



**INCLUSÃO DISCIPLINADA: UM ESTUDO SOBRE OS
INSTITUTOS FEDERAIS**

Gilmar Vieira Martins

**SÃO PAULO
2022**



INCLUSÃO DISCIPLINADA: UM ESTUDO SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS

Gilmar Vieira Martins

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE - UNINOVE), como exigência para a obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais (LIPED).

Prof. Dr. Manuel Tavares – Orientador

**SÃO PAULO
2022**

Martins, Gilmar Vieira.

Inclusão Disciplinada: um estudo sobre os Institutos Federais. /
Gilmar Vieira Martins. 2022.
443 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São
Paulo, 2022.

Orientador (a): Prof. Dr. Manuel Tavares.

1. Educação profissional. 2. Governamentalidade. 3. Inclusão. 4.
Institutos federais de educação. 5. Ciência e tecnologia. 6.
Subjetivação.

I. Tavares, Manuel.

II. Título.

CDU 37

INCLUSÃO DISCIPLINADA: UM ESTUDO SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE - UNINOVE), como exigência para a obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais (LIPED)
Prof. Dr. Manuel Tavares – Orientador

Orientador: Prof. Dr. Manuel Tavares (UNINOVE)

Examinador I: Prof. Dr. José Viegas Brás (Lusófona)

Examinador II: Prof. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares (IFRN)

Examinador III: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho (UNINOVE)

Examinador IV: Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza (UNINOVE)

Doutorando: Gilmar Vieira Martins

Aprovado em ____/____/____

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão sobre o saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1998, p.13).

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática a inclusão educacional e social nos Institutos Federais. Nosso *loci* de pesquisa foram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. As categorias precípuas de trabalho e pesquisa foram Inclusão, Governamentalidade e Educação Profissional e Tecnológica. A questão de pesquisa foi: como os elementos fundantes dos IFs, se ligam às dimensões Político-Institucionais e Político- Pedagógicos, no contexto de políticas de inclusão educacional e social no cenário neoliberal, produzidas nos diversos discursos institucionais? O objetivo principal buscou compreender, no âmbito das políticas educacionais de inclusão, como essas dimensões dialogam com as influências do capitalismo neoliberal. Do ponto de vista epistemológico, tomamos como referências as teorias Pós-Estruturalistas na medida em que nos permitiram mostrar a política em seu entrosamento dialogical da governamentalidade com os fundamentos compositórios da construção da política de inclusão por meio da subjetivação. Trabalhamos autores como Foucault, Veiga-Neto, Kuenzer, Martins, Pacheco dentre outros. Metodologicamente, optamos pela adoção de abordagem quali quantitativa, do tipo exploratória e como ferramenta de coleta de dados utilizamos um inquérito por questionário híbrido, constituído por questões fechadas e abertas. Do ponto de vista analítico, utilizamos a análise estatística descritiva e a análise do discurso, como técnica de análise de dados. A tese apresentada, que foi parcialmente confirmada, direcionam para o entendimento de que as políticas de inclusão produzidas nos IFs, podem em certa medida, se coadunarem com as necessidades neoliberais do poder dominante, mediante a fabricação de subjetividades, essencialmente e por meio das políticas inclusivas circundantes do contexto social e educacional, porém, pressupomos que elas sejam resultantes de respostas que advém das sinalizações presentes nos documentos de organismos multilaterais e de supostas novas exigências relacionadas ao cenário contemporâneo. Em nossas conjecturas, concluímos ponderadamente, que o processo de inclusão, tanto educacional quanto social, presente nos documentos que consolidam as dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas dos Institutos Federais, bem como nos discursos empíricos, nos levam às nuances perceptivas da existência, quiçá, de influências neoliberais.

Palavras-chave: Educação Profissional; Governamentalidade; Inclusão; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Subjetivação.

ABSTRACT

This research has as its theme educational and social inclusion in the Federal Institutes of Education, Science and Technology. Our research locus was the Federal Institutes. The main categories of work and research were inclusion, governmentality and professional and technological education. The main objective was to understand, within the scope of educational inclusion policies, how the Political-Institutional and Political-Pedagogical elements dialogue with the influences of neoliberal capitalism. From an epistemological point of view, we took poststructuralist theories as references insofar as they allowed us to show the policy in its dialogic interaction of governmentality with the compositional foundations of the construction of the inclusion policy. We work with authors such as Foucault, Veiga-Neto, Kuenzer, Martins, Pacheco among others. Methodologically, we chose to adopt a qualitative and quantitative approach, of an exploratory type, and as a data collection tool, we used a hybrid questionnaire survey, consisting of closed and open questions. From an analytical point of view, we used descriptive statistical analysis and discourse analysis as data analysis techniques. The thesis presented, which was partially confirmed, directed towards the understanding that the inclusion policies produced in the IFs, can, to a certain extent, be in line with the neoliberal needs of the dominant power, through the fabrication of subjectivities, essentially and through the policies inclusive environments surrounding the social and educational context, however, we presuppose that they are the result of responses that come from the signs present in the documents of multilateral organizations and from supposed new requirements related to the contemporary scenario. According to our conjectures, we carefully conclude that the inclusion process, both educational and social, present in the documents that consolidate the Political-Institutional and Political-Pedagogical foundations of the Federal Institutes, as well as, in the empirical discourses, leads us to the perceptual nuances of existence, perhaps, of neoliberal influences.

Keywords: Professional Education; Governmentality; Inclusion; Federal Institutes of Education, Science and Technology; Subjectivation.

RESÚMEN

Esta investigación tiene como tema la inclusión educativa y social en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. Nuestros lugares de investigación fueron los Institutos Federales. Las principales categorías de trabajo e investigación fueron inclusión, gubernamentalidad y educación profesional y tecnológica. La pregunta de investigación fue: ¿cómo los elementos miembros fundadores de las FI, se vinculan a las perspectivas Político-Institucional y Político-Pedagógica, en el contexto de las políticas educativas y de inclusión social en el escenario neoliberal, producido en los diferentes discursos institucionales? El objetivo principal buscó comprender, en el ámbito de las políticas educativas de inclusión, cómo los elementos Político-Institucional y Político-Pedagógico dialogan con las influencias del capitalismo neoliberal. Desde un punto de vista epistemológico, tomamos como referencia las teorías postestructuralistas en la medida en que permitían mostrar la política en su interacción dialógica de la gubernamentalidad con los fundamentos compositivos de la construcción de la política de inclusión. Trabajamos con autores como Foucault, Veiga-Neto, Kuenzer, Martins, Pacheco entre otros. Metodológicamente, optamos por adoptar un enfoque cualitativo y cuantitativo, de tipo exploratorio, y como herramienta de recolección de datos, utilizamos una encuesta de cuestionario híbrido, que consta de preguntas cerradas y abiertas. Desde un punto de vista analítico, utilizamos el análisis estadístico descriptivo y el análisis del discurso como técnicas de análisis de datos. La tesis presentada, que fue parcialmente confirmada, se encamina a comprender que las políticas de inclusión que se producen en las FI, pueden, en cierta medida, estar en consonancia con las necesidades neoliberales del poder dominante, a través de la fabricación de subjetividades, esencialmente y a través de las políticas de entornos inclusivos que rodean el contexto social y educativo, sin embargo, presuponemos que son el resultado de respuestas que provienen de los signos presentes en los documentos de los organismos multilaterales y de supuestos nuevos requerimientos relacionados con el escenario contemporáneo. De acuerdo con nuestras conjeturas, concluimos cuidadosamente que el proceso de inclusión, tanto educativa como social, presente en los documentos que consolidan los fundamentos Político-Institucionales y Político-Pedagógicos de los Institutos Federales, así como en los discursos empíricos, nos conducen a los matices perceptivos de existencia, quizás, de influencias neoliberales.

Palabras clave: Educación Profesional; Gubernamentalidad; Inclusión; Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología; Subjetivación.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APL	Arranjo Produtivo Local
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CF/88	Constituição Federal de 1988
CGU	Controladoria Geral da União
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEAF	Conselho de Escolas Técnicas Federais
CONIF	Conselho Nacional dos Institutos Federais de Educação
CP	Conselho Pleno
CST	Cursos Superiores de Tecnologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacional
EaD	Educação a distância
EAf	Escola Agrotécnica Federal
EAA	Escola de Aprendizizes e Artífices
EAP	Estratégia de Assistência ao País
EIT	Escolas Industriais e Técnicas

EJA	Educação de Jovens e adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ET	Escolas Técnicas
ETFs	Escolas Técnica Federais
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	Instituto Federal
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFBAIANO	Instituto Federal Baiana
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFET	Instituto Federal de Educação e Tecnologia
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFGOIANO	Instituto Federal Goiano
IFMA	Instituto Federal do Maranhão

IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal Mato Grosso
IFNMG	Instituto Federal Norte de Minas Gerais
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFS	Instituto Federal de Sergipe
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSERTÃO-PE	Instituto Federal Sertão Pernambucano
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
IFTMG	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IFs	Institutos Federais
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MP	Medida Provisória
PDI	Plano de desenvolvimento Institucional
PNDU	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPC	Programa Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Programa Político e Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROUNI	Programa Universidade para todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REPT	Rede de Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RS	Rio Grande do Sul
SCIELO	Scientific Library On-Line
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SESU	Secretaria de Educação Superior

SEST	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STIC	Subsecretaria de Tecnologia da Informação e Comunicação
TCU	Tribunal de Contas da União
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UF	Universidade Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Expansão da Rede Federal de 2003 a 2010.....	146
Figura 2 – Mapa da Expansão da Rede Federal de 2011 a 2014.....	152
Figura 3 – Mapa da Expansão da Rede Federal de 2015 a 2016.....	153
Figura 4 – Quantidade de alunos por gênero e sexo – 2017.....	177
Figura 5 – Quantidade de alunos por gênero e sexo – 2018.....	178
Figura 6 – Quantidade de alunos por gênero e sexo – 2018.....	178
Figura 7– IFAC 2019: Alunos assistidos por auxílios.....	240
Figura 8 – IFBA 2019: Alunos assistidos por auxílios.....	241
Figura 9 – IFMA 2019: Alunos assistidos por auxílios.....	241
Figura 10 – IFMA 2019: Alunos assistidos por auxílios.....	242
Figura 11 – IFMA 2019: Alunos assistidos por auxílios.....	242
Figura 12 – IFSUL 2019: Alunos assistidos por auxílios.....	243
Figura 13 – IFRS 2019: Alunos assistidos por auxílios	243
Figura 14 – IFPI 2019: Alunos assistidos por auxílios.....	244
Figura 15 – IFPI 2019: Alunos assistidos por auxílios.....	244
Figura 16 – IFPI 2019: Alunos assistidos por auxílios.....	245
Figura 17 – IFSP 2019: Alunos assistidos por auxílios.....	245
Figura 18 – IFF 2019: Alunos assistidos por auxílios	246
Figura 19 – IFRN 2019: Alunos assistidos por auxílios.....	247
Figura 20 – IFG 2019: Alunos assistidos por auxílios	248
Figura 21 – IFC 2019: Alunos assistidos por auxílios	248
Figura 22 – IFSC 2019: Alunos assistidos por auxílios	249
Figura 23 – IFFAR 2019: Alunos assistidos por auxílios	249

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Momento I	39
Quadro 2 – Momento II	40
Quadro 3 – Momento III.....	41
Quadro 4 – Momento IV	41
Quadro 5 – Nomenclaturas que a Rede Federal de Educação já recebeu.....	142
Quadro 6 – Etapas da expansão da Rede Federal de Educação Profissional	145
Quadro 7 – Institutos Federais criados pela lei nº 11.892/2008	148
Quadro 8 – Eixos e quantidade de subeixos no CNCT 2021	180
Quadro 9 – Eixos, Subeixos do CNCT e seus respectivos cursos (2021)	181
Quadro 10 – Eixos e quantidade de subeixos no CNCST 2016	189
Quadro 11 – Eixos, Subeixos do CNCST e seus respectivos cursos (2016).....	190
Quadro 12 – Vantagens e Desvantagens da técnica coleta de dados “questionário”	204
Quadro 13 – Programas, Projetos e Ações nos IFs	237
Quadro 14 – Objetivos dos IFs descritos na lei de criação nº 11.892/2008	274
Quadro 15 – Formação discursiva 1	328
Quadro 16 – Formação discursiva 2	344
Quadro 17 – Formação discursiva 3	363

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Principais locais de busca de dados.....	34
Gráfico 2 – Visão geral dos achados	35
Gráfico 3 – Tipos de trabalhos x temáticas	36
Gráfico 4 – Leituras detalhadas por tipologias e temas.....	37
Gráfico 5 – Cenário da Rede Federal de Educação até 2010	145
Gráfico 6 – Porcentagem representativa dos IFs por região do Brasil	157
Gráfico 7 – Evolução do orçamento do MEC (R\$ em bi) – 2005 a 2015	164
Gráfico 8 – Orçamento do MEC de 2016 a 2021 - (R\$ em bi)	166
Gráfico 9 – Orçamento dos IFs de 2010 a 2020 – R\$ em bi.	169
Gráfico 10 – Classificação racial discente nos Institutos Federais.....	172
Gráfico 11 – Faixa etária dos alunos nos Institutos Federais	177
Gráfico 12 – Representatividade dos tipos de cursos nos Institutos Federais	179
Gráfico 13 – Matrículas nos Institutos Federais – 2017 a 2019	195
Gráfico 14 – Matrículas por região e tipo de curso – (%) em 2017/2018	197
Gráfico 15 – Matrículas por região e tipo de curso – (%) em 2018/2019	197
Gráfico 16 – Matrículas por região e tipo de curso – (%) em 2019/2020	198
Gráfico 17 – Pré-teste – Gênero dos respondentes.....	207
Gráfico 18 – Pré-teste – Idade dos respondentes.....	207
Gráfico 19 – Pré-teste – Titulação inicial dos respondentes	208
Gráfico 20 – Pré-teste – Maior Titulação dos respondentes.....	208
Gráfico 21 – Pré-teste – Tempo de serviço do respondente no IF	209
Gráfico 22 – Pré-teste – Tempo de serviço do respondente na função	209
Gráfico 23 – Pré-teste - Sobre as categorias analíticas e de trabalho	210
Gráfico 24 – Pré-teste - Sobre a inclusão no IFs	210
Gráfico 25 – Pré-teste - Sobre a inclusão no IFs	211
Gráfico 26 – Pré-teste - Sobre a quantidade de programas de inclusão no IF.....	211
Gráfico 27 – Pré-teste - Sobre as políticas de inclusão do MEC para os IFs	212
Gráfico 28 – Pré-teste - Sobre as políticas na perspectiva da governamentalidade	212
Gráfico 29 – Pré-teste - Sobre governamentalidade e inclusão nos IFs	213
Gráfico 30 – Pré-teste - Sobre governamentalidade, inclusão e.....	213
Gráfico 31 – Ordem de importância das variáveis independentes,	309

Gráfico 32 – Sujeitos de pesquisa – Gênero.....	310
Gráfico 33 – Sujeitos de pesquisa – Faixa Etária	311
Gráfico 34 – Sujeitos de pesquisa – Titulação Acadêmica Inicial	312
Gráfico 35 – Sujeitos de pesquisa – Maior Titulação Acadêmica.....	313
Gráfico 36 – Sujeitos de pesquisa - Tempo de Serviço no IF	314
Gráfico 37 – Sujeitos de pesquisa – Cargo Atual no IF	315
Gráfico 38 – Sujeitos de pesquisa – Tempo de Serviço na Função.....	316
Gráfico 39 – Sujeitos de pesquisa – A Função está vinculada a	317
Gráfico 40 – Sujeitos de pesquisa – Cursos de Graduação	318
Gráfico 41 – As políticas são definidas pelo MEC ou pelo campus?.....	319
Gráfico 42 – Os Fundamentos dos IFs possibilita uma inclusão de fato ou não?	320
Gráfico 43 – Quantidade de programas de inclusão em média nos IFs	321
Gráfico 44 – As políticas de inclusão são localmente contempladas conforme.....	322
Gráfico 45 – Programa de Acesso e Permanência e SISU fomentam	323
Gráfico 46 – Há necessidade de governamentalidade para inclusão no IF?	324
Gráfico 47 – As políticas de inclusão dos IFs respondem às políticas.....	326

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado da Revisão de Literatura	33
Tabela 2 – Expansão da Rede Federal de Educação por regiões – 2002 a 2016.....	156
Tabela 3 – Expansão da Rede Federal de Educação na região Norte – 2002 a 2016.....	158
Tabela 4 – Expansão da Rede Federal de Educação na região.....	159
Tabela 5 – Expansão da Rede Federal de Educação na região.....	159
Tabela 6 – Expansão da Rede Federal de Educação na região.....	160
Tabela 7 – Expansão da Rede Federal de Educação na região.....	162
Tabela 8 – Renda Familiar dos estudantes dos Institutos Federais	173
Tabela 9 – Porcentagem na relação Raça x renda de discentes nos Institutos Federais.....	175
Tabela 10 – Gerais por tipos de cursos (%).....	199
Tabela 11 – Matrículas por eixo tecnológico (%)	200
Tabela 12 – Matrículas por subeixo tecnológico.....	201
Tabela 13 – Pré-teste – tempo para preenchimento do questionário.....	215
Tabela 14 – Pré-teste – perguntas apresentando algum grau de dificuldade de interpretação.....	216
Tabela 15 – Pré-teste – adequação quanto a quantidade de questões.....	217
Tabela 16 – Pré-teste – Relação entre as categorias e as perguntas	218
Tabela 17 – Pré-teste – Inteligibilidade das questões.....	219
Tabela 18 – Pré-teste – sugestão de acréscimo de questões	220
Tabela 19 – IFAM 2019: Alunos assistidos por auxílios	240
Tabela 20 – Descrição e Classificação das variáveis (n=91)	299
Tabela 21 – Análise de regressão logística simples (n=66)	305

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
RESÚMEN	8
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	9
LISTA DE FIGURAS	14
LISTA DE QUADROS	15
LISTA DE GRÁFICOS	16
LISTA DE TABELAS	18
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO I. PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA	31
1.1 Sobre a Problemática da Inclusão	31
1.1.1 Revisão da Literatura e Estado da Arte	31
1.1.2 Políticas de inclusão nos Institutos Federais como proposições nas publicações científicas	40
1.1.3 Estado da Arte: refletindo a partir de estudos que já refletiram sobre o objeto	58
1.2 Construção e problematização do objeto de pesquisa	66
1.3 Referencial Teórico	77
1.3.1 Justificação do Modelo Epistemológico Utilizado	77
1.3.2 Governamentalidade e inclusão	81
1.3.3 Governo como dispositivo de condução para a inclusão	86
1.3.4 Norma, Normaçoão e Normalização – mecanismos que auxiliam nos processos de inclusão	87
1.3.5 Subjetivar os sujeitos para incluir – modos de subjetivação no cenário neoliberal	93

1.3.6 Da exclusão à inclusão – genealogia definida pelos domínios do poder.....	97
1.3.7 As influências de agências multilaterais na educação na perspectiva das políticas de inclusão.....	115
CAPÍTULO II: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	124
2.1 O princípio da organização para a modelagem da metodologia.....	124
2.1.1 Nota Introdutória	124
2.2 Tipo de metodologia.....	125
2.3 Instrumentos Metodológicos	130
2.4 Tipo e Sujeitos de pesquisa	131
2.5 Os <i>loci</i> da pesquisa	134
2.5.1 De Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) a Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	134
2.5.2 Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – elementos que a consubstanciam.....	138
2.5.2.1 As etapas do processo de expansão da Rede	145
2.5.3 Como aconteceu a distribuição dos <i>campi</i> dos Institutos Federais?.....	154
2.5.4 Financiamento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	163
2.5.4.1 Orçamentos dos Institutos Federais	166
2.5.5 Quem é o público dos Institutos Federais – características de raça e socioeconômica .	170
2.5.6 Relação entre matrícula e inclusão nos Institutos Federais	194
2.6 Procedimentos adotados para a coleta de dados	203
2.6.1 Respostas ao pré-teste dos questionários de pesquisa	206
2.7. Técnica de análise de dados	220
2.7.1 Análise de discurso – AD	220
CAPÍTULO III: ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	232

3.1 Programas, Projetos e Ações que visam fomentar Inclusão educacional e social nos IFs	232
3.2 Pilares das Dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas dos Institutos Federais	252
3.3 Estrutura organizacional dos Institutos Federais e sua relação com desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional – combinações possíveis	264
3.4 Das Finalidades e Características aos Objetivos dos Institutos Federais	269
3.5 Os discursos dos documentos institucionais sobre os processos das dimensões Político-Institucional e Político-Pedagógica nos Institutos Federais	278
3.6 Análise das variáveis dos questionários de pesquisa.....	297
3.6.1 Métodos	297
3.6.2 Descritiva das Variáveis	297
3.6.3 Regressão Logística Simples	297
3.6.4 Xgboost e Extratrees.....	298
3.6.5 Resultados.....	299
3.6.6 Análise Descritiva das Variáveis	299
3.7. Regressão Logística Univariada	304
3.8. Análise Xgboost e Extratrees	309
3.9. Os discursos de quem aplica políticas de inclusão nos Institutos Federais	328
3.10 Políticas de inclusão e sua implementação – FD 1.....	328
3.11 Fundamentos e Princípios da Educação Profissional e Tecnológica e seus reflexos dentro de documentos como PDI, PPI, PPP e PPC dos Institutos Federais – FD 2	344
3.12 As relações existentes entre governamentalidade, inclusão e educação profissional e seus desdobramentos nos aspectos das dimensões Político-Institucional e Político-Pedagógico em um cenário dominado por ações de natureza neoliberal – FD 3.....	363
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	382

REFERÊNCIAS	391
APÊNDICES	433
APÊNDICE A	433
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	433
APÊNDICE B.....	435
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUJEITOS DE PESQUISA.....	435

INTRODUÇÃO

Escrevendo, calmamente, com todas as hesitações, embaraços e renúncias, como quem pinta a realidade, tradicionalmente excluída da arte acadêmica, presumimos que assim deva ser a escrita de uma tese. Não ter pressa e nem perder tempo é uma estratégia produzida pela paciência, motivação, determinação e obstinação humanas. Sempre com perseverança, esforço e humildade produzimos este trabalho de pesquisa acadêmica acerca da temática da inclusão, tomada aqui como ato que serve para incluir algo ou alguém em um determinado espaço permeado de características históricas, sociais, políticas e econômicas. Neste trabalho limitamos a analisá-la em seu aspecto educacional e social. Por um lado, cômicos da gigantesca atribuição que tínhamos, e, por outro, com o estímulo, incitação na produção de algo inovador para enriquecimento do mundo científico e acadêmico, em relação às políticas de inclusão no contexto amplo das políticas educacionais brasileiras, desenvolvidas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Construindo um objeto de pesquisa significativa, pondo em causa objetos pré-construídos e, como referia Bourdieu (2001), tentar converter problemas abstratos em operações científicas inteiramente práticas a partir de preceitos científicos e que permitam estabelecer uma relação, sempre necessária, entre teoria e prática. Mais importante do que trabalhar um objeto extensamente, é mais proveitoso, do ponto de vista científico, trabalhá-lo intensamente. E foi justamente isso que tentamos fazer ao longo das diversas fases da presente pesquisa.

Criados em 2008, a temática no âmbito dos IFs, sugerida por nós para estudo, ainda é pouco explorada. Percebemos a existência de poucas investigações sobre o tema dentro dos IFs, quando nos deparamos, durante o levantamento bibliográfico, com trabalhos que tinham a inclusão como tema, mas não tinham sido escritos explorando os ambientes dessas instituições. Por isso, consideramos ser este trabalho inovador, quer na escolha do objeto, quer no universo escolhido para a pesquisa, quer ainda no referencial teórico adotado. Deveras, poderíamos ter optado por outros referenciais, porém, elucubramos que as teorias Pós-Estruturalista seriam as que mais nos dariam possibilidades de fundamentos em função da missão social do *loci* de pesquisa. Devido a isso, presumimos que este trabalho de pesquisa trará contribuições importantes para a Academia, sedo que, do ponto de vista social, trabalhamos com a problemática da inclusão.

Pensamos que qualquer pesquisa se apresenta como incompleta e, por isso, pesquisas acadêmicas futuras poderão ampliar o escopo deste estudo, partindo para a construção de

objetos relacionados com os Institutos Federais e para análises dos dados coletados e que, obviamente, não se enquadrem nesta nossa proposta devido aos limites demarcados para a investigação. Como qualquer contribuição acadêmica, nosso trabalho não esgota, seguramente, os diversos ângulos em que a temática poderá ser abordada. De fato, buscamos nesta investigação, tão somente, o estabelecimento de algumas pontes entre políticas de inclusão nos Institutos Federais e os liames constitutivos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas¹ das políticas de inclusão em um cenário no qual existe a intenção de tornar possível, por meio da expansão da educação profissional técnica e tecnológica, a democratização e o acesso a todos os brasileiros, ao que os IFs denominam de “educação de qualidade”. E fazemos isso com objetivo de compreender, no interior dos fundamentos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas dos IFs, os traços de elementos que fazem com que essa nova institucionalidade do plano educacional brasileiro, receba influências do capitalismo neoliberal, no âmbito das políticas educacionais de inclusão, do Ministério da Educação – MEC – direcionada aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Embora alguns dos conhecimentos produzidos por nós sejam equivalentes a outros já produzidos, mesmo assim, acreditamos que, nas entrelinhas do que foi dito, está analogamente sendo produzida uma reinterpretação e, desta vez, ligada ao espaço e ao tempo histórico específico em que as pesquisas se desenvolvem, permitindo novas leituras e interpretações.

Um objeto de pesquisa pode ser sempre perspectivado por vários ângulos e não apenas por um só (BOURDIEU, 2001). Por isso, todo o processo de pesquisa, embora siga as exigências epistemológicas e metodológicas ajustadas ao objeto, não deixa de ser também um olhar do pesquisador sobre o objeto de estudo. E, nesse olhar, estão presentes as suas perspectivas, expectativas, concepções e compromissos. Conforme salienta Kuhn (1995), ao referir-se à constituição dos paradigmas, lembrando que cada vez que se fala de um mesmo tema, ele não é repetido, mas expresso e organizado de um modo singular em cada situação, pois quando o retomamos, o fazemos com nossas disposições do momento, com as aquisições de leituras, com o saber da experiência feito, com as projeções, aspirações e ideias incorporados desde a sua última apresentação, possibilitando acréscimos, abrindo outros horizontes em relação ao objeto de estudo.

¹ Descritos, neste trabalho, como palavras compostas, já que partimos do princípio de entendimento que os enlaces institucionais-pedagógicos são sempre perpassados pelos aspectos políticos, pois não sendo simples elementos coadjuvantes funcionam com um par, tornando assim extensão um do outro.

Embora alguns estudos tenham abordado a temática sobre políticas de inclusão nos Institutos Federais, esta pesquisa se concentra, especificamente, na compreensão das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas que orientam as políticas de inclusão nas referidas instituições, em especial os processos promotores de inclusão que estão intimamente ligados aos aspectos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas.

