das pesquisas focaliza apenas os alunos, suas concepções e percepções sobre o ensino integrado. Outra, além de professores, gestores e alunos, inclui um membro da comunidade externa.

A fundamentação teórica destas pesquisas observa um grupo de autores comuns, que aparecem em todas as pesquisas: Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Acácia Kuenzer, Demerval Saviani, Basil Bernstein, José Augusto Pacheco, José Libâneo, Maria Ciavatta, Gimeno Sacristã, Ivani Fazenda, Antônio Gramsci e Lucília Machado. São autores que apresentam, em suas ideias, traços das teorias, das vertentes progressivista e crítica do currículo, que discutem como o conhecimento vem sendo significado.

São autores do campo do currículo, do estudo do trabalho como princípio educativo e da politecnicidade, do estudo de fundamentos e metodologias sobre o EM Integrado e da EP na relação trabalho-educação, escola e mundo do trabalho. O referencial teórico utilizado nestas pesquisas norteia que a educação integrada é uma das boas possibilidades para ajudar a

resolver alguns problemas da educação, uma forma de romper com a dualidade ensino técnico e formação geral, uma forma interessante de renovar e inovar o processo de ensino-aprendizagem. Os trabalhos apresentam conceitos de integração, seus aspectos positivos, as potencialidades justificadas na tentativa de formação integral dos sujeitos, de forma libertadora e emancipatória.

Esses autores criticam a finalidade da educação em formar indivíduos adestrados para o mercado de trabalho, sujeitos adaptados à lógica das empresas, cada dia mais flexíveis e integradas. Defendem a finalidade da EP no desenvolvimento do ser humano e sua potencialidade para a vida produtiva, buscando redimensionar a relação teoria e prática, colocando o trabalho como princípio educativo, tanto na práxis humana quanto na produtiva, preconizando uma formação crítica, tomando o homem como um ser histórico e social, discutindo a necessidade de integração entre teoria/prática, pensamento/ação, pressupondo a organização curricular integrada superando a fragmentação disciplinar.

Os resultados dessas pesquisas ressaltam a dificuldade de entendimento do que é formação integral pelos professores, gestores, alunos e técnicos, apontando para a necessidade de se compreender efetivamente os referenciais norteadores da concepção de integração por esses sujeitos. Afirmam que a efetiva integração curricular não acontece, apesar de estar retratada nos documentos, não se efetiva nas ações, ficam apenas em tentativas isoladas de alguns professores e de algumas áreas. Indicam alguns problemas que desafiam a efetivação da integração curricular: resistência a mudanças por professores, falta de trabalho colaborativo entre todos os sujeitos envolvidos, falta de preparação dos professores para trabalhar de forma integrada, necessidade de formação continuada dos professores para esse tipo de ensino, falta de interação e objetivos comuns entre os professores, necessidade de infraestrutura, necessidade de se pensar novos tempos e espaços diversos na organização curricular, entre outros.

As pesquisas estudadas apresentam um caráter de procurar por soluções, avaliar resultados para dirigir políticas, descobrir os porquês dos sucessos e insucessos da integração curricular, e em apenas um dos artigos há reflexões e problematizações, apesar de indicar, diretamente, soluções. Isso nos leva a fazer um questionamento: se já conhecemos os desafios, as dificuldades, os pontos positivos e negativos e suas implicações, como ainda não se consegue a efetiva integração curricular?

Não se quer aqui dizer que essas pesquisas não têm importância, ou trilham caminhos errados, ou, menos ainda, que estejam certas ou erradas, pelo contrário, são

importantes para mostrar algumas nuances, alguns sentidos produzidos pelos processos de integração da EP com o EM. Aqui, neste texto, o que se pretende é procurar por outros efeitos de sentido para esse tema, e, para isso, colocamos em debate, com a modalidade de EP Integrada ao EM, pensamentos, teorias ditas pós-críticas, pós-estruturalista, pós-modernistas, com o desejo de criticar, questionar, problematizar verdades normalizadas e naturalizadas.

O objetivo de estudarmos essas pesquisas foi para dar suporte à problematização do currículo integrado, utilizando o conhecido, o produzido por outros, seus ditos e escritos para produzir outros sentidos. Essas pesquisas ajudaram a mobilizar nossos pensamentos para conseguirmos visualizar outras (im)possibilidades.

Percebe-se com os deslocamentos teóricos e práticos vividos no doutorado, que para começar a levantar os sentidos possíveis das relações que envolvam o território curricular do IFSULDEMINAS é interessante praticar e desenvolver a “crítica”, não a crítica apenas como análise, feita com maior ou menor profundidade, de qualquer produção intelectual (de natureza artística, científica, literária, etc.), igual à apreciação ou capacidade de julgar²⁰, mas uma crítica atravessada pela visão foucaultiana, como apontado em Veiga-Neto (2010, p. 15):

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê; fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica - e a crítica radical - é absolutamente indispensável para qualquer transformação. [...] Criticar não é falar mal dos outros. [...] Criticar o outro não implica falar bem de si mesmo, à custa do outro. [...] Nada é evidente por si mesmo.

Praticar a crítica nessa concepção é tentar compreender, perceber, enxergar diversas possibilidades, diversos sentidos, libertando-se de verdades absolutas, de ideologias dominantes, de querer achar certezas prontas e acabadas; é também tentar desvendar as relações de poder que estão sendo articuladas. Adverse (2010, p. 2), observando o pensamento de Foucault, diz que a crítica também envolve uma forma de relação com o poder, que a crítica vai além da filosofia, que a crítica:

Também se refere “a uma certa maneira de pensar, de dizer, de atuar” ou, ainda, o termo especifica igualmente “uma certa relação com o que existe, com o que se sabe, com o que se faz, com a sociedade, com a cultura, uma relação, também, com os outros e que poderíamos chamar, digamos, de atitude crítica.

Essa forma de pensar a crítica, de ter uma atitude crítica possibilita fazer um movimento de olhar de fora, sair das paredes da instituição e observar como as coisas acontecem. Contribui para a compreensão de como o presente se configurou, se organizou e

²⁰ “crítica”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2010, acessado em: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=crítica> [consultado em 15/09/2012].

como, de que forma, em quais condições, algumas verdades, certezas se legitimaram em relação a outras. Segundo Carracedo (2000, p. 98 *apud* MAIA, 2011, p. 68) “a análise crítica deve se dirigir primordialmente aos procedimentos, às normas, às instituições que administram o conhecimento, às relações assimétricas em que aquele se produz, às práxis concretas em que se encarna”.

Com esse enfoque, se fez um movimento de pensamento crítico dos Institutos, deslocando-se das práticas pedagógicas, para tentar compreender como emergiu esse território curricular tão diversificado. Antes de estudarmos as práticas pedagógicas, tentarmos, inicialmente, localizar o terreno curricular em que nos encontramos. Afinal, se existem problemas pedagógicos a resolver, por que não fazer como Foucault, tentar pensar a história da maneira pela qual as coisas produzem problemas.

4.3 Currículo: o início de um caminho longo e sem fim

O fio condutor desta pesquisa é o currículo integrado no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS Câmpus Machado - e para tentar entender, pensar a história, compreender o território curricular do Instituto, tomamos o currículo como uma construção discursiva. Não cabe aqui conceituar currículo, mas mostrar qual o entendimento que damos ao currículo nesta pesquisa, pois cada vez que se faz uma leitura do e sobre o currículo, percebe-se um novo conceito, um novo sentido de acordo com o momento histórico e social dessa leitura. Pensar o currículo como uma construção discursiva é compreender que ele nunca poderá estar pronto ou acabado, pois está sempre envolvido em jogos de poder, em tensões políticas, econômicas e sociais, e, com isso, produzindo sentidos diversos. Pensamos o currículo, como Tomaz Tadeu:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2011, p. 150).

Por conseguinte, partimos do pressuposto de que todas as concepções e ações do Instituto são currículo, e, assim, podemos dizer que a implantação, na escola, do projeto da política pública é currículo; a organização disciplinar é currículo; os discursos dos professores

são currículo; o conhecimento escolhido para ser ministrado é currículo; as relações de poder de toda a comunidade escolar são currículo. Ou seja, podemos entender todas essas ações como práticas curriculares, jogos de poder que envolvem todas as fases de produção/construção do currículo, desde a concepção das políticas públicas da instituição até a constituição de sujeitos que passam pela instituição. O currículo é um dos locais

privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1995, p. 141).

O currículo, como documento de identidade, pode ser visto como o espaço onde as identidades são construídas, onde se discute e constituem tempos, espaços, vivências e representações que contribuem para (re)construir uma visão de mundo, princípios, formas de se ver como pessoa, a percepção como sujeito.

O sujeito da contemporaneidade se dá pelo processo de fragmentação, passa a ter várias identidades, como um processo inacabado, em andamento. Assim, como as identidades não são fixas, não cabe falar em identidade e sim em identidades; a identidade deixa de ser sólida e pré-estabelecida e transformasse em identidades mutáveis e provisórias.

As identidades emergem em momentos históricos, em um movimento contínuo de identidades, em que uma pode sobrepujar as demais em determinados momentos. Elas são determinadas pelas posições ocupadas pelos sujeitos na estrutura social e produzidas pelas suas diferenças nas relações com outras identidades, ou seja, os sujeitos da contemporaneidade têm várias identidades, sendo elas fixadas: professor, aluno, trabalhador, pai, servidor etc. (LOPES; MACEDO, 2011).

Para Veiga-Neto, há identidades de gênero, de parentesco, de interesse acadêmico, etc. As identidades se referem a uma teia de ligações, de elos que se estendem horizontalmente e são nômades.

Chamo de identidade à configuração individual, em termos dos traços que cada um carrega (ou é visto a carregar), e segundo a qual (configuração) nos ligamos ou somos ligados a determinados grupos cujos indivíduos carregam os mesmos traços. Duas questões colocam-se de imediato. A primeira: a identidade está menos em cada um e mais na relação entre cada um e os demais. A segunda: ao invés de pensarmos em traços comuns e invariáveis que estariam num nível abrangente e superior em relação aos indivíduos que os carregam, é melhor pensarmos em traços de reconhecimento variáveis que, estando no mesmo nível dos indivíduos, os unem não mais do que por “semelhança de família” (VEIGA-NETO, 2013, p. 162).

Pensar o currículo como uma construção discursiva, nos faz observar como o conhecimento vem sendo significado no IFSULDEMINAS – Câmpus Machado. A

experiência do pesquisador, como docente e gestor nesta instituição, permitiu perceber, através do projeto político pedagógico do curso, das atividades realizadas na escola, da forma de planejamento, aplicação e avaliação, que o conhecimento na instituição tem transitado entre, como uma mescla, as perspectivas acadêmica (Paul Hirst, Richard Peters, Jerome Bruner, Joseph Schwab), instrumental (Franklin Bobbit, Rauph Tyler), progressivista (John Dewey, Anísio Teixeira) e crítica do campo do currículo (Michael Young, Michael Apple, Paulo Freire, José Carlos Libâneo).²¹

Assim, observa-se uma predominância das perspectivas acadêmica e instrumental na prática escolar e das perspectivas progressivista e crítica apenas nos documentos, nas discussões pedagógicas e em atividades isoladas de seus professores. No Instituto, mesmo com a pretensão da integração curricular, o conhecimento ainda está centrado nas disciplinas, com suas matrizes curriculares construídas, quase na sua totalidade, por componentes dos conhecimentos disciplinares acadêmicos, que atentam para uma transmissão lógica, de geração em geração, de certos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Também se observa que a escolha desses conhecimentos ainda permanece baseada na racionalidade Tyleriana, pois partem da definição dos objetivos, da seleção e criação de experiências de aprendizagem, da organização dessas experiências de modo a garantir a maior eficiência ao processo de ensino, e da avaliação do currículo, sendo que a organização das experiências de aprendizagem se baseia nos princípios da continuidade, sequência e integração (LOPES; MACEDO, 2011).

Essa racionalidade se alicerça nos objetivos educacionais dos Institutos, centrados na EP, que se baseiam na formação de seus alunos para a participação na vida econômica, justificando-se nas necessidades de trabalhadores para o setor produtivo. Podemos, assim, resumir que o IFSULDEMINAS - Câmpus Machado utiliza um currículo científico baseado em conceitos de eficiência, eficácia e economia, preparando seus alunos para uma vida adulta economicamente ativa.

Lopes e Macedo (2011, p. 76) dizem que a perspectiva crítica “é uma definição genérica de um conjunto de autores que se aproximam pela forma como conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade, e a ideologia”, ou seja, problematiza o que se entende, conta por conhecimento escolar e o porquê de alguns conhecimentos serem legitimados e outros não. Pode-se dizer, então, que a perspectiva crítica se destaca na Instituição apenas nos debates pedagógicos

²¹ Esses autores foram relacionados a essas vertentes em concordância com Lopes e Macedo (2011).

quando se busca formas para melhorar a qualidade e eficiência do processo de ensino-aprendizagem, como forma alternativa de se lidar com o conhecimento.

Apesar de a organização curricular ainda ser fortemente centrada nas disciplinas acadêmicas, o currículo integrado foi adotado oficialmente no IFSULDEMINAS, nos cursos técnicos de nível médio, pelo menos nos documentos e na intenção de integração. Algo que está marcado nas pesquisas sobre EP Integrada ao EM, observadas neste trabalho, é a existência de diferentes modos de interpretar e propor a integração. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 123):

Podemos agrupar as diferentes propostas de integração curricular em três modalidades diversas organizadas em função dos princípios utilizados como base da integração: integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas.

As pesquisas referenciadas neste trabalho mostram que a integração por competências e habilidades tem sido tentada em algumas unidades dos Institutos no Brasil, entretanto percebemos que a proposta do IFSULDEMINAS - Câmpus Machado tem se concentrado na integração com base na lógica das disciplinas acadêmicas, procurando desenvolver uma relação entre as disciplinas, uma concepção de interdisciplinaridade em que deve ocorrer cooperação, conexão e relação entre os campos disciplinares, provocando o enriquecimento dos conteúdos ensinados. Não se busca pela superação das disciplinas, mas inter-relações entre elas.

São muitas as discussões sobre os conceitos de disciplinaridade e interdisciplinaridade, com uma literatura extensa sobre o assunto. Como o foco desta tese não é desenvolver essa discussão, observamos o pensamento de Japiassu (1976), sobre os sistemas de organização disciplinar, para mostrar o entendimento percebido no IFSULDEMINAS. Japiassu separa a aproximação do conhecimento entre as disciplinas em sistema multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

No multidisciplinar há uma sequência de disciplinas colocadas uma ao lado da outra, sem conexões entre os conteúdos, isoladas, que não se integram e/ou se relacionam, nem conceitualmente nem metodologicamente. No sistema pluridisciplinar existe apenas uma cooperação, uma conversa entre as disciplinas, não acontecendo uma integração conceitual e metodológica, mas uma “justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas – um

sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, com cooperação, mas sem coordenação” (JAPIASSU, 1976, p. 73) .

No interdisciplinar há um estado real de integração, intercâmbio, interação e colaboração entre as disciplinas para que, ao final do processo, cada disciplina esteja enriquecida pela conexão entre seus saberes. Tem-se um nível comum entre as disciplinas, entretanto em um nível inferior ao conjunto de saberes pretendidos. Para o autor:

O prefixo inter, dentre várias conotações que podemos lhe atribuir, tem o significado de troca, reciprocidade e disciplina, de ensino, instrução, ciência. Logo a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências - ou melhor, de áreas do conhecimento (*Ibid.*, p. 23)

Já no transdisciplinar, as fronteiras entre as disciplinas desaparecem, o conjunto de temas vão além da articulação entre as diversas disciplinas, como um sistema de totalidade epistemológica, a coordenação das disciplinas e inter-disciplinas em múltiplos níveis e objetivos, mas com finalidades em comum, um sistema de ensino total e inovador.

No IFSULDEMINAS existe, pelo menos como apresentado nas discussões e nos documentos, uma tentativa de avançar na realização de um sistema interdisciplinar, entretanto, mesmo nessa busca por avançar nas ações de integração, quando se discutiu a possibilidade de um ensino técnico integrado ao EM, disciplinarizou-se a própria integração. Visualizou-se uma concepção de EP e não uma concepção de um currículo integrado em todos os níveis, mas apenas a integração do ensino profissional com o ensino propedêutico, ou seja, nem se pensou na integração entre todas as disciplinas, do profissional com o profissional e com o propedêutico, ou do propedêutico com o propedêutico e com o profissional.

Deste modo, o que se percebe nas discussões sobre integração curricular, é a constante dicotomia entre currículo integrado e currículo disciplinar, colocados sempre como polos opostos e excludentes. Mais produtivo que pensar qual proposta de currículo seria a ideal, a correta, e qual resolveria os problemas de ensino aprendizagem, é “entender como as disciplinas escolares nos formam, investigar como as inter-relações entre saberes são desenvolvidas nas escolas, quais sentidos as diferentes comunidades disciplinares conferem ao currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 140).

Nas pesquisas analisadas, emergem as dificuldades, os desafios, as implicações que envolvem a superação das dicotomias disciplinar/integrado, porém nenhuma aponta para o sucesso dessa superação. Veiga-Neto (1995a, p. 110) dá uma direção dos motivos desses insucessos.

O conhecimento disciplinar não pode ser extinto por atos de vontade e por decretos epistemológicos que alterem maneiras de pensar que estão profundamente enraizadas em nós. Isso nos remete de volta à ideia discutida, segundo a qual a disciplinaridade dos saberes é um dos fundamentos da Modernidade (FOUCAULT, 1989), ou seja, a disciplinaridade é a maneira pela qual o conhecimento não só se organizou como, ainda e principalmente, organizou o próprio mundo contemporâneo. As formas como funcionam os poderes modernos, bem como as relações entre poder e saber (a ponto de criar uma inseparabilidade poder-saber), têm implicadas, em si, um saber que se fez necessariamente disciplinar.

Como bem dito, esse é um dos “fundamentos da Modernidade”, entretanto na contemporaneidade, a sociedade, o mundo do trabalho deseja sujeitos flexíveis, autônomos e interdisciplinares, um sujeito que se adapte rapidamente e facilmente as transições do sistema capitalista.

Portanto, colocar na lei de criação dos Institutos que os cursos de nível médio deveriam ser “prioritariamente na forma de cursos integrados” (BRASIL, 2008, p. 2), é propagar um discurso que seduz, reúne e agrada, que está associado à evolução, ao progresso, a atualidade pedagógica e a novas configurações dos processos de trabalho, do mundo produtivo com seus sujeitos flexíveis e interdisciplinares. O discurso a favor da integração curricular é um processo cada vez mais significativo na educação, justificado pela negação do que se faz/fazia, um ensino fragmentado em disciplinas, agregado a discursos com legitimidade acadêmica de educação integral. Para Lopes (2008, p. 94-95) esse processo:

É ainda mais significativo em uma mudança curricular justificada por uma transformação tão profunda do mundo em que vivemos: os processos de trabalho são novos; os meios de comunicação aceleram sobremaneira a troca de informação e de ideias e produzem interconexões globais; o conhecimento produzido em progressão geométrica nessas interconexões assume uma centralidade crescente – portanto, à educação é conferida a tarefa de adaptar as pessoas a esse mundo em mudança.

Um elemento importante nas tensões entre disciplinar e interdisciplinar é esse “mundo em mudança” que clama por sujeitos interdisciplinares, mas a escola ainda é disciplinar, ainda se sustenta em um modelo de instituição que forma as pessoas de modo disciplinar. Isso não quer dizer que a sociedade do capital não quer mais sujeitos disciplinares, essa é uma das grandes contradições contemporâneas: formar sujeitos disciplinares, úteis e dóceis, porém interdisciplinares, flexíveis, autônomos. Aqui percebemos a mudança de ênfase nos dispositivos de segurança presentes na governamentalidade, uma transposição, uma transição da sociedade da disciplina para a sociedade do controle, não como substituição ou desaparecimento da disciplina, nem tampouco o controle como uma novidade, mas uma maior ênfase para os dispositivos e tecnologias de controle dos sujeitos, uma maior articulação entre o poder disciplinar e o biopoder, biopolítica. Uma sociedade em que os sujeitos não são mais totalmente disciplinados, mas sutilmente controlados.

Na sociedade da liquidez, do Capitalismo cognitivo, tudo é a curto prazo, não se tem garantia de nada, os trabalhos são rápidos, flexíveis, mutantes e os sujeitos devem ser preparados para esse mundo, acostumados com prioridades e aprender a administrar seu tempo para a produtividade em um mundo de crises constantes. Corpos e mentes flexíveis, mas continuamente controlados e normalizados pelos sistemas de informação, pela estatística, por planos de metas, por avaliações sistêmicas, pela exacerbação da competitividade, da performatividade através dos múltiplos processos de avaliação que classificam, ordenam e ranqueiam pessoas e instituições (BAUMAN, 2007; SARAIVA;VEIGA-NETO, 2009).

No controle existe uma medida de diferenciação e classificação dos indivíduos, cuja centralidade está na norma estabelecida, uma normalização que busca manter os riscos sociais em níveis seguros. Essa qualificação crescente das condutas é conquistada sem o exercício do poder de forma centralizada ou horizontal, como na disciplina, mas através de estruturas hierárquicas mais verticalizadas, em que os sujeitos controlam, vigiam os outros, e, principalmente, controlam e vigiam a si mesmo, um autogoverno que produz subjetividades múltiplas, flexíveis e aleatórias, alicerçadas em uma pseudo-liberdade, uma “liberdade regulada pelas condições de possibilidade postas pelo Neoliberalismo” (VEIGA-NETO, 2013, p. 14).

Para Veiga-Neto, o importante papel do currículo na governamentalidade neoliberal está no

sentido de ele continuar constituindo subjetividades e identidades, porém em sintonia com práticas, valores e preceitos que são próprios da racionalidade neoliberal e, por isso, úteis para os interesses do capitalismo em suas ressignificações contemporâneas, especialmente o capitalismo cognitivo (*Ibid.*, p. 15).

Deve-se assim, sempre questionar, problematizar, desvelar as finalidades político-econômico-sociais que constituem as organizações curriculares das instituições, pois elas também sustentam os modos contemporâneos de pensar e agir de seus sujeitos.

5 AS DISCURSIVIDADES NOS DOCUMENTOS E NAS FALAS DOS EGRESSOS VISTAS PELA JANELA DA GOVERNAMENTALIDADE

5.1 Cenas e recortes de leis e decretos sobre Educação Profissional pela olhar da governamentalidade

Agora, um deslocamento no pensamento. Antes, não pretendemos fazer um levantamento da genealogia da educação técnica, mas apenas recortes de alguns momentos históricos da EP no Brasil que permitam empreender uma analítica a partir do dispositivo da governamentalidade.

O primeiro recorte leva ao registro oficial do início da EP no Brasil, de 1909, quando o governo de Nilo Peçanha criou, em quase todo o país, as Escolas de Aprendizes Artífices para o Ensino Profissional, de nível primário e gratuito. Entre meados do século XIX e o início do XX, o Brasil buscou adaptar-se à modernização capitalista substituindo a mão-de-obra escrava pelo trabalhador “livre”, o que incentivou um massivo processo de imigração neste período. Também aconteceram grandes mudanças no direito sobre a propriedade privada, colocando-a nas mãos de poucos, e um intenso aumento populacional nas cidades criando-se grandes problemas sociais. Além disso, percebeu-se a necessidade de mudanças nos métodos e nas técnicas rudimentares até então utilizados no país, levando ao Decreto nº 7.566/1909 de Nilo Peçanha que criou as Escolas de Aprendizes. Perpassa o texto deste decreto, que o processo histórico da construção do Ensino Profissional no Brasil teve seu início articulado a interesses específicos resultantes de variáveis vinculadas às relações de produção do Capitalismo e não necessariamente a questões educacionais (SILVESTRE, 2010).