Priorizamos os IFs como *loci* de pesquisa por dois motivos que consideramos pertinentes: primeiro, porque atuando na função de Técnico em Assuntos Educacionais, em um *campus* da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nos chamou atenção, os movimentos políticos, feitos no âmbito institucional e pedagógico, no sentido de aproximar os sujeitos, beneficiários das políticas, ao cenário econômico e social vigente; e segundo, porque essas autarquias apresentam, de acordo com as normas que as regulamentam, certas características que as tornam peculiares entre as organizações acadêmicas no País. Algumas especificidades tomadas como referências dizem respeito à sua equiparação com as universidades, gozando de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CF/88). Nesse conjunto de singularidades, as finalidades e os objetivos dos IFs dizem respeito à ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais e de estímulo e apoio aos processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Sabemos que as políticas de inclusão fazem parte dos diversos programas, projetos e ações, desenvolvidos nas 38² unidades dos Institutos espalhados pelas cinco regiões brasileiras em seus 589 *campi*. E, por esse ambiente acadêmico apresentar atributos singulares, construímos nossa questão de pesquisa de modo a abranger algumas dessas características. Assim, optamos pela seguinte questão de pesquisa: **como os elementos fundantes dos IFs, se ligam às dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas, no contexto de políticas de inclusão educacional e social no cenário neoliberal, produzidos nos diversos discursos institucionais? Daí que o nosso *loci* de pesquisa seja uma amostra da totalidade dos IFs. Pois, na impossibilidade de trabalharmos com todos os Institutos, decidimos construir uma amostra probabilística significativa (no sentido de que qualquer um dos institutos poderia ser escolhido) e que representasse todas as regiões do país. (Melhorar redação – Celso)**

² Informação extraída da Plataforma Nilo Peçanha – PNP – órgão do MEC que reúne dados sobre a Rede Federal de Educação. A extração da informação tem referência o ano de 2021, com ano base 2020.

Nestas mesmas linhas de ideias, de interrogações e afirmações, passíveis de anormalidades e alterações, apresentamos a tese central desta pesquisa sobre a inclusão realizada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com o auxílio de ferramentas como Educação Profissional, governamentalidade, normas e subjetivação, que são usadas para se manter como instrumento de controle e poder sobre sujeitos.

Em vista disso, defendemos a tese de que as políticas de inclusão produzidas nos IFs, podem, em certa medida, se coadunarem com as necessidades neoliberais³ do poder dominante, mediante a fabricação de subjetividades, essencialmente e por meio das políticas inclusivas circundantes do contexto social e educacional. Porém, pressupomos que elas sejam resultantes de respostas que advém das sinalizações presentes nos documentos de organismos multilaterais, como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Organização das Nações Unidas – ONU, Banco Mundial – BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO etc., e de supostas novas exigências relacionadas ao cenário contemporâneo.

Porém, ao analisarmos os documentos dos IFs, como Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Político Pedagógico – PPP, Projeto Pedagógico de Cursos – PPC dentre outros, vimos que algumas das “sinalizações”, sugeridas por organismos multilaterais, estão incorporadas nos discursos dessas instituições, entretanto, devido às características próprias de constituição dos IFs, como, por exemplo, a necessidade de se relacionarem com os Arranjos Produtivos Locais – APLs – deduzimos que elas (as sinalizações) não são as únicas que influenciam os fundamentos dos IFs, no aspecto dos discursos documentais. Há, também, uma forte influência com relação a responder, mesmo que a médio ou longo prazo, às necessidades de várias ordens, onde os IFs estão instalados.

³ Reportamo-nos ao “neoliberalismo” como uma forma de vida e não, apenas como uma teoria econômica que impacta todas as áreas sociais. O vemos como uma ideologia, com bases construídas sob uma determinada concepção de mundo e de vida, envolvendo as relações sociais e a distribuição de riquezas. De acordo com Robertson (2007, p. 14-15), a mobilização das ideias neoliberais implicadas na reorganização das sociedades e dos sectores educativos é um projeto de classe norteado por três objetivos fundamentais: “(I) a redistribuição da riqueza pelas elites dirigentes por intermédio de novas formas de governação; (II) a transformação dos sistemas educativos de modo a que a produção de trabalhadores para a economia seja o seu mandato primeiro; (III) o colapso da educação como monopólio do sector público, permitindo a abertura do investimento estratégico às empresas lucrativas. O pensamento neoliberal assumiu dimensões diferentes em função dos países, das suas economias e, sobretudo, em função do modelo de Estado. No que respeita à educação, os governos fomentaram a educação privada como uma forma de reduzir os gastos públicos. Harvey (2005, p. 2) esclarece que a nova configuração econômica – escondida muitas vezes atrás do termo globalização – decorre da capacidade de tirar das sombras uma doutrina econômica relativamente obscura conhecida como neoliberalismo e transformá-la no princípio-guia do pensamento econômico e do management. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte no âmbito do sistema capitalista. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado Providência, intervencionista e de bem-estar social. (ver DARDOT; LAVAL, 2016, p. 37-70).

Em consequência da pergunta formulada e de sua abrangência, intencionamos analisar, com o auxílio de fatores históricos, sociais, políticos etc., os discursos em que foram concebidos os fundamentos que regulam a elaboração dos constituintes das vertentes Político-Institucionais e Político-Pedagógicos, que compõem as relações possíveis entre algumas das categorias de trabalho como inclusão, governamentalidade, norma e subjetividade dentro das normas constitutivas dos documentos que vigoram no âmbito dos Institutos Federais.

Assim, nosso objetivo principal trouxe como meta compreender, no âmbito das políticas educacionais de inclusão, como os elementos Político-Institucionais e Político-Pedagógicos, dialogam com as influências recebidas do capitalismo neoliberal.

No aspecto da inclusão tomamos como depreendimento possível a vertente assecuratória de que todos os entes de uma dada sociedade tenham acesso e participação, sem discriminação, a todos os níveis de integração e serviços. Enquanto que o que chamamos de governamentalidade tem sua existência em um conjunto de prática de governo, envolvendo normas e subjetivação⁴ como ferramentas, conforme aponta Foucault (2008c).

Sob o enfoque teórico-epistemológico optamos por adotar teorias Pós-Estruturalistas, pois elas nos possibilitou pensar, problematizar e analisar os discursos inseridos nas políticas de inclusão dos Institutos Federais, fazendo com que se ajustasse à fundamentação do objeto. O nosso esforço de reflexão nesta pesquisa só poderia estar em acordo com as teorias Pós-Estruturalistas, pensadas na perspectiva dos estudos do filósofo francês Michel Foucault e de autores como Fabris e Klein (2013), Pacheco (2015) Lopes e Fabris (2017), Veiga-Neto (2019), dentre outros, se considerarmos que o conceito de políticas de inclusão perpassa pelo campo da governamentalidade, da subjetivação e da norma, assim como também do governo⁵. Nessa perspectiva é possível debatermos os acontecimentos nos microespaços, onde as (micro)relações são construídas. Fazendo com que consigamos perceber os diversos movimentos que são feitos a partir de diversas possibilidades interpretativas para o fenômeno da inclusão. Nessa perspectiva, temos vislumbrado a possibilidade de irmos além dos signos linguísticos, para entendermos, com mais nitidez social, a expressividade que outrora se apossa dos discursos constituintes das políticas e dos trâmites oficiais desse meio.

⁴ A subjetivação em Foucault é entendida como dispositivo utilizado em um processo pelo qual se obtém constituição de um sujeito.

⁵ Termo usado em substituição a *gouvernement*. Usado para indicar as ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social (VEIGA-NETO, 2002, p. 21).

[...] certamente os discursos de concepções sobre políticas de inclusão são feitos de signos, mas o que fazem é mais [do] que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais, que é preciso fazer aparecer e que é preciso compreender. (FOUCAULT, 2008a, p.56).

As políticas de inclusão social e educacional, instituídas nos IFs, formam um objeto de pesquisa que está dentro de uma rede inter-relacional complexa a qual, indubitavelmente, não temos como dissecá-la em sua integralidade. Em razão disso, pressupomos existir, em face das demandas políticas neoliberais, um grande “entendimento” entre as políticas de inclusão e as demandas oriundas do cenário histórico-social atual”, os quais articulam discursos que confluem em direção às dimensões organizacionais Político-Institucionais e Político-Pedagógicas na ordem social e educativa, regida por discursos normativos (leia-se recomendativos) de agências reguladoras mundiais, influenciando novos arranjos institucionais educativos. De acordo com este cenário, justificamos o título deste trabalho de pesquisa: inclusão disciplinada. .

Pensamos que a título de conjectura, tendo em vista as “sugestões” de orientações sobre políticas na esfera educacional, o que Dowbor (2013, p. 19), menciona como sendo “diversificação do mundo educacional”, exista talvez, alguma relação entre elementos caracterizadores de inclusão e as necessidades de se dar respostas direcionadas às circunstâncias econômicas em que vivemos e isso deve, de algum modo, perpassar por contextos que se fundem com a construção de políticas institucionais e pedagógicas no âmbito dos Institutos. Trabalhamos com o conceito de conjectura numa perspectiva popperiana, a quem o solicitamos, pois, entendemos que esta forma de pensar nos dá mais agilidade do que nos daria o conceito de hipótese.

Entendemos que toda conjectura faz parte de um determinado momento, de determinadas condições que nos levam a refletir, fazendo com que a verdade seja relativizada, provisória, concentrando nosso olhar, de um modo intensivo, no próprio objeto. Isso nos possibilita a apresentação de pontos de vistas em função das circunstâncias, das situações, dos contextos sociais e políticos. Sendo assim, e na perspectiva de Popper, o nosso ponto de vista, o nosso olhar são tão válidos quanto os de quaisquer outros pesquisadores. O que confere rigor e validade epistemológica ao conhecimento construído é a dimensão crítica, a capacidade de distanciamento em relação ao objeto. Por isso, Popper defende que não há conhecimento objetivo, mas todo ele é intersubjetivo.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa foi do tipo exploratória. Por um lado, porque as pesquisas específicas em relação ao objeto escolhido não são amplas; por outro, porque nos deu a possibilidade de apresentar um estudo fundamentado, do ponto de vista teórico e metodológico, em relação ao objeto, explorando referências que se ajustam às diversas dimensões em que o objeto é trabalhado. Usamos uma abordagem qualiquantitativa como forma de respondermos aos questionamentos levantados acerca da temática proposta e, para alcançarmos tal fim, aplicamos como instrumento de pesquisa, proximamente, aos nossos sujeitos de pesquisa, formado por aplicadores de políticas de inclusão dentro dos Institutos, em nosso universo amostral de 15% (quinze por cento)⁶, dos *campi* dos Institutos Federais, um inquérito por questionário híbrido estruturado, composto por questões que deram conta de nos responder, estatisticamente, às nossas indagações no aspecto quantitativo e subjetivamente no aspecto qualitativo, permitindo-nos uma compreensão, a mais profunda possível, do objeto de estudo. Optamos por esse formato visto que as medidas quantitativas respondem à pergunta “quanto” e as qualitativas à questão “como”. Os dois tipos são importantes nesta investigação e se inter-relacionam com o propósito de nossa pesquisa. (MARCONI; LAKATOS, 2002).

O inquérito por questionário foi dividido em três partes: a primeira parte foi constituída por um conjunto de questões que incluíram as variáveis que nos permitiram caracterizar os sujeitos de pesquisa (gênero, idade, formação acadêmica, tempo de formação, tempo de permanência no Instituto, tempo na função de aplicador de política em um IF); a segunda parte foi formada por um conjunto de perguntas fechadas, incluindo as categorias que constituíram os eixos teóricos fundamentais da pesquisa. Desta parte do questionário foram feitas as análises estatística e descritiva; a terceira parte foi composta por perguntas abertas, cujas respostas foram, posteriormente, submetidas à análise de discurso.

Entretanto, antes da aplicação do inquérito por questionário, o submetemos a um pré-teste para que pudéssemos validar o instrumento adotado. Propomos aos respondentes que dispensassem bastante atenção à pertinência e clareza das questões colocadas, ao tempo de resposta, ao número de perguntas e à coerência global das questões. Também foi solicitado aos sujeitos do pré-teste que apresentassem outras sugestões de perguntas, no caso de considerarem que, perante o objeto de pesquisa, caberia acrescentar ou suprimir algum(ns) questionamento(s). A validação do pré-teste foi feita com 15 aplicadores de políticas do Instituto Federal do

⁶ Aproximadamente 88 (oitenta e oito) *campi*. O percentual foi distribuído proporcionalmente à quantidade de unidades. Exemplificando: Nordeste têm 11 unidade, distribuídas por 206 *campi*. Neste caso, assim como nos demais utilizamos somente 15% desse total. $206/100=2,06*15=30,9$ *campi*. Nessa situação, arredondamos para 31 *campi*. Toda vez que a fração fora \geq ao número 5 arredondamos para o número inteiro imediato. A mesma técnica utilizamos para distribuição por unidades e assim sucessivamente em cada região.

Amapá/AP durante os meses de agosto a novembro do ano de 2020. Durante o pré-teste os respondentes apontaram alguns questionamentos que poderiam ser modificados internamente no questionário. De posse das observações feitas pelos voluntários do pré-teste, em comum acordo entre orientando e orientador, acabamos inserindo algumas modificações textuais e pontuais no questionário para que ficassem mais compreensíveis, de modo a não causar dúvidas a respeito do que estava sendo perguntado.

A aplicação de pré-teste ocorreu por via online. Os respondentes colaboradores receberam o link enviado para seus e-mails. O e-mail explicava sobre a pesquisa que estava em andamento e o questionário que eles deveriam avaliar. O link do questionário foi enviado no corpo do e-mail, de modo que ao clicar o respondente era direcionado para a plataforma *google forms* para respondê-lo e deixar suas recomendações de melhoria no texto.

Na dimensão qualitativa do questionário, a terceira parte, exploramos os dados utilizando a técnica de análise do discurso, na perspectiva francesa de Fairclough e Foucault, no que diz respeito às suas concepções de discurso, de relações de poder e de olhares práticos e ressignificantes do discurso sob a égide da governamentalidade, da norma, da subjetividade e da inclusão nos Institutos Federais. Um discurso situado em um âmbito específico de caráter político, ideológico e epistêmico.

Para que pudéssemos expor nosso pensamento sobre o fenômeno posto em discussão, organizamos este trabalho, do ponto de vista estrutural, em três grandes capítulos.

No primeiro capítulo, fizemos o percurso teórico da pesquisa, iniciando com o aporte investigativo teórico do trabalho, a partir do levantamento sobre os escritos na literatura, apresentando o estado da arte. A seguir, delineamos estruturalmente a problematização sobre o objeto de pesquisa e o referencial teórico. Depois, discorremos sobre as principais categorias de trabalho, com incidência na inclusão, educação profissional e tecnológica e governamentalidade.

No segundo capítulo, descrevemos os percursos metodológicos. Dissecamos sobre a fundamentação da abordagem metodológica, descrevendo a justificativa da escolha da pesquisa pelo tipo qualiquantitativo, tipificamos os *loci* da pesquisa, apresentamos o instrumento de pesquisa, descrevemos os procedimentos para a coleta de dados e fizemos uma abordagem sobre a opção pela técnica de análise do discurso.

O terceiro capítulo é de caráter analítico e interpretativo. Neste capítulo fizemos um levantamento dos programas, projetos e ações voltadas para categoria inclusão social e educacional nos Institutos Federais. Nesta parte da pesquisa, fizemos a análise e interpretação dos dados da pesquisa coletados junto aos sujeitos aplicadores de políticas nos Institutos

Federais. A seguir, utilizamos a técnica de triangulação dos dados para percorrermos os discursos produzidos pelos sujeitos pesquisados, suas conformidades e desconformidades em relação aos documentos institucionais (e internacionais) que fundamentam os propósitos dos IFs e, também, a inteligência constituidora de um diálogo com princípios epistemológicos que fundamentaram toda a pesquisa, bem como com a produção existente utilizada na revisão da literatura e, essencialmente, a relação entre inclusão e governamentalidade.

Ponderamos a pesquisa com algumas considerações finais, fizemos algumas reflexões sobre a questão de pesquisa trabalhada e a tese levantada inicialmente, fizemos alguns movimentos para recuperação de argumentos utilizados para sustentação da tese, do objetivo, dentre outros elementos. Neste aspecto buscamos lançar mão da intertextualidade, para deixar claro, por intermédio de outras linguagens, o que foi possível construir e o que somos, enquanto alguém que constrói. As estradas sinuosas, composta pela intertextualidade nos oportunizou um “brilhante” diálogo entre os textos, nos permitindo desse modo, retomar e reforçar ideias, afirmando, quiçá, de uma maneira até subjetivada, a nossa própria subjetividade.

CAPÍTULO I. PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA

1.1 Sobre a Problemática da Inclusão

Neste capítulo, de essência teórica, nos remeteremos às produções acadêmicas, cuja temática se assemelha ou, vista de outro ângulo, tem alguma relação com o nosso objeto de pesquisa. A revisão da literatura sobre a temática nos permitiu analisar o conhecimento produzido até o momento desta escrita, possibilitando, desse modo o estado da arte. Conseqüentemente, nos criou abertura para a construção e problematização do objeto, auxiliando-nos nas reflexões em torno do objeto e de sua delimitação. As reflexões e discussões sobre a complexa macroestrutura das políticas de inclusão intrincadas em processos de governamentalidade, subjetivação, normas, dentre outros constituíram o referencial teórico deste trabalho.

1.1.1 Revisão da Literatura e Estado da Arte

Neste trabalho, tomamos como referencial teórico o pensamento Pós-Estruturalista de Michel Foucault e de outros autores que se situam na mesma linha teórico-epistemológica (Deleuze, Derrida, Lyotard) por considerarmos que o Pós-Estruturalismo, embora tenha as suas raízes no Estruturalismo, se apresenta de um modo mais radical no que diz respeito à contestação dos princípios fundantes do pensamento tradicional.⁷ O seu antipositivismo e anticartesianismo fazem dele um movimento de pensamento que dialoga com diversos saberes e que questiona os princípios do pensamento tradicional. O desconstrucionismo, próprio do pensamento Pós-Estruturalista, permite-nos considerar a realidade de acordo com as condições históricas em que ela se produz e desvelar uma pluralidade de sentidos em relação ao fenômeno em estudo. Nessa perspectiva, consideramos que a problematização da “verdade absoluta”, dogmática, é uma condição fundamental para a construção de uma pesquisa (quer do ponto de vista epistemológico, quer metodológico) que toma os contextos históricos como cenários imprescindíveis para a construção do conhecimento, bem como os sujeitos que deles fazem parte.

Partindo do objeto de pesquisa enunciado, buscamos em estudos relacionados à área, um conjunto de categorias que sirvam de matriz e de direcionamento teórico da pesquisa. Para

⁷ Incidir na perspectiva crítica do Pós-Estruturalismo e no abandono dos princípios do pensamento tradicional (de caráter racionalista e positivista), bem como da noção de verdade absoluta. O Pós-Estruturalismo surge no pós-guerra (Segunda Guerra Mundial) e ganha força depois da revolução estudantil, em França, conhecida como Maio de 68.

esse fim, e a partir da provocação para aprofundamento do que decidimos estudar, este trabalho se inicia com a revisão de literatura, como uma espécie de viagem pelas produções teóricas (teses, dissertações, artigos científicos e capítulos de livros) publicadas no interstício de dez anos (2008-2018).

Entendemos escolher os últimos dez anos para pesquisar a revisão da literatura pelos seguintes motivos:

1. O assunto “políticas de inclusão”, quando desdobrados em inclusão ou processos de inclusão, como alguns trabalhos se referem, nos mostrou ser uma temática bastante discutida, quando analisada fora da perspectiva proposta por este trabalho, mas quando analisada sob o foco de estudos na linha de trabalho de Michel Foucault, as referências são escassas;

2. Sendo os Institutos Federais uma nova institucionalidade no Brasil⁸, entendemos que estudos mais aprofundados sobre sua abordagem institucional e seu papel social requerem mais tempo, porém, reconhecemos que o Brasil necessitava de uma instituição que priorizasse a educação técnica e tecnológica e que possibilitasse inclusão educacional e social de sujeitos desassistidos pelo poder público.

Neste aspecto, a revisão da literatura foi fundamental para a delimitação do problema da pesquisa e, servindo também para ampliar os horizontes epistemológicos e metodológicos relativamente ao objeto em análise, bem como serviu para auxiliar no estudo e na maturidade temática, além de ter dado importante contribuição para construção e problematização do objeto de pesquisa, que, por sua vez, abriu para a construção do referencial teórico. A revisão da literatura é, pois, um processo de aferição de trabalhos já produzidos pela academia e que usam o pensamento foucaultiano Pós-Estruturalista para repensar as políticas educacionais e, sobretudo, as políticas de inclusão. Mas, para que possamos avançar em determinada área de saber torna-se imprescindível conhecer os trabalhos já realizados e publicados pelos estudiosos no âmbito da temática. A revisão da literatura constituiu o fundamento do Estado da Arte, ou seja, do nível do conhecimento na área em que desenvolvemos a nossa pesquisa. A partir do estado da arte foi possível abrirmos novos horizontes, relativamente, ao objeto de pesquisa e, simultaneamente, estudá-lo em profundidade.

Para tal fim, nesta parte de nosso estudo, descrevemos analiticamente a revisão da literatura e para tal fizemos uso de caráter qualitativo da pesquisa, sendo indispensável, neste momento, uma caracterização descritiva como meio de análise inicial de trabalhos acadêmicos.

⁸ Os IFs foram criados em 2008, pela lei nº 11. 892.

Assim, iniciamos a pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para teses e dissertações; *Scientific Library On-Line* (SciELO), para artigos científicos; Google Acadêmico, para livros especializados no assunto, informando os parâmetros dentro do período de tempo escolhido para estudos – 2008 a 2018 – e cruzando com os descritores escolhidos para fazermos a pesquisa bibliográfica.

Durante a pesquisa nas bases de dados encontramos alguns resultados para os descritores inclusão, políticas de inclusão, governamentalidade e Institutos Federais. O termo principal de busca foi “Políticas de inclusão nos Institutos Federais”, entretanto, para isso realizamos a pesquisa considerando as categorias: inclusão; políticas de inclusão; governamentalidade; Institutos Federais e políticas de inclusão nos Institutos Federais (tudo junto). Para o termo principal, listamos 89 trabalhos, sendo de algum modo, relativo às categorias de trabalho, nos estudos encontrados, havia alguma conexão entre os descritores e as categorias. Quer fossem apontamentos relativos aos fundamentos da dimensão Político-Institucional, quer relativos aos fundamentos da dimensão Político-Pedagógica das políticas de inclusão, nos IFs.

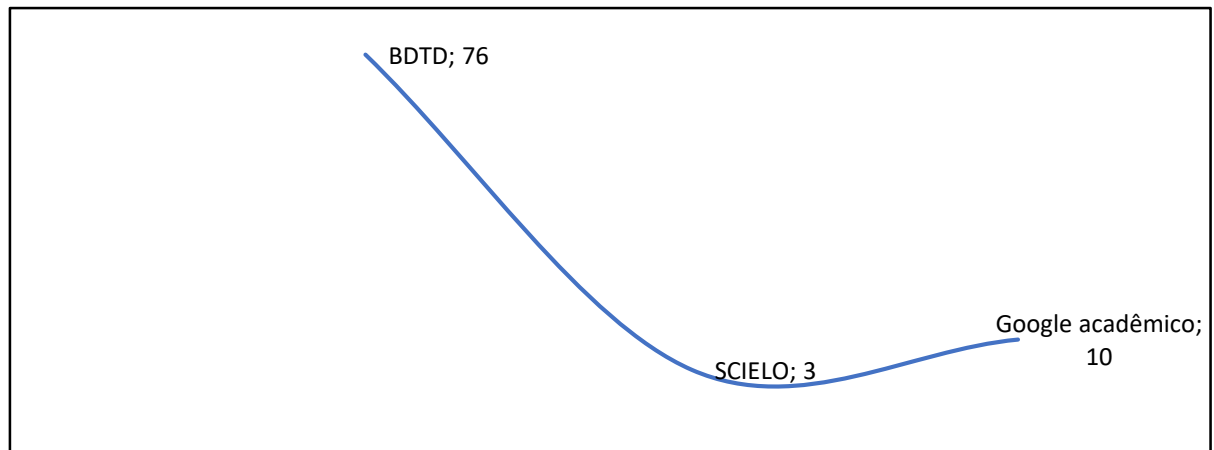
As categorias que deram origem à busca captam bem a pretensão. No entanto, parcamente foram os trabalhos deslindados a partir do termo principal desta pesquisa.

Tabela 1 – Resultado da Revisão de Literatura

Teses	Dissertações	Artigos Científicos	Capítulos de livros
25	51	3	10
Total de trabalhos	89		

Fonte: o autor, Martins (2020).

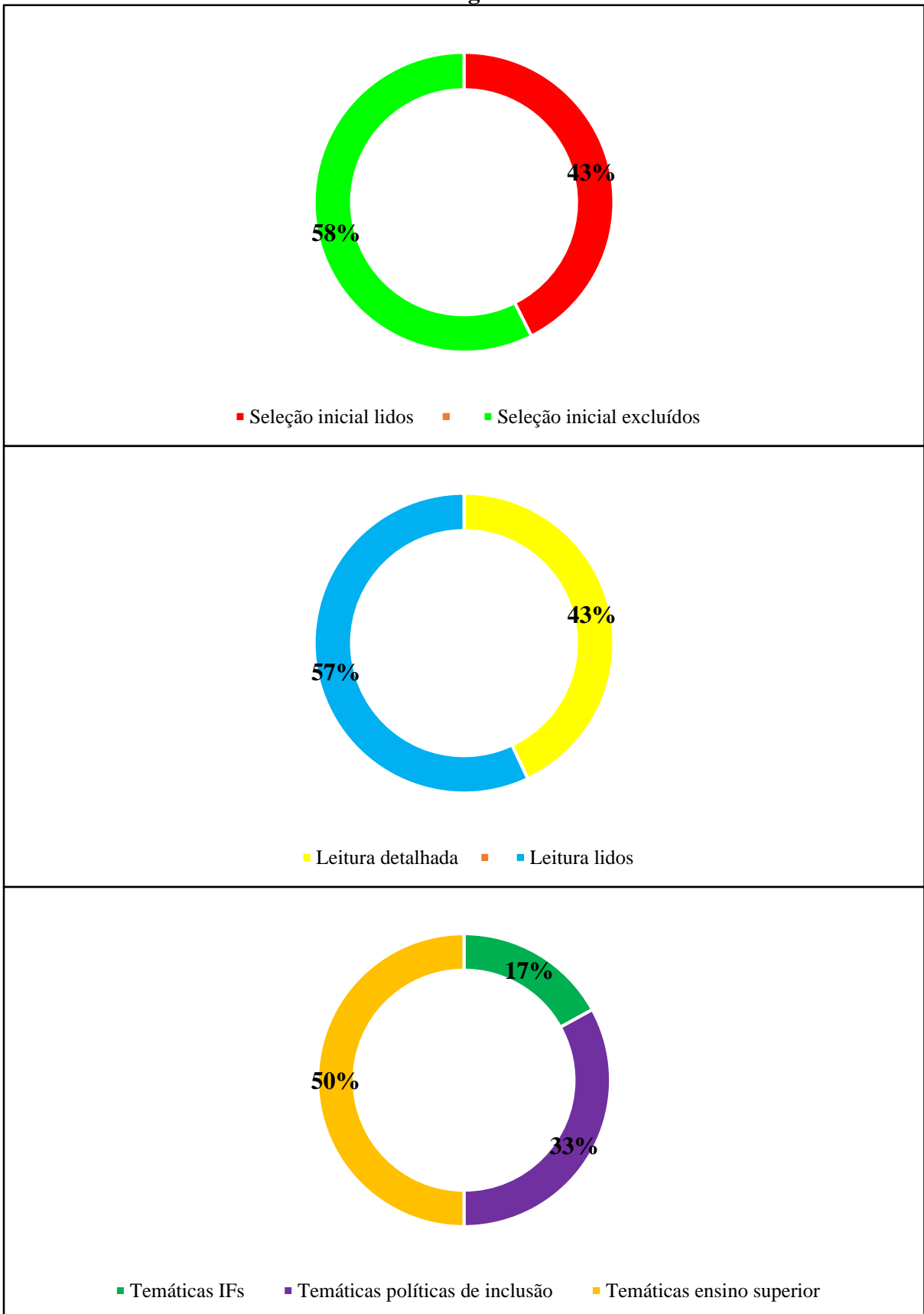
Nossa intenção neste primeiro momento, conforme podemos notar na Tabela 1, foi descobrir qual a quantidade de trabalhos já produzido com o termo “Políticas de Inclusão nos Institutos Federais” sem preocupação, se os trabalhos listados teriam ou não pertinência/relevância para este estudo. Assim, iniciamos a coleta das informações nas bases de dados mencionadas acima.