O decreto de Nilo Peçanha se inicia com o seguinte discurso:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às **classes proletárias** os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os **filhos dos desfavorecidos da fortuna** com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade

ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos **úteis à Nação** (BRASIL, 1909, p. 1 – grifo nosso²²)

Percebe-se a governamentalidade atuando através da análise e reflexão da situação, através de uma crise no sistema produtivo e, conseqüentemente, no convívio social, que pode prejudicar a norma estabelecida. Como tática um novo regulamento foi criado, o decreto, que vai mobilizar um conjunto de instituições para fazerem com que se restaure a normalidade, ou seja, a escola funcionando como um dispositivo de segurança para conduzir a conduta dos indivíduos da população. As legislações permitem estabelecer um controle, uma regulação de acordo com interesses políticos e de grupos hegemônicos, de redes corporativas. O poder se exerce em rede e as regulamentações legitimam esse jogo de poder.

Este decreto mostra a governamentalidade atuando na condução dos sujeitos considerados problemas à sociedade, aqui identificados como os “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, pertencentes às “classes proletárias”, na luta pela sua existência. A EP foi utilizada como um dispositivo do poder disciplinar para tornar estes sujeitos “úteis à nação”, afastando-os da ociosidade, do vício e do crime, enfim, a condução dos excluídos do poder econômico para dentro das regras, das leis e normas postas.

Temos assim, por decreto, o surgimento oficial de uma educação articulada ao trabalho no Brasil, baseada na regulação social, na preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo, nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional (KUENZER, 1992).

Através de ações como essa, a criação das escolas de Artífices, compreendemos, pela visão foucaultiana, o funcionamento da escola moderna como o principal dispositivo para disciplinar corpos, docilizando-os e dando-lhes uma utilidade, tornando possível a materialização e a naturalização do Capitalismo, como única forma possível de organização social.

Marshall (2008), atravessado pelos pensamentos de Foucault, faz uma crítica à educação liberal, por compreender a educação moderna como um aparato para garantir a governamentalidade. Assim, a escola é vista como um *locus* de produção, moldagem e objetivação de sujeitos dóceis e úteis para uma nova dominação política que garante a governamentalidade em termos modernos.

²² Para desenvolver a análise discursiva, as palavras colocadas em negrito nas citações/excertos e entre aspas no corpo do texto têm o objetivo de levantar redes de sentido associadas a estes termos. Pretendemos mostrar que existe um ‘jogo’ que marca a heterogeneidade de sentidos que uma palavra pode possuir.

Deste modo, utilizando a governamentalidade como ferramenta conceitual, podemos perceber a escola como uma instituição que pratica a organização das tecnologias de poder: o disciplinar, centrado no corpo individualizado e capaz, manipulando e produzindo corpos dóceis e úteis; e o biopoder, centrado na vida, com o corpo sendo parte de uma população, uma massa que deve ser administrada, controlada, regulada. Isso, porque a governamentalidade atua no corpo social que é o conjunto de vários corpos individuais que necessitam ser governados, conduzidos.

Segundo Veiga-Neto e Saraiva (2011, p. 6) “na Modernidade, a escola tornou-se a mais generalizada instituição de sequestro, sendo sua ação muito mais decisiva para a constituição das sociedades disciplinares do que outras instituições tais como a prisão, o exército, o hospital ou a fábrica”. Esses autores, por pensarem os processos da educação escolar como atuantes na docilização de corpos e subjetivação de sujeitos, argumentam que a escola, dentro da noção de governamentalidade, está:

Inteiramente afinada com a racionalidade política moderna, ela totaliza, ao mesmo tempo que individualiza; isso é, se por um lado a escola constitui individualidades singulares, criando subjetividades que se pensam únicas e indivisíveis, ela também cria posições de sujeito subordinadas a um todo social, fora das quais cada sujeito nem mesmo faz sentido. Sem esse tipo de posicionamento, cada indivíduo nem mesmo poderia ser pensado ou pensar em si mesmo como um sujeito (*sujeito de e assujeitado a*). A governamentalidade é a dobradiça que nos permite mostrar uma articulação entre a genealogia do Estado e a genealogia do sujeito moderno (*Ibid.*, p.9).

A genealogia, como pensada por Foucault, “é uma metodologia que busca o poder no interior de uma trama histórica, em vez de procurá-lo em um sujeito constituinte” (1979, p.7), é, “uma ‘atividade’, uma ‘maneira de entender’, um ‘modo de ver as coisas’” (1999, p.15).

A genealogia discute não só por que os poderes nascem, mas também como nascem, ou seja, analisa as formas como ele é exercido. Busca a gênese da constituição dos sujeitos, do Estado, do poder, do saber, dos regimes de verdades. A compreensão de “como esta forma do presente chegou a formar-se e que condições foram responsáveis pelos regimes de verdade priorizados entre outras verdades concorrentes” (FIMYAR, 2009, p. 42).

Para Gadelha (2009, p. 38), na genealogia do poder o que importa é “descrever os modos como ela opera, suas disposições táticas, manobras e funcionamentos, mapeando e dimensionando seus efeitos de conjunto no corpo social”.

Dizendo de outra forma, a genealogia busca examinar de onde vêm os pensamentos, os discursos, como esses discursos se combinam e como dessas combinações nascem novos discursos. Como alguém consegue governar a outros sem precisar ser violento ou como

alguém consegue conduzir a conduta de outros com o mínimo de esforço e o máximo de economia. A genealogia pode ser vista como um método de interpretação dos acontecimentos.

Um segundo recorte da EP no Brasil remete à LDB de 1961 (BRASIL, 1961) que foi a primeira iniciativa de articulação completa entre o ensino secundário (médio) e o ensino profissional, em que se tentou dar à educação escolar uma perspectiva clássico-humanista articulada com a educação profissionalizante. Essa tentativa de articulação foi motivada pela grande demanda gerada pelo desenvolvimento dos vários ramos profissionais dos setores secundários e terciários da cadeia produtiva brasileira, que necessitavam de trabalhadores intelectuais e trabalhadores operacionais, conforme exigia o sistema capitalista taylorista/fordista²³ que dominava nossos sistemas de produção (KUENZER, 2007 *apud* EVANGELISTA, 2012).

Nos anos 70, sob o regime militar através da LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) foi feita uma nova reforma do ensino fundamental e médio (na época 2º grau), com a equiparação do ensino técnico ao ensino secundário. Foi uma tentativa de profissionalização do ensino secundário, pois todos os que cursassem o segundo grau deveriam passar por uma habilitação profissional. Isso ocorreu em um período em que o Brasil pretendia participar significativamente da economia mundial, já fortemente influenciada pelo liberalismo econômico, através do livre-mercado, e, para isso, passou a responsabilidade de formação de mão de obra qualificada do mercado de trabalho para o sistema educacional. Esta LDB, de 1971, sofreu diversas alterações ao ser substituída pela Lei 7.044, de 1982 (BRASIL, 1982), que alterou os dispositivos da LDB/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, voltando à distinção anterior entre o ensino de formação geral e o ensino de caráter profissionalizante.

Mais uma vez a educação foi utilizada como um dispositivo de segurança para manter a norma da sociedade capitalista liberal, ou seja, criou-se uma política pública que associou a educação secundária ao trabalho, servindo ao mercado de trabalho como um suporte para o desenvolvimento econômico do país, tornando cada vez mais utilitarista o ensino técnico e tecnológico. Isso vai ao encontro da noção de poder por Foucault, em que o poder não tem um centro, não tem um dono, está inserido e é exercido nas relações de poder: sociedade, capital, mercado, Estado, sujeitos, se relacionam, lutam, através de tramas discursivas que envolvem

²³ Taylorismo e fordismo são formas de organização da produção industrial que revolucionaram o trabalho fabril durante o século XX. Esses dois sistemas visavam à maximização da produção e do lucro.

diversas forças, para que cada um ocupe seu espaço, buscando manter um equilíbrio fortalecido pela lógica do contrato social.

Ao usarmos a noção de governamentalidade sobre essas ações, percebemos que o Liberalismo começou atuando como um dispositivo de segurança para o governo de um mercado fortemente regulado pelo Estado, centrado no capital, na produção, na acumulação de renda. O Liberalismo emergiu como uma resistência ao total controle que o Estado teria sobre o mercado, pois o mercado tem horror ao Estado, ao seu controle, questiona a existência e a medida do governo estatal, lutando por um Estado mínimo, no qual o mercado é quem deve direcionar a economia, o que faz emergir o conceito de “sociedade civil” (FOUCAULT, 2008).

Para o Liberalismo, o Estado governa demais, é um excesso, um suplemento da sociedade que deve ser transformado em um Estado mais econômico; prega o ceticismo de que o Estado não dá conta do bem-estar social se estiver também focado na produção. É uma prática de governo e, para isso, apresenta várias formas de governar: limitando o excesso do governo, pregando o discurso da liberdade, colocando o sujeito como parceiro nos processos, fornecendo os princípios de restrição da prática governamental e assegurando sua própria autolimitação. Ele incute nos sujeitos a ideia de que não há alternativa que não seja a do livre mercado (CANDIOTTO, 2010; ADVERSE, 2010), estando sempre empenhado em governar através da promoção de diversos tipos de atividade livre.

O Liberalismo é revelado, não tanto como buscando reduzir o tamanho e o alcance do governo no seu sentido mais amplo, mas como com o objetivo de alterar a sua forma: é uma tática do governo que atua mudando o trabalho do governo do estado para agências não estatais (HINDESS, 2005, p. 395, tradução nossa)²⁴.

A naturalidade das relações humanas é o princípio do Liberalismo. Dar liberdade ao homem para ele se relacionar e comercializar, deixando que as relações de poder regulem o mercado e a sociedade. Hoje a naturalidade está centrada nas relações econômicas, na questão da liberdade econômica.

No Brasil, a partir da década de 1990, a economia se deixou envolver fortemente pelo Capitalismo liberal mundial, convergindo para a economia neoliberal, levando para outro recorte importante que afetou a EP: a promulgação da LDB nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996). Aqui, se estabeleceram diretrizes e bases da educação nacional que separaram a EP da educação propedêutica, colocando-as em níveis diferentes na hierarquia educacional. Esta lei

²⁴ Cf. original: “Liberalism is revealed, not so much as seeking to reduce the size and the scope of government in its broadest sense, but rather as aiming to change its form: it is a tactics of government that operates by shifting the work of government from state to nonstate agencies”.

tratou cada nível de ensino em separado e abriu um capítulo exclusivo para a EP (Da Educação Infantil, Do Ensino Fundamental, Do Ensino Médio, Da Educação de Jovens e Adultos, Da Educação Profissional, Da Educação Superior e Da Educação Especial, são capítulos presentes na lei).

O capítulo que trata da EP abriu espaço para novas regulamentações, como o Decreto nº. 2.208/97 (BRASIL, 1997) e a Portaria nº. 646/97 (MEC, 1997) que regulamentaram alguns artigos referentes à EP presentes na LDB de 96, como também permitiram a separação, novamente, do EM da EP, ampliaram a oferta de vagas no Ensino Profissional, e, conseqüentemente, diminuindo a oferta do EM. Decretou-se a proibição da integração do EM a EP, inibiu-se o aumento do número de instituições públicas federais de Ensino Profissional, a não ser em parceria com a iniciativa privada, com Organizações Não Governamentais (ONGs), Estados e/ou Municípios, visto que deveriam arcar com a manutenção e a gestão de novas unidades. A EP passou a ser tratada como um sistema paralelo de ensino.

Outras ações também aconteceram, como a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) com a principal função de reestruturar a rede de EP para torná-la mais competitiva no mercado educacional, fortalecendo o sistema educacional como um espaço para o desenvolvimento da economia de mercado. O PROEP teve grandes financiamentos internacionais colaborando na reestruturação das unidades da rede (CEFETs, Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas e Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs)), conquanto atendessem a certos critérios: diminuir as vagas ofertadas no EM, com o conseqüente aumento no Ensino Profissional, e envolver-se diretamente com o desenvolvimento econômico das comunidades onde estavam inseridas.

O PROEP garantiu recursos às instituições, os quais foram provenientes dos financiamentos negociados com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Os recursos visavam a financiar a reforma como parte integrante do projeto de privatização do Estado brasileiro, para atender a política neoliberal determinada pelos países hegemônicos de capitalismo avançado, pelos organismos multilaterais de financiamento e pelas grandes corporações transnacionais (SILVESTRE, 2010, p. 46).

O que se pretendeu com essas e outras ações do governo FHC (de 1995 a 2002), foi acabar completamente com o vínculo entre a Rede Federal de Educação Profissional e a educação básica. Entretanto, aqui cabe ressaltar, lembrar e reportar à governamentalidade como ferramenta conceitual, pois, neste momento, houve um grande movimento de contraconduta. Muitas unidades da rede se recusaram a acabar com o EM, mesmo com as compensações financeiras ofertadas pelo Governo; estas mantiveram o EM mesmo sem novos recursos, não aceitando serem conduzidas pelos encantos financeiros do PROEP. Esse

movimento de contraconduta evitou o desaparecimento do EM nas Redes Federais de Educação Profissional.

A LDB/96, o Decreto nº. 2.208/97 e a Portaria nº. 646/97 oportunizaram ao Estado um poder avaliador e fiscalizador através de dados estatísticos, visto que alguns artigos enfatizaram à União a incumbência de coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; criar órgãos com funções normativas e de supervisão, como por exemplo, o Conselho Nacional de Educação com acesso a todos os dados e informações necessárias de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais para o seu perfeito funcionamento (BRASIL, 1996; 1997; MEC, 1997). Assim, pensar a governamentalidade como a analítica da conduta, permite perceber que a avaliação, os índices e as estatísticas são fortes dispositivos de segurança e atuam na política global do Neoliberalismo, sendo que as avaliações estão prescritas e incidem sobre quase tudo na sociedade contemporânea.

Segundo Biagini (2001, p. 1), a reestruturação da EP a partir dos anos 90:

Veio sendo elaborada com base na vertente liberal do capitalismo, na qual, as esferas social, política e econômica são determinadas pelas regras mercantis. Assim, as relações sociais e a estrutura de governo são planejadas sob uma premissa de desenvolvimento, está vinculada às premissas de "valor de mercado" e de "relações de mercado" que se apresentam como padrões dominantes de visão de mundo. Dentro dessa ótica, o propósito de consolidação da estabilidade econômica do país se faz por meio da imagem do Estado autolimitado pela privatização dos seus recursos estatais e pela comercialização privada da esfera pública.

Nesse ideal de estabilidade econômica, as leis e decretos são atos significativos para a constituição de uma governamentalização da EP, normatizando e naturalizando as ideias de uma sociedade capitalista liberal/neoliberal. Alguns discursos, presentes nas leis e decretos, mostram que cabe ao Estado, ou seja, à União, aos Estados e aos Municípios, através de suas redes de ensino, atenderem aos diversos setores da economia através de ensino técnico e tecnológico, especializando e aperfeiçoando os sujeitos, os trabalhadores, seus conhecimentos, desenvolvendo aptidões para a sua vida produtiva.

Essa política educacional, via decretos, objetivou atender a demandas por qualificação e requalificação profissional, tendo como meta principal indivíduos adultos com baixa escolaridade, pois o Decreto 2.208/97 instaurou cursos de curta duração, fortalecendo a educação continuada, dissociando-os da educação básica, ofertando para os trabalhadores jovens e adultos uma formação profissional com características de treinamento.

A mudança de governo, de FHC para “Lula”, leva a outro recorte da história da EP. Em uma disputa entre os setores conservadores e progressistas da sociedade sobre a EP, foi aprovado o Decreto 5.154/2004 no governo de “Lula”, revogando o Decreto 2.208/97, de FHC. Esse novo decreto, baseado na ideia da formação integral do cidadão, visou, principalmente, corrigir a proibição de uma EP vinculada, articulada, integrada ao ensino básico. Entretanto, a revogação do Decreto 2.208/97 não acabou com seus objetivos e efeitos, uma vez que continuou a permissão de oferta da EP em módulos, com terminalidades intermediárias e estanques, mudando apenas a permissão de novas modalidades de ensino profissional articuladas com a educação básica e a expansão do ensino técnico público.

Manteve-se a dicotomia entre o pensar e o fazer, a formação técnica e a humanista, concepções sempre vinculadas aos interesses empresariais nacionais e internacionais, e um sistema educacional transformado em mercado educacional. Assim, essa política compensatória não produziu os efeitos esperados, continuou-se formando mão-de-obra para o desenvolvimento econômico e educando jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho. Dizendo de outro modo, novamente o Governo Federal se utilizou de dispositivos como decretos, leis e normas, para mobilizar a EP como um dispositivo de segurança no ajuste das instituições e dos cidadãos à lógica mercantil do sistema produtivo, porém, agora, em uma tentativa de conciliar os interesses do Capital aos anseios da comunidade acadêmica, associações de pesquisa, sindicatos e educadores: conciliando o ensino profissional tecnicista com a formação de cidadão críticos, participativos e produtores de conhecimento. Segundo Lopes (2008, p. 148) “a apropriação oficial de discursos legitimados entre professores, e mesmo entre pesquisadores em educação, contribui para a legitimação do discurso oficial, facilitando sua circulação e sua apropriação pela escola”.

Esses recortes nos levam a pensar que a EP se desenvolve conforme a demanda da sociedade (im)posta e evolui com o apoio de instituições públicas e privadas, alicerçada na necessidade de mão de obra qualificada. Importante frisar que essas ações se legitimam com os discursos calcados em dados estatísticos amplamente divulgados. A mídia promove diariamente a necessidade de capacitação profissional, através de um discurso em que para profissionais qualificados existe uma ampla oferta de empregos. Acredita-se que muitos já ouviram o discurso: “vagas de emprego têm muitas, o que falta é profissional qualificado”. Discursos como este é que legitimam algumas políticas públicas, como, por exemplo, o

PRONATEC²⁵, programa com um viés neoliberal, com o objetivo de qualificação para o trabalho técnico, e para a produtividade e a competitividade.

Agora uma pausa para pensar outra questão: Como o pensamento neoliberal age nessas políticas?

Veiga-Neto (2000) diz que no pensamento liberal e neoliberal de um governo mais econômico é melhor transformar o Estado numa grande empresa. O “empresariamento” do Estado o torna mais rápido, fácil, produtivo e lucrativo, com o Estado se ocupando de apenas algumas atividades sociais e de sustentação da economia. Observando o pensamento de Gordan e Peters, Veiga-Neto diz:

O que acontece é a invenção de novas táticas e novos dispositivos que colocam o Estado sob uma nova lógica. Em termos macroeconômicos - para citar um exemplo-, isso se apresenta com duas faces: ou se privatizam as atividades estatais (lucrativas), ou se submetem as atividades (não-lucrativas) à lógica empresarial. É por isso que os discursos neoliberais insistem em afirmar que o Estado deve **se ocupar só com algumas atividades "essenciais"**, como a Educação e a Saúde; e, assim mesmo, encarregando-se de, no máximo, regulá-las ou provê-las (nesse caso, aos estratos sociais comprovadamente carentes). Em suma: o social subordina-se ao econômico (2000, p. 193 – grifo nosso).

Podemos entender, em uma visão neoliberal, que “se ocupar só com algumas atividades "essenciais", como a Educação e a Saúde”, é limitar, bloquear a ação do Estado, deixando para o mercado a regulação da economia. Ainda para Veiga-Neto, o Neoliberalismo se utiliza de táticas para transformar o Estado em mais econômico, ou seja, que permitam mais produção, distribuição e consumo de bens e serviços, em que o Neoliberalismo se normatiza pelo Estado seguindo uma lógica empresarial.

Um dos pontos diferenciais do Neoliberalismo em relação ao Liberalismo está na preocupação com o domínio das famílias, da educação, do controle da população, da saúde, da segurança. Para além da liberdade comercial e da regulação dos preços. Candiotto (2010, p. 42) diz que “as artes neoliberais de governar foram fundamentais para limitar quaisquer excessos de intervencionismo e regulação Estatal sobre a sociedade e sobre as vidas dos

²⁵ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. São cursos ofertados de forma gratuita pelo Governo Federal nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nas redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica. Também são ofertantes as instituições do Sistema S, como o SENAI, SENAT, SENAC e SENAR e instituições privadas credenciadas. Para mais informações acessar <http://pronatec.mec.gov.br>.

indivíduos”. Para o autor, o Neoliberalismo coloca o mercado como instância decisiva na regulação social e no controle da vida dos indivíduos, sendo que a concorrência ou competição é sua marca maior. O mercado competitivo passa a ser referência para todas as instâncias sociais e dos indivíduos (sujeitos), que são colocados como agentes econômicos.

Segundo Veiga-Neto (2000), o Neoliberalismo se utiliza da maximização da liberdade individual para que cada um pense que é livre para fazer suas escolhas. Acontece assim a passagem do "governo da sociedade" - no Liberalismo - para o "governo dos sujeitos" - no Neoliberalismo. Um sujeito-cliente que parece ter múltiplas possibilidades de escolha, aquisição, participação e consumo, mas que para poder utilizar essa capacidade natural de escolher, deve ter a capacidade de competir, ser empresário de si mesmo, ter múltiplas identidades para novas situações, ou seja, um novo sujeito, fragmentado, e em contínua mutação. Deste modo, os objetivos da educação escolar de transformar os alunos em sujeitos flexíveis, críticos e participativos segue a mesma linha de pensamento.

Castro (2009) argumenta que no pensamento foucaultiano a liberdade pura é uma ilusão total, pois a liberdade não está na ordem da liberação, mas na constituição dos sujeitos. A “liberdade” não existe, existem “práticas de liberdade” nas relações entre os sujeitos e do sujeito consigo mesmo. Não somos livres, temos opções de escolha dentro das condições que nos são dadas, dentro do mundo social em que vivemos, ou seja, a liberdade depende das relações de poder que estão postas.

Liberdade, sujeito e poder estão intimamente ligados, sendo que “a liberdade é a condição de existência do poder e do sujeito. Na falta de liberdade, o poder se converte em dominação, e o sujeito em objeto” (CASTRO, 2009, p. 247). Como o exercício do poder é uma maneira de conduzir condutas, nos lugares, nas relações em que o poder é exercido a liberdade desaparece.

Para o discurso liberal e neoliberal, o Estado deve intervir menos, pois os sujeitos são “autônomos” e “livres” para fazer suas escolhas. Segundo Marshall (2008), o pensamento foucaultiano vê isso como uma fachada, pois essa pseudo-liberdade permite que sejamos governados individualmente e coletivamente. É interessante compreender que essa “liberdade” é ponto importante para o Neoliberalismo, já que o poder pressupõe liberdade, mesmo que seja aparente, muitas vezes ponderada como uma autonomia dos sujeitos. Foucault (2008, p. 475) diz que “só se pode governar bem se, efetivamente, a liberdade ou certo número de liberdades forem respeitadas.”

A liberdade do sujeito no Neoliberalismo é uma condição para a sua condução, é uma ilusão de que se é livre para escolher, mas, na realidade, só é dado o direito de escolher entre as opções possíveis. Uma racionalidade que busca convencer o outro de que é boa, submetendo-o ao poder, porque consente que o sujeito exerça um poder sobre um outro, naturalizando, assim, que esse poder seja exercido. A aparente liberdade está em fazer uso das regras e dos objetos disponibilizados para os sujeitos, pois, se não somos sujeitos livres, somos livres para fazer uso daquilo que o governo disponibiliza para ser usado.

O exercício da autoridade pressupõe a existência de um livre sujeito de desejo, necessidade, direitos, interesses e escolha. Todavia, sua sujeição é também uma condição para a sua liberdade: para que possa agir livremente, o sujeito deve ser antes conformado, guiado e moldado para tornar-se alguém capaz de exercer responsabilmente sua liberdade num sistema de dominação. Sujeição e subjetivação estão uma ao lado da outra. Uma é a condição para a outra (DEAN, 1999, p. 165 *apud* VEIGA-NETO, 2000, p. 197)

Dominação, sujeição e condução também estão presentes nos discurso, através de metanarrativas de que a educação, principalmente a EP, é um fator estratégico para emancipação dos sujeitos, para o fortalecimento da nação e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos em uma sociedade de economia mundial, em que o mercado é globalizado e competitivo. A hegemonia desse discurso transfere para a população e seus sujeitos a responsabilidade de se qualificar para ter acesso a um mercado de trabalho dinâmico e em constante mutação.