Gráfico 1 – Principais locais de busca de dados

Fonte: o autor, Martins (2020).

Durante um segundo momento, tomamos o cuidado de separarmos os trabalhos com pertinência para a pesquisa, daqueles que não teriam relevância. A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foi nosso principal portal de pesquisa, pois a maior parte de nossos achados foi feita nessa base de dados, conforme podemos perceber no Gráfico 1. A quantidade de documentos encontrados foram 25 teses, 51 dissertações, 3 artigos científicos e 10 capítulos de livros, totalizando 89 trabalhos (Tabela 1).

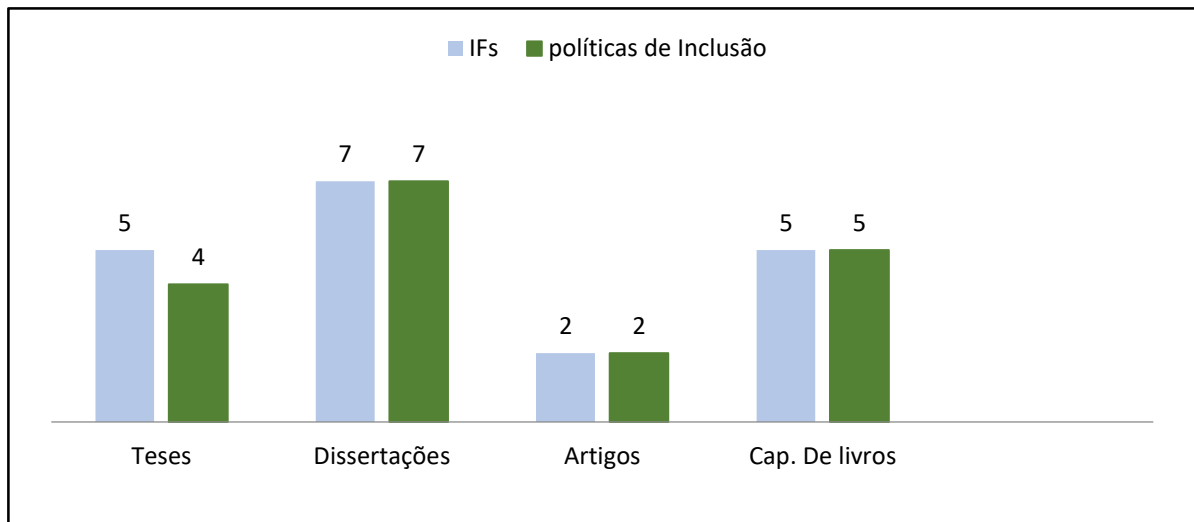
Gráfico 2 – Visão geral dos achados



Fonte: o autor, Martins (2020).

O Gráfico 2 nos possibilita uma visão geral das produções selecionadas para a pesquisa. Encontramos uma quantidade modesta de publicações, em relação ao termo de busca “Políticas de Inclusão nos Institutos Federais”. Pensamos que devido à temática principal estar diretamente relacionada aos IFs, ainda não exista grande quantidade de trabalhos sobre o objeto deste estudo. Então, sentimos necessidade de fazermos alguns ajustes durante esta segunda fase da pesquisa. E, para isso, acrescentamos dentre os trabalhos encontrados, os que se relacionavam com “Educação Superior nos Institutos Federais”. Desse modo, o gráfico acima nos apresenta, também, trabalhos que possuem informações relativas às “Políticas de Inclusão no Ensino/Educação Superior” nessas instituições. Após algumas leituras, fizemos a separação dos trabalhos encontrados de acordo com a temática sabressaída em cada texto.

Gráfico 3 – Tipos de trabalhos x temáticas



Fonte: o autor, Martins (2020).

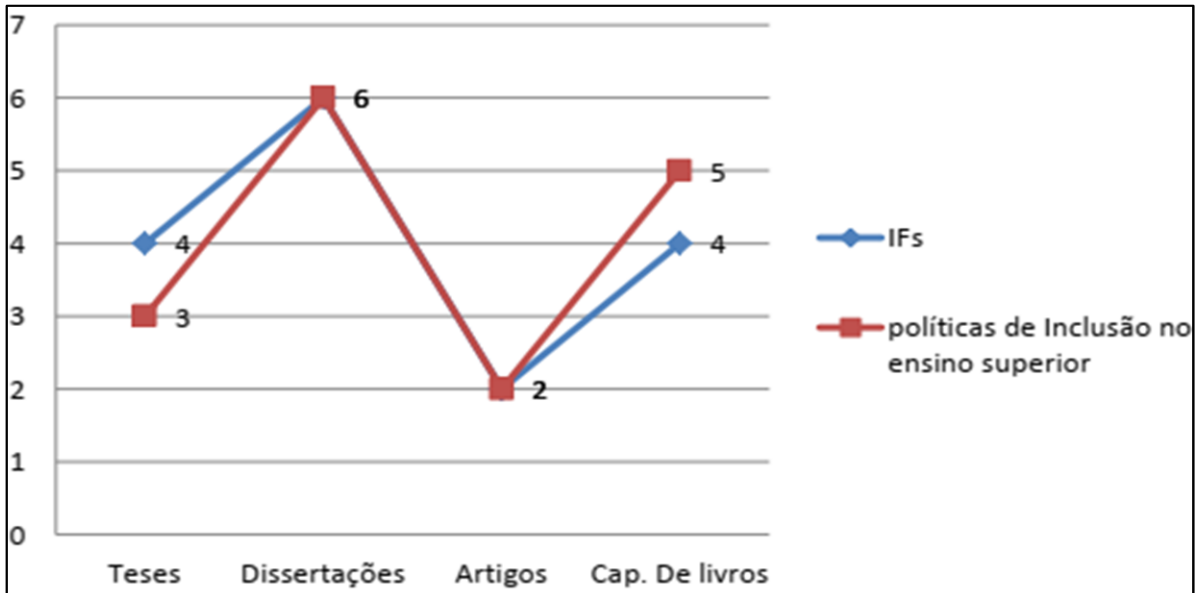
Após cruzamento de informações, relacionando os termos pesquisados em função das tipologias e dos temas, apresentamos como resultados os quantitativos de pertinência por tipos de trabalhos considerados relevantes pelo pesquisador (Gráfico 3). Nesta etapa, selecionamos 37 trabalhos, cerca de 42%, do total de 89 trabalhos, que foram categorizados e separados, pois continham informações de relevância e que podiam compor o escopo da pesquisa.

Apesar de termos optado por separar os termos de busca⁹, foi somente durante o processo de leitura dos resumos e introdução que fizemos a ligação de pertinência entre os tipos de trabalhos e os temas que importariam para a pesquisa. Nessa parte encontramos, entre as tipologias e os temas, 6 teses sobre “IFs” e 4 sobre “Políticas de Inclusão nos IFs”; 7

⁹ Nesta parte, dentre os trabalhos encontrados, separamos os termos em “IFs” e “Políticas de Inclusão” em função da pertinência e da relação com a perspectiva do estudo em foco.

dissertações sobre “IFs” e 7 sobre “Políticas de Inclusão nos IFs”; 2 artigos científicos sobre “IFs” e 2 sobre “Políticas de Inclusão nos IFs” e 5 capítulos de livros sobre “IFs” e 4 sobre “Políticas de Inclusão nos IFs”.

Gráfico 4 – Leituras detalhadas por tipologias e temas



Fonte: o autor, Martins (2020).

O Gráfico 4 apresenta informações sobre os trabalhos lidos e detalhados e que foram utilizados para a composição do estado da arte. Para tal fim, priorizamos os estudos que tivessem como pertinência temática, informações relevantes e que se relacionassem com os “Institutos Federais”¹⁰, “Políticas Públicas de Inclusão” e “Ensino Superior”, sendo o termo central “Políticas de Inclusão nos Institutos Federais” e que tivessem tomado como elementos norteadores características tais como: “escritos de Foucault” e “estudos Pós-Estruturalistas” na perspectiva da “governamentalidade” e do “governo”, bem como os conceitos-ferramenta que serão explicitados mais adiante.

Conforme já citamos, esta pesquisa considera o período de 2008 a 2018 como recorte temporal para nortear as postulações desenvolvidas ao longo desta composição. Contudo, e sempre que necessário, recorreremos também, a estudos comprovadamente consagrados e realizados por pesquisadores renomados, fora do interstício mencionado. Entretanto, para fins de atualização de dados estatísticos, consultamos gráficos, tabelas e figuras apresentadas em

¹⁰ Neste caso, para ampliar o espectro de busca durante a pesquisa nas bases de dados, usamos como variantes as palavras “Instituto(s) Federal(is) de Educação Ciência e Tecnologia”, “IFET, IFs, Instituto Federal” e também, variante para os termos “Política(s) Pública(s) de Inclusão no Ensino Superior/Educação Superior”.

trabalhos acadêmicos e técnicos dentro do período proposto para análise. Dados de tabelas, gráficos ou figuras foram catalogados diretamente das bases de informações oficiais nos sites das instituições públicas ou levantados por meio de questionário, técnica utilizada e descrita dentro dos procedimentos metodológicos adotados.

As informações colhidas são abrangentes, sendo algumas genéricas e outras focadas em elementos que tencionam o campo da inclusão nos IFs. Porém, a quantidade de trabalhos encontrados nas bases de dados pesquisadas, principalmente sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na perspectiva das políticas de inclusão¹¹, fundamentadas função das dimensões Político-Institucionais e Políticos-Pedagógicas, ainda são incipientes. Mas, encontramos investigações sobre o que poderíamos chamar de “variadas formas de incluir”, desde inclusão social, passando por inclusão epistemológica, inclusão territorial, e também um programa denominado de “Programa institucional de Acesso e Permanência na Educação Superior nos Institutos Federais”¹², que, de certo modo, também é uma medida de inclusão.

Os trabalhos encontrados, em sua maioria, estão direcionados à análise de situações pontuais e estudos específicos em algumas unidades dos IFs e descrevem pesquisas que postulam uma relação social, econômica ou cultural, entre a localização espacial da unidade e o perímetro territorial. Contudo, são poucas as produções sobre as temáticas de políticas públicas de inclusão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e que têm por escopo o ensino na perspectiva dos estudos Pós-Estruturalista.

Conforme já salientamos, os trabalhos encontrados e relacionados às políticas de inclusão estão subdivididos entre vários tipos de inclusão, desde inclusão social, territorial e epistemológica, passando por inclusão de pessoas com deficiência (educação inclusiva), inclusão por meio da música, da dança, do teatro, da cultura, dentre outras variedades. Os trabalhos sobre políticas de inclusão nos IFs, dentro do período que engloba esta investigação, em sua maioria, estão relacionados com o processo de inclusão, por intermédio do acesso à Educação Básica de Nível Médio Técnico e pouco são os que abordam a Educação Superior Tecnológica.

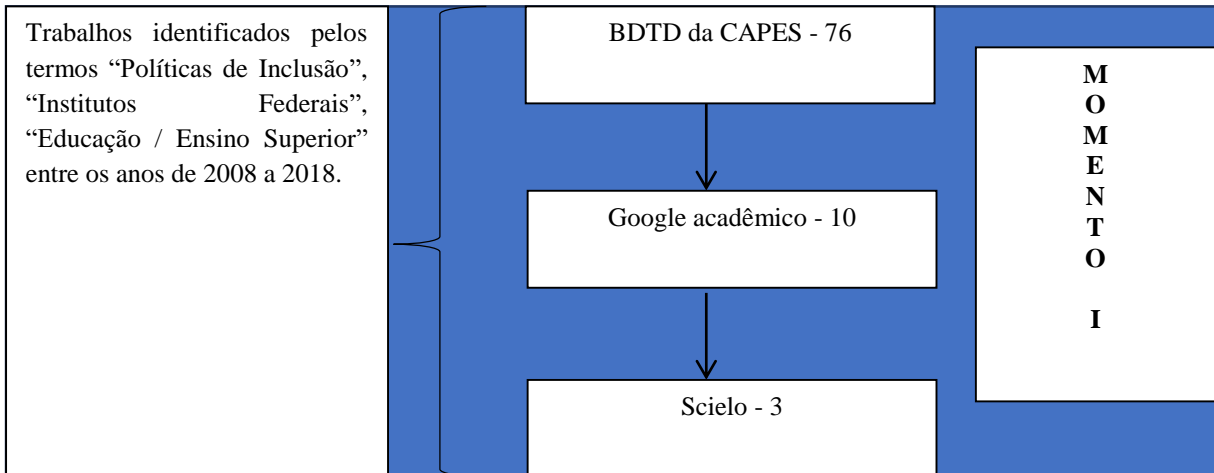
A partir da provocação em conhecer o que já foi produzido sobre o que nos propusemos a fazer, esta parte específica do estudo está dividida em quatro momentos, iniciando pela revisão

¹¹ Inclusão ou inclusões conforme detalharemos ao longo deste trabalho.

¹² Esse programa tem como escopo o acesso e a permanência nos IFs, sendo uma espécie de ferramenta utilizada para a construção de possibilidades de inclusão nos Institutos.

da literatura, com trabalhos publicados entre os anos de 2008 a 2018, como resultado das buscas realizadas nos portais digitais antecipadamente informados:

Quadro 1 – Momento I



Fonte: o autor, Martins (2020).

A pesquisa centralizou-se em torno do descritor “Políticas de Inclusão nos Institutos Federais”, conforme já mencionamos. Buscamos pesquisas com liame concomitante ao termo acima e as relações que elas têm com as políticas de educação/ensino, orientadas para as Universidades Públicas e Institutos Federais, no Nível Superior, visto que ambas as instituições são partes integrantes do Sistema Federal de Educação e ofertam cursos superiores, porém com visões historicamente diferentes sobre Educação/Ensino Superior.

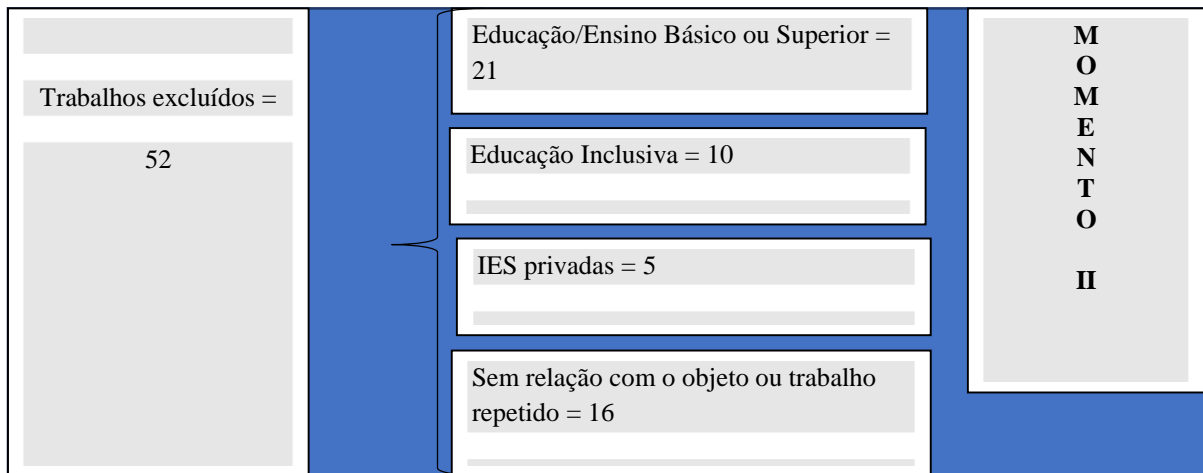
Nosso interesse maior, nesse sentido, foi entender as dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas que orientam as políticas de inclusão tanto no Nível Técnico quanto no Tecnológico (Superior) nos Institutos Federais.

A fim de compreender os preceitos essenciais utilizados nos trabalhos existentes nas bases de dados, conforme critério previamente selecionado, buscamos estudos que tivessem elementos similares aos nossos, como proposta de trabalho, e que, também, apresentassem componentes instrumentais e as respectivas técnicas utilizadas pelos pesquisadores. Com isso em mente, buscamos Teses, Dissertações, Artigos Científicos e capítulos de livros que se assemelhassem à nossa temática, e, assim, produzimos nossa revisão de literatura.

1.1.2 Políticas de inclusão nos Institutos Federais como proposições nas publicações científicas

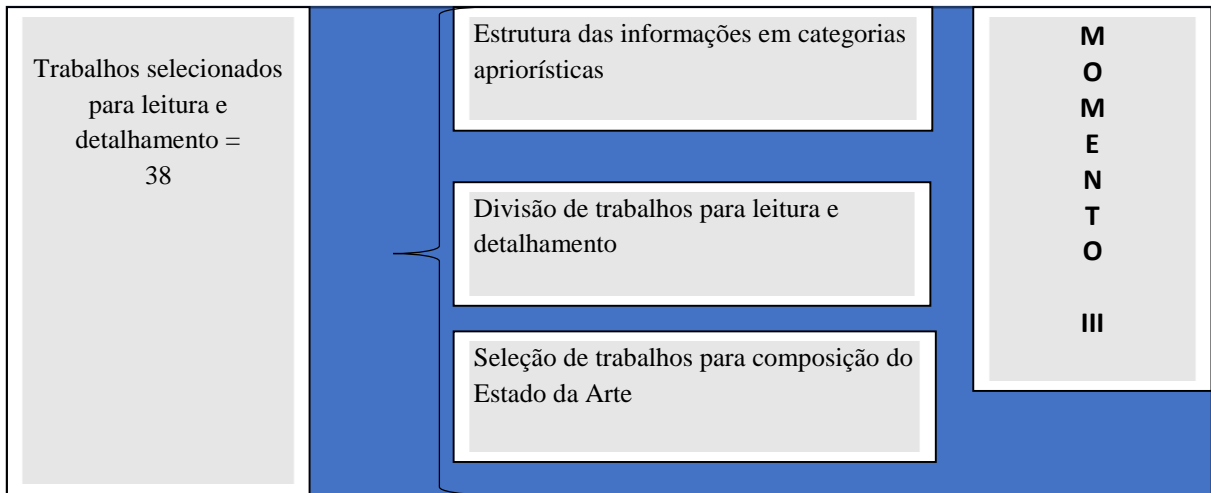
Como já descrevemos antecipadamente, a totalidade de trabalhos encontrados pelos termos pesquisados foi de 89 estudos. Todavia, foram suprimidos 52 trabalhos – pois eram trabalhos relacionados a processos inclusivos direcionados a pessoas com deficiência – PCDs, em escolas Técnicas, em Universidades Públicas e privadas e em Centros Universitários, bem como políticas de inclusão em Universidades. Pois esta pesquisa tem como foco a relação das “Políticas de Inclusão nos Institutos Federais” e que tenham nexos com as dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas que orientam as políticas de inclusão desenvolvidas no âmbito dos Institutos Federais. Também excluimos os trabalhos que não se relacionavam com nosso objeto, trabalhos repetidos ou fora do período de referência escolhido para a pesquisa. Dentre os trabalhos remanescentes, foram selecionados para leitura 32, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Momento II



Fonte: o autor, Martins (2020).

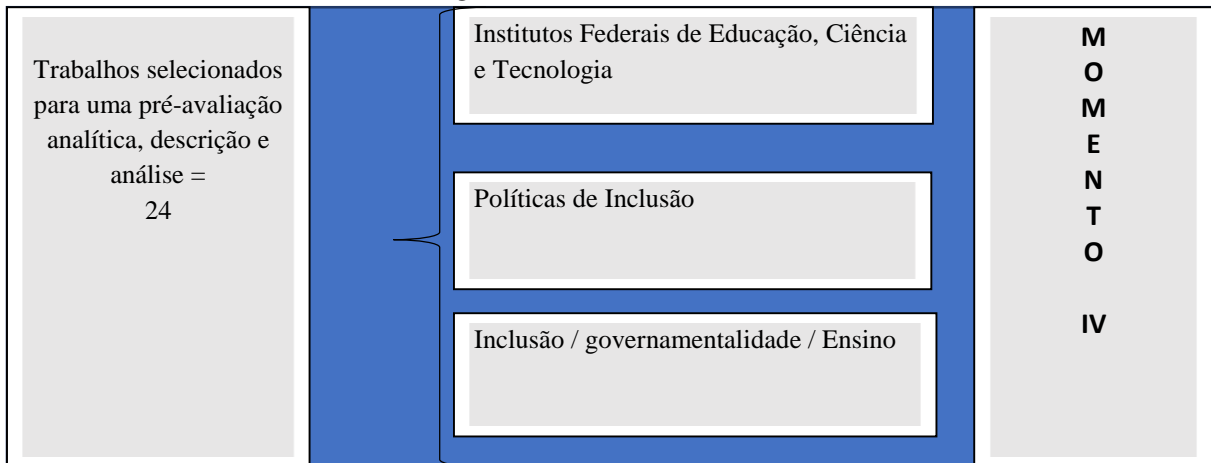
Quadro 3 – Momento III



Fonte: o autor, Martins (2020).

Após a composição dos momentos I e II, partimos para a construção do momento III. Ele consistiu na seleção criteriosa de leitura e agrupamento dos textos, de acordo com os termos já descritos acima. Como critério de escolha, separamos os trabalhos que mais apresentavam alguma relação com nosso objeto e os que, efetivamente, foram submetidos a análise, conforme demonstra o Quadro 4.

Quadro 4 – Momento IV



Fonte: o autor, Martins (2020).

Assim, nesse construto, iniciamos esta etapa selecionando trabalhos que mantivessem conexões com a temática sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e suas relações com as políticas de inclusão. Utilizamos 6 teses, 5 dissertações, 3 artigos científicos e 5 livros. Os principais itens de verificação nos trabalhos seguem a seguinte ordem: a) objeto; b) objetivo; c) categoria(s); d) universo e) referencial teórico; f) autores de referência; g) perspectiva metodológica; h) sujeitos; i) conclusões ou considerações.

Porém, salientamos que alguns trabalhos não apresentaram, de forma claramente definida e compreensível, alguns dos itens mencionados acima.

Por conseguinte, passemos a escrutinar os estudos que separamos para as análises. Os trabalhos analisados e descritos a seguir, quanto ao ano de publicação, estão em ordem decrescente. Primeiramente, descreveremos os trabalhos desenvolvidos como Teses de Doutorados, seguidos de Dissertações de Mestrados e depois Artigos Científicos e ao final, e tão importantes quanto os demais, os capítulos de livros.

A primeira tese, sobre nosso tema central, nos dá um panorama bastante geral sobre a temática da inclusão, justamente, sob a perspectiva da visão dos estudos do filósofo francês Michel Foucault. O trabalho analisado foi os estudos feitos por Santos¹³ (2010). Neste trabalho, a pesquisadora utilizou como objeto de estudo a inclusão. O objetivo foi problematizar como a inclusão escolar, como um processo político-educacional, se intensifica na sociedade atual. As categorias de trabalho foram divididas em dois eixos: um chamado de “os significados de inclusão” e, nesse eixo a pesquisadora discutiu as categorias invenção, paradigma e integração e inclusão; no segundo eixo, denominado “o governo dos sujeitos” surgiram as categorias de trabalho, inclusão escolar e social, cidadania, gestão, capital humano e social, família – comunidade – participação, diferença – diversidade, deficiência, estatística – risco social, aprendizagem e desenvolvimento. O referencial teórico foi construído relacionando-se com estudos Pós-Estruturalistas e o pensamento foucaultiano. Os autores de referência adotados pela pesquisadora foram Misés, Benvenuto, Foucault, Bauman, Veiga-Neto, Fabris, Corcini e outros. Na perspectiva metodológica foi adotada a pesquisa documental e bibliográfica, associada a estudos do tipo qualitativo. As conclusões seguem o raciocínio de que a inclusão escolar e social está diretamente envolvida com a produção de sujeitos mais autônomos e autorregulados, ou seja, com a produção de formas de viver na contemporaneidade.

Seguindo na mesma linha de perspectivas foucaultianas, construída na leitura da tese anterior, analisamos a pesquisa realizada por Menezes¹⁴ (2011). Nessa tese, a autora descreve seu objeto de estudo como sendo: os sujeitos produzidos na escola para uma sociedade que se pretende inclusiva. Teve como objetivo compreender como a maquinaria escolar opera a produção de subjetividades na (para a) sociedade inclusiva contemporânea. Suas principais categorias de trabalho foram governamentalidade, normalização e subjetivação. Como referencial teórico, a pesquisadora utilizou estudos foucaultianos, de base Pós-Estruturalista,

¹³ SANTOS, Iolanda Montano dos. Tese: Inclusão escolar e educação para todos. UFRS, 2010.

¹⁴ MENEZES, Eliana Pereira da Costa de. Tese: A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. UNISSINOS, 2011.

conforme mencionado no início deste parágrafo. De acordo com a autora, direcionou-se para as análises do grupo de investigações genealógicas desenvolvidas por Michel Foucault, especialmente aquelas em que é possível identificar um acento nas discussões sobre governamentalidade. Os autores de referência adotados pela autora foram Michel Foucault, Veiga-Neto, Saraiva e Veiga-Neto, Corcini, Fabris, dentre outros. A perspectiva metodológica mostra que este trabalho foi do tipo qualitativo e que utilizou análises históricas e institucionais para a construção de um escopo teórico. As conclusões do trabalho são descritas como tendo sido possível compreender a inclusão como um imperativo da atual racionalidade política que encontra na aliança com a escola possibilidades de produção de subjetividades adequadas ao modo de vida da sociedade contemporânea, gestada pela governamentalidade neoliberal, uma vez que, “surge” um tipo específico de sujeito, produzido em uma lógica moderna, subjetivado à passividade, à obediência e ao disciplinamento, passa-se a precisar de um tipo de sujeito criativo, ativo, empreendedor, produzido na lógica contemporânea. Nesse sentido, toma-se tal deslocamento como condição de possibilidade para a produção de subjetividades inclusivas que, pelas práticas escolares, deverão aprender como se autogestionar, cada vez mais e melhor, desenvolvendo condições de inclusão e permanência no jogo econômico do neoliberalismo¹⁵. Considerando que, por uma questão de seguridade, todos devem participar das tramas da economia, a preocupação com o outro, naturalizada como uma questão de princípios morais, passa a ser compreendida como uma questão de investimento do sujeito em si mesmo. Uma vez que todos tenham desenvolvido condições de inclusão (e permanência) nas tramas econômicas do neoliberalismo, a operação da seguridade, pela aliança entre Estado e escola, terá conquistado seus objetivos.

O trabalho descrito a seguir nos deu suporte teórico sobre a historicidade e instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; da criação dos Institutos

¹⁵ Reportamo-nos a “neoliberalismo” como uma forma de vida e não, apenas como uma teoria econômica que impacta todas as áreas sociais. O vemos como uma ideologia, com bases construídas sob uma determinada concepção de mundo e de vida, envolvendo as relações sociais e a distribuição de riqueza. De acordo com Robertson (2007, p. 14-15), a mobilização das ideias neoliberais implicadas na reorganização das sociedades e dos sectores educativos é um projeto de classe norteado por três objetivos fundamentais: “(I) a redistribuição da riqueza pelas elites dirigentes por intermédio de novas formas de governação; (II) a transformação dos sistemas educativos de modo a que a produção de trabalhadores para a economia seja o seu mandato primeiro; (III) o colapso da educação como monopólio do sector público, permitindo a abertura do investimento estratégico às empresas e lucrativas. O pensamento neoliberal assumiu dimensões diferentes em função dos países, das suas economias e, sobretudo, em função do modelo de Estado. No que respeita à educação, os governos fomentaram a educação privada como uma forma de reduzir os gastos públicos com a educação. Harvey (2005, p. 2) esclarece que a nova configuração econômica – escondida muitas vezes atrás do termo *globalização* – decorre da capacidade de tirar das sombras uma doutrina econômica relativamente obscura conhecida como *neoliberalismo* e transformá-la no princípio-guia do pensamento econômico e do *management*.”

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil no ano de 2008. A tese desenvolvida por Grüger (2013).¹⁶ nos apresenta perspectivas de como a Reforma do Estado se manifestou na EPT. O objeto de seu trabalho foi a institucionalidade dos Institutos Federais dentro do quadro de políticas públicas educacionais, de acordo com a lei nº 11.892/2008. Trouxe como objetivo examinar as consequências e efeitos decorrentes da transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs), Agrotécnicas Federais (EAFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Colégios Técnicos e Agrícolas vinculados às Universidades Federais em *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em decorrência da lei 11.892/2008. Trabalhou com as categorias educação pública e privada. Elegeu como universo de pesquisa o *Campus* Pelotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), ex-Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS). Adotou como estratégia teórica uma abordagem histórica da educação. Os autores de referência foram separados em dois grandes grupos: no primeiro, estão os autores que, de acordo com o pesquisador, dialogam com a história do tempo: Alberti, André, Banazzi, Chartier, Ferreira, Ludke e Pesavento. No segundo grande grupo, são referidos Azevedo, Castro, Cunha, Fonseca, Frigotto, Haidar & Tanuri, Hilsdorf, Kuenzer, Leher, Lemme, Machado, Manfredi, Nagle, Nascimento, Paiva, Peçanha, Prado Junior, Ramos, Ribeiro, Romanelli, Sander, Schwartzmann, Weinstein, Werebe, Ristoff, Berger, Bonafont, Dias Sobrinho, Ciavatta, Harvey e Green, Otranto, Mancebo, Pacheco e Saviani; esse grupo é descrito como o de autores que trabalham com o tema da Educação Profissional. Na perspectiva metodológica, o trabalho se desenvolveu com o auxílio de pesquisa bibliográfica e documental do tipo qualitativo. Aos documentos foi aplicada a análise de conteúdo (AC) para estudos do material levantado. As conclusões apontadas pelo pesquisador assinalam que as políticas públicas educacionais para a Educação Profissional brasileira foram impulsionadas pelas agências multilaterais, indo ao encontro da ideologia neoliberal que defende o Estado mínimo, ocasionando um novo reordenamento político-jurídico-institucional para estas instituições, mudando totalmente suas identidades, concepções e objetivos históricos, alertando para sua possível transformação em *entidades ou fundações estatais de direito privado*. Demonstrou-se, também, que apesar da expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir do ano de 2008 na modalidade de *campi* dos Institutos Federais, houve um procedimento

¹⁶ GRUGÜER, Edelbert. Tese: A Reforma do Estado e as políticas públicas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (1990-2013). UFPel, 2013.

de privatização nas ofertas de matrículas e nas modalidades de Educação Profissional, reforçando as parcerias público-privado.

A tese de Rosa (2016)¹⁷ nos apresenta a Educação Superior como um projeto de educação tecnológica dentro dos Institutos Federais e nos conduz a refletir sobre essa nova institucionalidade que tem equivalência às Universidades, porém com duplo nível de ensino institucionalizado em seu âmbito acadêmico, de um lado a Educação Profissional de Nível Médio e do outro a Educação Tecnológica de Nível Superior. O objeto da pesquisa foi a ampliação de oferta de vagas na Educação Superior para grupos com histórico de exclusão como uso de políticas públicas de Educação Superior. Essa pesquisadora apresentou como objetivo de seu trabalho compreender como a Educação Superior se situa dentro do projeto de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. As categorias trabalhadas pela pesquisadora foram expansão, interiorização, democratização e inclusão social. O *locus* da pesquisa foi o Instituto Federal Goiano, *campus* Urutai. Os autores de referência adotados foram Amaral, Amorim, Azevedo, Laia, Ramos, Schwartzman e outros. Na perspectiva metodológica a pesquisadora utilizou-se da pesquisa de caráter bibliográfico e documental para construção de um trabalho qualitativo. As conclusões da pesquisadora apontaram que há evidência de que o foco dos IFs é a Educação Técnica e Profissional. Mesmo assim, o desenvolvimento da Educação Superior nessas instituições constitui um instrumento importante de democratização, tanto pela expansão e interiorização das oportunidades educacionais, quanto pela inclusão social de grupos com histórico de exclusão desse nível de ensino.

Os estudos de Fernandes¹⁸ (2018), que também têm um pouco de similaridade com as teses de Grüger e de Rosa¹⁹, nos direcionam para análise de políticas públicas voltadas para a educação na Rede Federal. Porém, a análise de Fernandes é construída a partir do ciclo de políticas de Ball, e conta com o auxílio de fazedores de políticas dentro da Rede Federal como sujeitos de pesquisa, desenvolvendo assim, algumas conjecturas muito interessantes a respeito dos Institutos Federais. Uma das presunções se relaciona com a habilidade que essa forma acadêmica tem de fomentar os Arranjos Produtivos Locais. O objeto de pesquisa foi a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REPT) como política de diversificação e expansão da Educação Superior no Brasil. Essa pesquisadora apresentou como

¹⁷ ROSA, Chaiene de Medeiros. Tese: A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no contexto das Políticas de Educação Superior. UNESP, 2016.

¹⁸ FERNANDES, Carmem Monteiro. Tese: A Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia como Política de Diversificação e Expansão do Ensino Superior Brasileiro. UNINOVE, 2018.

¹⁹ Uma tese (FERNANDES, 2018) teve como universo de pesquisa a Rede Federal e duas (GRÜGER, 2013 e ROSA, 2016) os Institutos Federais.

objetivo de tese analisar os efeitos das políticas públicas educacionais no Brasil, especialmente na Educação Superior, e a relevância da criação da REPT para a diversificação e expansão do Ensino Superior. As categorias trabalhadas pela pesquisadora foram estratégia singular de busca de maior alcance social; indução ao desenvolvimento econômico e resposta ao mercado; o que é e a que veio a REPT?; a REPT nos rincões desse país; prevalência de Escola Técnica ou da “vontade de ser Universidade”?, possibilidades e dificuldades do modelo de gestão da REPT. O universo de estudo foi a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REPT). Adotou como referencial teórico *Policy Cycle Approach*, ou Abordagem do Ciclo de Políticas, concepção estruturada por Stephen Ball e seus colaboradores e a teoria crítica da Escola de Frankfurt. Os autores de referência adotados pela pesquisadora foram Herbert Marcuse, Stephen Ball, Mainardes, Mainardes e Stremel, Theodor Wiesengrund, Adorno e Max, Horkheimer, Del Vecchio e Santos, entre outros. Na perspectiva metodológica, a autora afirma que fez uso de estudos de caráter documental e bibliográfico; a pesquisa se valeu da coleta de dados por meio de entrevistas-narrativas em que os entrevistados se dividiram em duas categorias orientadoras da seleção: 1) os responsáveis pela agenda política e produção dos textos oficiais e de convencimento e 2) os executores da política. A pesquisadora se utilizou da coleta de dados por meio de entrevistas-narrativas como forma de integrar o fenômeno em estudo. A interpretação dos dados decorreu da Análise de Conteúdo (AC). Os sujeitos da pesquisa foram quatorze pessoas envolvidos com a criação de políticas nos Institutos Federais – IFs. As conclusões do estudo apontam, de acordo com a pesquisadora, tanto para a importância das políticas como mecanismo de expansão da oferta de ensino, levando por meio da interiorização, a Educação Técnica e Superior a locais desassistidos, quanto para a complexidade do modelo institucional adotado em substituição aos antigos Centros Federais de Educação – CEFETs. Os IFs, cujas organizações e atribuições ao mesmo tempo em que os aproxima da Universidade, os mantém com características e atribuições das antigas Escolas Técnicas Federais, situação que pode ser entendida na perspectiva de diminuição da possibilidade de expansão e democratização do acesso ao Ensino Superior representada por essa política. Pensada no contexto das estratégias compensatórias dos efeitos negativos das políticas, apresenta-se como conclusão a tese de que a diversificação do Ensino Superior via criação dos IFs deva ser repensada na perspectiva da possibilidade de transformação dessas instituições em Universidades Tecnológicas.

A pesquisa desenvolvida por Rocha²⁰ (2018) é uma tese bastante agradável e reflexiva. A investigação desenvolvida é direcionada, em linhas gerais, para a análise de políticas pública de inclusão, na educação. Ela construiu como objeto de pesquisa a inclusão social na Educação Superior no período de 2003 a 2014. O estudo teve como objetivo compreender como se desenvolveu o processo de inclusão social na Educação Superior no período de 2003 a 2014. Usou como categorias de análise a inclusão social e as políticas de Educação Superior. O referencial teórico é sustentado na Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt. Elegeu os autores de referência, separando-os por grupos. Assim, entre os autores cuja temática foi a inclusão social destacam-se Almeida, Boneti, Lima, Provin, Anhaia, Borba e Lima, Brandão, Maciel e outros. Entre os que trabalham políticas de Educação Superior sobressaem Franco, Morosini, Otranto, Bollmann, Trópia, Dantas, Sousa Junior, Ferreira, Santos, Maués e outros. Quanto a perspectiva metodológica, o trabalho foi do tipo Estado do Conhecimento, associada às técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e quantitativa. As conclusões apontadas pela autora descrevem que as políticas educacionais de inclusão ampliaram o acesso dos indivíduos de setores tradicionalmente excluídos da Educação Superior ao mesmo tempo que proporcionaram acesso inclusivo, de modo significativo, porém, pautado na meritocracia. O estudo realizado confirmou a tese de que a inclusão social na Educação Superior no período de 2003-2014 foi limitada e seletiva. O Sistema Educacional brasileiro ainda conserva os mecanismos que perpetuam a desigualdade de oportunidades, dando continuidade à sua função de conservação, ignorando as diferenças e transmitindo um saber que apenas parte de sua clientela tem condições de aproveitar. Os dados coletados permitem repensar as políticas e programas de inclusão social para aprimorá-los e potencializando os avanços sociais.

Agora passemos às análises de dissertações que, assim como as teses, também nos ofereceram suporte para a construção do estado da arte sobre o objeto de pesquisa.

O trabalho que Lockmann²¹ (2010) desenvolveu, nos apresenta as ideias foucaultianas como possibilidade de explicação para o cenário educacional no Município de Novo Hamburgo/RS. E, para a estruturação das noções da autora a respeito do tema, ela formulou como objeto os discursos de diferentes campos do saber. O objetivo foi o de analisar como os discursos de diferentes campos de saber se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar no município de Novo Hamburgo/RS e quais as práticas pedagógicas

²⁰ ROCHA, Aline Sarmiento Couro. Tese: Inclusão Social na educação superior: uma análise das políticas no período de 2003 a 2014. UNINOVE, 2018.

²¹ LOCKMANN Kamila. Dissertação: Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população. UFRS, 2010.

desenvolvidas para trabalhar com os anormais na escola. A autora utilizou como categorias de análise a inclusão escolar e as práticas pedagógicas. Utilizou como universo de estudo o município de Novo Hamburgo no Rio Grande do Sul. Como referencial teórico a pesquisadora descreve o uso dos estudos foucaultianos para embasar suas convicções. Os principais autores de referência utilizados foram Foucault, Veiga-Neto, Bauman, Lopes, Ewald dentre outros. Na perspectiva metodológica, a pesquisadora realizou uma pesquisa documental, de cunho qualitativo, utilizando-se de documentos preenchidos por professores e coordenadores pedagógicos quando desejam encaminhar alunos a algum tipo de atendimento especializado. Nas conjecturas da pesquisadora, suas considerações finais dizem que a partir das articulações existentes entre e, principalmente, da forma como operam sobre os sujeitos, é possível compreender a inclusão escolar como uma estratégia da governamentalidade que toma os indivíduos como instrumentos produtivos para a preservação da ordem social e para a manutenção da seguridade da população.

O interessante trabalho dissertativo de Zamprogno (2013)²², traz-nos elementos que sugerem falarmos em políticas de inclusão no plural, pois ela apresenta um desdobramento de ações de programas que conduzem à diversidade dos meios de inclusões. Seu objeto de pesquisa foi a discussão acerca das políticas de inclusão. A dissertação teve como objetivo investigar como têm sido delineadas as políticas de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES. Para alcançar tal fim projetou como categorias de análises políticas de inclusão, inclusão na Educação Profissional, e a partir da junção das duas, políticas de inclusão e Educação Profissional. Seu universo de pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. O referencial teórico desenvolvido pela pesquisadora foi a perspectiva indiciária de Ginzburgo e os estudos de Paulo Freire sobre inclusão. Os principais autores de referência foram Bobbio, Cury, Kuenzer, Manfredi, Prieto, Mendes, Freire, Ginzburg, Sueth, Ferretti e outros. Do ponto de vista metodológico, a autora fez uma abordagem qualitativa com o recurso do estudo de caso, utilizando a entrevista como instrumento de pesquisa de campo para coleta de dados, bem como visitas aos *campi* e também questionário (supostamente com perguntas abertas). De acordo com a pesquisadora, os registros dos dados coletados ocorreram por meio de anotações, fotografias digitais e audiogravação das entrevistas, que foram devidamente transcritas posteriormente. Os sujeitos de pesquisa foram 17 (dezessete) gestores de ensino do IF. As principais considerações finais expostas pela pesquisadora descrevem que no IF há indícios que conduzem ao levantamento de eixos

²² ZAMPROGNO, Marizange Blank. Dissertação: As políticas de inclusão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: O caso do Instituto Federal do Espírito Santo. UFES, 2013.

temáticos, a saber: a inclusão das pessoas com deficiência, a inclusão social, a inclusão de jovens e adultos, a inclusão pela via da EaD, a inclusão referente às questões de etnia, gênero, cultura e religião, e os desafios dos *campi* pensando numa educação para todos. Constata a existência de algumas políticas, ações e movimentos no sentido da inclusão na Instituição, mas também de algumas dificuldades para efetivá-las. Constata a necessidade de a Instituição envidar seus esforços na implantação de políticas mais estruturadas pensando na educação para todos.

Nesta dissertação, Gattermann²³ (2017) traz o tema sobre discursos globais, em paralelo com o trabalho anterior, que teorizou sobre como os discursos de diferentes campos do saber se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão. Uma vez que este se propõe a ir, analiticamente, mais profundo que aquele. Esta pesquisa, por ter ligação com os Institutos Federais, está contemplando o nosso eixo de discussão. O objeto de pesquisa centrou-se nas políticas de inclusão nos IFs. Destarte, o trabalho teve como objetivo analisar discursos globais que movimentam políticas de inclusão na Educação Profissional implementadas nos Institutos Federais de Educação no Brasil e estrategicamente no Instituto Federal Farroupilha com o intuito de identificar e compreender como as estratégias de permanência e de aprendizagem colocadas em ação estão produzindo outros modos de dizer do estudante em situação de não aprendizagem. Para melhor analisar a temática a pesquisadora as agrupou em duas categorias: uma foi denominada de estratégias de inclusão pelo acesso, enquanto a outra foi chamada de estratégias de permanência. O universo observável para o estudo foi o Instituto Federal Farroupilha, *campus* Santo Augusto. A pesquisadora usou como referencial teórico estudos pós-estruturalista, a partir dos escritos do francês Michel Foucault, especialmente as noções de governamentalidade, normação e normalização. Os autores de referência utilizados na pesquisa foram Santos, Costa, Deleuze, Foucault, Veiga-Neto, Lopes, Corazza, Gadotti, Mendes, Klein e outros. Na construção da perspectiva metodológica a pesquisadora descreveu seu trabalho como sendo uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa, aplicando-se análise do discurso (AD) nos documentos do IF Farroupilha. A pesquisadora descreveu em suas conclusões que, por fim, diante do vazio deixado no desenho complexo da Educação Profissional, torna-se possível mostrar as práticas discursivas e as táticas que tomam a aprendizagem como estratégia de inclusão, num discurso que se atualiza, no presente, em relação à (in)exclusão e à produção de sujeitos em situação de não aprendizagem.

²³ GATTERMANN, Beatris. Dissertação: A inclusão no IF Farroupilha, *campus* Santo Augusto: conjunto de práticas políticas que tem produzido sujeitos. UFSM, 2017.

O trabalho de Marino²⁴ (2018), também nos foi muito útil, pois nos ajudou a aclimatar as formas de pensar e de agir de nossa sociedade com o auxílio, mais uma vez, de Foucault, sobre os dispositivos de segurança. O Objeto de sua pesquisa centrou-se nos dispositivos de segurança, apontados por Foucault. A dissertação descreveu que seu objetivo foi estudar os dispositivos de segurança em Foucault, pois na atualidade mais e mais os Estados se valem da gestão securitária como instrumento de governo. A principal categoria de trabalho do autor foi a biopolítica²⁵. O autor utilizou como referencial teórico estudos de Michel Foucault, desenvolvendo seu raciocínio sobre o conceito de “normalização”. Os principais autores de referência utilizados foram Foucault, Veiga-Neto, Habermas, Harvey, Hayek entre outros. Na perspectiva metodológica o pesquisador fez um trabalho de revisão bibliográfica do tipo qualitativo. O pesquisador apresentou suas considerações finais descrevendo que se trata de compreender como a ação da normalização da segurança influencia o modo como os indivíduos transformam-se em sujeitos. Apontando que no percurso há desafios que a gestão securitária do poder político impõe às concepções tradicionais de soberania, de Estado e de sujeito político.

Os artigos científicos encontrados na base de dados Scielo, sobre políticas de inclusão nos Institutos Federais, na perspectiva de estudos foucaultianos e Pós-Estruturalistas, publicados no interstício escolhido (2008 a 2018), são tanto quanto exordiais, pois, quantitativamente, só foi possível encontrarmos o que nos interessava após as palavras-chave serem desmembradas, assim como fizemos durante busca na base de dados da biblioteca digital de teses e dissertações – BDTD. Para análise de artigos científicos fizemos leituras do resumo, da introdução, do desenvolvimento e da conclusão dos trabalhos encontrados.

A partir do uso dessa técnica de desmembramento foi exequível os contatos com mais escritos sobre a temática. Assim, nosso primeiro contato foi com o artigo de Saviani²⁶ (2008), sobre as decisões que o poder público toma (ou precisa tomar) em relação às políticas educacionais e seu alcance. O autor pondera e enuncia que há muitos aspectos a considerar. As várias limitações são, em última instância, tributárias de duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da Educação desde as origens até os dias atuais. Referindo-se à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da

²⁴ MARINO, Mario Antunes. Dissertação: Os dispositivos de segurança do neoliberalismo em Michel Foucault. UNESP, 2018.

²⁵ O termo “biopolítica” utilizado por nós nesta pesquisa designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, a fim de governar não só os indivíduos por meio de certos números de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população. (REVEL, 2005; FOUCAULT, 2008c; FABRIS; KLEIN 2013).

²⁶ SAVIANNI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 05 de jan. 2020.

Educação Pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda, corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando, indefinidamente.

A seguir, dissecamos o artigo de Lopes (2010),²⁷ sobre o processo de inclusão na perspectiva da governamentalidade. Neste artigo, a autora problematiza a exclusão via políticas de inclusão social. Para tanto, desenvolve conceitos como os de inclusão, de exclusão, de norma, de normalização e de governamentalidade. Articuladas a tais conceitos, são trazidas tecnologias de governo e de dominação em operação na educação dos indivíduos, a fim de sustentar o argumento de que a inclusão e a exclusão são invenções constituídas também no jogo econômico de um Estado neoliberal. Afirma-se que a promessa da mudança de *status* dentro de uma rede de consumo que chega àquele que vive em condições de pobreza absoluta, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceria com o mercado e que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo.

E para completarmos nossa jornada analítica de artigos científicos sobre o nosso tema em estudo, exploramos a pesquisa feita por Fernandes e Silva (2018)²⁸ que nos remete ao governo do partido dos trabalhadores (PT), cujo titular do Poder Executivo Federal, deu progressão ao processo de reformulação das políticas para Educação Profissional no Brasil. O intuito da política de Educação Profissional era ampliar as probabilidades no processo de inclusão na Rede Federal de Educação. O artigo teve por objetivo discutir as políticas públicas para a Educação Profissional na era dos governos “petistas”, dando especial destaque para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, do ponto de vista de suas concepções e de seu lugar na trajetória da Educação Profissional no Brasil. Em um primeiro momento, o artigo trouxe características gerais da Educação Profissional durante os anos 2003 a 2011, do ponto de vista das políticas públicas sociais; em um segundo, característica das políticas públicas educacionais, apontando rupturas e permanências em relação a governos anteriores e, em um terceiro momento, discutiu acerca do lugar da Educação Profissional no governo do PT, em seu projeto de sociedade e concepções de desenvolvimento. Também, fez análise da

²⁷ LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8297/5536>. Acesso em: 08 jan. 2020.

²⁸ FERNANDES, Rodrigo Rafael; SILVA, Sidney Reinaldo da. Institutos Federais: uma nova concepção de política educacional para a Educação Profissional na era Lula? Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/92bd/73c1c4185ae98938947f80bef979c62df5e8.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

legislação, projetos de governo e documentos oficiais. Os autores chegaram à conclusão de que a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder foi marcada por tensões entre divergências de forças políticas, por ambiguidades e “ensaios desenvolvimentistas”. Em termos de políticas educacionais, apesar de o PT sinalizar uma perspectiva de mudança, suas políticas educacionais – e também outras – foram semelhantes e representaram continuidade e, por vezes, aprofundamento, ainda que com algumas diferenças e descontinuidades, em relação a governos anteriores.

Os capítulos de livros analisados e referenciados nesta pesquisa foram essenciais, dado que nos ajudou a compreender a materialidade que fundamenta ações políticas de cunho educacional, essencialmente as que se desdobram sobre a forma de políticas educacionais de inclusão e que têm suas dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas interpretadas e reinterpretadas a partir de diversos olhares, de diversas perspectivas do tempo histórico. Nesse contexto, a obra organizada por Godoy e Polon²⁹ (2017), nos traz uma coletânea de vinte e dois artigos sobre a temática “Políticas Públicas para a Educação”, inclusive políticas de inclusão, uma de nossas categorias de trabalho. O livro apresenta os resultados de análises a partir de estudos de diferentes pesquisadores brasileiros que tem como foco as políticas educacionais.

De acordo com os organizadores, o objetivo da obra foi o de ampliar o debate sobre as políticas educacionais. E, para tal, o livro está organizado em dois eixos: um sobre “as políticas e gestão educacional no Brasil: desafios contemporâneos”; e outro destacando “os programas e projetos sobre a diversidade: os desafios na configuração escolar”. Entretanto, nosso interesse maior se deteve, relativamente, ao primeiro eixo, que abrange o capítulo I ao capítulo X. Todavia, dessa obra, separamos para análise somente dois capítulos, o capítulo II e o capítulo IV, pois eles correspondiam ao nosso processo de busca: Ensino Superior e políticas públicas.

O texto de Ribeiro, desenvolvido no capítulo II³⁰, trata do Ensino Superior, com uma visão voltada para a Educação enquanto mecanismo que auxilia as pessoas a se tornarem empreendedoras. De início mostra que o Ensino Superior hoje no Brasil e, talvez no mundo, vem ganhando novos contornos de utilidade. Aspectos similares estão no cerne dos IFs.

O texto é uma pesquisa de análise documental do tipo qualitativo. Apresenta como objetivo “analisar a missão da Universidade pública brasileira, no sentido de identificar o

²⁹ GODOY, Mirian Adalgisa Bedim; POLEN, Sandra Aparecida Machado. Políticas públicas na educação brasileira. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2017/11/E-book-Pol%C3%ADticas-P%C3%ABlicas.pdf>. Acesso em 12 de fev. 2020.

³⁰ RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. A missão da Universidade pública na sociedade empreendedora: desafios para a gestão. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2017/11/E-book-Pol%C3%ADticas-P%C3%ABlicas.pdf>. Acesso em 12 de fev. 2020.

paradigma de gestão determinante na constituição de sua institucionalidade”. Para tanto a autora utilizou fontes documentais de dez instituições públicas de ensino, sendo cinco federais e cinco estaduais que constituíram o universo da pesquisa. A pesquisadora ressalta que, por serem instituições públicas, o modelo de gestão das instituições analisadas é similar, tendo como referência a gestão democrática, a participação e o colegiado. A similitude das Universidades, também é observada nas tensões e desafios, tais como: forças econômicas e modelos empresariais; as quais são antagônicas à missão da Universidade pública brasileira. As conclusões desenvolvidas no capítulo pela pesquisadora são de que em um polo a responsabilidade de cumprir com a “promoção humana e ética na formação de profissionais capazes de contribuir com a transformação do tecido social e a consequente melhoria de qualidade de vida das pessoas” e, em outro, “as pressões do universo capitalista, as quais remetem instituições, de certa forma, a adotarem conceitos externos em sua governança acadêmica e institucional”, muitas vezes, esses conceitos são traduzidos em eficiência e eficácia com vistas a um Ensino Superior de qualidade, contudo, com fortes ranços das Ciências Econômicas.

O capítulo IV do livro apresenta o trabalho de revisão bibliográfica do tipo qualitativo, escrito por Reis³¹, em que propõe um rico estudo para discussão das políticas públicas sobre o parâmetro da diversidade de abordagens existentes atualmente. E, nesse percurso, a autora identifica que há uma lacuna na literatura brasileira sobre o papel e a importância dos agentes de implementação. De acordo com a autora, isso leva a algumas indagações como por exemplo: quem são os atores? O que eles fazem? Como atuam? Com quem se relacionam? De que forma se influenciam as políticas públicas? O objetivo desse trabalho foi mapear os modelos de formulação de análise de políticas públicas e possibilitar a compreensão da atuação dos atores e suas influências sobre os processos de produção de políticas e ações governamentais. O trabalho desenvolve alguns raciocínios a respeito do conceito de políticas públicas e contextualiza vertentes teóricas que representam possibilidades analíticas sobre o tema, apresenta considerações específicas sobre a fase de implementação e situa o olhar da literatura no tocante aos agentes implementadores, sugerindo uma maneira de analisar políticas públicas. E como conclusão, a pesquisadora destaca que no Brasil há uma diversidade de abordagem teórica que visa compreender as políticas públicas. De acordo com a autora, um modelo clássico

³¹ REIS, Livia Cristina Ribeiro dos. Agentes de implementação: uma maneira de analisar políticas públicas na educação brasileira. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2017/11/E-book-Pol%C3%ADticas-P%C3%ABlicas.pdf>. Acesso em 12 de fev. 2020.