Não queremos afirmar que a educação não é libertadora, mas problematizar, discutir, como e o quanto essa liberdade emancipa. Sabemos o quanto é difícil seguir em nossa sociedade sem trilhar o caminho formal da educação, mas não podemos afirmar que simplesmente trilhando os caminhos escolares se alcançará esta liberdade e autonomia.

Rose e Miller (2010) dizem que a retórica é uma condição necessária para o Neoliberalismo, e que este induz ao empreendedorismo e transfere para o sujeito a responsabilidade do sucesso em sua vida, ao autogoverno e o governo dos outros. Troca-se o assistencialismo, em que o Estado tem que fazer pelo sujeito, substituindo-o por sujeitos que façam por si mesmos, ou seja, intensificam-se as formas de autogoverno, governo de si e governo dos outros, visto que a melhor forma de controle é o autocontrole, o controle de si. Portanto, não se transfere somente a responsabilidade do Estado para o indivíduo, como também, por essa lógica, esse dispositivo de controle, incute-se no sujeito que é ele que deve se transformar para a sociedade e não se permitindo outras possibilidades de se pensar a organização de sociedade.

Empreendedorismo e assistencialismo têm diversas facetas e provocam muitas discussões e estudos, entretanto é importante refletirmos que tanto o assistencialismo como o empreendedorismo apresentam formas perversas de controle que podem escravizar os sujeitos. São formas de biopolítica que implicam em um controle estratégico da população através do governamento dos sujeitos, nas suas relações com ele mesmo e em relação aos outros. Tecnologias, dispositivos de controle que sutilmente se alicerçam pelo medo do não pertencimento, da exclusão, de não poder gestar sua vida (GADELHA, 2009).

O empreendedorismo pode levar à fragmentação e individualização do sujeito, tornando as relações de sociabilidade frágeis e movidas pela concorrência, e, conseqüentemente, à responsabilização dos sujeitos levadas as últimas conseqüências pela cultura do desempenho competitivo. O assistencialismo pode incutir nos sujeitos que sozinhos não possuem condições de buscar sucesso, que tudo é responsabilidade do Estado e apenas amenizar a realidade de muitos, mascarando, em muitos casos, os verdadeiros problemas sociais.

As relações de poder envolvidas no empreendedorismo e no assistencialismo se alicerçam em princípios de liberdade e libertação, pressupondo embates entre o poder do Estado e poder da sociedade civil. Para Foucault (1979), o exercício do poder pressupõe liberdade, não há relações de poder sem liberdade e resistência, pois o poder se encontra em uma rede de relações, que por sua vez geram saberes, discursos de verdade, que se perpetuam dentro da sociedade e navegam pela rede social, não estando sobre o comando de um poder central.

Os micropoderes (exercício do poder pelos indivíduos, ONG's, empresas privadas, grupos, acadêmicos, trabalhadores etc.), presentes em toda malha social, não foram totalmente absorvidos ou apoderados pelo Estado, nem são necessariamente criados por ele. Foucault (1979, p. 74), diz: “quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana”, ou seja, o poder está na microfísica, está nas relações.

Com esse pensamento se percebe que o poder é exercido em diversos e diferentes níveis e lugares da rede social, formando uma malha complexa de micropoderes integrados ou não ao Estado. Nessa visão de exercício do poder, percebemos que o Capitalismo, liberal ou neoliberal, não se sustentaria nem se manteria baseado exclusivamente na repressão, no controle total. Para Foucault o poder não tem apenas uma conotação negativa, sua concepção

positiva está no fato de direcionar, induzir a vontade dos indivíduos para a satisfação de aspirações, anseios e prazeres. Ele afirma que:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCUALT, 1979, p. 8).

Assim, percebe-se como as legislações vão se aperfeiçoando, se flexibilizando para atender necessidades e interesses, mesmo que não em sua totalidade, para atingir a diversos grupos de interesses, como da revogação do Decreto 2208/07, com adaptações que atendeu a interesses do Estado, de políticos, empresários e acadêmicos.

Nosso último recorte observa a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais pela Lei 11.892 (BRASIL, 2008). Esta lei teve o objetivo de ampliar a oferta de educação em todos os níveis, e principalmente da EP e Tecnológica.

Normalmente, uma lei é elaborada e aprovada somente depois de muitos debates, lutas, conflitos, e a lei de criação dos Institutos também observou esse processo. O Decreto 2.208/97 desencadeou uma série de críticas por parte da comunidade acadêmica e acirrou o debate entre formação geral e formação técnica. Mais uma vez o conflito entre se educar para fazer (educação profissional) e o educar para pensar (educação básica) emergiu das discussões sobre educação e nortearam as políticas públicas partidárias. Esse debate entre forças conservadoras e progressistas levou a um novo decreto, o 5.154/2004, que revoga o 2.208/97 e restabelece a possibilidade de articulação entre educação básica e profissional.

Os debates, as disputas, esses “jogos de poder” foram importantes para a criação dos Institutos Federais, pois o governo “Lula”, alicerçado nos discursos dominantes da sociedade sobre educação – uma educação para formação total do indivíduo; formação de um cidadão autônomo, crítico, participativo e transformador; da inclusão através da educação dos menos favorecidos ao todo social; do crescimento econômico do país vinculado ao desenvolvimento científico e tecnológico, entre outros – apresentou um plano de desenvolvimento para a educação, tendo em seu cerne a reorganização e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e a criação dos Institutos como uma das principais formas de promover a justiça social através da formação profissional e a produção e difusão de conhecimentos científicos.

Esta missão dos Institutos está clara em alguns itens do capítulo da lei de criação (11.892), que determina as finalidades e características dos Institutos Federais:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e **qualificando** cidadãos com vistas na **atuação profissional**

nos diversos setores da **economia**, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e **adaptação** de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa **aplicada**, a produção cultural, o **empreendedorismo**, o **cooperativismo** e o desenvolvimento científico e tecnológico;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à **emancipação** do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional. (BRASIL, 2008, p. 2 – grifo nosso)

A análise dos objetivos e finalidades constantes na lei de criação dos Institutos permite conjecturar que os Institutos Federais foram criados na lógica capitalista, com a intenção de atender a demanda de mão de obra especializada, qualificando trabalhadores para uma maior inserção no mercado de trabalho, dando sustentabilidade a esse modelo de sociedade, conforme argumenta Peters (2008), sob os princípios do Neoliberalismo, com uma educação reestruturada de acordo com a lógica do mercado.

Isso nos faz refletir sobre o pensamento de Foucault, observado por Maia (2011), de que o Capitalismo socializou o corpo enquanto força de produção e de trabalho, e biopoder (poder de administrar, controlar e formar as populações), atuando na conformação dos corpos segundo os interesses da organização do Capitalismo, uma biopolítica intrinsecamente ligada à emergência do estado de bem-estar social.

Todos esses discursos, esses regimes de verdade presentes no plano da educação e na lei de criação dos Institutos, são facilmente aceitos pelo todo social e internalizados pelos seus sujeitos, pois são discursos dominantes que nos levam a pensar apenas neste tipo de sociedade, capitalista neoliberal, e o foco de pensamento é a solução para esse tipo de sociedade e não para uma outra sociedade, ou melhor, uma outra possibilidade de sociedade. É interessante observar que as palavras grifadas do recorte da lei – “qualificando”, “atuação profissional”, “economia”, “adaptação”, “aplicada”, “empreendedorismo”, “cooperativismo” e “emancipação” - são termos do mundo contemporâneo, de gestão, de empresas, que estão fortemente presentes no paradigma neoliberal.

Nesses discursos, o poder é exercido para legitimar as ações de governo, com a governamentalidade atuando como um exercício de poder de condução de outros, de seduzir, de fazer o outro crer que precisa de determinada ação. Aqui, trazer os outros no discurso da necessidade de expansão da rede.

Pelo olhar da governamentalidade se observa a atuação do poder, a técnica de normalização, a norma sendo utilizada como dispositivos de segurança para regular e controlar o indivíduo e, conseqüentemente, a população, onde quem está fora da norma, no caso, o indivíduo sem qualificação profissional certificada, se vê na obrigação de se qualificar, dentro das possibilidades oferecidas, para não ficar fora do modelo considerado normal, de indivíduos qualificados.

Com o plano legitimado por esses discursos dominantes, o Governo Federal reorganizou a rede federal de ensino e promoveu uma grande expansão dos Institutos, tanto em relação ao aumento de unidades em todo território, quanto em relação à oferta de novos cursos técnicos e superiores, bem como de diversos programas com cursos de pequena duração (FIC, PRONATEC, etc.). Políticas consideradas de inclusão, em que se aumenta a possibilidade de capacitação em diversos níveis, transferindo para as pessoas a responsabilidade de se qualificar para o mercado de trabalho, preparando, assim, uma massa de trabalhadores qualificados para suprir e regular a oferta de mão de obra especializada.

Essas políticas demonstram que, na contemporaneidade, a escola é vista como produtora de capital humano, em que a educação, principalmente a EP, é um produto de investimento do indivíduo para poder participar efetivamente do processo produtivo a serviço do capital. Constitui-se o *homo economicus* (PETERS, 2008), indivíduo autointeressado, que se comporta paralelamente como um capital (máquina) e uma renda (salário). Com isso, a unidade de base da sociedade não é mais o indivíduo, mas o trabalhador-empresa e a capacitação, e a formação educacional e profissional dos indivíduos aparecendo como elementos estratégicos a serem investidos na governamentalidade.

O *homo economicus* clássico é o homem da troca, é o parceiro, um dos dois parceiros no processo de troca, fundado na necessidade. Já no mundo contemporâneo neoliberal o *homo economicus* é o empresário, empresário de si mesmo, empreendedor de si mesmo. Ele é seu próprio capital, seu produtor, sendo por si mesmo a fonte da sua renda. Um homem do consumo que é produtor de sua própria satisfação, “um sujeito de interesse, ou seja, um sujeito como princípio de interesse, como ponto de partida de um interesse ou lugar de uma mecânica de interesses” (FOUCAULT, 2008, p. 372).

Noguera-Ramirez (2011) diz que Peter Drucker²⁶ anuncia o advento da sociedade do conhecimento. Uma sociedade em que o conhecimento altamente especializado tem valor

²⁶ Professor de Ciências Sociais da Claremont Graduate na Califórnia, EUA. Escritor e consultor administrativo considerado como o pai da administração moderna.

fundamental na vida das pessoas. Nessa sociedade, contemporânea, as pessoas têm que aprender a aprender, e a aprendizagem dura pela vida toda. Elas devem ter responsabilidade pessoal, autogestão do seu destino, assumir os próprios riscos, solucionar problemas, ser um sujeito adaptado a um mundo em constante mudança e transformação. Noguera-Ramirez chama esse sujeito de *Homo discentis*:

Esse novo sujeito (essa nova forma de subjetivação) de *Homo discentis*, um *Homo* aprendiz permanente, definido por sua condição de ser um aprendiz ao longo da sua vida, ou melhor, um *Homo* que, para ser tal, deve aprender permanentemente, um *Homo* “plástico” [...] capaz de ser moldado ou modelado, capaz de mudar ou alterar sua forma (2011, p. 16-17).

Na formação/construção desses sujeitos, os espaços escolares estão posicionados estrategicamente para a consolidação de uma determinada configuração social, em que as produtivas relações entre trabalho e educação passam a ser lidas sob um registro empresarial, em que conceitos como flexibilidade, empreendedorismo ou realização pessoal dão corpo a novas discursividades (SILVA; FABRIS, 2010).

O Ensino Profissional no Brasil tem, no cerne de sua história, a racionalidade do propósito capitalista, a formação de mão de obra e de consumidores, tendo a sua disposição uma massa de trabalhadores qualificados para suprir as necessidades da produção de cada período histórico, com sujeitos úteis a cada determinada época. Porém, aqueles fora das margens da utilidade necessária sempre se constituíram em uma massa de excluídos, com políticas inclusivas adequadas para a necessária inclusão; um dispositivo de segurança da governamentalidade.

Este olhar para a arte de governar permite perceber como as relações nas instituições agem sobre os sujeitos, sobre a subjetivação dos sujeitos e como os sujeitos podem ser subjetivados a partir das ações das instituições, ou seja, a governamentalidade atuando no controle e na regulação dos sujeitos e, conseqüentemente, da sociedade, através de diversos dispositivos e tecnologias de governo.

É importante ressaltar que mesmo com o desenvolvimento de diversas técnicas de governo em todos esses anos, diferentes artes de governar não desaparecem, elas se imbricaram, se entrelaçaram, se aperfeiçoaram e se remodelaram às condições históricas-políticas-sociais de cada época. O poder pastoral, por exemplo, está presente em várias instituições e em várias relações de poder ainda hoje. Sua visão de bem e mal nos remete a um imaginário que produz medo e, sobretudo, culpa. Medo de não conseguir emprego, medo de pertencer ou não pertencer a determinados grupos, de não conseguir a salvação, de sair da normalidade, de não estar na onda, ou seja, o poder pastoral articulado com o biopoder.

Conduitas introjetadas nos sujeitos, a noção de certo e errado, ou normal e anormal, que fazem com que nos examinemos de acordo com parâmetros normatizados e normalizados na sociedade, produzindo seres disciplinados e conduzidos, pois queremos pertencer. Essas dualidades, homem/mulher, bem/mal, certo/errado, preto/branco, normal/anormal, são uma questão de governamentalidade. Se o sujeito não está na faixa de normalidade, no papel em que quer ocupar, vê-se como excluído, negado. Assim, todos procuram sempre estar se adaptando, se encaixando dentro da faixa de uma normalidade determinada pelas redes de poder da sociedade.

5.1.1 As tramas do currículo integrado no IFSULDEMINAS

Após a análise dos macros discursos presentes nos recorte das leis e decretos sobre EP, apresentamos a seguir como as discursividades presentes nesses documentos constituíram e constituem os micros discursos presentes nas antigas Escolas Agrotécnicas e no atual IFSULDEMINAS. Neste subitem procuramos visualizar as tramas de “como” se deu a escolha pelo ensino integrado no IFSULDEMINAS, procurando mostrar as redes de poder/saber que envolveram a instituição dessa modalidade de ensino no Instituto. Para mostrar como aconteceu esse processo, apresentamos um relato²⁷ de como se construiu a decisão pela implantação da modalidade de EP Integrada ao EM no IFSULDEMINAS.

É importante esclarecer que durante todo o processo relatado, a visão conceitual de currículo, pensada e vivenciada pelo corpo docente e pedagógico do Instituto, era de um currículo como documento, e uma forma de organizar a experiência escolar como forma de organização do conhecimento escolar através de uma matriz curricular, com suas disciplinas/atividades e cargas horárias, um conjunto de ementas, programas e planos de ensino dos professores, enfim, como um processo de estruturação e sequenciação da experiência educacional, um plano de aprendizagem. Um conceito baseado no senso comum, pouco construído pela comunidade escolar, normalmente imposto pelas políticas públicas.

²⁷ Esse relato foi construído a partir de nossa efetiva participação como professor, assessor de diretor, DDE, em conversas com os diretores e coordenadores que participaram de todo o processo e também em levantamento de dados de algumas atas, ofícios e arquivos da secretaria escolar.

Feito esse devido esclarecimento, apresentamos um recorte histórico dos discursos que marcaram significativamente o conflito curricular entre educação geral e educação profissional, ensino disciplinar e ensino integrado no IFSULDEMINAS.

Biagini (2001) resume o centro desse conflito e das discussões sobre esse assunto nessas pesquisas. Para a autora, esses dois decretos mostram a existência da dualidade presente na EP brasileira entre formação geral e formação para o trabalho.

Entre a educação "propedêutica", que pressupõe um caminho à intelectualidade (saber-pensar), e a educação voltada especificamente para o ensino técnico-profissional, ou para operacionalização (saber-fazer) [...] Subjaz a esse entendimento, a percepção de dois modelos de educação, que são legitimados com base nas funções essenciais do mundo da produção econômica: uma, propedêutica, destinada à elite dirigente; e outra, educação profissional, destinada àqueles com pouca escolaridade, os quais, por meio de uma habilitação profissional, formam a massa da força produtiva do processo de produção capitalista. [...] Tais interesses são, ao mesmo tempo, determinantes e resultantes de variáveis não vinculadas à questão do ensino, e sim às relações de produção do capitalismo (*Ibid.*, p. 1).

As antigas Escolas Agrotécnicas de Inconfidentes (criada em 28 de fevereiro de 1918), Machado (criada em 03 de julho de 1957) e Muzambinho (inaugurada em 22 de novembro de 1953), que deram origem ao IFSULDEMINAS (criado em 18 de dezembro de 2008), passaram por essa discussão. Essas escolas foram inicialmente Escolas de Iniciação Agrícola especializadas no ensino agrícola, oferecendo o ensino secundário junto com o ET, em regime de internato. Depois mudaram de denominação, passando a se chamarem Ginásio Agrícola, oferecendo o curso ginásial com duração de quatro anos (quatro séries do 1º ciclo ginásial, com disciplinas específicas da área técnica e disciplinas do curso ginásial) e a certificação como Mestre Agrícola. Em outra mudança, tornaram-se Escolas Agrotécnicas, oferecendo as três séries do 2º ciclo (colegial, 2º grau e hoje Ensino Médio) e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico em Agropecuária.

O Câmpus Machado desde sua criação, em 1957, ofereceu cursos na área agrícola. O primeiro desafio surgiu em 1997, após quarenta anos de atuação na área agrícola, com o início da oferta de cursos técnicos em outras áreas, na modalidade subsequente²⁸ (1997 - Técnico em Informática; 1999 – Técnico em Enfermagem e Técnico em Agroecologia; 2001 - Segurança no Trabalho). No ano de 2005, teve início o primeiro curso superior (Tecnólogo em Cafeicultura), e, a partir de 2009, após ser transformado em Câmpus do IFSULDEMINAS, criou-se cursos de licenciatura e bacharelado (Licenciatura em Computação, Ciências

²⁸ Subsequente é a modalidade de ensino técnico que tem como pré-requisito o Ensino Médio concluído.

Biológicas e Bacharelado em Agronomia). A partir deste ano, cresceu significativamente o número de curso nas mais diversas modalidades e graus de ensino.

Em 1997, o Câmpus Machado oferecia o curso Técnico em Agropecuária integrado, ou melhor, “junto” com o EM, com uma matriz curricular unificada e implementação separada. Alternavam-se os períodos entre EM e EP, ou seja, quando as aulas do EM eram de manhã, as aulas da EP eram à tarde, e vice-versa. Até 1999, tinha-se uma matriz curricular integrada com tentativas isoladas de integração. Essa articulação era feita por alguns professores, individualmente, buscando conteúdos da área técnica para trabalhar na área básica. As escolas seguiam um formato com quatro turmas (4 primeiros, 4 segundos e 4 terceiros anos) de Técnico em Agropecuária, um formato padronizado, “quadrado”, conforme recomendações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), com poucas particularidades. O aluno tinha uma única matrícula e recebia a certificação de EM com EP - Técnico em Agropecuária. Neste sistema, o dia a dia era muito tranquilo, pois a estrutura raramente se modificava, os professores atuavam em suas disciplinas específicas, em suas turmas específicas, com um sistema regimentar e avaliativo padronizado (sistema de notas bimestrais), em uma rotina esquematizada e normatizada.

A partir do Decreto 2.208/97 proibindo o EM junto com a EP, as escolas passaram a ofertar as modalidades previstas em lei, e, devido à proibição, deram ênfase a cursos técnicos concomitantes ao EM, ou seja, o aluno fazia o EM e o técnico na própria escola (concomitância interna) ou o curso técnico na escola e o médio em outra rede de ensino pública ou privada (concomitância externa), uma forma interessante de não acabar com o EM. Ao final o aluno recebia as duas certificações: a de Técnico e a do EM. Com essa separação, o EM seguia as leis e às resoluções nacionais, e o ensino técnico passou a ser modular, baseando sua certificação em habilidades e competências, com a avaliação determinada por conceitos.

Com a separação do EM da EP, aconteceu também a separação do curso Técnico em Agropecuária (2400hs) para a adequação da carga horária ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos²⁹. Passou a ser Técnico em Agricultura (1200hs) e Técnico em Zootecnia (1200hs), cada um com a duração de um ano e meio. Os dois cursos poderiam ser feitos em três anos, coincidindo com o tempo do EM (2400hs), assim, os alunos, que seguissem o itinerário curricular normatizado, terminariam os cursos técnicos junto com EM, sendo diplomados nos

²⁹ CNCT acessível em <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/> - acessado em 25/05/2014.

dois cursos técnicos e no EM. Resumindo, o aluno fazia o Técnico em Agricultura em três semestres (um ano e meio), sendo que a cada semestre tinha um módulo com terminalidade, o que já lhe dava o direito a uma certificação por módulo. Após concluir os três módulos ele recebia o diploma com a habilitação em Técnico em Agricultura. Depois, após mais um ano e meio recebia o de Técnico em Zootecnia, sendo que ao final dos três anos tinha duas habilitações técnicas e o diploma do EM. Nesta estratégia de concomitância interna, o aluno tinha duas matrículas, uma no médio e outra no profissional; para as estatísticas tínhamos dois alunos em um.

É interessante lembrar que, pelos regimentos da escola, a matrícula no EM estava vinculada ao ensino técnico, ou seja, para ingressar na escola era obrigatório matricular-se nos dois cursos e nenhum aluno poderia fazer apenas o EM na Instituição. Casos de reprovação complicavam o itinerário formativo, e muitos alunos tiveram que concluir o EM em outra instituição, sendo considerados como concomitantes externos, ensino técnico na escola e o médio em outras instituições de ensino pública ou privada.

As Escolas Agrotécnicas continuaram a oferecer o EM, pois já possuíam um quadro de professores efetivos do EM. Entretanto, algumas foram abolindo o EM, aos poucos, concretizando as intenções do governo FHC e passaram a priorizar os cursos subsequentes (cursos técnicos pós-médio). A proposta pedagógica da EP, durante a vigência do Decreto 2.208/97, se alicerçava na pedagogia das competências, formação voltada para a empregabilidade, destacando o saber-fazer, uma perspectiva utilitarista de treinamento na EP a serviço exclusivo do mercado (submissão total ao mercado). O governo FHC utilizou esse decreto para atender as mudanças ocorridas pela globalização da economia e da reestruturação produtiva, que necessitava de novas formações profissionais.

A transição do Ensino Integrado (articulado) para o Ensino Modular, baseado em competências, foi um período de muitas conturbações. A escola mudou de um sistema tradicional de ensino baseado em etapas anuais, com conteúdos preestabelecidos e resultados avaliativos por notas padronizadas - o aluno ao final do ano seria aprovado ou reprovado de acordo com a média mínima necessária - para um sistema que exigia grandes passos, como: levantamentos de habilidades e competências de cada habilitação profissional, sistema de avaliação orientado por normas, um conjunto de padrões e parâmetros de referências e de comparação sobre o que o aluno é capaz ou não de fazer dentro de cada habilitação profissional, um sistema de avaliação baseado em conceitos de competente e não competente em relação às competências exigidas por cada módulo do curso. Portanto, a escola saiu de um

sistema estático, de uma zona de conforto para um processo que exigia muita análise e discussão. Muito trabalho, inclusive para entender o que seriam habilidades e competências, e como fazê-los funcionar no dia a dia escolar. Foram tempos de muitas reuniões, oficinas pedagógicas e conflitos, sendo que nesse período surgiram diversas matrizes curriculares funcionando juntas, pois se teve que discutir, analisar e organizar um novo sistema de ensino, ao mesmo tempo em que ia sendo implantado.