é agenda, formulação, implementação e avaliação. Contudo, na prática essas etapas de políticas não se apresentam tão claras e definidas. Reis salienta a necessidade de mais pesquisas que analisem a função dos agentes de implementação da política educacional, não perdendo de vista o contexto histórico, político, social, econômico e cultural, assim como novas perspectivas que alcancem a todos os sujeitos do processo.

O livro organizado por Anjos e Rôças³² (2017), escrito em parceria entre o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), faz parte de uma série de obras denominada “Reflexões na Educação”. A série é composta por 3 volumes, envolve os Instituto Federal Goiano (IFGoiano), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), também. Os volumes apresentam diversidade temática acerca do papel dos Institutos Federais e foi uma das referências, utilizada por nós, para a construção do objeto e respectivo universo de pesquisa.

Os volumes I, II e III debatem os diferentes perfis existentes nos IFs. Nesses volumes discute-se, entre outras coisas, a ausência de clareza da sua identidade, possuindo até então, identificação indistinta. Estão inclusos nesse debate a percepção dos demais Institutos que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica. Há uma percepção de que transcorrem avanços e críticas, discussões em comum, mas não em consonância efetiva entre os Institutos; existem boas práticas pouco difundidas e desacertos que não devem se repetir na Rede, descrevem trocas de experiências sobre licenciaturas, sobre CTS, sobre cultura, ciências humanas e sociais, sobre pesquisa e extensão, sobre o olhar dos técnicos administrativos e sobre as boas práticas, suas inquietações e desafios, sempre buscando a interlocução e uma busca pela identidade da rede.

Os sete capítulos que compõem o volume I foram destinados a descrever a trajetória histórica da Rede, os propósitos de uma política pública de inclusão e de profissionalização, os desafios da verticalização do ensino nos Institutos, a importância de uma direção de ensino sensível aos diferentes níveis de ensino, as modalidades existentes dentro de um Instituto Federal e a importância da autonomia na gestão de um *campus* além do que se espera, ou se encontra, para os Níveis de Ensino Médio Técnico, de Graduação e de Pós-Graduação, também estão presentes nesse volume, temas que caminham no novo contexto político das

³² ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔSAS, Geselle. As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Volume I. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1510/SE%CC%81RIE%20REFLEXO%CC%83ES%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20-%20v%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 12 de fev. 2020

ocupações ocorridas em 2016 às novas proposições de pesquisa, extensão e divulgação científica, tendo em foco as contingências circunstanciais.

Outra obra que foi dissecada por nós, foi o livro de Pacheco,³³ (2015) a respeito dos fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais. Essa obra apresenta os detalhes sobre os elementos norteadores do processo político-pedagógico de implantação de uma nova forma de ver e conduzir a Educação Profissional e Tecnológica, durante os anos de 2003 a 2016, período em que os presidentes do Brasil eram do partido dos trabalhadores³⁴.

Nessa obra, Pacheco mostra os meandros seguidos para colocar em prática o novo formato das escolas do Sistema Federal de Educação e que culminou na instituição da Rede Federal de Educação e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da lei 11.892/2008. O livro ocupa-se em explicar como o governo da época implementou políticas que, teoricamente, se contrapuseram às concepções neoliberais, e ainda, de acordo com o autor, abriram oportunidade para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. O governo da época implantou programas de acesso à educação para as camadas socioeconomicamente menos favorecida e que antes não conseguiam acessar o nível básico de ensino. O livro acrescenta que, no Ensino Superior, a implantação de Programas como Universidade para Todos (ProUni), Universidade Aberta do Brasil (UAB), criação de mais de uma dezena de novos *campi* universitários e quatro novas Universidades, possibilitou o acesso a milhares de vagas públicas nas Universidades brasileiras; salienta também, que na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) novas escolas foram implantadas na perspectiva de colaboração com os demais Sistemas de Ensino para o fortalecimento da oferta de EPT; o surgimento da Escola Técnica do Brasil e E-Tec Brasil disponibilizou um vasto quantitativo de vagas de cursos técnicos, possibilitando, através da utilização da EaD, acesso à formação de jovens moradores de periferias de grandes cidades e em regiões isoladas no país; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), é outra forma de fomento de acesso à educação, que tem viabilizado formação plena de sujeitos; a menção a outros programas como Escola de Fábrica, Educação em Ambiente de Trabalho, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) são elementos constituidores da temática do livro.

³³ Eliezer Pacheco. Livro: Fundamentos Político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Disponível: em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81ticoPedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 12 de fev. 2020

³⁴ Pacheco, durante os governos do PT, foi Secretário de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Nessa obra, Pacheco desenvolve ideias que vão na contramão, em alguns momentos, e em outros ao encontro, do pensamento hegemônico dominante³⁵. Para ele, a educação precisa estar vinculada a objetivos estratégicos de projetos que busquem não apenas a inclusão, mas a construção de uma nova sociedade fundamentada na igualdade política, econômica e social. O que implica associá-la, também, a fenômenos como construir uma sociedade vinculada ao mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, democrática e amparada na justiça social. Ainda de acordo com o autor, todos esses elementos precisam estar envolvidos em um projeto pedagógico ligado aos organismos governamentais ou à sociedade civil que possibilite uma relação dialética em que todos sejam compreendidos como educadores e educandos. A administração pública, em conjunto com a sociedade, vista por Pacheco, pode exercer função educadora, cujo objetivo é a de construir uma cultura fundada na solidariedade entre indivíduos, povos e nações, que seja opositora ao individualismo neoliberal. De acordo com Pacheco (2015, p. 10):

O que se propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada. Mais do que isso, a comunidade educa a própria escola e é educada por ela, que passa a assumir um papel mais amplo na superação da exclusão social.

O autor descreve que uma das funções desse novo projeto pedagógico, inaugurado pela forma de agir e pensar na Rede Federal de Educação deve pautar-se pela inclusão, combatendo-se todas as formas de preconceito, causadoras de violência e intolerância. E, para conseguir tal objetivo, é necessária uma educação humanista, pacifista, assentada no cuidar do meio ambiente, com laços solidários profundos entre os povos. No sentido da inclusão, também deve estar o de emancipação, cidadania, organização e mobilização para que seja promovida a transformação do educando em sujeito de sua própria história. Nesse sentido, o autor explicita, também, que o objetivo central da Rede “não é formar um profissional para o mercado, mas sim um profissional para o mundo do trabalho – cidadão que tanto pode ser um técnico, quanto um filósofo, ou um escritor”. Há exposição de que os IFs são a reunião do que a Rede Federal construiu no percurso de sua história. A obra apresenta os principais elementos inovadores dos Institutos.

³⁵ Estamos nos referindo ao pensamento neoliberal.

Já no livro de Fabris e Klein³⁶ (2013) encontram-se fortes relações que envolvem a inclusão educacional como sendo uma estratégia de biopolítica. Essa obra é desenvolvida utilizando os conceitos-ferramenta de Foucault. É um livro que nos sugere atenção em relação às ideias do filósofo, uma vez que o exercício de crítica é uma constante nos trabalhos de base foucaultianos. Os autores debatem a noção de que inclusão e exclusão, referindo que são uma criação dos tempos atuais e guardam entre si uma determinada relação de complementação, gerando uma certa imersão de sujeitos em uma trama social desenhada por distintas práticas. Fazendo com que a escola moderna seja um *lócus* singular que põe em andamento as “táticas do governo”. Pensamos não ser uma ideia nova dado que nas perspectivas marxista e neomarxista (lembramos a obra de Althusser, Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado) a escola já é interpretada como sendo uma instituição de reprodução e perpetuação da cultura e do conhecimento dominantes. Sendo que, numa sociedade capitalista é a cultura e o conhecimento burgueses que são dominantes. Fabris e Klein analisam a inclusão educacional como a “grande verdade”, como um imperativo das estratégias de sedução e, como tal, funciona como uma forma de compreensão entre a economia e o poder. Porque ela pode ser pensada por meio de um conceito-ferramenta, chamado de dispositivo de segurança, que transforma o objetivo da inclusão educacional em vias de exigência política e econômica.

Outra obra importante para nosso trabalho foi o livro de Lopes e Fabris³⁷ (2017) no qual os autores se dedicam a balizar abordagens na perspectiva de estudos Pós-Estruturalistas de Michel Foucault sobre o tema das políticas de Inclusão a partir do fenômeno da governamentalidade. O livro está desenvolvido em cinco capítulos e faz uma imersão ao assunto tema de nossa pesquisa. A obra é um estudo detalhado acerca da emergência histórica do processo de inclusão, faz abordagens conceituais e políticas sobre o assunto, considerando os conceitos-ferramenta de norma, normação, normalização, normatização e normalidade para discutir os temas da inclusão e da exclusão. No livro, os autores cunham a nomenclatura in/exclusão para delinear a complementariedade que há entre uma e outra, insinuando haver certo “contínuo” entre ambas. A obra trabalha com a ideia de a inclusão ocupar o *status* de imperativo de Estado, tornando-se uma das estratégias contemporâneas mais fortes para o ideal d universalização dos direitos individuais. A discussão acerca da noção de inclusão entendida como um processo originado a partir de movimentos como movimentos sociais, movimentos econômicos, movimentos culturais etc., é largamente debatido nesta obra.

³⁶FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. (Coleção Estudos Foucaultianos). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

³⁷ LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica: 2017.

Após toda a exposição acima, o tópico a seguir introduz o estado da arte.

1.1.3 Estado da Arte: refletindo a partir de estudos que já refletiram sobre o objeto

Um dos primeiros autores a definir estado da arte no Brasil foi Brandão (1986) e indicou que pode “constituir-se em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos, de análises de pesquisas ou avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada”. Corroborando com o pensamento de Brandão, Messina (1998, p.1) define o estado da arte como sendo semelhante a “um mapa que nos permite continuar caminhando”. A sua definição indica as possibilidades que o estado da arte abre ao pesquisador no sentido de organizar, de maneira inteligível, sistematizada e contínua, “discursos que, em um primeiro exame, se apresentam descontínuos e contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática do que se está pesquisando”.

Para Soares (2000) e Santos (2020), neste ponto, o pesquisador tem em mente que seus estudos têm por objetivo construir e entender “o estado da arte” no âmbito de sua propositura de estudos. Sendo, portanto, necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado.” A condução correta serve para aperfeiçoamento durante a discussão temática e construção de conjecturas sobre o estado atual do problema, bem como levantar novos pressupostos que possam ser submetidos a novas pesquisas. Porém, para isso, Romanowski e Ens (2006) salientam que é preciso, antes de iniciar qualquer ação,

[...] primeiro definir os descritores para direcionar a busca das informações; localizar os bancos de pesquisas (artigos, teses, acervos etc.); estabelecer critérios para a seleção do material que comporá o *corpus* do estudo; coletar material de pesquisa; como também leitura das produções, com elaboração de sínteses preliminares; para organizar relatórios envolvendo as sínteses e destacando tendências do tema abordado; e assim analisar e elaborar as conclusões preliminares. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.785 - 786).

Para Castro e Ribeiro (2016), também é fundamental saber como “tem sido concebido esse tipo de pesquisa por autores brasileiros e quais valorações eles lhe conferem para a produção do conhecimento científico no âmbito da produção teórica brasileira”. Vosgerau e

Romanowski (2014, p. 172) afirmam que um estado do conhecimento [da arte], “não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”, ou mesmo “examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico-metodológico, e mesmo as tendências de investigação”.

As informações coletadas durante a pesquisa são questionadas durante esta etapa de averiguação, dando origem aos recortes que são iniciados com os estudos, já realizados por outros pesquisadores, de investigações balizadas em trabalhos acadêmicos direcionados para a compreensão depreendidas a partir de interpretações que se utilizaram dos estudos de Foucault para exame do fenômeno em estudo.

Embora seja neste momento que fazemos o estado da arte ajustada ao nosso objeto de pesquisa, é nesse momento também, que podemos ampliar o escopo da discussão acerca da problemática envolvendo o objeto recortado: as políticas de inclusão por meio das análises de compreensão sobre os fundamentos das dimensões Político-Institucionais e Político-pedagógicas dos IFs e que estão focadas em ofertar novas formas de inclusão nos Institutos Federais.

E, nessa perspectiva, foi fundamental para problematização do objeto de pesquisa. Consideramos então, apresentar em síntese, o que estimamos ser o estado da arte relativamente às políticas de inclusão nos Institutos Federais, no período previamente estabelecido.

Consequentemente, por mais que notássemos que o nosso estudo enveredava por uma outra visão, um outro modo possível de estudar as dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas que orientam as políticas de inclusão nos Institutos Federais, pois entendemos que a política de inclusão não é para incluir sujeitos em específico, mas sim como um movimento político e social em que todas as pessoas, enquanto parte integrante de um território, possa ter acesso. Dado que as políticas estruturadas para serem de inclusão possibilitam, em tese, aos sujeitos, que em uma sociedade encontram-se sob alguma forma de vulnerabilidade ou risco, a proteção necessária para que estes possam ter minimizado, através de uma reunião de ferramentas, as possibilidades de desvantagens de uns sobre os outros.

De acordo com Lopes (2011, p.9), as políticas de inclusão podem ser entendidas como “manifestações/materialidade da governamentalidade ou da governamentalização³⁸ do Estado

³⁸ Trataremos sobre governamentalidade em tópico próprio.

moderno”³⁹. Em razão de tencionar alcançar o máximo de consequência junto à população que se pretende governar, protegendo os sujeitos que estão sob o risco da exclusão.

Decidimos entender, desse modo, a noção de políticas de inclusão em oposição a outras ideias extensivamente propagadas e que imprimem, universalmente, a noção de um discurso “politicamente correto”, como se na noção de aceitação de todos indistintamente houvesse um lado do bem, neste caso a inclusão, e do outro existisse o lado do mal, a exclusão.

[...] inclusão como antônima da exclusão [...] conjunto de enunciados toma a diferença como diversidade humana a ser respeitada e aceita no âmbito dos espaços sociais e educacionais [...] que possibilitaria reconhecer, a melhor prática, o melhor modo de ser e de conduzir as relações sociais e educacionais. (POSSA, 2013, p. 54).

Em vista disso, interessa-nos o debate acerca das políticas de inclusão dos IFs e seus fundamentos nas dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas, como algo que implica na produção de inserção de sujeitos de um dado local. Do mesmo modo que nos ajuda a pensar, como o “*modus operandi*” da lógica neoliberal dialoga com os fundamentos dos Institutos. Entendendo que em um olhar, a partir do contexto político-econômico existente vemos que

na Contemporaneidade, um dos desafios é o de manter os indivíduos sob sofisticado controle para que não escapem do olhar do mercado, para que se mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade, considerando variáveis móveis de referência, nos movimentos ordenados de consumo e de educação. O desafio parece estar na redução das distâncias e do tempo, bem como na otimização da vida. Na otimização da vida, estão as condições do fortalecimento do *Homo economicus* e sua relação direta com um tipo de Estado neoliberal. (LOPES, 2009, p.165).

Essa forma de conjecturarmos a respeito do assunto nos levou em busca de pesquisas, escritos e de aplicadores de políticas que nos ajudassem na condução de um pensamento, a partir do que já havia sido registrado sobre o assunto de políticas de inclusão, no cenário

³⁹ A expressão “Estado Moderno” é empregada com o mesmo sentido expresso por Michel Foucault. É um Estado entendido como absolutamente disciplinar e normalizador.

político-institucional-pedagógico dos Institutos Federais de Educação, essencialmente, no seio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em outra ponta, os estudos de Michel Foucault aparecem com alguma incidência quando nos detemos em analisar trabalhos acadêmicos que conjecturam o(s) processo(s) de políticas que levam à inclusão(ões) no âmbito educacional. Temos a convicção de que o pensamento desenvolvido, a partir do cenário existente no século XXI, pode ser propício para meios especulativos a fim de se explicar o momento atual e, nessa conjunção, as ideias de Foucault são bem próximas do que, talvez gostássemos de explicar e ter como “verdade”, mesmo que “verdade” líquida. (BAUMAN, 2001).

As análises dos trabalhos realizadas durante a revisão da literatura nos remeteram a algumas categorias temáticas: as principais foram inclusão, políticas de inclusão, governamentalidade, norma, expansão da Educação Profissional e Tecnológica, Institutos Federais, dentre outras. No geral exploramos 24 trabalhos. Em meio às pesquisas selecionadas, as categorias temáticas que se mostraram recorrentes foram inclusão, políticas de inclusão, governamentalidade, norma, Educação Profissional e Tecnológica e Institutos Federais. Todavia, entre as investigações, nas contribuições científicas disponíveis nas bases de dados dos programas de pós-graduação e registradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, entre o período de 2008 a 2018 detectamos exígua quantidade de trabalhos envolvendo políticas de inclusão nos Institutos Federais e possíveis ligações constituintes entre as dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas de políticas para a Educação Profissional e Tecnológica, essencialmente as desenvolvidas no âmbito dos Institutos Federais conectadas às noções de governamentalidade, biopolítica e subjetividade.

Essa busca incessante de literatura, diante da disponibilidade de estudos existentes, traz ao encontro do pesquisador, a oportunidade de comparação crítica entre os autores-pesquisadores que buscam interpretar, sob diversos cenários, o que propicia a formação de concepção para determinados momentos históricos. Autorizando-nos um olhar diverso e plural sobre aspectos supostamente congêneres, mas, por vezes, não congruentes, referenciados em visões divergentes, tendo compreensões epistemológicas para o mesmo fenômeno total ou parcialmente, ainda que discrepantes. Consequentemente, acreditamos que os estudos analisados foram riquíssimas fontes de contribuição científica por nos apresentarem a possibilidade da diversidade interpretativa.

Após breves explanações sobre as categorias encontradas, concentramo-nos agora, em alguns aspectos dos trabalhos analisados. Neles buscamos destacar alguns pormenores importantes como as principais categorias, os referenciais teóricos, os autores de referência, as

perspectivas metodológicas, as conclusões dos pesquisadores envolvidos. A seguir, chamamos atenção para as considerações depreendidas dos trabalhos.

A partir do que foi exposto anteriormente, relativamente às produções pesquisadas e analisadas, os trabalhos discorrem acerca de algumas categorias principais: inclusão, políticas de inclusão, governamentalidade, norma, expansão da Educação Profissional e Tecnológica, Institutos Federais, dentre outras. Há preponderância das categorias inclusão e políticas de inclusão: esse assunto apareceu em cerca de 60% dos estudos explorados (14 pesquisas), seguida, aproximadamente, por 30% dos trabalhos sobre a governamentalidade e norma (7 pesquisas) e 10% sobre Institutos Federais e expansão da Educação Profissional e Tecnológica (3 pesquisas). Quanto aos referenciais teóricos, encontramos 12 trabalhos que se relacionavam com estudos Pós-Estruturalistas baseados na visão dos estudos de Michel Foucault, 5 utilizaram *Policy Cycle Approach*, ou Abordagem do Ciclo de Políticas, concepção estruturada por Stephen Ball e seus colaboradores, 2 indicaram ter feito uso da Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt, 1 pesquisa foi na perspectiva indiciária de Ginzburgo e os estudos de Paulo Freire sobre inclusão, em 4 trabalhos não foi possível a identificação do referencial teórico utilizado, pois as referências descritas eram imprecisas e vagas acerca dessa informação.

Com relação aos autores de referência, as ocorrências mais frequentes foram Foucault, Corcini, Fabris, Klein, Veiga-Neto, Pacheco, Ball, Dias Sobrinho, Saviani, Ristoff, Deleuze, Mainardes, Almeida e Otranto. Os autores mais citados estão situados no âmbito da perspectiva Pós-Estruturalistas, críticas e pós-críticas e, essencialmente, porque, no conjunto de suas produções acadêmicas, debatem políticas públicas, vinculando ao debate a problemática da inclusão, sua relação com políticas sociais e, principalmente, o modo como políticas de inclusão são articuladas com a maquinaria do Estado.

Salientamos que a leitura dos resumos encontrados foram suficiente para a constatação e extração de informações de pontos importantes. Em razão de conseguirmos identificar, claramente, qual foi o tema central, o objeto e o objetivo dos trabalho. Todavia, informações sobre sujeitos envolvidos na pesquisa ou as conclusões a que chegaram os pesquisadores, não estavam claramente evidenciados. Para contornar essa situação fizemos leituras mais amplas em algumas teses e dissertações, sempre que consideramos necessário.

Nas perspectivas metodológicas utilizadas pelos pesquisadores, percebemos que alguns trabalhos não esclarecem sobre a(s) metodologia(s) utilizada(s). E, em alguns casos se confunde metodologia com referencial teórico, o mesmo ocorrendo quando o registro é sobre autores de referência e referencial teórico. Nesses dois últimos casos, há informação descrita que faz referência apenas aos nomes dos autores consultados. Contudo, ainda conseguimos identificar,

em 16 trabalhos, o uso da tipologia qualitativa, 4 quali quantitativa, em 4 pesquisas não conseguimos encontrar informações precisas sobre o tipo de pesquisa adotado pelo pesquisador.

Ao terminarmos essas etapas, nos debruçamos sobre as conclusões dos estudos levantados, a fim de conhecermos os resultados encontrados. E, para deixarmos mais clarificadas as finalizações, escolhemos separar e dividir os assuntos com base nas categorias de análises trabalhadas pelos investigadores. Priorizamos para esta parte as análises de considerações finais feitas em três categorias, consideradas elementares: governamentalidade, inclusão e Institutos Federais. Entendemos que essas categorias podem, perfeitamente, dar conta das demais, sem, necessariamente, entrar no mérito de norma, políticas de inclusão e de educação profissional e tecnológica. Falar de inclusão requer falar também de políticas de inclusão; o mesmo acontece com governamentalidade e norma; repetindo-se tal pensamento em torno de Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

Em função do que foi dito no parágrafo anterior, passemos às considerações sobre a categoria de governamentalidade. Conforme encontramos em Veiga-Neto (2002), Revel (2005), Foucault (2008c), Lopes (2011) dentre outros, essa categoria, enquanto forma de poder, está vinculada às políticas neoliberais como forma de dominação, corroborando a isso, as pesquisas de Lockmann (2010), Menezes (2011) e Marino (2018) dizem que a governamentalidade tem por alvo principal a população, sendo seu conceito entendido em seu conjunto, cuja constituição se dá pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões. Sendo uma categoria tão difícil de entendermos quanto de dizermos se ela é utilizada pelo neoliberalismo dominante como aliada das forças hegemônicas ou não, pois abrange uma complexidade profunda de *nuanças*, talvez ainda pouco assimilada na teoria social, mas disseminada como forma instrumental de dominação sobre sujeitos. Contribuindo para que a tarefa sobre conclusões definitivas seja tanto quanto difícil. De acordo com o próprio Foucault (2008b), governamentalidade traz consigo um conjunto de instrumentos capazes de exercer, de forma bem específica, o poder sobre a população. Sendo, desde há muito tempo, uma forma de domínio, por parte dos governos. A governamentalidade justapõe-se à soberania e à disciplina, assumindo, em muitos casos, uma forma explícita ou simbólica de violência (Violência legítima de que fala Max Weber), o que conduz, por um lado, ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, à produção e imposição de uma série de saberes.

Os resultados encontrados para tal categoria apontam para a existência de um enlace com outras ferramentas de controle social em que os princípios do neoliberalismo são apresentados como fundamentos legitimadores da eficiência no uso do mecanismo de governamentalidade no cenário atual, apontando para novas direções à medida que as

circunstancias se mostram propícias à implantação de determinados artifícios de poder. Tornando possível e viável, por meio da educação, o surgimento de um tipo de sujeito ativo, empreendedor, criativo no cenário da dialética contemporânea. Os pesquisadores discorrem sobre tal assunto afirmando que vemos essas investidas governamentais no cenário educacional, usadas para conduzir os movimentos da população em direções que interessam a setores, como o econômico, o empresarial, o social, e etc.

A governamentalidade, esboçada nas pesquisas, encaminha para o que alguns descrevem com o nome de “nova governamentalidade” (REVEL, 2005) da razão do Estado, em razão de se apoiar sobre um conjunto de saberes e de tecnologias políticas. Essa governamentalidade deixa transparecer o problema da “população”, entretanto, a palavra população referida nos trabalhos, não é a relação da soma dos sujeitos de um território, mas é o objeto construído pela gestão política global da vida dos sujeitos, cujo elemento denominou-se de biopolítica (como regulação da vida dos indivíduos). A biopolítica está diretamente implicada, não só na gestão da população, mas na elaboração e implantação de controle de estratégias que os indivíduos na sua liberdade podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros. Ainda, segundo que, como forma de controle, a biopolítica, no sentido que lhe é atribuído por Foucault, é uma forma de controle da liberdade individual e coletiva, também. Revel (2005, p.55), ao comentar sobre tal situação, diz que as tecnologias governamentais concernem, portanto, também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos quer nas instituições, quer nas relações familiares.

No que se refere à inclusão, categoria trabalhada em diversas pesquisas através de variados recortes temporais, constatamos que na Educação, de modo geral, as ideias sobre o assunto sempre estão relacionadas à inclusão social, envolvendo para tal, outros elementos auxiliares, fazendo com que haja estrita relação com a noção de cidadania, também. Alguns trabalhos retratam a inclusão como uma política recente que ganhou mais robustez e defensores a partir dos anos de 1990, mas as ideias sobre a temática já tinham seus admiradores e defensores desde a década de 80. Lopes (2019), comenta que a inclusão integrava as novas dimensões asseguradas nos direitos humanos, de forma a proporcionar o reconhecimento enquanto cidadão. A inclusão como mecanismo de inserção social, expressa o direito à educação e sugere que as instituições educacionais devem se orientar pelo princípio da inclusão. A efetividade disso, enquanto processo, deve envolver o governo, o sistema educacional e toda a sociedade. Nesse sentido, as pesquisas indicam que a educação deve incorporar a ideia do “direito dos que não têm direitos”, sejam pelas condições sociais, econômicas, étnicas, raciais,

e etc., seja por não satisfazerem padrões culturais postos pela forma capitalista de vida perante o poder dominante.

Aponta-se para o tema da inclusão como sendo algo que se tornou fundamental para a educação, tornando-se prioridade para diversas políticas públicas, como forma de enfrentar e superar as desigualdades produzidas pela ausência do Estado. Alguns trabalhos nos conduziram a inferir sobre o momento em que há o acréscimo da presença estatal na definição de políticas públicas de inclusão. Neste aspecto, salientamos, essencialmente, as que surgiram durante os governos do partido dos trabalhadores, no período de 2003 a 2016. As políticas desse período foram implementadas com o objetivo de incluir a população menos favorecida dentro de espaços socioeconômicos, dominado pelo poder capitalista, criando novos sujeitos consumidores para uma economia crescente e retirando da extrema miséria milhões de brasileiros.

Nessa categoria, conjecturamos que o papel da inclusão seja visto como elemento intencional do uso prático de poder governamental sobre a população, cujos instrumentos de controle se dão sob diversas formas, sendo as políticas de inclusão utilizadas como tecnologia política de governamentalidade. Desse jeito, é possível a utilização de dispositivos de poder para manutenção do status imperativo imposto pelo Estado, pois nenhuma instituição e órgão público pode refutá-la, tornando possível impactar todos os sujeitos, independentemente de sua vontade.

Para a operacionalização dos instrumentos de poder, encontramos nas pesquisas levantadas, indícios de instrumentalização sendo realizadas no âmbito da categoria Institutos Federais. Embora não saibamos ao certo se esse é, de fato, um instrumento utilizado pelo poder dominante. Porém, de acordo com Fernandes (2018), um dos objetivos é tornar possível, por intermédio da educação, meios de manutenção sistêmica de poder. Uma vez que nos IFs são desenvolvidas políticas públicas de inclusão que respondem a variados interesses e sofrem determinações de diferentes origens. A origem dos IFs, no discurso político, está posicionada como instituição acadêmica que tem o trabalho como princípio educativo. Nesse contexto, fica evidente a criação dos IFs como estando dentro de um conjunto de políticas direcionadas para a Educação Profissional e Tecnológica, tendo como regra o compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manterem-se em constante desenvolvimento. No entanto, a criação dessas instituições acontece no cenário contextualmente classificado como sendo neoliberal e capitalista de orientação econômica, mercantil e produtivista, se contrapondo a ordem humanística, que é um dos fundamentos políticos dessa nova institucionalidade.

Tendo em vista o que foi exposto acima e atinados aos trabalhos sobre Educação Profissional e Tecnológica desenvolvida nos IFs, fica evidente como fomentação interna um ideal vinculado com o que a sociedade está a exigir em um dado momento, sendo que isso deve estar em sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais, bem como de demandas que envolvem a diversidade cultural e de preservação ambiental.

Os cenários de atuação dos IFs assentam em decisões definidas em contextos macro, supranacional e local e estão ligados a concepções de Educação Profissional e Tecnológica, orientadas para o ensino, pesquisa e extensão. O objetivo é a integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de investigação científica, primordial à construção da autonomia intelectual.

As pesquisas mostraram que os Institutos Federais, fazem parte de um projeto educacional que visa contribuir para o progresso socioeconômico nacional, regional e local. Conforme afirma Pacheco (2015), a Educação Profissional e Tecnológica é uma política pública para educação, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas, principalmente, por seu compromisso com o todo social.

As conclusões até agora encontradas em diversos trabalhos acadêmicos e técnicos levantados por nós, ajudam-nos na construção e problematização de nosso objeto de pesquisa: As políticas de inclusão que orientam os fundamentos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Neste ponto, o papel da revisão da literatura permite-nos construir e problematizar o objeto de pesquisa que nos ocupa, o que faremos a seguir.

1.2 Construção e problematização do objeto de pesquisa

Podemos dizer que o objeto de pesquisa e sua problematização, começou a constituir-se com alguma ingenuidade e curiosidades iniciais. Tudo se iniciou no final do ano de 2014, ao concluirmos o mestrado, com a defesa da dissertação. O trabalho defendido já nos direcionava, ainda que modestamente, para a discussão sobre inclusão. Iniciamos com esse trabalho, nossos ensaios ou primeiras tentativas, entre erros e acertos, de teorizar acerca do nosso objeto de pesquisa hoje, as políticas de inclusão nos IFs, e como se entrelaçam em seus meandros nas dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas para alterar ou redirecionar o percurso de vida, no aspecto social, educacional, econômico e cultural dos sujeitos que foram (são/estão) marginalizados educacional e socialmente.

Querer pesquisar a questão entre as relações da inclusão produzida nos IFs, a partir da dimensão do objeto políticas de inclusão social e educacional, com viés voltado para um recorte Político-Institucional e Político-Pedagógico nos IFs, é querer saber o que é, de fato inclusão, qual sua relação com governamentalidade, como ela se manifesta nas políticas de inclusão social e educacional, quais os significados conceituais mais evidenciado, quais suas relações com o ambiente institucional e pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Supondo-se que as políticas de inclusão social e educacional sejam dispositivos de biopolítica, e o mais essencial nessa perspectiva, como a Rede Federal de Educação desdobra as políticas sociais e educacionais dentro de documentos norteadores como PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, PPP – Plano Político Pedagógico, PPC – Projeto Pedagógico de Curso e outros.

Primeiramente, esclarecemos que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs – nosso *locus* de pesquisa, são um tipo de organização acadêmica de Nível Médio e Superior, sendo parte integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁴⁰.

Os IFs foram criados em 2008, pela Lei nº 11.892, em substituição aos Centros Federais de Educação Tecnológica, para dar continuidade aos desafios de prover Educação Profissional de Nível Médio e Superior. Entre suas especificidades está a de ser instituição de Ensino Médio Técnico e Tecnológico, incorporando a Educação Básica de Nível Médio (tendo como prioridade a Educação Média Integrada à Técnica e que acompanhe as mudanças de perfil do mercado) e a de Nível Superior (com prioridade para Educação Tecnológica).

Os IFs, devido a sua equiparação com as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecem ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CF/88). Porém, nesse conjunto de peculiaridades que os caracterizam, nós conjecturamos de que as políticas de inclusão produzidas nos IFs, podem em certa medida, se coadunar com as necessidades neoliberais do poder dominante, mediante a fabricação de subjetividades, essencialmente e por meio das políticas inclusivas circundantes do contexto social e educacional, porém, pressupomos que elas sejam resultantes de respostas que advém das sinalizações de supostas novas exigências relacionadas ao cenário contemporâneo. De uma educação voltada para padrões técnicos e

⁴⁰ De acordo com os incisos I a V do artigo 1º da lei nº 11.892, também fazem parte da Rede Federal a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II.

tecnológicos, para a formação de um ser humano voltado para a aquisição de determinadas habilidades e competências, que seja adaptável e flexível às demandas do mundo do trabalho e do mercado de trabalho e, principalmente, de um ser humano que permaneça em constante aprendizagem.

Neste aspecto, destacamos, por exemplo, dois enfoques que julgamos importantes e que, de certo modo, têm ligação com o nosso atual tema de pesquisa. Um deles está nas concepções e Diretrizes do novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica desenvolvido para os IFs dentro da perspectiva da inclusão. Elas delineiam caminhos possíveis para EPT, enunciando a obtenção de condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico, associando à expansão da Educação Profissional e Tecnológica, integrando-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas públicas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória.

No entanto, é necessário ressaltar, neste contexto, uma outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e tecnológica e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir “por dentro delas próprias” alternativas pautadas nesse compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo. (BRASIL, 2010, p. 21).

O segundo enfoque que trazemos diz respeito à colocação das políticas de inclusão como uma prática relevante na atualidade e isso significa colocar em jogo uma série de questões – suas rupturas, seus deslocamentos e intenções (às vezes políticos, às vezes sociais, às vezes econômicos) e suas continuidades. Assim, pensar nos desafios que esse tema nos coloca, significa, também, pensar nos cuidados fundantes Político-Institucionais-Pedagógicos e nas prudências que devemos adotar ao examinar os fundamentos constitutivos dos discursos formadores e orientadores dos atos.

Os IFs possuem particularidade possibilitadora de um projeto institucional diferenciado (PACHECO, 2015) mas, não devido ao foco na inclusão, mas sim como uma proposta que busque, não somente incluir na sociedade desigual, mas construir uma nova sociedade, fundada na igualdade política, econômica e social. Entretanto,

[...] outra caracterização político-institucional, procura dar resposta aos problemas e necessidades das populações, seja no âmbito local seja no regional, e representa um instrumento de inclusão social e de emancipação política. [...] especialmente pela proposta de inclusão, nas suas matrizes curriculares, da diversidade cultural e epistemológica, o que também implica diversidade territorial em razão de essas novas instituições se concentrarem em lugares antes desprovidos de oferta de educação (SANTOS; TAVARES, 2016, p. 6).

A relação expressa por alguns estudos aprofundados na área, principalmente os direcionados para o formato de educação promovido pela institucionalidade da Rede Federal de Educação em 2008, nos convida a levar *pari passu* as alterações propostas pelo formato acadêmico. Nos escritos encontrados em Fabris e Klein (2013), Pacheco (2015), Silva e Tavares (2016), Pereira e Rôças (2018), dentro do novo formato de instituições escolares, as políticas de inclusão, com uso da maquinaria escolar, podem ser vistas como mecanismo que possibilita a retirada de sujeitos da margem do sistema e os introduzem ao centro (ou ao mais próximo possível dele) são possíveis.

Também nos serviram de orientação para a construção do debate os documentos que descrevem os fundamentos das dimensões Político-Institucionais-Pedagógicas (PACHECO, 2015), (HADDAD, 2008), as diretrizes curriculares para EPT produzidas pela SETEC, a Resolução CNE-CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, Resolução CNE-CP nº 1 de 5 de Janeiro de 2021, Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, os PDIs dentre outros.

Contudo, questionamos se as políticas elaboradas para serem de inclusão atendem aos objetivos para que foram instituídas. Enfatizamos que as sociedades contemporâneas têm nos mostrado subjetividades que vão além das rápidas mudanças temporais, causando algumas vezes crises resultantes das relações capitalistas diante de políticas globais, guiadas pelo neoliberalismo reconfigurando o mundo do trabalho, os direitos sociais e produzindo reflexos nos públicos e, substancialmente, nas políticas públicas educacionais. Com isso em mente, depreendemos, ainda que imaturamente, algumas *nuances*, relativamente ao que Michel Foucault compreende como mecanismos de segurança, atributos de um corpo social regido por uma lógica neoliberal.

O nosso interesse está atrelado em compreender, no âmbito das políticas educacionais de inclusão, como os elementos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas, dialogam com as influências do capitalismo neoliberal. Sendo que para esse fim nos perguntamos: Como são escolhidos institucionalmente os instrumentos que irão produzir inclusão no ambiente dos IFs? O processo acontece somente devido à existência de regulação

que, de certo modo, coage as instituições a promoverem Programas, Projetos e Ações de inclusão ou isso se dá espontaneamente e por necessidade local? Quanto às formas político-pedagógicas que são adotadas, estão em consonância com os modelos institucionais descritos nas diretrizes e concepções dos Institutos Federais? Os Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDIs –, os Planos de Cursos (PPPs e PPCs) estão direcionados para possibilitar político e pedagogicamente uma inclusão de fato, somente de direito, ou de ambas? E, nesse sentido, como os Institutos estão articulados academicamente, tanto nos Níveis Técnico quanto no Tecnológico? Quais são os Programas, Projetos e Ações com viés inclusivo, desenvolvidos nos IFs? E, por último, mas tão essencial quanto às outras, para quem é a inclusão nos Institutos?

Notamos que a preocupação dos IFs com o aspecto social e educacional da inclusão toma como referencial uma diversidade de documentos que indicam a necessidade de produzirem-se processos inclusivos para a população nos Institutos (PACHECO, 2015). Devido a isso, documentos internos nacionais e de organismo multilaterais como Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Convenção de Luta Contra a Discriminação (UNESCO, 1960), Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), Conferência Mundial sobre a Educação Superior (UNESCO, 2009), Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014-2024), dentre outros, norteiam (ou deveriam nortear) a criação de Programas, Projetos e Ações de inclusão nessas instituições. E em cada *campus* da Rede. Percebemos que, conforme as necessidades, as demandas por inclusão quer sejam inclusão social, inclusão educacional, inclusão cultural, inclusão econômica e etc., aparecem expressas em seus documentos, e nenhum deles, de acordo com as Concepções e Diretrizes institucionais, negligencia a vocação inclusiva da Rede Federal de Educação.

Contudo, tal como Boneti (2005), não podemos dizer que a palavra inclusão se refira, apenas, a uma noção ou um conceito. Conforme esse mesmo autor esclarece trata-se de um lugar em relação a outro, em que ambos têm em comum a relação com uma problemática social, a exclusão. Sendo, portanto, mais um discurso do que um conceito.

Em síntese, o conceito de inclusão carrega consigo dois pesos desfavoráveis: O primeiro deles diz respeito à sua herança teórica e metodológica utilizada para a sua formulação, o da dicotomização do dentro e do fora, coisa que a sua palavra-mãe, a exclusão, já superou ou, no mínimo, está em processo [...]. O segundo diz respeito à agregação de ingredientes conservadores da sociologia política, associando a inclusão à cidadania, enquanto condição de estar incluída no “contrato” social e assim, usufruir de direitos. Ambas as situações

fazem com que a palavra inclusão assuma uma significação da existência de um único projeto político de sociedade, o da classe dominante, reservando-se a esta classe o monopólio do controle do acesso aos serviços públicos, aos bens sociais, aos saberes, aos conhecimentos tecnológicos, à cultura etc. (BONETI, 2005, p. 4).

Encontramos nesse autor, de modo indireto e subjetivado, a noção de que o sentido atribuído a inclusão, tanto social quanto escolar, nas chamadas políticas públicas de inclusão, tem relação direta com ações compensatórias, assentando numa certa normalidade relativamente aos atributos de desigualdade e pobreza impregnados na população mais vulnerável.

Devido a isso, estamos constantemente assistindo que intencionalmente são criados novos direcionamento para a escola, para a economia, em última estância, para a nação. E inferimos que, de modo geral, o pensamento dominante continua exercendo influências sobre a parte documental, uma vez que o poder de decisão de alteração do quadro é complexo e não cabe diretamente (e somente) ao povo mudar as “regras do jogo”. A norma que pressupõe liberdade para mudar é a mesma que também delega aos “dominadores do poder” a força para continuar com prerrogativas de controle através de instrumentos de dominação. Pois, o discurso possível de apreensão é que a população menos favorecida precisa “invadir” o mercado de consumo produzido pelo neoliberalismo do século XXI. E com fomento à educação, por meio de políticas de inclusão escolar e educacional e a outros setores essa possibilidade pode ser viabilizada. O caráter estratégico dos instrumentos utilizados pressupõe que sejam levadas em consideração as situações históricas do quadro atual. (DARDOT; LAVAL, 2014).

Desse modo, preferimos situar a inclusão sendo algo visto como dispositivo que possibilita a inserção dos sujeitos subjetivados nos padrões sociais de consumo e de trabalho e conforme suas relações vão se estreitando com o poder vigente, isso os aproxima ainda mais dos mecanismos de inclusão. Contudo, o espaço para a inclusão não possibilita a todos que precisam dela estarem inseridos ao mesmo tempo. Por um motivo simples: não há espaço suficiente nos processos de inclusão para toda a população de excluídos. Para nós o que há, digamos metaforicamente e *grosso modo*, é uma “roda” na qual alguns giram junto com ela, enquanto outros ficam na fila aguardando sua vez. Não há, do nosso ponto de vista, diversas concepções de inclusão, conforme já mencionamos em outro local deste trabalho. A exclusão social e educacional é inerente a sociedade capitalista, sociedade desumana por natureza. Devido à “roda que gira”, não entendemos que a inclusão possa ser uma “medida

compensatória” ou um bônus que se dá aos excluídos. Ser cidadão de plenos direitos é um direito inquestionável e irrevogável numa democracia.

Outro pensamento que também julgamos pertinente trazer, para problematizar esta discussão, é o de Veiga-Neto e Lopes (2007), Lopes (2011), Fabris e Klein (2013), para os quais inclusão é vista como um imperativo de um Estado neoliberal, pautado na biopolítica que utiliza o biopoder como forma de controle e tem se apresentado como proposta alternativa de movimento⁴¹.

A inclusão na contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia, fazendo com que ela adquira novas posições nas diferentes esferas sociais. (LOPES, 2009, p.129).

E, nesse embate de perspectivas de políticas de inclusão, o nosso problema de pesquisa se relaciona diretamente com a figura das políticas de inclusão, e também com o modelo institucional e pedagógicos dos IFs. Uma vez que, alvejamos encontrar respostas para alguns questionamentos prévios suscitados pelo problema de pesquisa: um deles se relaciona diretamente com a categoria governamentalidade como forma de poder, e o modelo, presumivelmente, capitalista escolar de Educação Profissional Técnica e Tecnológica adotada, nos IFs. Pois, entendemos que o formato de Educação Integral e Integrada na Educação Profissional, desenvolvido nos IFs, talvez em certa medida responda às necessidades mercadológicas de preparação dos sujeitos, da concepção de Educação Profissional como instrumento emancipatório na qual a formação humana e política alicerçam a formação para o trabalho, para ser empresário de si mesmo (FIGUEIREDO; PEREIRA; OLIVEIRA; 2015), para um mercado em vias de consolidação, deixando nos IFs a impressão de que, por ser uma instituição de governo, ela é um dos elementos assim como procedimentos, análises e reflexões (REVEL, 2015) constituidora de controles sobre a população.

Assim, desejamos saber, perante o novo ordenamento mundial para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica, prescrito por instituições multilaterais e neoliberais de

⁴¹ Esse aspecto de *inclusão* como um “movimento” foi proposto por Tatiana Luiza Reeh, em 2010, a partir de estudos realizados e apresentados na sua dissertação de mestrado, com o título: *A emergência da inclusão escola no governo FHC: movimentos que a tornaram uma ‘verdade’ que permanece*. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1996>. Acesso em: 09 jun. 2020.

regulação, como os elementos postos nos discursos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas dos Institutos se consubstanciam e se concretizam nos arranjos educacionais nos locais onde os IFs estão instalados. Queremos conhecer, como os componentes constituidores de fomentos para Projeto Pedagógicos são articulados com os elementos institucionais no interior das políticas de inclusão. Essas são questões relacionadas ao nosso objeto de pesquisa e que vão ao encontro de nossa tese central.

Entendemos que o conceito de governamentalidade⁴², como racionalidade governamental, como uma maneira de conduzir o outro, definido e teorizado por Foucault, a partir de Veiga-Neto e Lopes, compõe uma abstração conceitual subjetiva voltada para interação com o desenvolvimento, o que se supõe haver espaço para práticas da inclusão social e educacional com o processo histórico em que vivemos, eventualmente em contraponto ao de ações compensatórias (BONETI, 2005), mas permeado de mecanismos de segurança nos quais há um jogo duplo de tecnologias: as de disciplina e as de regulação. As rápidas alterações ocasionadas pelo processo de globalização de diversas áreas tais como educação, economia, cultura, política, têm acarretado variações substanciais no modo como é concebido atributos que caracterizam ou mesmo direcionam as diversas formas de inclusão social e educacional nos Institutos Federais.

Sendo uma das finalidades dos IFs o desenvolvimento local, regional e nacional, suspeitamos o enlaçamento natural de acesso aos meios que podem proporcionar a prosperidade econômica, elemento dominante na visão neoliberal. Uma vez que, assim diplomados, os aspirantes a uma vaga no mercado de trabalho local, possivelmente a alcançarão. Entretanto, o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio, da produção e da

⁴² Nos livros “O nascimento da Biopolítica” (1978) e “Segurança, território e população” (1978), reflete-se sobre a condução da conduta estudada por Michel Foucault. Ele, durante os anos de 1978, passa a se preocupar com esse tema e se aprofundou nos aspectos do neoliberalismo. Percebemos um Foucault afastando-se da ideia de um poder que disciplina e produz corpos dóceis, (corpos economicamente produtivos, mas politicamente submissos). No livro “Vigiar e Punir: o nascimento da prisão” (1975), notamos a existência da passagem de uma sociedade, chamada por Foucault de “sociedade disciplinar”, para outra denominada “sociedade de controle”. Nesta segunda forma de sociedade, não há a produção de “corpos dóceis”, mas a produção de indivíduos presos, permanentemente vigiados que constroem uma identidade em função das atividades que desempenham e da sua situação prisional – a exemplo do professor que nasce professor e morre professor. Na “sociedade de controle” o indivíduo é “o homem flexível”, alguém que navega, que consegue transitar em várias áreas de conhecimento, sem se “prender” a nenhuma delas. A capacidade de circulação, de mobilidade do indivíduo o torna visível, transformando-o, em certos aspectos e vontades, em empreendedor de si mesmo. E nessa perspectiva, a governamentalidade é tomada como o poder de conduzir a conduta do outro, incitando também, o indivíduo a conduzir a sua própria conduta. E para Michel Foucault é, justamente, o neoliberalismo que traz essa racionalidade, que produz essa forma de pensamento, pois para o neoliberalismo há a produção da subjetividade, em que existe, não um sujeito de direito ou um sujeito legal, mas um sujeito de interesses, competitivo que, passa a se ver como empresário de si mesmo. A análise que Foucault faz do neoliberalismo não é uma análise econômica e sim uma análise em que ele explora a noção de como o neoliberalismo afeta a produção da subjetividade no aspecto de conduzir o outro provocado pela governamentalidade.

democratização do conhecimento. Nos Institutos, a democratização e acesso ao conhecimento tem se processado por meio da expansão da Rede, revelando dessa maneira, que os IFs são locais interessantes para implantação de novos arranjos de implementos em políticas de inclusão e,

[...] espaços privilegiados de aprendizagem, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudança na qualidade de vida de milhares de brasileiros. O território de abrangência das ações de um instituto é, em resumo, a mesorregião onde se localiza, mas pode ir além dela quando se concebe sua atuação em Rede. (PACHECO, 2015, p. 19).

De acordo com as ideias foucaultianas, a construção de “geração de mudança na qualidade de vida de milhares de brasileiros” pressupõe alguma forma estruturada de biopoder localizado em rede e posto em execução dentro da Rede, viabilizando a organização dos espaços nos quais as transferências de tecnologias, de aprendizagem, de inovação e etc., poderão acontecer. Supomos que os IFs, como nosso *loci* de estudo, apresentam traços em suas políticas que nos levem nessa direção.

Especificamente, o objeto de pesquisa desta tese incidiu sobre as políticas de inclusão social e educacional e seus possíveis diálogos com os fundamentos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas e o contexto de políticas neoliberal, no qual surgem os Institutos Federais. Pensamos que nessa construção, embora haja políticas de inclusão como pressupostos, está relacionada com um tipo de organização acadêmica pública que são os IFs, diferentes das organizações convencionais, pois estes possuem duplo vínculo de nível de formação escolar, enquanto as convencionais possuem apenas um nível. Os IFs são instituições de Nível Médio e de Nível Superior e ofertam Ensino Técnico e Tecnológico de modo Integrado e Integral, pois segundo Pacheco (2015), a sociedade precisava de projetos pedagógicos articulados, especialmente com o conjunto de organismos governamentais ou da sociedade civil organizada. Nessa forma organizacional, presumimos que o que se propõe, não é uma ação educadora qualquer mas sim, fazer uso através do discurso de um importante mecanismo de poder por meio de uma proposta educacional vinculada a um projeto institucional-pedagógico e democrático comprometido com a emancipação de setores excluídos de nossa sociedade. Queremos com isso dizer que as políticas de inclusão resultam de ações pensadas para um sujeito, naturalmente vulnerável e que está às margens, quer social, quer educacional, quer

cultural e etc., da sociedade. E falamos em inclusão porque nos parece que o conceito não tem um significado único, não há uma forma coletiva de vermos o processo inclusivo em “movimento”, mas cada momento histórico necessita de uma forma de inclusão. E por essa razão é possível que haja não só uma forma de inclusão, mas várias e com vários propósitos diferentes, conforme outros estudiosos apontam. A estudada neste trabalho está vinculada à inclusão social e à inclusão educacional com viés voltado para as dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas nos IFs, aparentemente direcionadas para aclimação de criação de condições suficientes para todos que necessitem de acesso e permanência ao mercado de trabalho e consumo.

Desse modo, tencionamos como objetivo principal, compreender, no âmbito das políticas educacionais de inclusão, como os elementos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas, dialogam com as influências recebidas do capitalismo neoliberal. Para alcançarmos tal entendimento escolhemos desdobrá-lo em três objetivos específicos: (i) sendo o primeiro analisar os fundamentos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas das políticas de inclusão existentes nos IFs; (ii) no segundo tencionamos identificar os Programas, Projetos e Ações de políticas de inclusão dos IFs, (iii) e em terceiro relacionar, como os documentos institucionais direcionam as políticas a partir dos princípios fundantes e estruturantes institucional e pedagogicamente.

As categorias que desenvolvemos no referencial teórico e que introduzimos nas relações com os instrumentos metodológicos foram as seguintes: inclusão, governamentalidade, e Educação Profissional e Tecnológica. E, enquanto a divisões menores, nos deteremos em estudos analíticos sobre políticas de inclusão, instrumentos de poder como norma e Institutos Federais (estando esta última relacionada com os ideais neoliberais e que desenvolve nas políticas uma nova forma educativa pré-visionando a formação de novos sujeitos).

A nossa tese, que procuramos confirmar ou refutar, a partir das discussões teóricas, dos documentos analisados, dos dados coletados nas análises empíricas e fundados nas respostas dos inquéritos feitos por meio de questionário e das respectivas análises interpretativas, nos indique se as políticas de inclusão produzidas nos IFs, podem em certa medida, se coadunar com as necessidades neoliberais do poder dominante mediante a fabricação de subjetividades, essencialmente e por meio das políticas inclusivas circundantes do contexto social e educacional. Sendo que, em certa medida, após as análises feitas nos documentos dos IFs e a análise dos discursos coletado na pesquisa empírica, nos direcionou ao entendimento de que há relação entre os elementos fundantes dos IFs e suas estruturas Político-Institucionais e Político-Pedagógicas e que são parcialmente corroboradores de uma inclusão que ainda vê no mercado

uma forma de manter o sujeito no jogo das relações de consumo e de trabalho. Uma vez que a Educação Humanística, proposta como um dos elementos fundantes do IFs, ainda não foi implementada em sua plenitude e possivelmente, devido às conjunturas momentâneas político-sociais do país, ainda demore algum tempo para serem implementadas.

Assim, em face ao expressado acima, consideramos que as políticas de inclusão, desenvolvidas nos documentos fundantes nas dimensões pesquisadas e portanto diretrizes, possam trazer em seus discursos princípios articuladores do fenômeno do neoliberalismo, de modo que limite ou adeque a autonomia institucional e pedagógico aos *modus operandi* do mercado local, regional, nacional e global. Pois, o que temos percebido é a prevalência de convicções voltadas para uma lógica governamental de caráter globalizado, bem como uma racionalidade instrumentalizada e submissa aos interesses e conveniências do mercado, do capital e de forças hegemônicas nacionais e internacionais. Usando-se de uma logicidade que operacionaliza a razão econômica para promover a expansão do neoliberalismo, (VEIGANETO, 2015), estabelecendo pelo discurso de como manusear os mecanismos de poder, de como agir auxiliado por políticas constituídas e problematizando a produção das condições necessárias para a fabricação de sujeitos em uma sociedade de controle.

Nesse contexto, servimo-nos como referencial teórico, da forma de raciocinar de Michel Foucault e de outros autores que se situam na mesma linha teórico-epistemológica (Deleuze, Derrida, Lyotard) por entendermos que o Pós-Estruturalismo, embora tenha as suas raízes no Estruturalismo, se apresenta de um modo mais radical no que diz respeito à contestação dos princípios fundantes do pensamento tradicional.

Agora, nesta parte do trabalho, exporemos algumas justificativas referentes aos modos de construção da pesquisa que elaboramos.