Com o Decreto 5.154/2004 no governo de “Lula”, permitindo novamente o Ensino Integrado, as escola de Machado, Muzambinho e Inconfidentes não discutiram e não adequaram o sistema de ensino às novas possibilidades do decreto, continuaram com o sistema modular, pois, depois de todo o trabalho anterior de implantação, as comunidades acharam o sistema interessante em alguns aspectos, como: suavização do atrito entre EM e Ensino Técnico, uma vez que o Médio preparava para o vestibular e o Técnico para o mercado de trabalho, e a contagem em dobro por aluno em relação à matriz orçamentária (uma matrícula no EM e outra no Técnico). Essa resistência a adequação ao decreto foi quebrada em 2009 pela “cenoura”³⁰ do orçamento, conforme mostrado mais adiante.

Com a criação dos Institutos aconteceu a necessidade de se formular o PPI do IFSULDEMINAS, norteado pela Lei 11.892/2008 e pelo Termo de Acordo de Metas e Compromissos, celebrado entre o Instituto, através do seu reitor e a SETEC, para fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais.

A lei de criação determinava que no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal deveria garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender a EP técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender aos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica e para EP.

O Termo de Acordo de Metas e Compromissos previa objetivos para o Instituto Federal até 2022, estabelecendo formas de medição de índices de eficácia e eficiência, parâmetros para ofertas de vagas e cursos, além de projetos, pesquisas e inovação para o Instituto Federal. Dentre os diversos compromissos do termo, destacamos alguns que nortearam a elaboração do PPI: o compromisso do Instituto Federal com a formação de

³⁰ Termo usado como metáfora, ou seja, quando o cavalo não quer seguir um caminho, coloca-se uma cenoura na sua frente, para que ele seja motivado a ir em direção do alimento.

professores (licenciaturas); a verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; a democratização do acesso e permanência nos processos formativos através da ampliação da oferta, redução das taxas de evasão e ocupação de vagas ociosas; a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a circulação de estudantes entre instituições; e a necessidade de revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos e atualização de métodos e metodologias de ensino, buscando elevação da qualidade dos processos formativos.

Em relação aos índices, destacam-se: o da eficiência da Instituição, calculado através da média aritmética do número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma, sendo que a Instituição deveria atingir um índice de 90% de eficiência até o ano de 2016. Em seguida, o índice de eficácia da Instituição, calculado pela média entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo, em que a meta para o mesmo ano deve atingir a 80% de eficácia, ou seja, uma evasão escolar menor que 20%. Por último, o índice que mais influenciou na organização e estruturação acadêmica, o de alunos matriculados em relação à força de trabalho (relação Professor X Aluno), que deve ser de 20 (vinte) alunos por professor nos cursos presenciais do Instituto.

Mesmo com toda a autonomia prevista em Lei para os Institutos, a elaboração do PPI teve sempre esses índices como delimitadores de sua política pedagógica. Vale ressaltar que o não cumprimento destes índices acarretaria, no ano subsequente, a aferição das metas, a suspensão do envio de recursos orçamentários e a suspensão do acréscimo de professores ao banco de professores equivalentes da Instituição, entre outros efeitos. Os índices de desempenho e seus efeitos regularam todo o processo de elaboração e implantação do PPI e, conseqüentemente, a organização curricular. Isso é confirmado nos resultados obtidos pelo IFSULDEMINAS, que tem conseguido atingir os índices de ofertas de vagas, a relação professor/aluno, e uma considerada melhoria nas metas das taxas de ocupação e evasão.

Na elaboração do PPI, um fator fundamental foi um item constante nos objetivos da Lei: os Institutos devem “ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, p. 12, grifo nosso). Este item deu início a uma discussão por todos os Câmpus do IFSULDEMINAS sobre se seria adotado o ensino integrado no PPI.

A partir de 2009 foram promovidas diversas ações para a discussão sobre integração. A Pró-reitoria de Ensino (PROEN) promoveu reuniões com os Diretores de Ensino (DDE)

dos Câmpus para coordenar todo processo e também traçar as estratégias de ação para promover a discussão do tema. Em seguida, foram realizadas reuniões das equipes pedagógicas dos Câmpus para a troca de experiências, relatar e discutir sobre as ações nos Câmpus. Depois, promoveu-se um grande evento com a participação de toda a comunidade dos três Câmpus do IFSULDEMINAS (professores, técnicos-administrativos, representantes de alunos, e membros da comunidade externa), tendo na abertura a palestra do Prof. Dr. Dante Henrique Moura³¹ sobre novas perspectivas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em seguida, foram constituídos grupos de trabalhos para a discussão do PPI. Coordenadamente com as ações da reitoria, aconteciam discussões nos e entre os Câmpus, com o mesmo objetivo. As discussões foram calorosas e não produziam um consenso entre integrar ou não, afinal não seria em um pequeno período que se resolveria uma questão tão antiga.

Muito se discutiu sobre integrar ou não. Um dos Câmpus apontava para a integração, outro na dúvida e outra para pela não integração. Porém, o fator econômico, o valor aluno foi fundamental para a decisão pela integração. O aluno de um curso integrado na matriz orçamentária dos Institutos teria como fator ponderativo o valor de 1.6 (um ponto seis) enquanto o aluno de curso não integrado seria 1 (um). O fato do aluno do curso integrado receber 60% a mais de recursos foi decisivo. Impasse decidido, todos os câmpus resolveram integrar.

A partir deste momento, foram realizadas diversas ações para coordenar e organizar a integração. A reitoria promoveu um encontro entre as equipes pedagógicas (DDEs, coordenadores de ensino, de cursos e pedagogas) e professores do EM e profissional, em que foi apresentada a experiência de integração do Instituto Federal do Sudeste de Minas, e, em seguida, foram realizados trabalhos em grupos para a discussão das matrizes curriculares unificadas. Aconteceram diversos desses encontros entre professores e equipes pedagógicas para a reestruturação das matrizes curriculares dos cursos, procurando, inicialmente, homogeneizar e organizar o currículo.

Primeiro, foram realizados trabalhos para aproximar as matrizes curriculares, enquanto disciplinas, entre os cursos dos Câmpus. Por exemplo, se a matriz curricular do curso Técnico

³¹ Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri. Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Participou dos Grupos de Trabalho que elaboraram, no âmbito do MEC, os Documentos Base do PROEJA e do EM integrado aos cursos técnicos de nível médio. Pesquisador em educação, atuando principalmente em Políticas Educacionais e Trabalho e Educação, com ênfase no campo da EP e em sua integração com a educação básica e com a educação de jovens e adultos.

em Informática dos três Câmpus fosse parecidas, possibilitaria a migração dos alunos de um Câmpus para outro, sem grandes problemas curriculares. A equiparação e normatização foram realizadas em todos os cursos do Instituto (nível médio, pós-médio e superior).

Em seguida, foram promovidas diversas reuniões entre as áreas técnica e do núcleo comum (ensino médio) para se verificar, em cada curso, que conteúdos eram ministrados e quais apareciam em duplicidade entre as disciplinas (mesmo conteúdo sendo dado em disciplinas diferentes). A partir desta triagem, definiu-se qual disciplina trabalharia determinados conteúdo, ou tópicos desses conteúdos, e organizaria a sequência em que os conteúdos seriam ministrados, adequando os conteúdos do EM ao do ensino técnico e vice-versa. Uma tentativa para que as disciplinas trabalhassem integradas, em sua sequenciação e desenvolvimento.

Esses dois momentos foram de intensa discussão e de muitos conflitos, não se conseguindo um consenso, transparecendo, assim, as relações de poder entre as disciplinas, visto que essas ações mexiam com as cargas horárias, os conteúdos ministrados por determinadas áreas e, em uma discussão ampla, sobre quem estava a serviço de quem: EM a serviço do profissional ou profissional sob o domínio do médio. Enfim, com essa otimização curricular, foram feitas diversas mudanças nas matrizes dos cursos, resultando em matrizes curriculares parecidas, com uma pequena diminuição da carga horária dos cursos. Houve também propostas de avaliação conjunta entre as disciplinas, mas que não foram efetivadas.

Dessas discussões surgiu a matriz curricular do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (turma 2010/2012 – analisado nesta pesquisa) que ficou com 30 disciplinas no total (13 disciplinas do EM e 17 do profissional), com 4.752 horas. O curso acontecia em dois períodos (manhã/tarde), durante três anos, e ao final os alunos eram diplomados como Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

Na busca pela efetiva integração da EP com o EM, verificou-se que os Câmpus desenvolviam suas atividades relacionadas ao Ensino Integrado de forma diferenciada, sem um projeto que realmente garantisse a integração da EP ao EM, por isso, foi desenvolvido o Projeto Ensino Integrado nos Cursos Técnicos de Formação Profissional no IFSULDEMINAS.

A partir do ano de 2012, o IFSULDEMINAS, por meio da PROEN, promoveu o desenvolvimento de um projeto em parceria com a UNICAMP. Foi assinado um contrato de prestação de serviços de consultoria/assessoria com o objetivo de propor e fomentar a construção de um projeto pedagógico de ensino com a participação dos professores,

coordenadores, pedagogos e dirigentes de cada Câmpus, através de um planejamento participativo no âmbito institucional. Foi utilizada a metodologia da pesquisa “ação”, um processo de reflexão-ação-reflexão entre os sujeitos envolvidos, de forma a promover a construção de um processo de integração entre Ensino Propedêutico e o Ensino Técnico.

Foram desenvolvidas diversas atividades (reuniões com assessores e coordenadores, seminários temáticos, oficinas de integração e produção documental), com objetivo de diagnóstico, produção de plano de ação, acompanhamento e avaliação do processo. Nesse ano as matrizes foram alteradas, diminuindo a carga horária dos cursos Técnicos Integrado, contrariando as recomendações do PROEN. Esta ação diminuiu os índices de relação professor-aluno e, conseqüentemente, a dotação orçamentaria para os Câmpus. Essa ação foi contestada pelos órgãos colegiados do Instituto, mas, mesmo assim, a reformulação foi aprovada. A reformulação possibilitou a inserção dos alunos voluntariamente nas atividades de pesquisa e extensão. O caminho escolhido pelo Câmpus Machado foi um movimento de contraconduta ao cenário que se apresentava dentro do Instituto, de ampliação acelerada de cursos, aumento do número de alunos em busca de uma maior dotação orçamentária para cada Câmpus. É interessante observar que as atividades de pesquisa e extensão realizada pelos alunos não são contempladas no plano de metas e também não contam nos índices de elaboração da matriz orçamentária.

Percebe-se por todo esse cenário de implantação do currículo integrado, que o foco de pensar, discutir e implantar está centralizado na escolha dos conhecimentos a serem ensinados, na ordem de execução e nas formas de organização dos processos de ensino, alicerçados na ideia de que o ensino integrado seria a melhor forma de promover uma educação de qualidade para a formação do cidadão crítico e participativo.

O IFSULDEMINAS tem procurado, através do trabalho participativo de toda sua comunidade, oferecer um ensino de qualidade articulado e em consonância com os discursos acadêmicos de educação integral e do mundo do trabalho, entretanto todo esse processo sempre se encontra norteado por metas, índices e interesses do mercado. O importante é que esse “entretanto” não quer dizer que estamos negando a necessidade desses elementos, estamos apenas ressaltando, como em todos os processos, que mesmo dentro de um discurso de participação autônoma e com liberdade, existem elementos que disciplinam e normatizam a discussão, organização e implantação curricular das instituições.

Assim, uma gestão da autonomia institucional, uma pseudoliberalidade, se estabelece com limitações, controles e obrigações apoiadas em ameaças, coerções e intervenções

econômicas. Pelo olhar da governamentalidade, observam-se tecnologias de dominação (disciplina, regimes de verdade, biopoder) guiando as decisões de escolhas, sutilmente pré-definidas e pré-determinadas, ou seja, uma liberdade dependente das relações de poder que são (im)postas.

5.2 O projeto pedagógico do curso como dispositivo de governo

Neste estudo, que tem como cenário o IFSULDEMINAS, o currículo é um documento que organiza o processo de estruturação e sequenciação da experiência educacional, constituindo os sujeitos no/e pelos discursos, e, portanto, é um documento de identidade. Dessa forma, analisar e problematizar os discursos presentes no Projeto Pedagógico dos cursos da Instituição pode apresentar indícios do sujeito que se pretende formar e/ou formatar, e observar a atuação da governamentalidade na regulação da população através da condução dos indivíduos. Esta escolha não foi feita como uma manifestação contra ou a favor do instituído, mas para entender e poder desarmar condutas, compreender os acontecimentos e, assim, escolher a melhor forma possível de agir. Essa microfísica dos acontecimentos nos permite entender o que se passa/passou, o que os outros fazem/fizeram e o que faço/fiz comigo mesmo.

Para refletirmos sobre o discurso presente no PPC é interessante lembrar que para a AD “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (ORLANDI, 2001, p. 30). Na análise dos documentos curriculares do IFSULDEMINAS, o primeiro item que nos chamou a atenção foi a Identificação Geral do PPC³², em que o objetivo do Instituto é colocado como uma missão.

³² O PPC analisado é o de 2012 arquivado na secretaria escolar. No site do Instituto tem o acesso online (www.mch.ifsuldeminas.edu.br/images/stories/cursos-tabelas/t%C3%A9cnicos-em_informatica-integrado/Tecnico_em_Informatica_Integrado.pdf), entretanto esse já sofreu algumas alterações no texto, na organização textual das disciplinas em eixos conforme PCNs, na redução da carga horária do núcleo Básico (-260h), do Núcleo Diversificado (-544 h) e do Núcleo Profissional (-320 h). As principais alterações da matriz curricular ocorreram com a união das disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia, na disciplina Estudos Filosóficos e Sociológicos, a inclusão da disciplina Redação e a retirada da disciplina Atividades de Pesquisa Extensão e Cultura – APEC, a qual saiu da matriz obrigatória incorporando, no momento os projetos extraclasse e disciplinas opcionais.

A **missão** do Instituto é promover a excelência na oferta da educação profissional e tecnológica em todos os níveis, **formando cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas**, articulando ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do Sul de Minas Gerais (PPC p. 5, grifos nosso).

A escolha pelos termos grifados nos trechos de análise pretende conduzir a discussão em torno dos efeitos de sentido que estes podem mobilizar. Inicialmente, quando o objetivo de uma instituição escolar é colocado como “missão”, isto pode reforçar a metanarrativa de que a educação é a salvação para tudo. Não questionamos que a educação produz impactos em todas as áreas de nossas vidas, que podem ser extensos e profundos em qualquer sociedade. Entretanto, esse ideário salvacionista transfere para a educação escolar toda a responsabilidade da educação dos sujeitos, tirando, para usar um termo interessante em tempos da “sociedade do espetáculo”, o “holofote” da ideia de que o processo de educação dos cidadãos também ocorre na família, no trabalho, na igreja, enfim, nos diversos segmentos da sociedade e, com isso, aumenta-se, significativamente, a pressão sobre a educação escolar.

Este sentido de missão pode ter significados de grandeza, de responsabilidade humanística, produzindo, nos sujeitos do Instituto - professores e técnicos administrativos -, uma visão de obrigatoriedade, de se doarem, se multiplicarem para atingir objetivos propostos. “Missão” denota encargo, incumbência, desempenho de um dever; local onde se estabelecem missionários, aqueles que foram incumbidos de realizar determinada tarefa, de divulgar uma doutrina, uma causa, com os sujeitos envolvidos doando-se completamente a isso.

Logo, um discurso que apela para a sensibilidade dos atores do processo, professores e técnicos administrativos, pois traz para o texto as suas expectativas, os seus desejos de participação e transformação. Também explora o sentido de responsabilidade dos professores por pertencerem a uma classe em que se coloca o encargo de resolver os problemas do mundo, afinal, a educação é colocada como salvadora de todas as coisas.

Não estamos aqui dizendo que os servidores do Instituto não tenham uma missão a cumprir, mas, talvez, uma missão de objetivos e finalidades, não a praticada por missionários na pregação de doutrinas e fé. Observamos, por este fio discursivo, que o termo “missão”, também, relaciona-se com a incorporação de conceitos empresariais, de máximas do Capitalismo na educação escolar.

Peter Drucker (1993, p. 34) diz que “uma empresa não se define pelo seu nome, estatuto ou produto que faz; ela se define pela sua missão. Somente uma definição clara da missão é razão de existir da organização e torna possíveis, claros e realistas os objetivos da

empresa”. Para o autor, uma missão bem definida e difundida aumenta nos trabalhadores (no Instituto seus servidores) a ideia de trabalho de doação coletiva, porém, individual, interessante para otimização dos potenciais da empresa.

Essa é uma questão de governamentalidade, visto que o governo só se mantém porque os sujeitos reconhecem e convalidam as relações do exercício de poder, de dominação e subordinação. Só existe um projeto, uma verdade, um governo se este é compartilhado socialmente. Como o PPC tem a participação efetiva dos professores, escolhendo a forma de serem conduzidos, constrói-se um recurso de persuasão e imposição de um discurso para os documentos que tenta passar a imagem de anulação do poder, isto é, que constrói a verdade de acordo com seus interesses (MASCIA, 2002), uma conformação dos corpos aos interesses das organizações, uma forma de biopolítica ligada à emergência do estado de bem-estar social.

O ideário do estado de bem-estar social está totalmente envolvido nas relações de poder, no exercício do poder, em seus embates e suas resistências, pois o poder só é eficaz se a racionalidade daqueles sobre os quais o poder é exercido estiver orientada, determinada, direcionada e organizada para a produção de obediência aos objetivos do poder, pois “a arte de governar está inteiramente na capacidade de fazer-se obedecer” (SENELLART, 2006, *apud* FOUCAULT, 2010, p. 21).

Se a missão está para o bem ou para o mal, não cabe aqui julgar. Nesse momento, nos interessamos pela reflexão sobre o comprometimento assumido com a “missão”: se criará, ou não, bloqueios de pensamento, esvaziamento no debate das problematizações de como os processos de educação, em todos os segmentos da sociedade, estão construindo os sujeitos, seus modos de vida e, assim, a sociedade. É importante lembrar que os sujeitos devem pensar suas condutas no interior dessa discursividade, em torno de uma missão que se deve acatar, ou não.

A questão da integração não está diretamente escrita na missão do Instituto, mesmo constando como prioritária na lei de sua criação. Entretanto, podemos encontrar esse sentido através dos outros termos associados à ideia de “missão”, como no trecho em que a EP deverá formar “cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas” (PPC, p. 5). Está imbricada nesse discurso, a intenção de uma formação técnica – “criativos, competentes”, “úteis à nação”-, e uma formação para a vida – “cidadãos críticos [...] e humanistas”, pressupondo um ensino integrado, aceitando e admitindo a tentativa de superação da constante dicotomia existente na EP: formar para vida ou para o mercado de trabalho.

Mas será necessária essa superação? Há como se formar para vida, sem formar para o mundo do trabalho ou vice-versa? Não seria mais interessante buscar outras possibilidades de trabalhar as relações de poder/saber de um sistema disciplinar?

Formar “cidadãos” nos remete à palavra “cidadania”, e sabemos que são muitos os discursos que colocam, como principal objetivo da educação, a formação para a cidadania e formação de cidadãos. Estas palavras nos parecem, muitas vezes, soarem como falsas, vazias ou simplesmente como ornamento de outros discursos, visto que são facilmente aceitas por todos, afinal, quem não quer ser cidadão, exercer sua cidadania. Porém, o conceito de cidadania tem seu sentido tecido, construído, movimentado conforme o momento histórico em que vivemos.

O cidadão da Antiguidade Clássica, na concepção da *pólis* grega, tinha o direito, por posse ou nascimento, de debater e participar com igualdade a lei dos destinos do Estado, tendo um poder legislativo, deliberativo e judiciário. Mulheres, estrangeiros, crianças e escravos não eram considerados cidadãos, pois não tinham esses direitos (RODRIGUES, 2012). Na Modernidade, todos são iguais perante a lei; ser cidadão³³ é possuir uma série de direitos civis, políticos e sociais construídos e/ou conquistados através de lutas e conflitos, remetendo-nos à vida em sociedade, ao relacionamento entre indivíduos, à plena consciência dos seus direitos e deveres, à participação ativa, ao respeito pelas diferenças, pois cada comunidade tem modos de vida próprios e diferenciados.

Na contemporaneidade pode-se ampliar esse entendimento: ser cidadão, na sociedade capitalista neoliberal, está na possibilidade de poder competir, competindo para pertencer, pertencendo para possuir, possuindo serviços e bens de consumo; ser cidadão, exercer a cidadania é ter a possibilidade de ascensão econômica e social. Segundo Candiotto (2010), o mercado competitivo passa a ser referência para todas as instâncias sociais e, conseqüentemente, dos indivíduos, sujeitos que são colocados como agentes econômicos sempre preocupados com a atualização do seu capital humano, um assujeitamento dos indivíduos ao trabalho e ao capital.

³³ Cidadão é o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado livre. Cidadania é a qualidade de cidadão. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (<http://www.priberam.pt/dlpo/cidadania>). Cidadania é o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais – Wikipedia (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cidadania>). Foi utilizado o site da Wikipedia para mostrar um dos conceitos de cidadania, pois, nos principais mecanismos de busca da internet (Google, Yahoo, Bing e Ask) quando pesquisada a definição de cidadania, o site da Wikipedia aparece em primeiro lugar em todos eles, mostrando que este site é amplamente utilizado pela população, assim temos também uma visão do senso comum sobre esse conceito.

A marca maior do neoliberalismo é a concorrência ou competição, seja no âmbito dos indivíduos e das empresas, seja no âmbito das corporações, das instituições e mesmo dos Estados. [...] centra-se na competição. Quando se diz que vivemos numa sociedade do consumo, não se deve esquecer que, a rigor, o consumo é uma função da concorrência e quem consome e dá a consumir mais e melhor mostra os sinais de poder competir mais e melhor, com os outros e até consigo mesmo. [...] Para os neoliberais, a competição deve atravessar todo o processo econômico; competem os que produzem, os que vendem, os que fazem circular, os que acumulam e os que consomem. (VEIGA-NETO, 2013, p. 4)

Como o conceito de cidadania está sempre em movimento, uma pausa se faz necessária para alguns questionamentos. O PPC remete a qual sentido de cidadania? A EP pode garantir essa cidadania? Que sentido faz ser cidadão em uma sociedade movida pelo capital, em que a “moral” predominante é a que dá lucro?

Pausa para “ruminar” esses questionamentos, mesmo sabendo que o ato de “ruminar” aqui se refere a parar, refletir, repensar, debater, algo quase impossível, e impensável, nesta “hasty society” (sociedade apressada - para usar o impacto da língua inglesa), uma sociedade rápida, ansiosa, volátil, impermanente, do urgente, em que a velocidade dos acontecimentos não nos deixa mais pensar e sentir as experiências, os acontecimentos.

Na contemporaneidade, fazer uma pausa, ter/dar-se tempo para tomar consciência, pensar, refletir é um luxo quase inalcançável, há a impressão, nesse mundo de tempo descontínuo e flexível, de que tempo se perdeu. Hoje temos uma impressão de ausência de tempo para cumprir tarefas, o que nos faz sentir a pressão do tempo de outro modo. Estamos continuamente pressionados e com excesso de coisas a fazer, a decidir, multitarefas, ou seja, se é mais eficaz e eficiente, quanto melhor for o gerenciamento, a organização, a dedicação e a realização de tarefas em menos tempo. Segundo Saraiva e Veiga-Neto (2009), na contemporaneidade tudo tem que ser feito rápido e em curto prazo, vivemos a cultura do instantâneo em que não existe mais futuro, tudo é para o presente, pensar a longo prazo é arriscado, incerto, não faz mais sentido.