Sabemos que qualquer produção de conhecimento presume uma ou várias abordagens metodológicas em relação ao objeto de pesquisa. As normas estabelecidas para o desenvolvimento de uma pesquisa sempre são regadas pela rigorosidade dos métodos científicos. Por isso, desde os prelúdios deste trabalho, definimos que o objeto da pesquisa que construímos e inserimos numa problemática se ajustaria a uma abordagem mista, por isso optamos pela pesquisa quali-quantitativa. Um objetivo de compreensão, como o que formulamos, exige mais do que uma análise descritiva da multidimensionalidade do objeto. Exige isso sim, um aprofundamento do objeto por intermédio das narrativas documentais e dos próprios sujeitos. Correlacionando com a totalidade do trabalho observamos a necessidade metodológica plural na qual cada uma produzirá um tipo de representação da realidade (GROULX, 2015). Uma pesquisa quali-quantitativa, como referem os teóricos das

metodologias, aproxima o sujeito pesquisador do objeto pesquisado. Devido a utilização de meios intensivos e extensivos, viabilizando portanto, uma certa inserção compreensiva da dinâmica dos fatos envolvidos e dos dados coletados.

As metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos através do estudo das ações sociais individuais e grupais favorecendo a flexibilidade na utilização de procedimentos metodológicos (MARTINS, 2004; TAVARES; RICHARDSON, 2015) enquanto as quantitativas remetem à descrição e compreensão da dimensão estatística de determinada questão de estudo (LAKATOS; MARCONI, 2004).

Com relação aos nossos instrumentos metodológicos, aplicamos ao universo amostral de 15%, um inquérito por questionário híbrido estruturado. O percentual corresponde a 90 sujeitos. Eles são ou foram servidores do quadro efetivo dos IFs que ocupam ou ocuparam a função de aplicador de políticas dentro dos Institutos Federais. O inquérito por questionário que aplicamos estava dividido em três partes: a primeira parte foi utilizada para caracterização do sujeito, a segunda para coleta de dados com tratamento estatístico-descritivo e a terceira parte composta de perguntas abertas para análise de discurso (AD).

Após construído problematizado o objeto de pesquisa passemos ao tópico seguinte no qual faremos uma reflexão sobre as dimensões fundamentais, espelhadas nas categorias que escolhemos como integrantes das futuras formações discursivas. Pois, nesta parte trabalhamos com a fundamentação teórica e é este item que coteja a originalidade científica a um trabalho de pesquisa, permitindo o diálogo com os dados coletados, sejam eles de caráter documental ou empírico.

1.3 Referencial Teórico

1.3.1 Justificação do Modelo Epistemológico Utilizado

Nietzsche dizia que um pensador sempre atira uma flecha, como no vazio, e que um outro pensador a recolhe, para enviá-la numa outra direção [...] O que recebe, Foucault o transforma profundamente. Ele não para de criar [...]. Talvez ele tenha trocado até o material da flecha (DELEUZE, 2000, p. 146-147).

Para começarmos este trajeto, relativo à justificação epistemológica, decidimos iniciar com as palavras de Deleuze (2000), discorrendo sobre a inventividade e expressividade

existentes nas “formas de dizer” de Foucault. De acordo com Deleuze (2000), as estratégias, os métodos, os dispositivos estão sempre em movimento e, por isso, nada está plenamente completo. A alegoria da flecha que vai e vem muitas vezes, talvez, em algumas dessas idas e vindas, precise ser alterada e, se for necessário, porque não alterar até o material que a constitui ou, quem sabe, a própria flecha por inteira.

Apresentamos esse recorte introdutório para dizermos que para darmos materialidade linguística a esta pesquisa percorremos alguns caminhos que foram mudando ao longo de nossa trajetória. Nesse sentido, tornou-se essencial a compreensão da necessidade de construção e de utilização de caminhos flexíveis, possíveis (e necessários) de tomar outros rumos, caso houvesse necessidade.

Entretanto, esclarecemos que a pesquisa foi realizada com muita rigorosidade. Os caminhos foram projetados de modo a não haver desvios dos objetivos nem de nosso objeto de estudo.

[...] é preciso não confundir abertura e flexibilização com “vale tudo”, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor. Várias vezes, tenho insistido em que se pode ser rigoroso sem ser rígido e que, em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados. Sem isso, não há como nos comunicarmos e nem mesmo como pensarmos. (VEIGA-NETO, 2009, p. 87).

Assim sendo, seja qual for o referencial teórico utilizado, ele deve sempre direcionar para um caminho harmonioso, podendo desvelar um modelo de pesquisa que seja concordante com os envoltos do objeto em estudo e com a abordagem metodológica selecionada para a pesquisa empírica, quer no que esteja relacionado ao tipo de metodologia, à criação de instrumentos metodológicos ou ao trabalho de processamento investigativo e analítico de dados coletados.

Devido a isso, optamos por um modelo teórico-epistemológico que estivesse de acordo com as teorias Pós-Estruturalistas⁴³, entrelaçadas com os estudos de Foucault: pensar com

⁴³ As ideias Pós-Estruturalistas apresentam um novo foco sobre a maneira de como os conceitos clássicos lidavam com as questões. Os conceitos clássicos centrados nas formas de estrutura macro (caso do Estruturalismo, Marxismo e etc.), tendo a língua como principal espaço para a difusão, com predominância da economia, classes sociais, relações culturais e etc., temas como gênero, minorias étnicas e sociais eram consideradas de segunda classe. Durante os anos de 60 do século passado aparecem, fortemente, as ideias de lutas de classes centradas nos estudos de Marx. O Pós-Estruturalismo é entendido como movimento de quebra de paradigma dentro das ciências

suspeitas. Pois isso nos possibilitou pensar a temática da inclusão social e educacional a partir de aspectos entranhados aos discursos políticos e institucionais encontrados nas diretrizes norteadoras das políticas de inclusão dos IFs e potencializadas pelos instrumentos distribuídos em Programas, Projetos e Ações de inclusão nestas instituições tanto no Ensino Técnico, quanto no Tecnológico.

Entre os estudiosos do Pós-Estruturalismo, a concepção de inclusão (e por consequência de exclusão), baseada na governamentalidade, espelha um modelo de Educação Profissional Técnica e Tecnológica debatido neste momento históricos por nomes como Klein (2013), que teoriza sobre o desenvolvimento de ações de inclusão na educação, discutindo o processo de avaliação escolar como um agente de inclusão promovido pelo Estado; de Lopes (2009, 2010, 2011) e Lopes e Fabris (2017), que manejam a temática a partir de estudos no campo da educação e a relevância em estudar a emergência da inclusão; de Tavares e Santos (2016) que tecem fortes críticas ao modelo dominante de escola existente e dialogam com a perspectiva alternativa e com o processo de inclusão socialmente condizente com os padrões contemporâneos, apontando uma nova forma de pensar a educação enquanto indutora de capacidades que levam a um certo grau de libertação epistemológica.

Desse modo, para que pudéssemos tencionar os estudos de autores que se apresentam como balizadores nacionais de perspectivas Pós-Estruturalistas, que averiguam por meio da concepção dos estudos de Michel Foucault e autores afins, pensar, entender e tencionar os campos discursivos em que a inclusão emerge. E nesse sentido temos Veiga-Neto (2001, 2002, 2006, 2007, 2009), Veiga-Neto e Castelo Branco (2013), Veiga-Neto e Gallo (2019), Veiga-Neto e Lopes (2020), Lockamann (2010), dentre muitos outros. Esses autores buscam nas categorias governamentalidade, governo, inclusão entre outras, pontos consensuais que convergem entre si sendo a biopolítica instrumento utilizado para manutenção do poder e da ordem e em consonâncias, entretanto não tão próximas, devido às posições e perspectivas em

humanas, fazendo com que o Estruturalismo e o Marxismo passem a receber fortes críticas durante os anos 50 e 60, tornando possível que durante os anos 70, 80 e 90 tivéssemos um predomínio de ideias Pós-Estruturalistas. As novas realidades sociais passam a ser analisadas com auxílio de fortes críticas aos padrões únicos de questionamentos utilizados antes. O movimento Pós-Estruturalista não segue uma forma única e nem linear de pensamento, mas sim é pensada como algo pluridisciplinar, divergente, porém confluyente, introduzindo novas formas de se pensar as Ciências Humanas. Cronologicamente, tem-se pautado o Pós-Estruturalismo com introdução de estudos de Michel Foucault. Entretanto, o próprio Foucault nunca se disse Pós-Estruturalista. Mas os seus estudos introduzem uma nova maneira de ver e pensar a sociedade e o sujeito. Essa maneira pauta-se em microanálises e não em macro estudos. Tanto para Michel Foucault, quanto para Jacques Derrida, as microanálises possibilitam relatar mais fidedignamente a realidade. Concordando ou não com o Pós-Estruturalismo muitos autores dizem e reconhecem que não há mais formas únicas e homogêneas de escrita dentro das Ciências Humanas quando comparada com as formas clássicas de pensar e escrever. O Pós-Estruturalismo não é uma escola de autores constituintes de uma corrente de pensamento, na verdade ele é um conjunto de autores e teorias divergentes e conflitantes entre si surgidas a partir dos anos 70 do século XIX.

que fundem suas bases iniciais, Martins (1997, 2002), propõe a tensão dialética entre exclusão e inclusão; Kuenzer (2004), Pacheco (2008, 2015), dentre outros, tematizam sobre a categoria exclusão, trabalhando-a como meio para incluir, ao mesmo tempo em que gera exclusão, muito próximo ao que descrevem trabalhos Pós-Estruturalistas.

O que traz esses autores todos para uma visão crítica do debate conceitual da inclusão é o entendimento sobre o termo ex/inclusão, aqui trabalhado teoricamente, por um lado, como um fenômeno gerado pela dinâmica do capital, em outras palavras, a partir das tendências excludentes da economia contemporânea em sua perspectiva neoliberal; e por outro lado, pela exploração teórica sob as lentes do Pós-Estruturalismo, conforme a interpretação que lhe é dada.

Para que chegássemos até este momento, tivemos as indicações de referências de leituras dadas pelos orientadores, as discussões teóricas das disciplinas cursadas, algumas das quais apontaram para o potencial do recorte teórico-metodológico do nosso objeto de pesquisa e sua relação com o arbítrio do pesquisador que, sem abrir mão de fazer uso de um referencial Pós-Estruturalista, mas que, por sua vez, conseguisse trabalhar com uma abordagem que se esforçasse em mostrar a política em seu entrosamento dialogical com os fundamentos promotores da construção da política de inclusão nos Institutos Federais.

Nesse interim, contemplamos criticamente a relação existente entre inclusão social e educacional com as políticas que viabilizam os processos inclusivos produzidos nos IFs, de modo a termos possibilidades de inferir se os fundamentos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas podem, em alguma medida, terem recebido influências do pensamento hegemônico dominante, o que nos deu possibilidade para conjecturarmos que, supostamente, as relações Político-Institucionais-Pedagógicas podiam, ao que tudo indica, em certa medida, se coadunarem com as necessidades neoliberais do poder dominante, mediante a fabricação de subjetividades, essencialmente e por meio das políticas inclusivas circundantes do contexto social e educacional.

Visto que nos fundamentos, conforme salienta Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), sobressai-se o entendimento de que a construção de uma nação soberana e democrática pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem.

[...] concorre(m) sobremaneira para a conquista da excelência e denotam comportamentos típicos de governo no Estado Capitalista Moderno no que diz respeito à adoção de políticas e programas sociais a fim de qualificar a mão-de-obra para o mercado de trabalho, objetivo que se complementa com a manutenção sob controle da população não inserida nos processos de produção (e consumo). (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p. 82).

Conquanto, o modelo de escola pública adotado por essas instituições não encontra equivalência, quer seja institucional ou política, no Ensino Técnico e Tecnológico entre as Instituições de Ensino públicas quer sejam Municipal, Estadual ou mesmo privadas. E, nesse aspecto, nossa atenção fica voltada à instrumentalização pedagógica, didática e financeira, que possibilita aos IFs desenvolver uma educação diferenciada, visto sua equiparação às Universidades Federais, dada pela lei que criou os Institutos Federais, possivelmente tenha possibilitado a construção de um projeto de escola condizente com o cenário econômico capitalista contemporâneo.

[...] ideia de que os IFEs devem ter sido pensados numa perspectiva de maior aproximação entre o ensino e o mercado de trabalho é apontada, em especial, pela exigência de que a pesquisa e a extensão sejam desenvolvidas numa metodologia de aplicação, instrumentalizada ao atendimento de demandas específicas, fator tido como relevante para o sucesso dessas novas instituições. (FERNANDES, 2018, p.76).

Somando a isso, as discussões encontradas em Pacheco, Pereira e Sobrinho, (2010, p.73), nos fornecem indícios de que a educação ofertada nos Institutos “precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social [...]”.

Antes de adentrarmos nesse assunto tão importante para esta pesquisa, primeiro vamos conhecer algumas das “ferramentas de Foucault”, trabalhadas como categorias de pesquisa e de análises. Tentar perceber como a Governamentalidade e a Norma se entrelaçam nessa discussão é um dos elementos que auxilia na intelecção do diálogo dentro da perspectiva Pós-Estruturalista na concepção focaultiana.

1.3.2 Governamentalidade e inclusão

[...] governamentalidade é o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. [...] a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos

chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo (e, por outro lado), o desenvolvimento de toda uma série de saberes. [...] 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, 2008, p. 143-144).

O trabalho de Foucault sobre este tema nos sugere algumas compreensões sobre a complexa, porém eficiente, arte de criar subjetividade e conduzir os sujeitos. Com a explanação desta parte da pesquisa objetivamos buscar elementos, baseado nos discursos de autores que trabalham com as ideias de Foucault, possíveis de criar subsídios para compreender o nosso objeto de estudo e possibilitar a compreensão sobre os nossos objetivos de pesquisa, tanto o geral quanto os específicos. Supomos que, ao longo deste percurso e na medida em que as narrativas forem sendo desenvolvidas, surjam elementos compreensivos para os fundamentos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas que sirvam de indicação de rumo para políticas de inclusão no universo em que escolhemos trabalhar.

Foucault nos apresenta uma diversidade de conceitos sobre as artes de governar, da governamentalidade, entretanto não é nossa finalidade aqui dissecar esses assuntos em suas minúcias. Preferimos fazer ao modo de Dardot e Laval (2014) quando desenvolvem na magistral obra “A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal”, os aspectos sobre os sentidos da noção de governo: “trata-se [...] não da instituição governo, mas da atividade que consiste em reger a conduta dos homens no interior de um quadro e com instrumentos de Estado”. (DARDOT; LAVAL, 2014. p. 32). Os mesmos autores mencionam a “razão governamental” como um dos tipos de racionalidade possível empregado nos procedimentos para os quais se dirigem, dito de outro modo, haveria que direcionar, pela administração do Estado, a conduta dos homens, criando uma racionalidade política e, nesse sentido, uma racionalidade governamental. Assim, podemos interpretar ao nosso modo, que o termo governamentalidade foi introduzido precisamente para significar as múltiplas formas de atividade política pela qual os homens, que podem ou não pertencer a um governo, buscam conduzir a conduta de outros homens, isto é, governá-los.

Nesse sentido, em o “Governo dos homens”, Foucault remete-se várias vezes à noção de governo como atividade, e não como uma instituição. Tornando possível o entendimento de que há uma amplitude de técnicas e procedimentos, cujo objetivo é dirigir a conduta do homem. Os procedimentos que emergem ou criam o poder em movimento manifestam-se, nas

perspectivas em que o estudamos, “na elaboração e na implantação desde o século XVII” (FOUCAULT, 2005), como técnicas para governar o indivíduo, isto é, para subjetivamente guiar a sua conduta, em vários domínios possíveis.

O termo “governamentalidade” foi introduzido precisamente para significar as múltiplas formas dessa atividade pela qual homens, que podem ou não pertencer a um governo, buscam conduzir a conduta de outros homens, isto é, governá-los. É certo que o governo, longe de remeter à disciplina para alcançar o mais íntimo do indivíduo, visa na verdade a obter um “autogoverno” do indivíduo, isto é, produzir certo tipo de relação deste consigo mesmo. (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 16).

Complementarmente ao supra enunciado, uma das formas de fazer-se a correta distribuição, do que Foucault chamade “coisas de governo” é por meio da governamentalidade. Organizada de maneira a levar a um fim determinado cada uma das coisas que devem ser governadas (MARSHALL, 1999).

Contudo, Foucault (2008), se expressa em alguns momentos fazendo uso da palavra “coisas” para manter a diferenciação entre o poder relacionado ao governo e à soberania. Distinguem-se, claramente, em Foucault que o governante e a arte de governar são, de um lado, práticas múltiplas, conforme nos referimos antes, visto que muitas pessoas governam em suas relações microfísicas: O homem ou a mulher governa a família, o pedagogo ou o professor governa os alunos, o Reitor governa o Instituto Federal e etc. Entretanto, por outro prisma, todos esses governos são internos à própria sociedade ou ao Estado.

Comparativamente, é no interior da família que o pai irá governar sua própria família, no interior das escolas que os pedagogos ou professores irão governar os alunos, é no interior dos Institutos que os Reitores irão governar os servidores públicos e os discentes. “Fazendo com que haja a existência de uma pluralidade de formas de governo e imanência das condutas de pessoas (sob o rótulo de prática de governo) em relação ao Estado” (FOUCAULT, 2006, p.286).

Torna-se mais evidente que tal diversidade e imanência de práticas são opostas ao modo uno e transcendente, em “O Príncipe” de Maquiavel, onde é construída a visão, sob as representações dadas ao “Príncipe”, exibindo-o como uno em seu principado, comparativamente oposto ao texto de Guillaume La Perrière, chamado de *Le miroir politique, contenant diverses manières de gouverner*, de 1555, quando este autor baliza certos conceitos

sobre a arte de governar. O alvo do poder, em Maquiavel, é o território, ou seja, a finalidade essencial do exercício do poder é dar continuidade à manutenção e proteção do principado. Essa relação de manutenção e proteção, retratada por Foucault (2006, p.286), não é compreendida como o agrupamento de territórios e súditos, mas sim com a vinculação do príncipe ao que ele julga possuir. Na escrita de “O Príncipe” vemos a eminente preocupação como o território, uma vez que os súditos somente o ocupam por permissão do Rei. Nesse sentido, encontramos em Maquiavel a retomada do princípio característico da soberania no direito público durante a idade média até o século XVI: a vinculação com as “coisas” como sendo o território e os súditos habitantes dele. Deixando expresso, conforme apontado por Foucault (2006, p.128), que o território é o “elemento principal, tanto do principado quanto da soberania jurídica do soberano”.

Entretanto, comparativamente ao texto de Guillaume La Perrière, a clarificação do conceito de governo não se refere ao território, e sim a “coisas”. O governo não se justapõe ao território, no Estado liberal, mas à “complexidade de unidade humana em suas relações e vínculos, em seu mais amplo sentido, com a propriedade e a cultura, fazendo parte desse aspecto desastres e acidentes fome e guerra”, conforme registrado em Marshall (1999, p.29). Há necessidade de uma nova forma racional do Estado para que se possa ter condições de se incrementar uma nova maneira de governar.

[...] Enquanto a velha definição de soberania insistia no direito público, nas teses do *bem comum* sistematicamente reiteradas pelos juristas, pondo a ênfase no território – ao qual estavam amarrados todos os homens –, tratar-se-ia agora de governar *dispondo as coisas*, de converter uma miríade de finalidades particulares num mesmo propósito de governo. [...] teríamos agora as táticas em permanente correção. E táticas porque exatamente o fim do governo está nas coisas que dirige. (RAMOS DO Ó, 2009, p.102).

Nos dizeres interpretativos de Ramos do Ó (2009), as condições necessárias implicam “não apenas procedimentos e análises, reflexões e formas de cálculos, mas também instituições as mais variadas” (RAMOS DO Ó, 2009, p.102), e isso inclui instituições escolares. E é exatamente em um desses contextos que surgem, de acordo com a nossa tese, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A necessidade de diversificação nos formatos escolares é necessária dentro do quadro governamental. Pois, de acordo com Santos (2010, p.46), “trabalhar sobre as táticas implica

codificar o conjunto das relações sociais que supostamente deveriam sofrer intervenção, sob a ação racionalizadora, reguladora e regulamentadora do Estado”. Nesse sentido, conforme registra Castro (2009), Foucault usa o conceito de governamentalidade referenciando-se ao estudo das maneiras de governar. Portanto, no âmago da temática que estamos desenvolvendo, incluir (por meio da educação escolar formal), pode ser uma forma de condução das condutas das populações que nela ingressam (FOUCAULT, 2008c). Nesse sentido, notamos que programas que têm por finalidade proporcionar inclusão social e educacional podem ser entendidos como estratégias de biopolítica, isto é, ações que vão agir diretamente, sob certas condições de liberdade, dentro da população que se quer governar.

Governar na perspectiva da governamentalidade, é conduzir a conduta dos homens (DARDOT; LAVAL, 2014), a fim de que este possa ter liberdade, porém há de se especificar que essa conduta é tanto aquela que se tem para consigo mesmo quanto a que se tem para com o outro.

É nisso que o governo requer liberdade como condição de possibilidade: governar não é governar *contra* a liberdade ou *a despeito* da liberdade, mas governar *pela* liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas. (DARDOT; LAVAL, 2014. p.17).

Isso nos leva a outro aspecto sobre o modo de governar ativamente no espaço de liberdade, uma vez que a maneira de governar, em cada momento histórico, tem mostrado que a abordagem da questão, no cenário atual, requer fazermos reflexões políticas sobre a forma de governo, pois esse tipo de aproximação implica entrarmos nos aspectos neoliberais do fenômeno.

Primeiramente, vemos que isso nos permite objetar análises simplistas em termos de retirada do Estado diante do mercado, já que a oposição entre o mercado e o Estado aparece como um dos principais obstáculos à caracterização exata do neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2014). Nessa seara, a posição histórica dos IFs pode conter elementos que nos ajude a inferir o quanto do alcance dessas instituições está indo em direção às políticas educacionais promotoras de Educação Profissional e Tecnológica, e nesse contexto, outra ferramenta analítica é o governo, e é, justamente esse dispositivo que vamos intentar explicitar no tópico a seguir.

1.3.3 Governo como dispositivo de condução para a inclusão

[...] não no sentido estreito e atual de instância suprema das decisões executivas e administrativas nos sistemas estatais, mas no sentido largo, e aliás antigo, de mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens. (FOUCAULT, 2008c, p. 21).

Foucault (2008c), assim como fez Stival (2016), guia para a vertente de que a condução dos homens não estaria, por conseguinte, “considerando a noção de governo, determinada, exclusivamente, pela noção estatal de poder, mas pela forma de determinação da verdade, da racionalidade” (STIVAL, 2016, p.111). Trazendo para dentro da discussão a simetria do governo de si e dos outros, retratado por Foucault, fazendo um diálogo possível entre as “relações de poder” como um recorte na construção de uma nova *episteme* factível.

Nos meandros de nossa proposta, Lopes e Fabris (2017), consideram que tensionar a inclusão inscreve-se na problematização do governo⁴⁴ e da governamentalidade. Ao focar nesses aspectos, Veiga-Neto (2002), diz que governo e governamentalidade são as palavras mais adequadas para problematizar as formas de orientação, tanto das condutas de uns sobre os outros quanto das ações dos sujeitos sobre si mesmos, ao invés de governo, pois esta remete àquele que governa e aquela se refere aos processos de direcionamento dos modos caracterizados pelo termo francês utilizado por Foucault, *gouvernement*. Veiga-Neto (2002, p.19), menciona também que a utilização da grafia correta para “Governo” deve ser feita com ‘G’ maiúsculo, uma vez que a ideia é fazer menção à instituição do Estado, já que este toma para si “a caução da ação de governar.”

Quando quisermos nos referir às ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social é conveniente que seja utilizada a palavra governo para traduzir o termo *gouvernement*. Na mesma busca para uma tradução mais adequada para o português da palavra *gouvernement*, que significa em Foucault, o conjunto de ações de

⁴⁴ Governo neste trabalho é tomado no sentido de “dirigir as condutas” de indivíduos ou de pequenos grupos humanos. (VEIGA-NETO, 2019, p.123).

governo, somada às ações de subjetivação, a tradução mais adequada é governamentalidade. (LOPES; FABRIS, 2017, p. 23).

Acreditamos que os discursos políticos produzidos, estejam ou não no âmbito da educação, atuam na construção, regulação e governo dos sujeitos. Pois as práticas de governo ou de gestão governamental têm na população seu objeto, na economia seu saber e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos. Nesse aspecto, “no que concerne ao governo, discussões teóricas têm contribuído, sobremaneira, para que se compreenda o papel regulador da educação” (VEIGA-NETO, 2019, p.123), e da diversidade de formas de inclusão produzidas.

Assim, o papel do governo recai sobre vários setores e atores sociais para criar possibilidade de controle e para tal os mecanismos utilizados são diversos. As políticas de inclusão social e educacional são as mais utilizadas como instrumento de governo, pois, teoricamente, apresentam maior poder de coercibilidade, em especial em sociedades já fragilizadas pelas mazelas sociais geradas pelo neoliberalismo.

Os programas de governo nas áreas social e de educação são utilizados com o intuito de atingir o maior número possível de pessoas. Porém, alguns não conseguem atingir os objetivos para os quais foram criados por não serem capazes de gerar condições permanentes para que os indivíduos se tornem novos consumidores e, assim, possam entrar no mercado, ampliando consumo para fomentar lucros (DARDOT; LAVAL, 2014).

Além das ferramentas conceituais supramencionados, faz-se necessário também distinguir, como possíveis acessórios dos mecanismos de engendramento, os conceitos de norma, normação⁴⁵ e normalização que se fazem presentes nesse interim, a fim de que possamos tensionar a inclusão social e educacional.

1.3.4 Norma, Normação e Normalização – mecanismos que auxiliam nos processos de inclusão

No curso “Segurança, Território, População” (1977-1978) o filósofo francês explicita a definição de Normação. Ela pode ser exposta como uma operação vinculada às técnicas disciplinares, mas para que possamos conhecê-la de modo mais específico ao nosso estudo,

⁴⁵ Esse mecanismo é típico de uma sociedade disciplinar. Sociedade regada pela norma, instituída no seio do Estado democrático de direito, a partir do século XIX, e, em grande parte, com a revolução francesa. Os homens passaram a ter direito “iguais”.

primeiramente devemos buscar o significado de Norma. E, sendo assim, de acordo com Foucault

(...) é possível afirmar que o que circula entre o disciplinar⁴⁶ e o regulamentador e o que vai se aplicar da mesma forma ao corpo e à população e que permite simultaneamente controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento é a “norma”. (FOUCAULT, 2008c, p.302).

Por se tratar de algo que controla e disciplina o corpo, a Norma não deve necessariamente ser entendida como uma ação negativa, como aquilo que serve para repreender, proibir, reprovar etc., já que ela também é um mecanismo de disciplina e um dispositivo⁴⁷ de segurança. Ela pode também ser vista como algo positivo, pois traz a sociedade a noção de ordem, de organização. Ademais, serve para classificar, hierarquizar e ordenar, é responsável por produzir a normalidade e a anormalidade nas diferentes estratégias racionais.

A norma corresponde à aparição de um bio-poder⁴⁸, isto é, de um poder sobre a vida e das formas de governamentalidade que a ela estão ligadas: o modelo jurídico da sociedade, elaborado entre os séculos XVII e XVIII, sucumbe a um modelo médico, em sentido amplo, e assiste-se ao nascimento de uma verdadeira “medicina social” que se ocupa de campos de intervenção que vão bem além do doente e da doença. (REVEL, 2005, p.65).