Para Bauman (2007) as organizações sociais, em tempos líquidos, não têm mais tempo para se constituírem em longo prazo, se dissolvem rapidamente e são muito curtas para um “projeto de vida” individual. Na contemporaneidade, acontece um colapso do pensamento e do planejamento duradouro, pois estamos na sociedade do consumo, em que as pessoas devem buscar satisfação imediata, as coisas duram o mínimo de tempo possível e a impossibilidade de pensar, “ruminar”, muitas vezes “vamos na onda”.

Conquanto, mesmo nestes tempos de cultura do instantâneo, o IFSULDEMINAS procurou, dentro das possibilidades de tempo que lhe foram permitidas, discutir e refletir a implantação do currículo integrado. Conforme discutido no capítulo 5, subitem 5.1.1, o

Instituto promoveu, com a participação da comunidade escolar, uma série de ações para a implantação do currículo integrado, e os resultados dessas ações estão contemplados na justificativa do PPC, retratados na finalidade de oferecer o curso técnico integrado e na proposta de integração.

Com a finalidade de atender às **exigências da sociedade moderna, que busca profissionais com sólida formação tecnológica** [...] A proposta de integração do curso médio e do curso técnico de nível médio [...] possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. **Portanto, ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador.** [...] compreende-se a necessidade de perceber a “educação enquanto uma totalidade social, em que o trabalho é um princípio educativo”. Portanto, este documento prevê em seu texto o sentido politécnico da educação, sendo esta unitária e universal, a qual deve ser pensada à luz da superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Para tanto, é preciso **incorporar trabalho manual e trabalho intelectual de forma integrada** (PPC, p. 8-9, grifos nosso).

Para atingir essa proposta o projeto curricular do Curso Técnico Integrado do Instituto está organizado em disciplinas e alicerçado em competências. Percebe-se essa direção pela estruturação da matriz curricular (Anexo 2) baseada em disciplinas como conteúdo formativo e pela ênfase dada às competências em todo o texto do PPC.

A ênfase nas competências está demonstrada na apresentação do PPC com a preocupação de o curso estar “estruturado de forma a contemplar as competências gerais do Eixo Tecnológico Informação e Comunicação” (PPC, p. 8). Nos objetivos específicos e na área de atuação (PPC, p. 12 e 14 respectivamente) na afirmação de ter a finalidade de proporcionar ao aluno a construção de um conjunto de competências inerentes e necessárias para dominar os princípios da informática, permitindo a sua atuação na elaboração e execução de projetos de sistemas de informação. Na descrição dos critérios de avaliação e de promoção dos educandos, enfatiza que será verificado o desenvolvimento das competências e habilidades intelectuais requeridas e estabelecidas para a habilitação, avaliado o desempenho do aluno em relação ao perfil profissional de conclusão desejado, bem como as mudanças de comportamento esperadas (PPC, p. 22).

Para nortear os objetivos, a atuação, os critérios de avaliação e a promoção, descreve de forma detalhada (PPC, p. 13-14) as competências que o profissional (aluno) deve construir durante o curso (Anexo 3), com forte enfoque instrumental, predominância do saber-fazer e

ênfase nas capacidades técnicas que devem ser atingidas a partir das disciplinas e dos saberes especializados.

Como a proposta educacional contida no PPC está centrada na ideia de competências e sua organização está estruturada nas disciplinas escolares, percebe-se que o território curricular do curso apresenta uma mescla de alguns pensamentos educacionais sobre organização curricular. Lopes (2008) situa três grandes matrizes do pensamento educacional clássico que também se preocupam com os processos de integração: o currículo por competências, o currículo centrado nas disciplinas de referência e o currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares.

Lopes (2008) argumenta que o currículo por competências se baseia nas teorias da eficiência social³⁴, sendo marcado por sua relação muito próxima com o mundo produtivo, transferindo para o mundo escolar a lógica do mundo dos negócios, objetivando a eficiência no atendimento das demandas do modelo produtivo dominante. A ideia principal é a escola educando de maneira mais eficiente através de um planejamento muito preciso de objetivos a serem alcançados e da elaboração prévia do perfil profissional do sujeito/cidadão que se pretende formar.

Em um currículo centrado nas disciplinas de referência, os objetivos da escolarização se voltam para o conhecimento especializado, a partir do qual os alunos devem ter acesso às estruturas particulares de cada disciplina. O conhecimento das estruturas das disciplinas, da maneira de pensar, de resolver problemas, deve induzir o aluno a pensar, a assimilar ideias capazes de formar entendimentos e compreensões que o levem a adquirir outros conhecimentos através de correlações que permitam aprender como as coisas funcionam.

A compreensão da estrutura fundamental de uma disciplina é um requisito mínimo para o uso do conhecimento, de forma a torná-lo aplicável a problemas e acontecimentos fora da escola. O importante é o domínio das ideias fundamentais de cada campo. [...] é do saber especializado acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos (*Ibid.*, p. 71-72).

Em um currículo centrado nas disciplinas e matérias escolares, a organização deve se basear nos interesses dos alunos e as disciplinas³⁵ são escolhidas em função das finalidades sociais a serem atendidas. O currículo se baseia em princípios psicológicos em que as

³⁴ Teorias associadas aos trabalhos de Franklin Bobbit, Werret Chartes e Ralph Tyler, que visam a eficiência através do planejamento do currículo, transferindo as técnicas do mundo dos negócios para o mundo da escola. As disciplinas escolares são organizadas e definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas, tendo como modelo de planejamento de currículo a centralidade nos alunos, nos objetivos, nos métodos e na defesa do ensino por atividades (LOPES, 2008).

³⁵ Disciplinas que lidam principalmente com problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação.

atividades buscam desenvolver a vida social e comunitária, com foco no estudo dos problemas sociais, tendo como princípio uma sociedade democrática, possível somente com uma escola democrática. Nesta matriz, a integração tem no método de projetos³⁶ e no método de resolução de problemas os princípios de organização curricular.

Essa mescla de pensamentos, encontrados no PPC do curso, pode significar o desejo de uma educação ideal, de uma escola ideal, não atrelada apenas a fins econômicos e utilitários, uma busca constante para se educar um homem integral³⁷. Pode ter como princípio uma educação, ou melhor, um mundo que pode não está funcionando bem e que precisa ser transformado para o bem comum. Também pode significar uma tentativa de amenizar os conflitos existentes no território curricular do Instituto no que diz respeito à necessidade de “incorporar trabalho manual e trabalho intelectual de forma integrada” (PPC, p. 9) na formação de um cidadão crítico, competente e humanista.

Mas será que esta formação atende às “exigências da sociedade moderna que busca profissionais com sólida formação tecnológica”? (PPC, p. 8). Será que os professores poderão trabalhar de forma integrada, trabalhar conjuntamente, abrindo e dividindo as fronteiras de suas disciplinas, libertando-se de amarras, se eles também estão sendo (re)construídos pelos discursos da sociedade capitalista neoliberal, em que competir, concorrer, estar à frente, ter visibilidade os levam a uma luta constante pela valorização e manutenção do seu espaço, da sua disciplina, de suas práticas pedagógicas? Como construir um currículo integrado, que supostamente diminui as barreiras entre as disciplinas, quando essas barreiras são a garantia do exercício de seu poder, uma vez que a sociedade, como está (im)posta, se ancora na teoria do capital humano, em que cada um é sua própria mercadoria em um mundo de trocas e acumulação?

Estas relações de poder tornam ainda mais fortes as fronteiras disciplinares, pois segundo Lopes (2008, p. 86):

As características disciplinares são ainda mais significativas na formação de culturas dos professores do que as próprias características institucionais. Nas escolas, as disciplinas formam a primeira unidade organizacional da instituição, aquela na qual o professor primeiramente se insere, negocia sua atuação docente (horário, turmas, conteúdos, material didático utilizado).

O discurso de integração curricular, na contemporaneidade, tem-se construído, de uma forma geral, com base nas mudanças dos processos de trabalho do mundo globalizado,

³⁶ Para aprofundamento ler William Kilpatrick (1929).

³⁷ Sobre o homem integral e a pessoa humana, ver Jacques Maritain (1945) e Carlos Silveira (2010).

calçado em relações comerciais, econômicas e, principalmente, nas novas configurações do Capitalismo, com destaque à performatividade, ao consumo, à concorrência e ao empresariamento de si mesmo (indivíduos-microempresas, empreendedores). Estas mudanças preconizam a necessidade de um novo tipo de cidadão/trabalhador, com habilidades mais complexas, capaz de solucionar problemas em situações contingentes e de utilizar sua flexibilidade e criatividade para assimilar mudanças cada vez mais rápidas dos processos de trabalho (ADVERSE, 2010; GADELHA, 2009).

As pesquisas aqui referenciadas apontam que o currículo integrado pode ser a solução para a formação deste tipo de cidadão/trabalhador, visto que a compartimentalização e fragmentação dos saberes em disciplinas levam a dificuldades de estabelecer relações entre teoria/prática e entre os diferentes saberes. Nestas pesquisas o currículo integrado pressupõe a superação dessa fragmentação através da flexibilização curricular, uma suposta transversalização temática e uma desejada transposição das fronteiras disciplinares. Entretanto, a manutenção da estrutura disciplinar e a ênfase nas competências presentes no PPC não apontam para essa superação.

O principal registro apresentado é a reformulação do processo educativo como dispositivo de governo, uma vez que as mudanças na organização curricular objetivaram a instrumentalização dos indivíduos na ocupação de novos postos de trabalho, a adequação às novas exigências do mercado de trabalho em uma sociedade líquida, volátil, que cria constantemente novas funções que exigem novas competências e habilidades. Buscou-se pela formação de cidadãos/trabalhadores qualificados para a produtividade, pois o saber do indivíduo, seus conhecimentos, suas capacidades e aptidões, seu saber como força de trabalho assumiram um valor de mercado, tornaram-se seu capital humano. Com isso, a escola e, conseqüentemente, o currículo funcionam como um importante instrumento de controle social, um artefato a serviço da biopolítica, cumprindo bem o objetivo de socializar os jovens para uma vida política e econômica de acordo com as necessidades da sociedade posta (GADELHA, 2009).

O currículo como espaço de embates está no centro das relações de poder das instituições educacionais, está no campo das práticas discursivas, verdadeiras “ordens de discurso” que regem os sujeitos e suas ações, ou seja, práticas que se manifestam no discurso produzindo sentidos e transformações constantes. Ver o currículo como uma prática discursiva possibilita a compreensão de como os discursos se articulam através de várias práticas para produzir determinados objetivos (conduzir as pessoas, legitimar ações, criar

regimes de verdades), como prática de poder, de significação, de atribuições de sentidos, pois nos governa, projeta nossa identidade, coage nosso comportamento (LOPES; MACEDO, 2011; FERRARO, 2009)

A formulação e implantação de um currículo são o resultado de muitas disputas e acordos entre os atores do processo, são relações de poder; e, - como o poder não tem um centro, se exerce - os professores e os demais profissionais envolvidos desempenham um papel ativo no processo de reinterpretação e execução desse currículo, através do que acreditam, pensam e fazem, implicando significativamente na (re)construção dos sujeitos atravessados pelo currículo. Abrir os pensamentos, ficar atento à visão foucaultiana de condução dos indivíduos e de nós mesmos, contribui para nos apontar onde, como e quando estamos sendo dominadores ou dominados, na percepção dos espaços que nos permitem exercitar pequenos movimentos diários de resistências, de revoltas, de contraconduta ou de submissão ao que está posto (VEIGA-NETO, 1995b).

Por conseguinte, o currículo do Instituto, enquanto prática discursiva, conduz, legítima, mantém e reproduz regimes de verdades presentes na sociedade contemporânea, atuando como uma técnica de governo da população, mas também espaços para resistências, linhas de fuga. A tentativa de oferecer uma educação integrada que contemple as diversas matrizes de pensamento pode ser vista como um movimento de contraconduta, pois, mesmo aceitando os incentivos econômicos e as regras do jogo de poder envolvidos para priorizar essa modalidade de ensino, se busca por caminhos em outros discursos.

Em qualquer um dos contextos, pensar na integração dos saberes disciplinares pressupõe modificar maneiras de ver o mundo, construir novos objetos, novos valores e práticas, alterar relações de poder. Particularmente no contexto escolar, pensar em formas de integração implica mudar os territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, além de modificar o atendimento às demandas sociais da escolarização – diplomas, concurso, expectativas dos pais, do mundo produtivo, da sociedade como um todo – e as relações de poder próprias da escola (LOPES, 2008, p. 87).

Isso leva a pensar em um currículo colocado como um percurso a ser construído por todos, principalmente por quem vai caminhar (o aluno) e por quem vai caminhar junto (o professor), o que nos leva a outros questionamentos, à reflexão: quem vai percorrer este caminho? Que privilégios terá quem o percorre? Como são definidas as regras? Para atender a interesse de quem? Com que objetivos?

A problematização destes questionamentos, no território curricular do Instituto, pode apresentar resultados interessantes para a elaboração de práticas educativas, uma vez que, ao refletirmos sobre as relações de poder que envolvem seus sujeitos, os regimes de verdade e a

sociedade que se tem e deseja, pode dar alicerce à construção de outras verdades, a constituição de outros sujeitos, quem sabe uma outra sociedade.

5.3 Os discursos dos egressos do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio

Partindo do pressuposto de que os sujeitos são constituídos pelos discursos que circulam na sociedade e formados culturalmente na e pela linguagem (ORLANDI, 2001; FERNANDES, 2008), analisamos como certas práticas discursivas presentes no território curricular do Instituto contribuem na (re)produção de discursos de alunos egressos. A análise das falas destes tomou, como fio condutor, o currículo integrado, pensado como dispositivo de governo que legitima, normatiza e normaliza o sistema capitalista na sociedade contemporânea.

Foucault (1996) observa que os papéis que os discursos desempenham na ordenação do mundo são mais importantes que o seus conteúdos, pois o discurso é uma prática social, um conjunto de regras anônimas importantes na fabricação da realidade, e os sujeitos, nossos sujeitos-alunos, são constituídos por esses discursos.

O discurso dominante justifica a necessidade dos sujeitos irem à escola atrelando-o à ideia de ascensão social através da educação. Esse discurso aparece nas falas de todos os egressos entrevistados.

Egresso1: que era alguma coisa **pra um futuro que eu possa colocar minha família numa situação bem**. Então, eu acho que a situação boa seria se eu fizesse uma faculdade, tivesse uma carreira profissional pra poder ser remunerado depois e poder fazer o que eu quero fazer que é ajudar eles.

Egresso2: ele falou assim: “Olha, eu trabalho nisso, meus filhos estão nessa área então assim... quer dizer... **conseguiram alcançar um espaço legal** e eu acho que você vai gostar”. Aí foi assim, foi a gota d’água pra eu resolver realmente fazer.

Egresso3: na verdade para ter um **futuro profissional bom**. Para isso que eu penso que serve a escola.

Os termos - “um futuro”, “situação bem”, “espaço legal” e “futuro profissional bom” – representam a idealização da educação proporcionando atingir uma melhoria profissional e social.

Peters (2008) argumenta que a ideia de que o conhecimento pode me fazer melhor, está estritamente relacionada, hoje, com o “melhor” economicamente, ou seja, o interesse não no conhecimento em si, mas no valor econômico agregado. Essa ideia pode causar dependência em quem não detém o conhecimento.

A preocupação com a ascensão social, com o desejo de uma vida melhor, demonstra que, mesmo com as mudanças na lei, de formas e estruturas da EP, o fio discursivo da Lei de criação de 1909 ainda permanece, em uma educação para os “os filhos dos desfavorecidos da fortuna”.

Os excertos que se seguem, mantêm esse fio, pois apresentam uma grande preocupação com a qualidade de ensino, julgando não encontrar na rede estadual, mesmo com a gratuidade do ensino, a possibilidade de fazer o EM (obrigatório) e ao mesmo tempo uma qualificação profissional. Os egressos não o dizem diretamente, mas as falas deixam escapar que o objetivo principal é um EM que possibilite ingressar em um curso superior, porém, se isso não for possível, há a vantagem de possuir uma habilitação profissional que permita encontrar um emprego.

Egresso1: Não, teve sim, porque eu achava que..., tudo bem, **a visão é faculdade..., mas caso desse alguma coisa errada**, caso eu não conseguir ser aprovado no processo seletivo de uma universidade, caso não desse certo o ENEM, eu já tinha curso técnico e poderia buscar o mercado de trabalho direto, já teria alguma experiência de estágio [...] **eu não posso sair do Ensino Médio só sonhando com faculdade**, vou fazer cursinho o tempo necessário pra poder entrar numa faculdade [...] ter uma vida acadêmica e futuramente profissional bem estabilizada [...] e não me desse bem eu teria **aonde recorrer**, eu acho que **dá uma segurança** assim, um **segundo plano**. [...] eu tenho um **segundo caminho**, uma **segunda opção**.

Egresso 2 - e o técnico que é eu diria um **BÔNUS** [...]... é **um além** que você consegue.

Egresso 3 - quando eu procurei foi por causa do médio e do técnico, mas agora no momento seria por causa do médio. [...] elevar o conhecimento técnico, ter um ensino técnico, seria profissionalizante, uma preparação para o mercado de trabalho, porque que eu vejo pessoas da minha sala que seguiram na área e que estão trabalhando com isso e o curso foi muito importante para essas pessoas que acabaram gostando mesmo e seguiram na área, é o principal.

O ensino técnico profissionalizante em “segundo plano”, “segundo caminho”, “segunda opção”, “segundo lugar”, “um BÔNUS”, “um além”; apenas uma outra opção: “a visão é faculdade... mas caso desse alguma coisa errada, pois eu não posso sair do Ensino Médio só sonhando com faculdade”, isso “dá uma segurança”, permite ter “onde recorrer” se

não desse certo o plano de seguir para a universidade, de pertencer à classe dos “favorecidos pela fortuna”.

Nas falas é possível observar atravessamentos do decreto de 1909, provocando, ativando o processo de subjetivação; o Ensino Profissional como um meio de proteger a classe proletária das “dificuldades sempre crescentes da luta pela existência”, em que a segunda opção, o ensino profissional como indispensável para afastá-los da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 1), caso algo dê errado.

O curso técnico em segundo plano evidencia o objetivo principal, que é a faculdade, aqui relacionada a um “futuro profissional bom”, em “colocar minha família numa situação bem”, em “um espaço legal”; o discurso legitimado para se conseguir sucesso na vida, relacionado ao caminho da educação formal, subtendido: o caminho mais fácil para a ascensão social pessoal e familiar. Isso nos permite questionamentos: como valorizar o ensino profissional de nível médio, sendo que o objetivo principal dos alunos é o EM com vistas para o ENEM, o vestibular, para conseguir acesso a um curso superior, ficando o ensino profissional em segundo plano?

Pela ótica da governamentalidade, há uma constante tentativa de universalização da escola como dispositivo de prevenção à desordem social (crimes, delinquência, revoltas, desemprego, etc.). Leis, decretos, “missão”, PPC, são modos à objetivação dos sujeitos, em que o indivíduo aprende a se governar para fazer parte de uma sociedade organizada.

Aqui, a possibilidade de outras aberturas, pois os Institutos foram criados para atender a toda cadeia produtiva, tanto os “favorecidos” como os “desfavorecidos da fortuna”, atuando do EM à pós-graduação, portanto, um ambiente rico para trabalhar-se a diversidade, problematizar as diferenças, analisar, discutir e questionar essa e outras formas de sociedade. Trabalha-se todos os níveis e modalidades de ensino, estabelece-se uma rede de relações de poder/saber que envolve técnicos, bacharéis, tecnólogos, licenciados, especialistas, mestres e doutores, que vivenciam diferentes nuances da educação e do mundo do trabalho, possibilitando a produção de práticas educativas problematizadoras e reflexivas.

Uma diversidade de sujeitos que permite, também, praticar o pensamento das pesquisas pós-críticas, que compreendem o movimento constante dos discursos, a invenção, o pensar o impensado no território dos Institutos, sair das dicotomias - teoria/prática, isso/aquilo, mercado/vida, serve/não serve - incorporando conceitos presentes nas diversas áreas de atuação dos seus sujeitos, e, assim, promover a interconexão dos campos teóricos/práticos, com o objetivo não apenas de pensar as práticas pedagógicas, mas também repensar,

problematizar o sujeito que está sendo (re)formado, a (re)constituição que irá (re)constituir a sociedade.

Praticar nesse território tão diverso que tem em sua missão articular ensino, pesquisa e extensão, elementos importantes das pesquisas pós-críticas, como observado por Paraíso (2012, p. 23):

Ocuparmo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros. Enfim, buscarmos as mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre educação e os currículos.

Uma fala que nos chamou a atenção foi a que fugiu desse discurso, com a educação escolar apenas como uma preparação para o trabalho, necessária para ascensão social. Para o egresso, outra faceta do processo educativo escolar, a ampliação do seu leque de conhecimentos, a possibilidade de transitar mais conscientemente pelos diversos mundos de nossa sociedade.

Egresso2 – Eu acho... olha... por que assim, eu gosto muito de estudar, eu sempre gostei então vai parecer que eu **tô puxando saco** mas na verdade eu acho muito importante, acho que é uma coisa que ninguém tira da gente, o conhecimento que você adquire sobre as coisas, sobre o mundo. Eu acho muito interessante, porque você depara com situações que você consegue lidar tanto com uma pessoa mais simples, é... sabe, você consegue ter um diálogo bacana, quando você tem conhecimento sobre determinados assuntos, você consegue ter um diálogo bacana desde as pessoas mais simples até as pessoas..., sabe... que você acredita estar numa posição social legal e eu acho isso muito interessante, e isso só o estudo proporciona... E a escola no geral, eu acho que é uma ótima forma de a gente conhecer pessoas, da gente conhecer culturas diferentes também, você aprender a se relacionar, eu acho a escola muito importante em vários aspectos, não tem nem como dizer.

Quando o egresso se coloca fora do discurso de uma escola chata e sem sentido, ele se preocupa com o chavão “tô puxando saco”, que podemos ampliar para outros termos presentes constantemente no ambiente escolar – “CDF”, “nerds”, “caxias”, entre outros. Isso mostra que existe espaço para outros discursos no mundo escolar, que olhar para além dos discursos dominantes, do discurso oficial é importante para se pensar em discursos e espaços escolares que permitam o que foge à regra, o que está além do limite. Como observa Foucault (2010), todo e qualquer processo de subjetivação é produzido por regimes de verdade, o sujeito é assujeitado a esses regimes, ou seja, é elevado à condição de sujeito, com a capacidade de compreender, produzir e interpretar sentidos, submetendo as condições de produção dos discursos dominantes.

Deste modo, olhando para esses pequenos espaços, para outros discursos que percebemos as “brechas”, as “fendas”, que Foucault (2008a) problematiza como contraconduta, possibilitando instaurar nessas “brechas” outros discursos, outras possibilidades, sem negar as existentes. Permite pensar, explorar e praticar outros discursos nas salas de aulas, no trabalho, no dia a dia, ou seja, trabalhar na microfísica do poder para, quem sabe, hegemonizar outros regimes de verdade, instaurar novos discursos.

Merece reflexão a trajetória da educação básica, alicerçada em discursos de construção, transformação, liberdade, cidadania, entre outros, que aparece nos discursos dos egressos, resumida em dois objetivos: faculdade e mercado de trabalho. Também uma terceira possibilidade, não retratada diretamente nas falas dos alunos: a exclusão, ou seja, onde estão os que ficaram durante o processo.

Com base no pensamento de Foucault (2008a), operando com o conceito de governamentalidade, esta terceira possibilidade é importante para a manutenção da norma, pois, para que aconteça a normalização, é preciso haver risco, ou seja, na arte de governar do Capitalismo neoliberal essa massa de excluídos é necessária, assim não se deve suprir a todos, é preciso manter um índice de insegurança, de exclusão, para poder controlar a conduta dos indivíduos e para que todos se controlem, se adequem, se governem para não caírem na faixa de risco.

Bauman (2007, p. 18) argumenta que:

Grande parte do capital comercial pode ser - e é - acumulada a partir da insegurança e do medo [...] Tal como o dinheiro vivo pronto para qualquer tipo de investimento, o capital do medo pode ser usado para se obter qualquer espécie de lucro, comercial ou político.

Na sociedade contemporânea, de tempos líquidos, de valorização do capital, de espírito competidor, tudo é permitido para se ter lucro econômico, político ou social, portanto, tem-se na competição o princípio neoliberal de uma sociedade capitalista.

Naturalizadas, concepções e racionalidades dos princípios neoliberais: competição, otimização de ações e tempo, empresariamento de si, gestão da vida adulta atrelada ao mundo do trabalho aparecem nas falas dos egressos.

Egresso1: Pra poder ver se eu conseguia um ensino um pouco mais **diferenciado** do ensino médio que é porta de entrada pra ENEM, pra... pra vestibulares em geral assim. [...] acho que a escola é mais tipo meio que de construção porque, tanto pessoal quanto acadêmico ou profissional ... sei lá, é .. você tá lidando junto com outras pessoas tá aprendendo **a construir um você pessoal**.

Egresso2: Em primeiro lugar, acho que o mais importante é ter algo além dos meus **concorrentes** no mercado de trabalho, esse pra mim é o ponto mais

importante no curso técnico integrado ao ensino médio. [...] aproveitar muito bem o tempo atrelando o técnico e o médio, [...] **otimiza** o tempo do aluno, sabe? Fica bem puxado, **você tem que se esforçar**, você tem que buscar. [...] Em primeiro lugar, acho que o mais importante é ter **algo além** dos meus **concorrentes** no mercado de trabalho [...] você consegue **algo a mais** que as outras pessoas que fazem o ensino médio comum.

Egresso3: que quando é **selecionado**, acaba sendo até melhor, por causa do vestibular e tal, já é uma experiência a mais que você tem e você selecionar já vê que a qualidade de ensino é maior. Foi por causa da qualidade mesmo [...] **teria algo a mais no meu currículo**. [...] Seria uma economia de tempo, porque se não fosse assim e eu tivesse que fazer um curso de informática talvez eu tivesse que fazer o ensino médio e depois o curso técnico e fazendo os dois eu já economizo um bom tempo da minha vida.

Nas falas, a competição é legitimada e justificada pela concorrência do vestibular, pelo mercado de trabalho e pela preparação para exames de seleção. A otimização do tempo pela possibilidade de fazer dois cursos em um, o empresariamento de si na busca por “algo a mais”, a responsabilidade de “se esforçar”, para manter o capital cultural constantemente valorizado; termos das ideias neoliberais presentes na lei de criação, na missão da escola, no PPC do curso atravessando os discursos dos egressos. A interface entre a teoria do Capital Humano e a Educação, na forma de investimento, na acumulação que permite o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador e a maximização de seus rendimentos ao longo da vida:

Um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (management), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, "literatura" de autoajuda, etc. (GADELHA, 2009, p. 151)

Relações de concorrência, de otimização do tempo/espço, de competências, que se estabelecem entre os indivíduos em uma sociedade de mercadorias, de consumo, com o mercado como regulador social, submetendo a sociedade, em todas as esferas, à dinâmica concorrencial, inclusive a educação: formação professores, processos de aprendizagem, programas curriculares, formas de avaliação etc.

As pesquisas sobre integração evidenciam que o currículo integrado é o melhor caminho para a formação de sujeitos/cidadãos “críticos, criativos, competentes e humanistas”. Essa visão está contemplada no PPC, na missão e nas justificativas e finalidades do curso, entretanto se observa, nas entrevistas, que os egressos não assimilaram o significado de integração proposto no PPC, a articulação, integração e prática educativa promotora de

“superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica”. Também está presente nesses discursos a separação entre EM e ensino técnico.

Os excertos que se seguem relatam essa separação e as raras tentativas de integração, ou melhor, de mostrar que o curso era integrado.

Egresso1: Pela experiência que eu tive foi... **foi só questão de carga horária.** Porque... é... direcionamento de matéria pro curso técnico, eu num... eu não percebi muito. Acho que foi mais questão da carga horária mesmo [...] O que o técnico pegava no médio não percebi também [...] o professor de matemática e de física geralmente **fazia alguma relação**, até de química, falando sobre... quando a gente chegou na parte de silício, alguma coisa assim... sei lá, condutor e tal... agora, nas outras matérias não tinham [...] Eu acho que se for integração de curso técnico com ensino médio, seria uma coisa próxima disso, de **aprender uma determinada área da matemática que seja usada diretamente pra poder... pra poder achar alguma coisa de técnico.**

Egresso2: era bem raro, quando o professor do médio... do ensino médio fala “Ah isso aqui vocês vão ver lá no técnico, isso aqui tem relação com o técnico”... **era bem raro, não era sempre.** [...] Olha, no primeiro ano quando nós entramos houve uma explicação sobre o ensino técnico, o médio... mas foi bem vagamente assim depois não foi tocado isso mais, não que eu me lembre nesse ponto assim... Depois a gente continuou e a gente foi embora, continuou o curso [...] na prática eu não vi muita relação no que era abordado, eu acho que os meus professores de ensino médio na época, eles desde o começo voltaram bem mais ao vestibular do que propriamente ao técnico.

Egresso3: fazer os dois juntos, ao mesmo tempo na mesma instituição... [...] a gente teria uma química voltada para a informática, a gente teria uma física estudando mais a eletrônica para a gente entender melhor o que acontece nos computadores, entendeu, era isso. [...] Bom até uma professora tinha comentado uma vez de estudar uma coisa que os outros ensino médio não estudariam por causa do Técnico em Informática, mas na verdade eu acho que **a gente acabou estudando só o básico mesmo, nada voltado para o técnico** [...] Bom eu lembro da professora de química falando no início que poderia estudar alguma coisa que relacionaria com a informática, mas acabou não acontecendo, mas sim, ela comentou, mas acho que foi a única vez que eu ouvi.

As percepções dos egressos sobre o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio se concentram na aplicação da teoria sobre a prática ou na relação do EM como suporte para o ensino técnico. Conquanto, esta aplicação ou relação não aconteceu efetivamente durante a realização do curso.

Para nossos egressos, alunos do EM tradicional e da EP Integrada ao EM, a única diferença entre as duas modalidades de ensino é a qualidade da escola e dos professores.

Egresso1: Os professores assim tentavam fazer alguma... um comparativo assim... tem essa questão da fibra ótica mesmo... O professor X que me deu aula de física sempre tentava fazer um comparativo expunha alguma coisa que era voltado, assim mais para a área, mas uma ligação bem estreita assim não tinha não [...]

agora, se for sem olhar muito pra qualidade, o método era o mesmo, a intenção deles era a mesma, não tinha um diferencial por ser técnico... por ser informática de... não aprendia uma parte específica da biologia ou uma parte específica da física. A gente tinha um conhecimento geral, como se fosse uma... o ensino médio normal só que com o ensino técnico junto.

Falas que reforçam, que confirmam os resultados das pesquisas referenciadas no capítulo 4, subitem 4.2, sobre a integração da EP com o EM, visto que se referem às dificuldades de se entender a formação integral, uma falta de entendimento que prejudica, efetivamente, a concretização da integração na prática escolar. Nas entrevistas com os egressos, a falta de uma clara compreensão da integração: “foi só questão de carga horária”, “fazia alguma relação”, “era bem raro, não era sempre”. Também perpassa pelas vozes dos egressos, a tensão entre as disciplinas do ensino propedêutico e as do ensino técnico no que se refere ao discurso pedagógico de submissão dos saberes ao ensino técnico ao mundo produtivo – “aprender uma determinada área da matemática que seja usada diretamente pra poder... pra poder achar alguma coisa de técnico”; “a gente acabou estudando só o básico mesmo, nada voltado para o técnico”.

Em outro momento, as falas dizem respeito ao comportamento dos professores do ensino técnico e do EM em relação aos alunos.

Egresso2: eu acho que os professores do ensino médio eles ficam mais próximos da gente, o do técnico eles..., assim..., digamos, não é que eles eram distantes mas, assim, era a aula e pronto, no médio a gente tem mais contato”. [...] Os professores do técnico utilizavam de instrumentos como Datashow, lógico... Datashow, enfim, aquilo acaba que era bem mecânico digamos... **era bem mecânico as aulas...** os professores davam aula de uma maneira bem mecânica e os de ensino médio não, eles chegavam e dominavam muito o assunto então... sabe... não era nada mecânico, eles chegavam, abriam o livro, já mostravam as coisas, já faziam todo aquele gancho com a gente e eu acho que **o técnico os professores eles se limitavam ao conteúdo e pronto... é o conteúdo que eu vou dar e acabou...** eu acho que é mais ou menos isso.

Egresso3: Eu acho que **no Ensino Médio os professores acabavam sendo mais, acho que melhor preparados para dar aula**, acho que a qualidade da aula diminuía um pouco para o técnico, porque, por ser teórico, e a gente não devia ter um curso só teórico, mas eu acho que a qualidade diminuía.

A visão sobre as práticas pedagógicas dos professores – “era bem mecânico as aulas”, “o técnico os professores eles se limitavam ao conteúdo e pronto... é o conteúdo que eu vou dar e acabou”, “no Ensino Médio os professores acabavam sendo mais, acho que melhor preparados para dar aula” – está relacionada com a diferente formação dos professores do ensino técnico (maioria bacharéis) e do EM (licenciaturas).

Docentes (bacharéis e licenciados) formados pelos/nos discursos que os constituíram enquanto professores, digamos, discursos moldados pelas condições de produção presentes em sua formação profissional. A própria legislação e os currículos dos cursos superiores demarcam as diferenças entre as licenciaturas, que prepararam o profissional para atuar como docente na educação básica, e os bacharelados, que habilitam os profissionais para áreas acadêmicas (nível superior), tecnológicas e de pesquisa.

Os egressos ao falarem em “aulas mecânicas, conteudista” ministradas pelos professores das áreas técnicas, nos levam a relacionar à formação técnica/tecnológica dos docentes, atravessados por uma visão utilitarista do conhecimento, que conduz a práticas educativas vinculadas, preponderantemente, ao saber fazer e que objetivam a um aluno/trabalhador. Portanto, um saber docente que apresenta como foco principal a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, presente nos discursos da lei de criação dos Institutos, no PPC do curso técnico analisado e transpassados nas falas dos egressos.

Outro fato interessante, presente na fala de um dos egressos, mostra como a organização disciplinar que domina os currículos escolares contribuiu para a disciplinarização dos saberes e dos sujeitos.

Egresso1: o professor de matemática e de física geralmente fazia alguma relação, até de química, falando sobre... quando a gente chegou na parte de silício, alguma coisa assim... sei lá, condutor e tal... agora, **nas outras matérias não tinham... eu acho na minha opinião assim não tinha muito... nem muito o porquê, né?** [...] às vezes um professor de uma matéria que não tinha muita ligação pode até ter comentado alguma coisa, mas eu não dei muita importância por que eu não era... porque eu percebi que eu não era muito da área tipo... **um professor de geografia me falar alguma coisa de informática eu não vou dar muita importância** se ele tiver falando alguma coisa muito superficial, agora quando o de química ou de física falou sobre..., sobre semicondutor, quando o de matemática falou sobre matriz..., aí já..., eu já vi alguma coisa mais que tinha realmente ligação, então eu dava mais importância. [...] eu não percebia que o professor de geografia poderia me influenciar dependendo do que ele falasse, se ele falasse alguma coisa superficial sobre informática... influência nenhuma... tanto que se falou eu nem me lembro, **agora se um professor mais da área falava alguma coisa mais específica, que eu via ligação, aí...** ele tá me mostrando qualquer diferença.

A fala do egresso enfatiza os jogos de poder presentes no conhecimento organizado em disciplinas, um poder demarcatório dos territórios do saber, que reforça a estabilidade, a permanência do currículo disciplinar, mesmo que nos documentos se caracterize como ensino integrado. Segundo Lopes (2008, p. 60), essa estabilidade reside “no fato de a estrutura disciplinar ser um mecanismo simbólico de manutenção das relações de controle e poder na escola”.

A disciplinarização legitima uma determinada ordem de poder/saber, hierarquizando e normatizando quem está autorizado a falar, porque as regras discursivas devem ser respeitadas, nem tudo pode ser dito em qualquer lugar, de qualquer forma, por qualquer um. Uma ordem clara para o egresso ao dizer: “nas outras matérias não tinham... eu acho, na minha opinião assim não tinha muito... nem muito o porquê né?”; “um professor de geografia me falar alguma coisa de informática eu não vou dar muita importância”; “agora, se um professor mais da área falava alguma coisa mais específica, que eu via ligação, aí”. Falas que demonstram a estreita relação entre a organização curricular e o poder, com a organização disciplinar demarcando territórios, legitimando quem pode exercer o poder de falar sobre determinados conteúdos, onde, quando e como isso marca as posições sujeitos que cada um pode exercer (SILVA, 2011).

O currículo, com suas hierarquias de saberes e disciplinas, atua como uma tecnologia que governa e conduz à aceitação de uma ordem de se estar no mundo, estabelecendo quem os alunos foram/são e o que eles foram/são na sociedade. “O currículo é uma coleção dos sistemas de pensamentos que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias” (POPKEWITZ, 1995, p. 194).

Percebe-se que mesmo a lei de criação priorizando o ensino integrado e nas justificativas e finalidades do PPC proporem e definirem o sentido de integração desejado, o que realmente aconteceu foram raras tentativas, isoladas, por alguns professores de relacionarem os diversos conteúdos e disciplinas. Isso nos mostra que, mesmo que um discurso esteja aceito por um determinado grupo, um discurso somente se legitimará se for aceito e praticado na microfísica das relações de poder.

Falar em integração curricular como “um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar” (PPC - Finalidade do curso integrado), é propor o desafio de ultrapassar as fronteiras das disciplinas, abrir o próprio território, abrir mão do exercício do controle sobre seu domínio acadêmico, enfim, expor-se ao outro. Difícil desafio para um ambiente estimulado pela competição, enfatizando a manutenção da organização disciplinar presente no texto de um currículo integrado. Isso é compreensível, pois como afirma Lopes (2008, p. 55)

as disciplinas escolares reúnem pessoas e instituições em busca de status, recursos e território [...] Orientam a produção de diplomas, o cumprimento de exigências sociais, os critérios para formação de professores, a divisão do trabalho docente – mecanismos que são sustentados pelas disciplinas escolares e ao mesmo tempo as sustentam.

Conseqüentemente, mudanças nas organizações curriculares e nas práticas cotidianas da escola por decreto ou por alterações no projeto pedagógico não acontecem, porque envolvem relações de poder/saber que sustentam as posições de seus sujeitos. Deste modo, os sujeitos envolvidos no processo educacional necessitam conhecer como essas dificuldades são construídas, entender as razões da existência dos bloqueios, para que possam refletir, primeiro, se acreditam, ou não, na integração; depois, no que realmente podem fazer para que aconteça.

Uma possibilidade, uma brecha para pensar as práticas pedagógicas para além da organização disciplinar está presente nas respostas dos egressos quando perguntados sobre fatos marcantes que lembravam e relacionavam com sua passagem pelo ensino integrado. As falas revelam que as atividades extraclases, os projetos realizados, marcaram a trajetória dos alunos.

Egresso1: Eu acho que a semana da... não sei se chama **semana da computação** (Semana tecnológica) [...] porque se... era durante você tendo aula do ensino médio, tendo aula do técnico e fazendo um curso extra a mais ouvindo... assistindo uma **palestra** sobre alguém que já passou por algum curso... alguma coisa.

Egresso2: quando eu consegui um **projeto de pesquisa** foi um marco muito importante pra mim... [...] quando eu criei meu currículo lattes [...] quando eu tive um projeto, e eu fui apresentar em Muzambinho na época, acho que foi o que me marcou, pois eu não imaginava que no ensino médio era possível já publicar, escrever artigo.

Egresso3: Bom, **viagens técnicas**, sempre... eram bem legais de se fazer que além de aprender você acabava se divertindo um pouco e também aulas... aulas práticas também era legal botar a mão na massa, mas acabava não tendo muito... mas coisas como **gincana** também, essas **interações entre o Instituto inteiro** eram bem legal.

As falas sobre a “semana da computação”, o “projeto de pesquisa”, as “viagens técnicas”, a “gincana” e as “interações entre o Instituto inteiro”, relatam atividades para além da organização disciplinar, fora da regularidade das disciplinas, ou seja, atividades que pressupõem interdisciplinaridade proporcionam a aproximação entre professores e dos conteúdos estudados nas diversas áreas. Essas práticas provocam um enfraquecimento, uma abertura, mesmo que provisória, nos muros disciplinares; abrandam os mecanismos de controle do currículo, propiciando um contraponto ao discurso de que a escola é chata e sem sentido, visto que estas falas referenciam momentos marcantes na trajetória pela Instituição; permitem a conexão entre integração e disciplinaridade, frequentemente apresentadas em

polos opostos, excludentes, ao modificarem a estrutura, a organização e as práticas pedagógicas do conhecimento escolar, alterando as relações de poder na escola.

Para Veiga-Neto (2010a, p. 5), “a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, não “conseguem eliminar a própria disciplinaridade, afinal, as tentativas de aproximação e de fusão disciplinar situam-se dentro da mesma racionalidade disciplinar”, ou seja, não faz sentido essa contraposição binária entre disciplina e integração. Assim, assumir a disciplinaridade, com espaços e/ou momentos de certa liberdade, pode reduzir a contraposição binária e permitir práticas diferenciadas para além das atividades disciplinares cotidianas; um movimentar-se, a dissolução e a infiltração de outras formas de exercício de poder, permitir uma educação que leve a ascensão social, mas que também possibilite reflexão, problematização das formas de convivência e leve a um aprofundamento reflexivo das relações entre as pessoas. Segundo Veiga-Neto (1995a, p. 17), um currículo que busque a interdisciplinaridade “contribuirá para que nós e nossos alunos apreendamos a conviver com o pluralismo não só disciplinar, mas sobretudo com o pluralismo das ideias, dos gêneros, das etnias, das religiões, das idades, das aparências físicas etc.”.

Muitas são as relações de poder/saber que envolvem a implantação do currículo integrado em uma instituição de ensino profissional, passando pelas concepções de conhecimento do corpo docente e pedagógico, pela definição de para quem e a interesse de quem esse conhecimento será (re)transmitido/(re)construído, pelas finalidades sociais da educação. Lopes (2008), ao focar na organização curricular, afirma que, se essas concepções, definições e finalidades não forem questionadas, problematizadas e definidas, as mudanças, as transformações tendem a não se efetivarem, com a responsabilidade pela manutenção do já efetivado, do conservadorismo, incidir sobre o corpo docente e a escola.

Acreditamos que no IFSULDEMINAS um primeiro passo foi dado, como procuramos demonstrar através das ações para a implantação do ensino integrado no Instituto, apresentando o desejo de se fazer um trabalho participativo e de qualidade, abrindo espaços para discussão e problematizações. Entretanto, evidencia-se que o currículo integrado não conseguirá se efetivar nas instituições de ensino profissional se as relações de poder que envolvem a organização e as práticas educativas se mantiverem alicerçadas, fundamentalmente, nas disciplinas escolares, pois segundo Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 161)

Ancorar-se sobre pressupostos já estabelecidos – sejam explícitos, sejam implícitos – ou situar-se em determinados enquadramentos é sempre muito mais fácil do que se lançar para fora de tais pressupostos e enquadramentos, inventando, buscando e organizando novos modos de ver e pensar o mundo. É óbvio que o deixar como está

implica bem menos esforço do que o mudar aquilo que está aí. Deixar como está não exige nenhuma engenhosidade.

Mesmo que as disciplinas compartilhem conhecimentos umas das outras, sempre haverá hierarquia entre elas. O que se necessita é uma negociação, problematização que facilite a inter-relação entre disciplinas, professores e coordenadores, ou seja, “pensar as mudanças na organização curricular implica pensar as relações de poder estabelecidas na escola” (LOPES, 2008, p. 46).

O Instituto cumpre seu papel de produzir sujeitos úteis à sociedade, pois os egressos conseguiram sucesso em suas empreitadas, foram bem preparados para lidar com as relações de poder da atual sociedade, em que conseguir sucesso acadêmico está atrelado a ter acesso à universidade ou estar capacitado para o mercado de trabalho. Suas falas mostram que o Instituto lhes proporcionou amadurecimento pessoal e acadêmico, aprendendo a se relacionar melhor com as pessoas, a viver longe de casa e a ter experiência para o mercado de trabalho.

Egresso2: E no geral, assim... foram os melhores... foram três anos que eu passei no Instituto e foram os melhores anos em todos os aspectos [...] a possibilidade de obter maior conhecimento sobre tudo, ter uma biblioteca pra mim, eu nunca tive uma biblioteca à disposição para eu ir... Eu ler, pesquisar, eu gosto muito de ler, eu não tinha acesso tão fácil ao livro como eu tinha no Instituto, professores bons, eu acho que vale muito a pena tanto que meu irmão vai prestar vestibular no Instituto e ele vai passar.

Egresso3: é uma chance que todo mundo devia aproveitar, por que foi uma experiência muito boa para mim... e se não fosse isso eu não saberia o que seria de mim hoje, então acho que devia ter mais incentivo as pessoas para fazer isso mesmo ... ter um conhecimento profissional e o ensino médio [...] eu vejo gente da minha turma trabalhando com isso e estão se dando bem hoje, ainda mais pelos estágios que a gente fez.

Na análise do PPC, a opção pelo currículo integrado buscou pela formação de cidadãos críticos, conscientes, criativos, humanistas, que supostamente também pudessem questionar a sociedade e buscar transformá-la, entretanto as falas dos egressos apresentam assujeitamento aos discursos dominantes presentes na sociedade, em que todas as coisas parecem perfeitamente encaixadas. Por conseguinte, a EP e tecnológica está fortemente engendradora nos discursos neoliberais, e como estes discursos foram apropriados pelo Instituto e atravessam seus alunos.

O intuito das análises, não foi destruir ou ir contra as missões, objetivos ou finalidades da EP, apenas se procurou provocar deslocamentos e desconstruir pensamentos naturalizados na modalidade de ensino. Na sociedade capitalista existe a necessidade de um melhor preparo profissional, de geração de novos conhecimentos científicos, de promoção da cidadania,

entretanto, buscamos com os deslocamentos, as desconstruções, instigar uma preocupação para com uma educação tecnológica mais responsável, uma integração curricular que realmente contribua para a (re)constituição de um sujeito que se perceba importante para a construção de uma sociedade mais humanizada, em que o respeito e a cooperação sejam mais importantes que a competitividade.

CONSIDERAÇÕES: reflexões temporárias para iniciar outros pensamentos

Como a pesquisa pós-crítica busca fazer movimentos constantes de pensamento, esta tese apresentou diversas considerações em todo seu desenvolvimento e procurou não dar respostas prontas, acabadas, fechadas, para proporcionar inquietações e instigar a busca por outras possibilidades. Diante disso, torna-se imperativo resgatar aqui o cerne da questão que norteou todo o trabalho, bem como os objetivos para podermos enfatizar, agora, alguns sentidos possíveis que sirvam de ponto de partida para outros sentidos, outras possibilidades e que não pretendem ser uma conclusão com resultados e soluções.

Procuramos abordar como as práticas discursivas do território curricular do IFSULDEMINAS atravessam discursivamente seus sujeitos e, particularmente, como os discursos que constroem esse lugar perpassam a formação de seus alunos. Este trabalho teve como objetivo “desvelar” - não no sentido de mostrar uma verdade, mas no sentido de colocar em exposição, fazer-se conhecer, divulgar, expor, abrir, olhar de outro modo - como as relações de poder, os jogos de verdades, as artes de governo se materializam nos discursos que constituem os sujeitos, invadindo as percepções, concepções, as formas de pensar e agir. Assim, na tentativa de compreender como esses discursos funcionam, trabalhou-se a análise e reflexão, através da pesquisa com viés pós-crítico sobre os documentos (leis, decretos, PPC) e acontecimentos que envolveram a construção curricular do IFSULDEMINAS, que são as condições de produção dos discursos dos sujeitos envolvidos.

Navegando pela história da EP, suas invenções e reinvenções, suas lutas e seus desafios, foi possível entender que os Institutos Federais são frutos de uma série de negociações e ações que buscaram ofertar o ensino profissional no atendimento de interesses e demandas de diversos segmentos da sociedade, uma busca constante do equilíbrio entre as forças do mercado, os discursos humanistas e as discussões acadêmicas sobre educação. Percebeu-se que os Institutos, em particular o IFSULDEMINAS, com sua abrangência territorial e sua pluralidade de níveis educacionais de formação, do ensino básico à pós-graduação, são um universo rico de possibilidades para a consolidação e/ou (re)construção de outros discursos educacionais.

Sua missão e discussão curricular, mesmo com todos os problemas no percurso, atentam para uma educação integral que atenda aos interesses do mercado, porém sem a perca

do foco na pessoa humana. Suas discussões, seus projetos pedagógicos e suas ações tentam manter indissociáveis a tecnologia, o trabalho, a ciência e a cultura, entretanto, pelas análises, não é um caminho fácil de ser percorrido.

Problematizar e analisar, à luz de pensadores pós-críticos, os discursos presentes no território curricular do IFSULDEMINAS nos levou a perceber que suas discussões e ações estão atravessadas pelos discursos do Capital, principalmente pelo Capitalismo Neoliberal. Esses atravessamentos contribuem para a reprodução desses discursos pelos seus sujeitos, ou seja, o currículo de formação atravessa o sujeito, pois as relações de poder, com toda sua malha de discursos engendrados na construção curricular, conduz os alunos desse território às discursividades presentes nos discursos e forjadas nos processos de governamentalização. Isso demonstra que a criação dos Institutos constitui uma relação forte entre o Estado e população, uma vez que os Institutos estão “linkadíssimos” com as políticas públicas dentro dos processos de governo.

Um dos efeitos de sentido percebidos nas análises, mesmo com a tentativa de aperfeiçoamento dos novos/velhos discursos na EP, como no ensino integrado, foi que os Institutos ecoam os mesmos discursos que estão presentes nas empresas, nas mídias, enfim, na sociedade capitalista (im)posta, na qual a lógica do mercado, a cultura do consumo e a competição vêm marcando a regulação social e, conseqüentemente, os corpos e mentes dos sujeitos dessa sociedade. Percebeu-se nas entrevistas que as concepções e percepções dos egressos sobre a educação, como forma de ascensão social e controle dos problemas sociais, são efeitos desses discursos produzidos no interior das relações institucionais, sociais e econômicas.

Isso nos leva a entender que os egressos também são frutos das práticas discursivas vivenciadas no IFSULDEMINAS, indo de encontro ao pensamento de Foucault (2008b, p. 133) quando afirma que as práticas discursivas podem ser entendidas como um “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. Dizendo de outro modo, são práticas que nos envolvem e que falam o que somos. Não é o sujeito falando sozinho, apenas com suas ideias e desejos, são as condições de produção que contribuiriam para que ele falasse de uma determinada forma, jeito, momento.

Compreende-se assim como a escola não é apenas uma transmissora ou construtora de conhecimentos, ela produz a sociedade, como é produzida pela mesma sociedade; é ao mesmo

tempo causa e consequência dos arranjos políticos, econômicos e sociais. Isso a torna fundamental para os princípios neoliberais e explica a importância que o Neoliberalismo dá à educação escolarizada, uma educação convocada a ensinar como cada um deve tornar sua vida melhor, mais rica, mais pública e mais completa. O pensamento neoliberal provoca a escola a ampliar os contingentes de bons consumidores e dos bons competidores, e a formar indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal (VEIGA-NETO, 2000; BAUMAN, 2008).

Dentro desse contexto, refletir com os pensamentos de Foucault acerca dos sistemas de educação, produz indícios de como o currículo integrado se tornou um objetivo, também, da EP. O autor diz que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44). Percebe-se pelas análises, pelo viés da governamentalidade, que a implantação do currículo integrado atua como um dispositivo de segurança, tanto para os interesses do mercado que necessita, na contemporaneidade, de sujeitos flexíveis, autônomos, porém controlados, como dos interesses acadêmicos, de uma educação de um sujeito crítico, participativo, autônomo. Mas, como isso se dá?

Em linhas gerais, pode-se dizer que as redes de interesses presentes nas relações de poder envolvem a sustentação do modelo da sociedade (im)posta. Para o mercado, as novas configurações de trabalho necessitam de um sujeito apto a transformações constantes, com altas habilidades e capacidade de inovação, e as pesquisas sobre integração curricular mostram que este é um sistema que pode atender a produção deste sujeito. Para as discussões acadêmicas, a integração curricular seria capaz de articular saberes e campos disciplinares diversos, facilitando o desenvolvimento de aprendizagens e a compreensão da realidade, ampliando a visão e a reflexão sobre o mundo, produzindo um sujeito mais crítico, autônomo e participativo. Na visão dos egressos, o ensino integrado é um dispositivo de segurança social visto como uma forma de otimizar o tempo por possibilitar o curso técnico e o EM de modo simultâneo, proporcionando uma oportunidade de entrar na faculdade e/ou garantindo um meio de sobrevivência, caso isso não fosse possível.

Entretanto, de acordo com as análises, mesmo com tantos interesses convergindo para o currículo integrado, a efetivação deste modelo de ensino na EP não é fácil, uma vez que o sistema disciplinar predominante se sustenta por diversos jogos de poder e saber. Percebe-se que as dificuldades de efetivação passam pelas diversas relações de poder envolvidas no processo educacional, entre elas, emergidas nas análises: as hierarquias das disciplinas

escolares presentes na escola; a forma disciplinar de organização e estruturação escolar; a formação técnica dos professores; a visão disciplinar de mundo dos educandos; a importância dos exames e vestibulares na trajetória de vida; a própria história da EP calcada no saber fazer; e, também, a dificuldade de “se consertar o relógio enquanto ele tem que funcionar”, ou seja, construir práticas que possam contribuir para uma transformação e/ou desenvolvimento do processo educacional e socioeconômico vigente participando ao mesmo tempo das estruturas que as mantêm.

Muitas vezes, durante a escrita desta tese, nos questionávamos: como não pensar deste modo em um sistema de educação voltado para o trabalho, afinal, estamos falando de uma escola de ensino profissional e tecnológico? Se esse tipo de educação é para preparar para o mercado de trabalho, temos, assim, que construí-lo do melhor modo para que os alunos alcancem o sucesso nas circunstâncias atuais do mundo. Contudo, como pensar em sucesso nesse momento, se esse parece não ser o mundo que queremos. Devemos pensar que educação é educação em qualquer nível, categoria ou modalidade, e não podemos simplesmente nos esconder atrás das divisões de ensino. Percebe-se assim, como é difícil um sujeito construído por diversos discursos e regimes de verdade fazer deslocamentos que lhe possibilitem pensar outros caminhos, outros discursos e outras verdades. Considera-se também que para trilhar outros caminhos, articular outros discursos, é importante compreender as relações que acontecem na condução dos sujeitos, no governamento de si e dos outros, pois como o poder está em todas as relações e é exercido por todos, significa que ainda podemos escolher a forma de sermos conduzidos.

Os Institutos Federais, com seu universo rico de possibilidades de ensino e com sua diversidade de sujeitos, se apresentam como uma interessante proposta de (re)construção de uma outra forma de instituição escolar. Porém, ao afirmarmos este pensamento, não queremos negar ou quebrar com o paradigma de uma EP como uma possibilidade de ascensão social, pois, de acordo com o que perpassa as falas dos alunos, os Institutos têm cumprido sua função de oportunizar estudos para os “desfavorecidos da fortuna”. É evidente que temos uma população que precisa elevar seu nível de escolaridade, ter oportunidades de qualificação, que necessita ter mais acesso ao conhecimento, que gostaria de estar em uma sociedade sem tantas desigualdades. Por compreender estas situações, ao trazer para EP os pensamentos pós-críticos contribuímos, não para a superação, quebra ou rompimento desse modelo, mas para a abertura de outras possibilidades, no mínimo desnaturalizando a realidade que parece imutável e contra a qual parece que nada a de se fazer.

Por conseguinte, refletir em uma perspectiva pós-crítica, aqui, nos fez problematizar o que já foi feito, abrir novas fronteiras, repensar o que pode ser feito; fez refletir e questionar as juras a educação libertadora, democrática, que produzem o ser “cidadão”, sempre presentes nos documentos, nas missões, nos projetos pedagógicos; enfim sobre os discursos educacionais, para que não se tornem apenas termos bonitos, bons e necessários de se falar.

Os pensamentos foucaultianos nos fizeram compreender que tudo é possível, que sempre outras soluções são possíveis, uma vez que tudo é uma invenção, uma construção, que tudo pode ser reconstruído, porque o poder está nas relações, se exerce na microfísica, nas diversas malhas da rede social, e a resistência faz parte do exercício do poder (FOUCAULT, 1979), e, portanto, podemos produzir outros sentidos para a importância da escolarização, das políticas públicas de inclusão e de expansão do acesso a EP, presentes na criação dos Institutos. Como a escola é produto e também produtora da sociedade, podemos percebê-la como uma resposta, uma resistência à lógica neoliberal, como se questiona Veiga-Neto:

Com os olhos postos numa vontade de resistência, qual outra instituição poderia ser mobilizada - também tão ampla e rapidamente - para tentar aumentar as fraturas numa lógica contra a qual muitos querem lutar? [...] a escola é um *locus* privilegiado para a resistência, para o exercício de práticas de transgressão dos limites que nos são impostos pela própria episteme moderna (2000, p. 25-26)

Como na visão pós-crítica não existe espaço para grandes rupturas, pois o exercício do poder está nas microestruturas, na microfísica das malhas sociais, pode-se mudar algo apenas se estivermos dentro, participarmos, e a escola faz parte, é uma parte importante, na hegemonização de discursos.

Ampliando essa visão, não se tem dúvida de que necessitamos de ações, como a criação dos Institutos, para que possamos fortalecer o país enquanto potência emergente de um mundo globalizado vinculado ao capital e estruturado no consumo, entretanto, necessita-se, também, lançar um olhar questionador e problematizador para as questões que envolvem as ações, para que, como os Institutos, não sejam transformadoras, apenas, de mão de obra e desenvolvedoras de tecnologia, e, ao invés de diminuir, ampliem as desigualdades sociais e econômicas do país. Não se pode acomodar no pensamento que o aumento do número de Institutos, com a concomitância da ampliação de vagas e a inclusão de mais pessoas, irá resolver os problemas centrais da sociedade. É preciso se incomodar com tudo isso, pois ideias transformadoras podem representar apenas a manutenção de uma realidade já posta, visto que um discurso emancipador pode ter ações totalmente opressivas. Os Institutos têm a oportunidade de realmente pensar na formação integral de seus educandos, possibilitando-lhes uma percepção enquanto sujeitos do mundo, possibilitando, a crítica social.

Percebemos na construção do *corpus* e nas análises que o IFSULDEMINAS, mesmo com suas ações governamentalizadas pelas leis, decretos, termos de metas, enfim, norteadas pelos diversos discursos que o constitui, tem procurado por uma forma de educação mais participativa, mais humana, criando espaços para discussões e problematizações. Nestes, se seus sujeitos compreenderem que o poder não está localizado exclusivamente no aparelho do Estado, que também está em todos os mecanismos que o sustentam e o reproduzem, perceberão que a sociedade pode ser transformada se modificarmos, como diz Foucault (1979, p. 85), “os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano”.

Assim, os sujeitos do Instituto, como não podem estar fora deste meio, dos discursos circulantes, devem participar, aprender quais são as regras do jogo para, dentro do jogo, com uma visão menos ingênua e mais questionadora, fazerem pequenas coisas, visto que não se consegue grandes revoluções, logo são necessárias pequenas lutas, revoltas e resistências diárias. Perceber, no momento de sala de aula com os alunos, o local de poder fazer algo diferente, de deixar de ser apenas o intermediário entre o aluno e as verdades estabelecidas, construídas, inventadas, e, quem sabe, poder praticar a liberdade, uma liberdade como proposta por Foucault.

A liberdade nos pensamentos foucaultianos é a condição, a possibilidade de se mover dentro das tramas que nos constituem, de se colocar em frente às verdades, às ordens dos discursos; a liberdade de poder responder, de se responsabilizar frente àquilo que coloca e provoca. A liberdade do sujeito com ele mesmo, quando ele conhece e se ocupa de si mesmo, quando pode olhar para dentro da rede em que está e se percebe enquanto sujeito (FOUCAULT, 2010a).

É interessante esta percepção da liberdade presente no sujeito, pois muitas vezes se pensa e se tem a impressão de que ela está fora do sujeito e deve ser conquistada através do acesso ao conhecimento. O mesmo se pode falar da educação, pois, segundo Gallo (2010), temos uma educação predominantemente conteudista, sempre com objetivos externos aos sujeitos (terminar o ensino fundamental, fazer um EM, passar num vestibular, concluir um curso superior, inserir no mercado de trabalho).

Por conseguinte, interessa-nos pensar no processo educativo como uma ação de construção “do sujeito”, no qual professores e alunos devem cuidar um do outro e cuidarem de si mesmo, procurando cultivar-se, formar-se, fazer-se, construir-se através das práticas educativas. O cuidado de si articulado com o cuidar do outro, a preocupação com o outro,

pois, como sujeitos, somos parte de um grupo, de uma sociedade. Um cuidar de si para que ambos sejam melhores, porque cada sujeito necessita de um outro para produzir seu sentido de ser. Com isso, podemos praticar a ética como uma ação reflexiva do sujeito sobre si e na relação com o outro e com o mundo, possibilitando viver a vida como uma obra de arte, visto que a arte é criação, inventa novas formas de olhar, desnaturaliza, sai da norma, abre novos horizontes e tem condições de instaurar o inexplicável (FOUCAULT, 2012a).

Refletir e discutir esse cultivo de si e do outro no ambiente escolar, pois os vínculos humanos estão soltos, fragilizados, precarizados pelo interesse no consumo e na valorização da competição em todos os segmentos da sociedade. Na contemporaneidade, muitas vezes, relações de trabalho mais humanas são vista como provincianas, fora do tempo e espaço; no ambiente escolar, como perda de um tempo precioso em relação aos conteúdos. Como diz Bauman (2007, p. 30) estamos:

Num mundo em que poucas pessoas continuam a acreditar que mudar a vida dos outros tenha alguma relevância para a sua; num mundo, em outras palavras, em que cada indivíduo é abandonado à própria sorte, enquanto a maioria das pessoas funciona como ferramenta para a promoção de terceiro [...] é tão difícil praticar a solidariedade quanto compreender seus benefícios, e mais ainda suas virtudes morais.

Bauman diz que sonhamos com um mundo seguro, sem incertezas e, assim, sem medos. Isso é apenas um sonho, uma utopia, ou seja, um lugar bom, que parte do princípio de que o mundo não está funcionando bem e que precisa ser mudado para melhor pela capacidade humana de transformação. O progresso passa do avanço para a condição de medo, cautela, receio do que vem. Ele nos apresenta três formas de vivermos no mundo: como um “guarda-caças” que defende o equilíbrio natural das coisas, que trabalha para descobrir, desmontar e evitar que estranhos prejudiquem esse equilíbrio, mantendo todos nos seus lugares úteis e legítimos; um “jardineiro” que sabe e escolhe os tipos de plantas que devem crescer e as que devem ser eliminadas no seu território, com aquela que não se enquadra sendo eliminada para não prejudicar a harmonia do jardim; ou um “caçador”, que busca conquistar, matar, tudo e a todos para alcançar seus objetivos, sobreviver e conquistar mais e mais.

O caçador é o que mais se engaja com as forças da globalização, que nos tira do aperfeiçoamento compartilhado e que nos leva a sobrevivência individual; nos coloca sob o desejo constante da conquista e do consumo, pois nos faz pertencer, ascender; tira-nos o desejo pela durabilidade de qualquer coisa, visto que queremos sempre mais o novo, o “da onda” e assim descartamos rapidamente conquistas anteriores. Nada deve ou pode durar.

Preparamos nossos alunos para viverem em um mundo de caçadores, onde se não for um caçador, será a caça. Assim, eles têm que competir na vida, derrotar no vestibular, na entrevista de emprego, superar os demais nos editais de fomento, vencer as provas de controle de “qualidade” de ensino, superar os demais nos índices de desempenho dos órgãos governamentais, ter seus nomes publicados, como classificados, pelas faculdades federais, etc. etc. etc.; lembrando: o professor também vive tudo isso.

Diariamente na família, na escola, no trabalho e demais segmentos da sociedade, transita o discurso da competição, em que o sujeito tem que ser o melhor, ter um diferencial, estar um passo à frente dos outros. Isso pode ser traduzido em ser o melhor filho, ter as melhores notas, atingir os mais altos índices, ser o mais curtido nas redes sociais, ter o maior número de títulos no esporte, ter o carro do ano, ter o celular mais atual, estar na lista dos “*Top Ten*”, entre outros. O sentido competitivo é colocado como motivacional, incentivador, justificador para se conseguir ascensão pessoal, acadêmica e econômica, ou seja, vencer no mundo escolar, laboral e social. Logo, esta competição, ao invés de motivadora, não estará transformando as relações humanas em relações perigosas, afinal, somos competidores, concorrentes, adversários, inimigos e por que, não, predadores. Como exemplo para tal situação, que chamou a atenção e colocou em alerta o grilo falante da suspeita no pensamento, um pequeno acontecimento, um pequeno diálogo durante uma colação de grau de um curso de licenciatura: Professor: “Parabéns, agora somos colegas de trabalho”; Formando: “Obrigado, mas agora somos concorrentes”.

A prática da reflexão e da discussão sem a busca de respostas é importante para deixar os pensamentos fluírem, sem amarras, sem precipitações e sem angústias. Varela (1995, p. 95) argumenta que na escola precisamos tentar ver todos os lados dos acontecimentos, sermos também “capazes de adotar, pelo menos em parte, o ponto de vista dos que fracassam, daqueles que são rejeitados por elas”. Uma situação difícil para os professores, que não fracassam na escola, pois o relativo êxito escolar os estimula a transmitir os saberes que reconhecem como legítimos, como se fossem únicos e verdadeiros, a reproduzirem a forma e o conteúdo que viveram. É preciso sempre refletir que a escola terá sujeitos que academicamente obtêm sucesso e sujeitos que fracassam, e que todos eles participam de uma forma ou outra na sociedade.

Portanto, considerar a escola como um todo homogêneo, parece-nos um pensamento ingênuo. Os seus sujeitos são oriundos de diversas estruturas familiares, com diferentes condições e perspectivas de vida, e não podem ser totalmente classificados, homogeneizados,

enfim, padronizados. Touraine (2010) argumenta que um dos problemas da escola é se basear no discurso de que existem necessidades e direitos universais para os humanos, e procurar a massificação das mesmas necessidades e direitos para diferentes sujeitos. Para o autor, se temos necessidades universais, devemos ter soluções universais. Assim, propõe uma outra forma de pensar, convida a pensar nas necessidades individuais dos sujeitos, convida a deixar de falar do “aluno”, que é um termo geral para falar do “sujeito”.

Outra reflexão importante, percebida nas análises, é sobre o discurso de formar sujeitos autônomos. As instituições escolares não permitem a autonomia do sujeito (aluno), seu discurso de autonomia é contraposto pela organização e estrutura, pelo ambiente de currículos pré-estabelecidos, a imposição dos conteúdos necessários, o estabelecimento de horários e tempos pré-determinados etc., ou seja, mais um paradoxo do discurso educacional, visto que se discursa para o preparo do aluno, para a autonomia, para a atitude crítica, em um ambiente totalmente hierarquizado e controlado. Deste modo, a educação necessita ser sempre repensada e reencaminhada, pois o sujeito está sempre em movimento, e a escola também está nesse processo.

Para se (re)pensar a educação escolar, necessitamos problematizar a própria organização institucional, (re)pensar seu fazer, suas relações de poder, (re)pensar a educação não apenas como libertadora, mas (re)pensá-la como algo que provoque mudanças no sujeito pelo sujeito, que permita a todos questionarem, praticarem a hipercrítica e a resistirem à lógica do capital e a seu domínio sobre as nossas práticas, nossas vidas. Para isso, deve-se também (re)pensar a sociedade, uma vez que escola e sociedade apresentam uma relação de imanência. Como observa o Dr. Guilherme Castelo Branco³⁸ em sua fala citada por Gallo (2010, p. 23):

Devemos pensar o nosso mundo para fazermos de nós pessoas mais livres, mais positivas, menos subordinadas, menos acomodadas, menos infiltradas e assoladas por poderes e podres tentações que nos cercam por todos os lados e que na verdade acabam habitando dentro de nós mesmos.

Devemos fazer presente este pensamento na escola, pois o vemos como possível, e, se para alguém não o for, vemos que a prática de pensamentos como este pode produzir outras coisas, outras ideias.

Se olharmos pela janela da governamentalidade as problematizações sobre a escola apenas pela dicotomia bem ou mal, certo ou errado, observaremos a escola como uma

³⁸ É Professor Titular de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em Comunicação pela UFRJ. Participa do Centre Michel Foucault, França.

instituição de sequestro dos sujeitos para discipliná-los, apenas, aos interesses do mercado através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização, naturalização e moldagem das condutas das pessoas. Porém a escola pode muito mais, pois a governamentalidade não pressupõe um único tipo de governo e o mesmo não atua da mesma forma em todos os lugares. Governo está totalmente relacionado ao local, ao momento histórico e às relações de poder-saber e de regimes de verdade em um determinado contexto. A governamentalidade também pressupõe que quanto maior a invisibilidade do poder, maior a força de sedução para ser governado, assim podemos dizer que o poder político se exerce cada vez mais pelas alianças entre autoridades, empresas, instituições e seus sujeitos visando as relações econômicas, políticas e a conduta dos indivíduos na sociedade. Assim, discutir e conhecer as formas e o como somos governados é importante para usarmos os próprios dispositivos da governamentalidade para pensar e realizar ações diferentes, pois sempre somos governados de uma maneira ou de outra.

Como quer que seja, através de todos esses sentidos, há algo que aparece claramente: nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades. Quando se fala da cidade que se governa, que se governa com base nos tecidos, quer dizer que as pessoas tiram sua subsistência, seu alimento, seus recursos, sua riqueza, dos tecidos. Não é, portanto a cidade como estrutura política, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade. Os homens é que são governados (FOUCAULT, 2008a, p. 164).

Se os homens são governados na microfísica das relações, logo nada é definitivo, não tem ponto final ou um único ponto de chegada, sempre se pode construir novos significados e, sucessivamente, dar outros sentidos, dizer outras coisas, pensar outros modos de vida.

Os pensamentos de Foucault nos levaram a compreender que não é uma questão de ser isso ou aquilo, de que uma coisa é melhor ou pior, mas uma questão de se saber como é isto ou aquilo, como se é, para saber se posicionar diante dos acontecimentos. Fundamental é entender as regras em cada uma das possibilidades. Veiga-Neto (1995a) nos convida a pensar as ideias de Foucault através da metáfora da cebola: as novas ideias vão se sobrepondo em novas camadas e, subsequentemente, surgindo outras ideias, outras camadas. Não existe superação, não existe abandono do que vai ficando pra trás; novos pensamentos são novas camadas e, assim, acontece a ampliações de ideias. Mesmo compreendendo que os sujeitos são construídos pelos/nos discursos, não significa que temos que jogar fora todos os discursos que nos construíram, pois reproduzindo os mesmos, ou iguais, discursos, somos sempre sujeitos diferentes. No mundo contemporâneo, é interessante como sempre se pode questionar o inquestionável. Para Veiga-Neto:

Talvez o mais importante seja, aqui, contribuir com alguns elementos que nos permitam enxergar os limites e as possibilidades de qualquer movimento que vise encaminhar, de modo produtivo, novos arranjos e práticas curriculares que nos aproximem mais uns dos outros e do mundo que nos cerca (1995a, p. 106).

Um cenário identificável no IFSULDEMINAS que, possivelmente, reflete o de muitas instituições escolares, pois é um reflexo da sociedade. Buscar mudanças na forma de perceber como essas relações se formam e como os sujeitos são moldados por elas, é um desafio. Assim, não cabe ao IFSULDEMINAS apenas resolver a disputa entre a formação técnica e a formação humanista, currículo disciplinar e currículo integrado, mas pensar o seu currículo enquanto prática discursiva que governa e projeta formas de ser, pensar e agir; procurar por elementos que possibilitem gerar um espaço escolar que proporcione a constituição de sujeitos éticos, atravessada por uma visão foucaultiana, de um cuidar de si para cuidar do outro, em uma relação de interdependência; uma educação de (re)construção conjunta do saber e do ser, que, principalmente, nos ajude a ser mais solidários, a acreditar que mudar a vida dos outros tem grande relevância para a sua própria vida (GALLO; VEIGA-NETO, 2008).

Como durante toda a tese procuramos convidar o leitor à prática da reflexão, de se permitir pensar de outras formas, terminamos este trabalho com o desejo de que as problematizações aqui elencadas possibilitem outros recomeços, outros questionamentos, e, quem sabe, um dia possamos pensar e (re)construir outra sociedade, mesmo rotulada de capitalista, socialista, comunista, anarquista, ou outra denominação qualquer, quem sabe, seja uma sociedade de mais cooperação e solidariedade entre os seres humanos.

Precisamos resolver nossos monstros secretos, nossas feridas clandestinas, nossa insanidade oculta. Não podemos nunca esquecer que os sonhos, a motivação, o desejo de ser livre nos ajudam a superar esses monstros, vencê-los e utilizá-los como servos da nossa inteligência. Não tenha medo da dor, tenha medo de não enfrentá-la, criticá-la, usá-la.

Michel Foucault

REFERÊNCIAS

ADVERSE, H. Para uma Crítica da Razão Política: Foucault e a Governamentalidade. **Revista Estudos Filosóficos**, São João del-Rei, n. 4, p. 1-25, 2010.

AVELINO, N. Governamentalidade e anarqueologia em Michel Foucault. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 74, p. 139-157, 2010.

_____. Governamentalidade e democracia liberal: novas abordagens em Teoria Política. **Revista Brasileira de Ciências Políticas**, v. 5, p. 81-107, Jul 2011. ISSN 0103-3352.

BALDIJÃO, C. E.; TEIXEIRA, Z. A. **A educação no governo Lula. Coleção Brasil em Debate**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, v. 6, 2011.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, Jul/Dez 2001.

BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro - RJ: Zahar, 2007.

_____. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro - RJ: Zahar, 2008.

BENFATTI, D. **O Currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização**. Fortaleza, CE: UFCE, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará.

BENTES, H. V. **Concepção e Prática do Ensino Médio Integrado: a percepção dos professores da ETF Palmas - Tocantins**. Brasília, DF: UNB, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília.

BEVILAQUA, R.; CARVALHO, E. P. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Concepções e Desafios no Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul. **Diálogo e Interação**. Cornélio Procópio, v. 1, 2009. ISSN 2175-3687. Disponível em: <http://www.facrei.edu.br/revistas/index/volume:1/area:3>. Acesso em: 18 março 2015

BIAGINI, J. Revisando momentos da história do ensino técnico. **Anais do V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes**, Ouro Preto, 2001. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1713.htm>. Acesso em: 20 dezembro 2012.

BRASIL. Portal do MEC. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 20 dezembro 2012.

_____. Portal do Planalto. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 23 Julho 2013.

_____. Portal do Planalto. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 23 Julho 2013.

_____. Portal do Planalto. **Lei no 7.044 de 18 de outubro de 1982**. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 23 Julho 2013.

_____. Portal do Planalto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 Julho 2013.

_____. Atos do Poder Legislativo. **Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997**, Diário Oficial da União - Brasília, n. 74. Seção 1 - Pág. 4, 18 abril 1997.

_____. Atos do Poder Legislativo. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**, Diário Oficial da União. Brasília, 2004. Seção 1 - Edição nº 142 de 26/07/2004 Pág. 18.

_____. Atos do Poder Legislativo. **Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008**, Diário Oficial da União. Brasília, 30 Dezembro 2008. Pág.1-3.

_____. Portal do MEC. **Expansão da Educação Superior e Tecnológica e Profissional, 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>. Acesso em: 15 junho 2013.

CANDIOTTO, C. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**, n. ed.11, jan/abr 2010. Pág. 33-43.

CARRACEDO, J. R. **Educación moral, postmodernidad y democracia. Mas allá del Liberalismo y del comunitarismo**. Madrid: Editorial Trotta, 2000.

CARRIELLO, L. I. L. **Implementação do Currículo Integrado do Curso Técnico de Eletrotécnica noo CEFET-PA/UNED - Tucuruí**. Brasília, DF: UNB, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília.

CASTRO, E. Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. O. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-78.

_____. **Vocabulário Foucault: Um percurso pelos temas, conceitos e autores**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Revisão Técnica: Walter Omar Kohan e Alfredo Veiga-Neto.

COSTA, A. M. R. **Integração do Ensino Médio e Técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará - IFPA/Câmpus Castanhal**. Belém, PA: UFPA, 2012. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará.

COSTA FILHO, L. **A Implementação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFSudeste Mg – Câmpus Juiz de Fora**. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá.

D'ANGELA, M. **Escola Técnica Federal de São Paulo: A integração do Saber e do Fazer na formação do Técnico de nível médio (1965-1986)**. São Paulo, SP: USP, 2007. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo.

DEAN, M. Governmentality: power and rule in modern societies.. In: VEIGA-NETO, A. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. Tradução de Nivaldo Montigelli Jr. 2ª.ed. São Paulo: Pioneira, 1993

EVANGELISTA, E. **Os desafios da integração curricular no ensino profissional do Insituto Federal de Santa Catarina: o caso do Projeto Integrado**. Campinas, SP: UNICAMP, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 3. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERREIRA, M. C. L. **Glossário de Termos do Discurso: Análise do Discurso**. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2005.

FIMYAR, O. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, p. 35-56, Mai/ago 2009.

FONTES FILHO, O. A escrita do sujeito no livro-experiência de Foucault. **Revista Aulas**, Campinas, SP, n. N. 3, p. 1-22, dezembro/março, 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Robert Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Ligia M. Pondé Vassalo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 230-249.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão)São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Os anormais (1974-1975)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Verdade e as Formas Jurídicas.** Tradução de Roberto Cabral Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 3ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: NAU Editora, 2002.

_____. **Ditos e escritos. Vol. V:** ética, sexualidade, política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-287.

_____. **A palavra e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

_____. **O Nascimento da Biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução Eduardo Brandão. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Segurança, Território, População. Curso dado no Collège de France (1977-1978).** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **A Arqueologia do Saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

_____. **Do governo dos vivos:** curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). Tradução de Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito:** Curso dado no Collège de France (1981 - 1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca. 3ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a

_____. **História da Sexualidade I:** A Vontade de Saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 22ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2012.

_____. **História da Sexualidade 2:** o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012a.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação. introdução e conexões, a partir de Michel Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, S. Michel Foucault. **Pensadores e a Educação,** Belo Horizonte: CEDIT, p. 05-23, 2010.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. Michel Foucault: a descolonização do pensamento. **Revista Educação,** São Paulo, Autores e Tendências, p. 60 a 75, 2008.

GARCIA, R. O. **A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná:** Avanços e Desafios. Curitiba, PR: UFPR, 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HINDESS, B. *Politics as Government: Michel Foucault's Analysis of Political Reason. Alternatives: Global, Local, Political*, USA, 2005. ISSN: 389-409. Disponível em: <http://alt.sagepub.com/content/30/4/389>. Acesso em: 15 maio 2013.

KILPATRICK, W.H. **The Project method**: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. 11^a. ed. Teacher College, Columbia University. New York, 1929.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 2^a. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador**. 6^a Edição. São Paulo, Cortez Editora 2007.

LEMKE, T. **Foucault, governmentality and critique**. Paper presented at the Rethinking Marxism Conference, University of Amherst MA, 21-24 Spetember 2000. Disponível em: [http://www.thomaslemkeweb.de/publikationen/Foucault,%20Governmentality,%20and%20Cr itique%20IV-2.pdf](http://www.thomaslemkeweb.de/publikationen/Foucault,%20Governmentality,%20and%20Cr%20itique%20IV-2.pdf). Acesso em: 30 agoto 2012.

LIMA, T. A.; MASCIA, M. A. A. (Re)torcendo os fios do discurso político educacional da EaD: uma análise dos documentos do MEC. In: CORACINI , M. J. R. F.; UYENO, E. Y.; MASCIA, M. A. A. **Da Letra ao Píxel e do Píxel à Letra**: uma análise discursiva do e sobre o virtual. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 261 - 283.

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, M. C. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. p. 283-298.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MAIA, A. Do Biopoder a Governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 54-71, Jan/Jun 2011.

MARITAIN, J. **Humanismo Integral**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1945.

MARSHALL, J. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, T. T. **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. 6^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 21-34.

MASCIA, M. A. A. **Investigações Discursivas na Pós-modernidade**: Uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MEC. Portal do MEC. **Portaria mec nº 646 de 14 de maio de 1997**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 23 Julho 2013.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologia de Pesquisas Pós-cíticas em Educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2012.

MONTEIRO, A.; MENDES, J. R.; MASCIA, A. A. Tramas discursivas em práticas escolares de alfabetização. **Revista ZETETIKE - FE - UNICAMP**, Campinas - SP, v.18, p. 49-68, 2010. Número Temático.

NESSRALLA, M. R. D. **Currículo Integrado do Ensino Médio com a Educação Profissional e Tecnológica: Da Utopia à Concretização do Currículo Possível**. Belo Horizonte, MG: CEFET, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) -Centro Federal De Educação Tecnológica De Minas Gerais.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos).

NUNES, A. A. A filosofia social de Adam Smith. **Revista Pensar**, Fortaleza, v. 12, n. Especial, p. 17-35, Abril 2007. ISSN 10.5020/2317-2150.

Ó, J. R. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, v. 34 (2), p. 97-117, maio/ago 2009.

ORLANDI, E. R. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 3ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORTIGARA, C. **Reformas Educacionais no período Lula (2003-2010): Implementação nas Instituições Federais de Ensino Profissional**. Campinas, SP: UNICAMP, 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/agosto 2004. ISSN 0100-1574.

_____. Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, M. A.; MEYER, D. E. **Metodologia de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PETERS, M. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, T. T. **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2008. p. 201-224.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T. T. **O sujeito da Educação**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 173 - 210.

_____. The production of reason and Power: Curriculum history and intellectual traditions. **Jornal of Curriculum studies**, v. 29, p. 131-164, 1997.

PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 108-115, Jan/FevMar/Abr 2005.

RODRIGUES, D. D. **A Experiência de Integração Curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – Câmpus Cáceres**. Rio de Janeiro, RJ: UFRRJ, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

RODRIGUES, D. S. **A filosofia no currículo do ensino médio: Aspectos discursivos nos documentos oficiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco. Itatiba: USF, 2012.

ROSE, N.; MILLER, P. Political power beyond the State: problematics of Government. **The British Journal of Sociology**, Oxford, 2010. ISSN: 271-303.

SANTOS, R. B. L. **Esboços de Leonardos: A experiência da Forma Integrada de Ensino Profissional do CEFET-PA**. Belém, PA: UFPA, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará.

SANTOS, T. B. **Integração saberes: Reflexão sobre o currículo do Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional Técnica no Instituto Federal de Brasília**. Eixo, Brasília, v. 1, n.1, p. 57-71, 2012. ISSN 2238-5630. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/25/40>. Acessado em: 18 março 2015.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre - RS, v. 34, p. 187-201, mai-ago 2009.

SAUER, R.; SILVA, C. D. P. O Currículo Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia: Contribuições do Projeto Pedagógico Institucional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, p. 77-92, mai-ago 2014. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1712/1502>. Acessado em: 18 março 2015.

SENELLART, M. **As Artes de Governar**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo. Ed. 34.2006.

SILVA, E. A. F. **Proposta Pedagógica para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio: Teoria e Prática na Opinião Docente**. Brasília, DF: UNB, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília.

SILVA, E. M. **A implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária: O caso de Guanambi**. Brasília, DF: UNB, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília.

SILVA, F. L. G. R. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina: Desafios para sua implementação.** Joaçaba, SC: UNOESC, 2009a. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina.

SILVA, R. R. D.; FABRIS, E. T. H. O jogo produtivo da educabilidade/governamentalidade na constituição de sujeitos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 15, n. 44, maio/ago 2010.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. **Sociedade, Educação & Culturas**, Porto - Portugal, n. 3, p. 125-142, 1995. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC3/3-6-silva.pdf>. Acesso: 27 maio 2014.

_____. Currículo como fetiche. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22. **Programa e resumos.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1999. p.228.

_____. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, T. T. **O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos.** 6ª. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2008. Cap. 12, p. 247-258.

_____. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, C. R. **O humanismo personalista de Emmanuel Mounier e a repercussão no Brasil.** São Paulo, SP: PUC, 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVESTRE, I. M. **Criação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na Escola Agrotécnica Federal de Machado - MG: Do proposto ao vivido.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília: UNB, 2010.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano Editora, 2002.

TOURAINÉ, A. **Pensar de Outro Modo.** Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

VARELA, J. O estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, T. **O sujeito da Educação.** 2ª. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995. p. 87 a 96.

VEIGA-NETO, A. **Crítica Pós-Estruturalista e Educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade. **FDE - Série Ideias**, São Paulo, nº.26, p. 105-119, 1995a.

_____. Foucault e Educação: outros estudos Foucaultianos. In: SILVA, T. T. **O Sujeito da Educação.** 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 225 - 246.

_____. **Epistemologia social e disciplinas.** Lume Episteme, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 1996.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000. p. 179-217.

_____. Coisas de Governo. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

_____. Governo ou Governamento. **Currículo sem fronteiras**, v.5, nº 2 Jul/Dez 2005. Pág. 79-85.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38.

_____. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p.79 - 91. ISBN: 85-7526-225.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**, v. 7, p. 141-149, Set/Dez 2008.

_____. Dicas. (Dossiê: Foucault e as Estéticas da Existência). **Revista Aulas**, Campinas, p. 11-23, 2010.

_____. Tensões Disciplinares e Ensino Médio. **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, Nov 2010a. p. 1-17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article &id=16110&Itemid=936 – Acesso em: 10 março 2015.

_____. **Foucault & a Educação**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, A. M.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. **Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 155 - 175.

_____. Governamentalidade, Biopolítica e Educação. **Foucault et all**, 2014. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/?governamentalidade-br-biopolitica-e-educa%C3%A7%C3%A3o,59>>. Acesso em: 15 maio 2014.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, 2010. p. 147-166.

_____. **Inclusão como dominação do outro pelo mesmo**. Texto apresentado no Colóquio Internacional Michel Foucault. PUC-SP, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-lopes-inclusao-como-dominacao.pdf>>. Acesso em: 17 abril 2014.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, C. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 5-13, Jan/Jun 2011.

VIROTE, S. M. P. **A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: implicações das mudanças legais no Governo Lula para o IFG. Goiânia, GO. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³⁹

ENSINO INTEGRADO NO IFSULDEMINAS DO DOCUMENTO A IMPLANTAÇÃO: UM OLHAR PARA OS ALUNOS EGRESSOS PELA JANELA DA GOVERNAMENTALIDADE

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador doutorando Prof. Marcelo Leite e da orientadora Prof^a. Dr^a. Jackeline Rodrigues Mendes, vinculados ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco Câmpus Itatiba-SP, na linha de pesquisa Linguagem, discurso e práticas educativas. Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo geral da pesquisa é analisar quais concepções e percepções de currículo integrado são produzidas em discursos de alunos egressos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSULDEMINAS – Câmpus Machado. Os objetivos específicos são: a) explorar de que modo às relações de poder-saber, as metanarrativas, as artes de governo contribuem para a construção de concepções e percepções de educação escolar nos egressos deste curso; b) observar quais jogos de verdade ou discursos perpassam o currículo do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio; c) perceber como o currículo do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio atravessa discursivamente esses sujeitos;

2- Durante o estudo será realizada uma entrevista que versará sobre a trajetória curricular dos alunos egressos do IFSULDEMINAS, suas concepções e percepções do processo educativo. As entrevistas serão gravadas em áudio, e depois de feita sua transcrição, será enviado o texto escrito para o entrevistado conferir e confirmar, e, somente depois desse processo, as entrevistas serão objeto de análise. Cada entrevista terá duração entre 60 e 90 minutos e poderá ser realizada de forma presencial ou em encontro pela internet via comunicador instantâneo com áudio e vídeo.

3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

³⁹ Utilizado documento TCLE obtido no link de pesquisas acadêmicas do site da USF. Disponível em: <http://www.usf.edu.br/pesquisaacademica/comitedeetica/FreeComponent900content1172.shtml> - Acesso em: 27 maio 2013.

4- A resposta a este instrumento/procedimento não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional;

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;

6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981;

8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Marcelo Leite, pelo telefone (35)32959700 ou sua orientadora Prof^a Dr^a. Jackeline Rodrigues Mendes, pelo telefone (11)45348143 sempre que julgar necessário;

9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Machado, 01 de maio de 2014.

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Pesquisador responsável Prof. Marcelo Leite

ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO-SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DO DOCUMENTO A IMPLANTAÇÃO: UM OLHAR PARA OS ALUNOS EGRESSOS PELA JANELA DA GOVERNAMENTALIDADE

Pesquisador: Marcelo Leite

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 23789113.4.0000.5514

Instituição Proponente: Universidade São Francisco-SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 503.010

Data da Relatoria: 19/12/2013

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218
Bairro: JARDIM SAO JOSE **CEP:** 12.916-900
UF: SP **Município:** BRAGANCA PAULISTA
Telefone: (11)2454-8981 **Fax:** (11)4034-1825 **E-mail:** comite.etica@saofrancisco.edu.br

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto cumpre todas as solicitações para o desenvolvimento do trabalho na escola objeto de estudo.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

APÓS DISCUSSÃO EM REUNIÃO DO DIA 19/12/2013, O COLEGIADO DELIBEROU PELA APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISAS.

BRAGANCA PAULISTA, 20 de Dezembro de 2013

Assinador por:
MARCELO LIMA RIBEIRO
 (Coordenador)

ANEXO 2 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Informática Integrado

O curso é estruturado em 03 (três) anos, correspondendo cada um a 2 semestres letivos, com duração mínima de 800 (oitocentas) horas. As aulas são ministradas em regime integral sendo a Carga Horária do Núcleo Básico de 2.280 horas, do Núcleo diversificado de 672 horas, do Núcleo Profissional de 1.536 horas e do Estágio Supervisionado de 240 horas, totalizando 4.728 horas.

		Áreas	Componentes curriculares	Número de aula	Carga horária	
Base de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos	1ª Série	Profissional	Sistemas operacionais	4	128	
			Aplicativos computacionais	4	128	
			Montagem e Manutenção de Microcomputadores	4	128	
			Linguagem de programação I	4	128	
		Básica	Português	4	128	
			Educação Física	2	64	
			Artes	1	32	
			Matemática	4	128	
			Física	3	96	
			Química	2	64	
			Biologia	2	64	
			História	2	64	
			Geografia	2	64	
			Sociologia	1	32	
			Filosofia	1	32	
		Diversificada	Inglês	2	64	
			APEC	5	160	
	Subtotal				47	1504
	2ª Série	Profissional	Redes de computadores I	2	64	
			WebDesign I	4	128	
			Análise de Sistemas	3	96	
			Linguagens de Programação II	2	64	
			Banco de Dados	4	128	
Empreendedorismo e Projetos Práticos I			2	64		
Básica		Português	4	128		
		Educação Física	2	64		
		Artes	1	32		
		Matemática	4	128		
		Física	3	96		
		Química	2	64		
		Biologia	2	64		
		História	2	64		
		Geografia	2	64		
Diversificada		Inglês	2	64		
	APEC	5	160			
Subtotal				48	1536	

3ª Série	Profissional	Redes de Computadores II	4	128
		WebDesign II	4	128
		Linguagem de programação III	3	96
		Linguagem de programação IV	2	64
		Empreendedorismo e Projetos Práticos II	2	64
	Básica	Português	4	128
		Educação Física	2	64
		Artes	1	32
		Matemática	4	128
		Física	3	96
		Química	2	64
		Biologia	2	64
		História	2	64
		Geografia	2	64
		Sociologia	1	32
	Filosofia	1	32	
	Diversificada	Inglês	2	64
		APEC	5	160
	Subtotal		46	1472
Carga horária total			4512	
Estágio supervisionado			240	
Carga horária total do curso			4752	

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio referente ao ano de 2012, fornecido pela Secretaria Escolar do IFSULDEMINAS – Câmpus Machado.

ANEXO 3 - Perfil Profissional de Conclusão

O Perfil Profissional constante do Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio referente ao ano de 2012, p. 13:

O profissional egresso do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Câmpus Machado deve ser capaz de processar as informações, abstraídas de uma massa incontável e crescente de dados (aquelas que, pela sua natureza, interessam às organizações e/ou à sociedade como um todo), deve ser capaz de aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos acumulados historicamente, deve ter senso crítico e ser capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico da região, integrando a formação técnica à cidadania.

O profissional deve construir as seguintes competências:

- Identificar o funcionamento e relacionamento entre os componentes de computadores e seus periféricos;
 - Instalar e configurar computadores, isolados ou em redes, periféricos e software;
 - Identificar a origem de falhas no funcionamento de computadores, periféricos e softwares avaliando seus efeitos;
 - Identificar necessidades de aquisição e aplicar métodos de conservação e manutenção de computadores e softwares;
 - Analisar e operar os serviços e funções de sistemas operacionais;
 - Selecionar programas de aplicação a partir da avaliação das necessidades do usuário;
 - Desenvolver algoritmos através de divisão modular e refinamentos sucessivos;
 - Selecionar e utilizar estruturas de banco de dados na resolução de problemas computacionais;
 - Aplicar linguagens e ambientes de programação no desenvolvimento de software;
 - Identificar meios físicos, dispositivos e padrões de comunicação, reconhecendo as implicações de sua aplicação no ambiente de rede;
 - Identificar os serviços de administração de sistemas operacionais de rede;
 - Identificar arquitetura de redes e tipos, serviços e funções de servidores;
 - Identificar locais, relacionar materiais, equipamentos e interpretar projetos de construção de unidade de comunicação de dados;
 - Identificar e utilizar os principais serviços disponíveis via Internet;

- Aplicar as ferramentas disponíveis no desenvolvimento de WebSites;
- Organizar a coleta e documentação de informações sobre o desenvolvimento de projetos;
 - Identificar locais, relacionar materiais, equipamentos e interpretar projetos de construção de unidade de comunicação de dados;
 - Avaliar e especificar necessidades de treinamento e de suporte técnico aos usuários;
 - Executar ações de treinamento e suporte técnico;
 - Elaborar e implantar planejamento estratégico;
 - Planejar e executar projetos de gestão de recursos humanos;
 - Conhecer e avaliar modelos de organização de empresas;
 - Conhecer e aplicar as normas de desenvolvimento sustentável, respeitando o meio ambiente;
- Ter atitude ética no trabalho e no convívio social;
- Saber trabalhar em equipe;
- Ter iniciativa, criatividade e responsabilidade;
- Exercer liderança;
- Posicionar-se criticamente e eticamente frente às inovações tecnológicas.