Nesse ponto, fazemos associação com o entendimento do disciplinar que é empreendido na análise do domínio e sujeição do outro. É pelo disciplinamento que ocorre a docilidade do corpo, que precisa ser esquadrihado, examinado, subjugado às práticas de precisão rigorosa e detalhista, a fim de alcançar o melhor da eficiência e utilidade produtiva. Menezes (2011), quando se refere à Norma, diz que há um caráter puramente prescritivo na Norma, “sendo que

⁴⁶ Neste sentido, Foucault (1999b) faz referência a um poder que é criado para controlar o corpo do indivíduo, cujo objetivo é torná-lo útil e dócil.

⁴⁷ Termo utilizado por Foucault para designar mecanismos de dominação. São de natureza heterogênea. Podem ser tanto discursos quanto práticas, de instituições quanto de táticas movente. (REVEL, 2005, p. 39).

⁴⁸ Toma como objeto um corpo coletivizado, isso é a população a fim de garantir a sobrevivência, melhora às condições de segurança, saúde e bem-estar, aumentando-lhe a fecundidade. (VEIGA-NETO; GALLO, 2017, p. 55).

em relação a Norma estabelecida a determinação e a identificação entre o normal e o anormal se tornam possíveis”. (FOUCAULT, 2008, p.75).

Nesse aspecto, a Norma é aquilo que pode ser aplicado tanto ao corpo quanto a uma população que se quer regulamentar. Veiga-Neto e Lopes (2007), afirmam que a norma, quando opera, age com a intenção de “comparabilidade”, comporta-se no sentido de “incluir a todos”, mas de acordo com critérios determinados e que foram construídos no interior e a partir de grupos sociais.

Prescritivamente, ela age tanto por meio de homogeneização das pessoas quanto por meio da exaltação/banalização das diferenças identitárias que caracterizam os sujeitos dentro de suas comunidades; ela age tanto na definição de um modelo geral prévio frente ao qual todos devem ser referidos quanto na pluralização dos modelos aos quais todos devem ser chamados a se posicionarem uns em relação aos outros. (VEIGA-NETO; CASTELO BRANCO, 2013, p.288).

Nesse sentido, o funcionamento da norma se dá de modos distintos, porém sem causar exclusão, tanto nos dispositivos disciplinares, quanto nos dispositivos de seguridade. Esses dois dispositivos foram compreendidos por Foucault (2008a), como técnicas que emergem nas artes de governar.

Os dispositivos disciplinares (modernos) surgem no século XVIII, cujo intuito era a descrição, posicionamento e controle dos corpos. Somente em nossos dias (contemporâneo) é que vão surgir os dispositivos de seguridade para operar como estratégias para governar a população a partir de jogos entre liberdade e segurança (LOPES *et al.* 2010). O dispositivo de seguridade e o disciplinar não se auto excluem, eles podem perfeitamente coexistir em um jogo constante e permanente de forças, agindo com funções e emergências em momentos diferentes. Podemos dizer, então, que “a Norma age provocando ações que igualam as pessoas, ou provocando ações que exaltam as diferenças a partir de referenciais comunitários” (LOPES; FABRIS, 2017, p.42).

Lopes (2010), descreve que nas sociedades disciplinares, como a nossa, a Norma é o que se estabelece primeiro; a partir dela, demarcam-se o normal e o anormal, o incluído e o excluído. Nesse sentido, a Norma relaciona-se diretamente com a sociedade disciplinar. Para Foucault (2008), a Norma opera na população por Norma e está envolvida em dois processos distintos: a Norma, ligada especialmente à disciplina, e a normalização, vinculado aos

dispositivos de segurança. Para que possamos demonstrar a distinção entre "Normação – ação típica de uma sociedade disciplinar – e Normalização – ação típica de uma sociedade de seguridade, podemos citar como exemplo o que acontece contemporaneamente, durante o momento em que produzimos este trabalho: o mundo foi diagnosticado como pandêmico devido à doença da COVID-19⁴⁹, sendo que estudos mostram:

(...) há taxas mais elevadas de mortalidade, de incidência da doença em alguns grupos que, por condições de vida e de faixa etária, ficam mais expostos à doença. Com esse cálculo, explicita que há índices de mortalidade que são normais para alguns grupos. Explicita, também, a necessidade de desmembrar as condições que delimitam a normalidade e que definem as normalidades mais desfavoráveis e desviantes em relação à distribuição normal. (LOPES, 2010. p.288).

O exemplo foi utilizado para mostrar que, diferentemente da Normação, nos dispositivos de seguridade, a operação da Norma acontece na população inteira por normalização. A norma é completa a partir da determinação em cada grupo. Dessa maneira, enquanto nos processos de Normação as relações são polarizadas, nos de normalização os processos são pluralizados (LOPES, 2010). A Norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O Normal é que é o primeiro e a Norma se deduz dele. (FOUCAULT, 2008c, p. 83).

Nesse contexto, de acordo com Fabris e Klein (2013), a normalização tem predominância em sociedade chamadas de seguridade, ou de controle. Considerando que tanto a Norma quanto a Normalização são constituintes de costumes, hábitos, práticas que são determinantes para as políticas de inclusão em nossos dias.

A sociedade da normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu encobrir toda superfície que se estende do orgânico ao biológico. Do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina,

⁴⁹ Quadro clínico inicial da doença é caracterizado como uma síndrome gripal. As pessoas com COVID-19 geralmente desenvolvem sinais e sintomas, incluindo problemas respiratórios leves e febre persistente, em média de 5 a 6 dias após a infecção (período médio de incubação de 5 a 6 dias, intervalo de 1 a 14 dias). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rb/a/MsJJz6qXfjpkXg6qVj4Hfj/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2020.

de uma parte, e das tecnologias da regulamentação de outra. (FOUCAULT, 2005, p. 302).

Para manutenção do aparelho normativo-punitivo do Estado, a gestão do homem na sociedade de normalização requer saberes específicos, que por sua vez, só são produzidos a partir do próprio funcionamento da máquina estatal. Para alcançá-lo, é necessário que a geração de conhecimento e o desenvolvimento ou ampliação de autoridade estejam articulados no compasso da garantia de reforço mútuo.

Fabris e Klein (2013), consideram que a normalização parte do apontamento do que é considerado normal e anormal, de diversas curvas de normalidade, enquanto para Foucault (2008c), operações de normalização consistem em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras. A Norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais, desse modo, nas operações de normalização estão colocadas as muitas ações de biopolíticas que, ao agirem sobre os indivíduos da população, visam trazer para a “zona de normalidade” aqueles que estão sob risco.

El papel del Estado en la teoría neoliberal es bastante fácil de definir. Sin embargo, la práctica de la neoliberalización ha evolucionado de tal modo que se ha alejado de manera significativa de la plantilla prescrita por esta teoría. Por otro lado, la evolución hasta cierto punto caótica y el desarrollo geográfico desigual de las instituciones, los poderes y las funciones estatales experimentado durante los últimos treinta años sugiere que el Estado neoliberal pueda ser una forma política inestable y contradictoria. (HARVEY, 2007, p. 71).

Nessa situação, notamos o uso de dispositivos capazes de produzir subjetivação nos sujeitos tornando-os visíveis, transformando-os em empreendedores de si mesmos. E, nessa perspectiva, a governamentalidade é tomada como o poder de conduzir a conduta do outro, incitando também, o indivíduo a conduzir a sua própria conduta. E para Michel Foucault é, justamente, o neoliberalismo com suas ferramentas que traz essa racionalidade e produz essa forma de pensamento, pois para o neoliberalismo o que existe não é um sujeito de direito ou um sujeito legal, mas um sujeito de interesses, competitivo que passa a se ver como empresário de si mesmo, subjetivado por uma legalidade constituída para tal fim.

Nesse jugo intrínseco e nos governamentos de cada sociedade, é que percebemos as nuances entrelaçadas em discursos, Normas, regras e todas as possíveis convenções sociais favoráveis à suposta construção de sociedade que inclui. Fazendo o que Lopes (2010) chamou de “imperativo de Estado”. Uma vez que com o uso de instrumentos e de dispositivos criados e utilizados nas mais diversas sociedades, o objetivo é atingir a todos sem distinção, independentemente dos desejos dos indivíduos. Trata-se, a meu ver, “de entender a inclusão como uma invenção que é deste mundo, ou seja, uma invenção da modernidade que está constantemente sendo modificada, atualizada e, portanto, ressignificada a partir de diretrizes globais”. (LOPES, 2010, p. 283). Por conseguinte, a autora faz uma incursão crítica ao que a inclusão ou mesmo a exclusão, nessa visão em que estamos elucubrando, sugere por força do cenário de mudanças constantes que ocorrem em qualquer lugar. Ela suspeita que a inclusão pressuponha uma “desnaturalização de verdades tomadas a priori”, devendo ser olhada em “diferentes recortes históricos”.

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 (FOUCAULT, 2006, p. 180).

Utilizando-se de Foucault para apresentar a compreensividade de sua crítica, Lopes (2010), nos leva a apreender as condições necessárias para articular a inclusão como instrumento para a governamentalidade. De acordo com Veiga-Neto (2007), é uma condição para entender, também, como a inclusão se tornou na contemporaneidade um imperativo sobre a população.

Ramos do Ó (2003), por sua vez, diz que a governamentalidade, assim como os processos que levam à inclusão em Foucault, não se revela na imposição de leis aos homens, mas na esperteza de as leis serem utilizadas como técnicas para conduzir a conduta dos homens. E ao agrupamento de técnicas, processos, meios e formas para a condução da conduta humana, foi denominado por Foucault de “tecnologia de governo”. E essa tecnologia, falando-se das que agem no âmbito amplo da população e aquelas que agem diretamente sobre o indivíduo, interessam como modos de pensar e articular a inclusão. Tratando-se de um imperativo porque o Estado toma a inclusão como um princípio que – por ser assumido como autoexplicativo e

por guardar em si mesmo as razões que o justifique como uma necessidade imperiosa – é bom para todos.

[...] as atuais formas de in/exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal modo que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade. [...] in/exclusão seria uma expressão criada para marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, “atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado” (LOPES *et al.*, 2010, p. 6).

Logo, segundo o entendimento de Lopes, as relações de inclusão e exclusão devem, fundamentalmente, possibilitar maior domínio das articulações entre quem já está dentro do “jogo” e quem ainda precisa entrar no “jogo”. Como consequência e incentivado pelas políticas inclusivas de Estado, estamos caminhando para uma concepção de sujeito subjetivado e “forjado” em um cenário que possibilite a inserção dos indivíduos produtores e consumidores como “coisas” pertencentes ao movimento construído com o auxílio do sistema educacional. Assim, ao discutirmos Foucault, vemos que alguns autores utilizam o tema acerca da força do poder para subjetivar as necessidades da sociedade, e sobre esse aspecto, nosso próximo tópico analisa quais são, de fato, os modos de subjetivação na perspectiva foucaultiana.

1.3.5 Subjetivar os sujeitos para incluir – modos de subjetivação no cenário neoliberal

Como sabemos, ao inventar a escola como espaço privilegiado para o investimento da normalização disciplinar, a Modernidade inventa também um local privilegiado para a fabricação de um tipo específico de sujeito: o sujeito moderno que, pelo investimento da disciplina, aprende como se autogestar. Essa concepção moderna de sujeito, que o toma como – matéria-prima a ser trabalhada pela Educação – seja para levá-lo de um estado selvagem para um estado civilizado (como pensou Rousseau), seja para levá-lo da minoridade para a maioria (como pensaram Kant, Hegel e Marx), nasce da compreensão, também moderna e iluminista, de que é o sujeito – uma entidade natural, assim, pré-existente ao mundo social, político, cultural e econômico (VEIGA-NETO, 2007, p.108).

Conforme percebemos em Kant (1999), qualquer ser humano possui internamente, ao nascer, um certo “estado de humanidade”. Esse “estado” poderá ser transformado em uma

humanidade de fato (ou seja, em uma humanidade real), mas para isso, seu caminho natural deve ser bem orientado passando pelo controle da escola, da família, do Estado, da religião, de si mesmo e etc., afim de que, a maior parte das responsabilidades inventadas sejam migradas de potencial para realidade. Então, foi nessa percepção de ser humano que a escola, chamada de moderna, foi constituída. Resguardada por diferentes concepções pedagógicas em diferentes momentos históricos, inclusive o atual.

Ao nos depararmos com os estudos de Veiga-Neto (2007, p.109), especialmente nas visões marxistas e piagetiana, que estas comungam de um mesmo pensamento em comum: “como humanos, já seríamos sujeitos dotados de uma natureza comum, que consiste numa capacidade intrínseca de apreendermos”. Para ele, a desigualdade entre as visões consiste na maneira como cada uma enxerga a forma como o ser humano se descobre durante o processo de aprendizagem. Contudo, os processos sempre necessitam de uma ação externa ao sujeito, de maneira que isso ajude no desenvolvimento do sujeito em sua dimensão humana da educação, de maneira que se torne autoconsciente, sendo competente no momento de opor-se a exclusão e a opressão, levando-o, assim, ao nível de soberania (VEIGA-NETO, 2007).

Complementando a fala acima, quando buscamos em Foucault a noção de sujeito, encontramos um viés voltado para a opinião de que “não estamos nos referindo a uma substância, mas sim uma forma, e que esta forma não é idêntica a si mesma” (CASTRO, p. 407). E esse entendimento é resultado de estudos feitos pelo filósofo, cuja essência, conforme relata o próprio Foucault, “não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise, mas sim – criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Nesse sentido, tem-se a origem de criação dos modos de subjetivação, e falamos no plural, pois existe várias maneiras de se conduzir o sujeito, a partir de uma perspectiva neoliberal de ser humano. Fazendo com que surja uma história dos modos de subjetivação que, de acordo com Castro (2009, p.408), descreve – “precisamente, as práticas de constituição do sujeito”. Sendo que as práticas foram analisadas profundamente por Foucault assentadas em fundamento que tinham como objeto os trabalhos realizados sobre a loucura, as prisões, a sexualidade e etc.

A expressão “modos de subjetivação”, nos dizeres de Castro (2009), faz referência a duas formas dentro da obra de Foucault: a primeira estabelece o sujeito como objeto de relações de conhecimento de poder, enquanto a segunda, um trabalho consigo mesmo. Enquanto na primeira cria “modos” de subjetivação ou objetivação, colocando os sujeitos como objetos de conhecimento como consequência das relações de poder que se constituem em jogos sobre a verdade. O segundo imprime ao indivíduo um trabalho consigo mesmo. Para Foucault (1995,

p.321), os modos podem ser divididos em três: (i) “modo de investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência” consideradas como instrumentos divisores, nos quais (ii) “o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros”, e essencialmente, o (iii) “modo pelo qual o ser humano torna-se sujeito”. É, justamente neste terceiro modo que Castro (2009), diz estar inserida segunda possibilidade de significação dos modos de subjetivação apontado como sendo o tipo de subjetivação que tem sujeição a si mesmo, pela ação moral de si, sobre si. Uma ação moral que não vai se distinguir das ações morais a que o sujeito é submetido nas relações (de poder) que estabelece com outros sujeitos e que o obrigam a assumir determinados comportamentos pela sujeição a determinadas verdades, conforme relata Menezes (2011).

[...]essas práticas consistem em produzir um eu que se aproxima de um ideal proposto no discurso (*neoliberal*), o que pressupõe consultar seus deveres em cada circunstância. Foucault ampliou a análise estabelecendo que certo governo de si, certa subjetivação, era a própria condição para o exercício de um governo político e religioso. Isso vale em particular para a relação entre o governo de si e o governo dos outros na pólis, tal como pensada na ética grega clássica: aquele que é incapaz de se governar é incapaz de governar os outros. (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 332) (*grifo do autor*).

Nesse liame podemos dizer que temos algumas práticas escolares nos modos de operação para a produção das subjetividades que permeiam a educação. Então, conforme vemos em Foucault (1995, p. 235), há oposição à ideia percebida como sendo a essência constitutiva do sujeito, a percepção de um sujeito – sujeitado a alguém pelo controle e dependência. Porém, quando vemos pela ótica foucaultiana podemos considerar que nos tornamos o que somos pelo acesso que é nos dado a diferentes tipos de saberes atreladas às relações de poder e às relações que pactuamos conosco mesmos, na tentativa de encontrarmos a verdade que constituímos e nos constitui. Nesse sentido, a busca da verdade apontada por Foucault tem uma frequência ressonante nos escritos de Avelino (2010), ao descrever que:

O poder da verdade [...] contra o qual a anarqueologia⁵⁰ se opõe, opera, sobretudo, sob a forma de subjetividade: é no momento em que somos

⁵⁰ Na aula do dia 30 de janeiro de 1980, Foucault escreve que: a anarqueologia recusa a suspensão de todas as certezas; ela se refere somente àquelas certezas em torno da legitimidade do poder. Desse modo, ela postula a inexistência da legitimidade intrínseca do governo, na medida em que a designação desse conceito como condução de condutas encontra seu limite na contingência das lutas históricas. Se a filosofia cartesiana propõe como *démarche* a atuação da dúvida metódica que prescinde provisoriamente de todas as certezas, anarqueologia situa-

chamados a nos constituir como Sujeito que aceitamos o império dos discursos científicos e não-científicos que têm por função revelar aquilo o que verdadeiramente somos (AVELINO, 2010, p. 25).

O olhar anarqueológico, conforme relata o próprio Foucault (2009), na aplicação de compreensão do sujeito, implica a assunção de uma postura filosófica de dúvida (ou suspeita) originada da consequência acerca do poder da verdade que subjetiva o ser humano. E isso significa não mais nos questionarmos a respeito dos elos que nos unem “espontaneamente” à verdade, de modo que consigamos identificar o que compreendemos sobre o poder e de nos questionarmos, qual é o legítimo papel do sujeito de conhecimento e da verdade? (FOUCAULT, 2009).

A possibilidade de novas articulações entre sujeito e verdade no campo da governamentalidade configura o aspecto fundamental da anarqueologia, designada como “atitude teórico-prática que se refere à não necessidade de qualquer poder como princípio de inteligibilidade do próprio saber” (FOUCAULT, 1980).

Contudo, o que procuramos nessa lógica, não tem relação com aceitação ou negação sobre aquilo que tomamos como sendo inegavelmente verdadeiro, tanto quanto o desejo de entendimento no que diz respeito ao poder da verdade constituidoras de discursos oficiais de instituições públicas e seus propósitos na produção de subjetividades na perspectiva da governamentalidade, do governo e principalmente, da relação com os discursos das Normas. Assim, outras condições devem ser consideradas, quando ponderamos a partir dos estudos foucaultianos, por isso iniciamos este tópico sobre inclusão e exclusão fazendo uso, justamente, das ferramentas que encontramos na “oficina de Foucault” (VEIGA-NETO, 2006b). E para que pudéssemos, nesta altura das escritas produzidas até aqui, elaborar um debate doravante aportado em autores que altercam, justamente a perspectiva Pós-Estruturalista e outras teorias críticas sobre a temática, conhecer como os demais autores que adotam

se lateralmente em relação a tal postura fazendo atuar sistematicamente a “não-necessidade de qualquer poder” (Foucault, 1980). Em comentário a essa fala de Foucault, encontramos em Candiotti (2010, p. 120) a passagem a seguir: A anarqueologia tampouco se identifica com a atitude anárquica, embora não a exclua. Se uma das teses do anarquismo consiste em afirmar que a condução de condutas é sempre ruim em sua natureza, a anarqueologia é a atitude da não aceitação de uma determinada condução sempre situada. Entretanto, essa não aceitação deixa de ser uma finalidade em si ou o ponto de chegada da análise; ela é seu ponto de partida, porque supõe o questionamento de todas as maneiras pelas quais o poder é aceito como evidência.

posicionamentos diferentes discutem a questão. Em vista disso, nosso tópico a seguir se voltara, propriamente, às categorias de trabalho e análise inclusão e exclusão, muito significativas para esta pesquisa.

1.3.6 Da exclusão à inclusão – genealogia⁵¹ definida pelos domínios do poder

“inclusão é [...] um processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos seus cidadãos e possibilidades criativa a todas as suas diferenças. (BRASIL, 2005, p.34).

Nesta parte do trabalho faremos um embate teórico a partir de dois prismas conceituais, sendo que em ambos consideramos o embate material que acontece no campo da realidade brasileira, visto como diálogo de aspecto histórico que coloca, não somente essa demanda por inclusão como algo que é necessário para o capital neoliberal, mas também como constituinte de todo um cenário que foi construído, paulatinamente, para seguir os padrões de globalização das relações entre sujeito e as demandas do local no qual está inserido, essencialmente no que diz respeito a alguns grupos classificados como minorias.

Dessa maneira, dividimos esta discussão em dois momentos, o primeiro parte de concepções (e autores) de teorias Pós-Estruturalistas, enquanto o segundo retrata posições a partir de outras perspectivas (e autores) para o mesmo assunto. A visão epistemológica adotada aqui nesta pesquisa, parte de pressupostos que considera o cenário político-histórico-econômico desta primeira metade do século XXI como condicionante e que propicia uma leitura mais acurada a partir dos micro espaços das micro relações em que elas se dão dentro do *loci* de pesquisa, considerando o público que os IFs “privilegia”, bem como *status* socioeconômico dos

⁵¹ Reportamo-nos a genealogia não como um sistema fechado de regras que garanta retorno em relação à dicotomia verdadeiro ou falso, preocupada com o método científico, com abordagem unívoca. Os acontecimentos não aparecem como factos da tradição positivista, mas sim, conforme afirma Foucault, como “acidentes”. Que requerem interpretação parcial, porém recortam conhecimento. Sendo algo metucioso e documental, em que busca dar lugar, através de uma leitura atenta sociocultural a eventos como parte de processos de outros eventos, onde a recontagem da história não é uma busca por começos. Como tal “dizemos que a genealogia é uma busca da compreensão da multiplicidade do passado”. Havendo nesse caso, uma condição para a dispersão do presente com objetivos de entendimento que se possa criar certas alterações no hoje, no presente. Em Foucault encontramos três domínios possíveis de genealogia: (i) “histórica de nós mesmos em nossas relações com a verdade”, que permite nos construirmos como sujeito de conhecimento; (ii) outra “com um campo de poder” que permite nos construirmos como sujeitos que agem sobre os outros; e (iii) “em nossas relações com a moral” que permite construir-nos como agentes éticos. (REVEL, 2005).

sujeitos atendidos e também a flexibilização contextual criada pelas condições do próprio cenário em que se desenrola a pesquisa, fazendo com que nos posicionássemos favoravelmente ao que enuncia Foucault e seus pupilos, adeptos de uma visão em que as relações de poder dominantes são pensadas como elementos centrais, responsáveis não só pelas condições de inclusão, mas também de exclusão. Não que os grupos de sujeitos que são incluídos ou excluídos minuto a minuto consigam analisar esse processo como sendo ocasionado por este ou aquele ato, mas pela impossibilidade de se vê-lo como alguém construindo o processo em si mesmo.

O que estamos dizendo aqui é que os processos derivados a partir das políticas servem para alocar, subjetivamente (é claro), o sujeito em determinados espaços dentro do mercado capitalista e que beneficiá-lo enquanto alguém que trabalha, estuda, consome etc., em contraponto a pessoas, que devido a fatores diversos, não conseguem se manter dentro das relações microfísicas de dependência, como é o caso dos que estão nos presídios, por exemplo, afastados do convívio social devido à ausência de consonância com as Normas impostas a todos. Assim, entendemos que os sujeitos submetidos aos processos educacionais e sociais, existentes ao nosso redor, no âmbito de políticas neoliberais, em sua maioria, não consegue (ou não se importa em) captar as sutilezas criadas para “capturá-los”.

Alguns autores Pós-Estruturalistas são utilizados como base para fundamentar nosso posicionamento sobre a temática da inclusão e da exclusão. Entretanto, do ponto de vista epistemológico, não aderimos aqui as posições adotadas como posições irredutíveis ou permanentes. Mas, foi a posição com a qual escolhemos trabalhar por nos possibilitar formas mais abrangentes e flexíveis de abordarmos um assunto tão delicado e questionado como este. Por isso ao final do capítulo, nos posicionamos conforme o que consideramos mais coerentes para esta pesquisa, entretanto sabemos que nossos leitores podem, indubitavelmente, não concordar com o que dissemos. Assim, esperamos argumentos que possa nos fazer repensar tal forma de vermos as categorias analisadas.

Logo, neste primeiro momento optamos por trazer para o debate um conceito analítico que parte de autores Pós-Estruturalistas para que, de algum modo, consigamos coligar com os conceitos-ferramentas encontrados nos principais nomes de apoio teórico deste trabalho.

Dessa maneira, conforme expõe Lopes (2004, p. 10), “essa temática sobre inclusão e exclusão está tão imbrincada que deveria compor uma única unidade de sentido”, fazendo com que fosse vista como um par dialético.

À vista disso, é claramente evidente que dentro da perspectiva Pós-Estruturalista, tanto a categoria inclusão quanto exclusão é vista com muita cautela. Pois, há um abandono à forma

tradicional de se enxergar os acontecimentos. Não trabalharemos com a noção absoluta de verdade muito menos com alguma base de pensamento tradicional, por isso, primeiramente, é necessário que estejamos despidos de qualquer juízo de valor ao examinarmos essas categorias de pesquisa (VEIGA-NETO, 2000, 2012, 2017), mas é preciso dizer que elas necessitam ser vistas a partir de alguns elementos concebidos por Michel Foucault. Elementos esses que ele mesmo chama de ferramentas. É com essas ferramentas, as quais já desenvolvemos conceitualmente dentro deste trabalho, que iremos nos trabalhar.

Então, a exposição definida por autores foucaultianos nos apresenta uma realidade passível de peculiaridades e provisoriedade, já que é plausível entender que determinadas relações pautadas pelo Estado têm ligações diretas com o mercado neoliberal (LOPES, 2010). Neste sentido, o fenômeno analisado conceitualmente é compreendido como sendo

A palavra *inclusão*, por ela mesma, remete-nos a um movimento que pode ser pensado em diferentes formas, se levarmos em conta as diferentes épocas históricas das quais fez e ainda hoje faz parte. Para alguns, falamos de um processo, de um conceito, de uma ideia que denota salvação. Já a meu ver, falamos em práticas, em um movimento que tem se (re) configurado no Brasil, mas especificamente nas últimas décadas, e tem se tornado um grande imperativo educacional (FABRIS, 2013, p. 23).

Nas mesmas linhas de raciocínio, Lopes (2009), trabalha com a noção de que os processos de inclusão são típicos de um Estado neoliberal dentro de uma lógica imperativa. Conforme esse autor, a inclusão na contemporaneidade tem vindo a ser uma das formas em que os Estados, em um mundo quase totalmente globalizado, encontraram para manter um determinado controle das informações, o que se pressupõe envolver Normas, fazendo com que, no momento conveniente aos Estados, a inclusão adquira novas posições nas diferentes esferas sociais.

Ela também pode ser entendida, conforme assevera Santos (1998, p. 448), como uma “[...] forma de romper com as práticas e relações sociais discriminatórias, ao longo do processo de mudanças cotidianas de atitudes de uns em relação aos outros, pois é dentro dessa perspectiva que a igualdade de valores e direito se reafirma”.

Nesse cenário, as estratégias de inclusão tanto social quanto educacional podem ser vistas, segundo aponta Fabris (2013, p. 30), ao mencionar os diferentes vieses que pode ser pensada “como uma grande “verdade”, como um imperativo, e um imperativo das estratégias

de sedução. Neste sentido, conforme aludem Veiga-Neto (2010) e Fabris (2013), a inclusão educacional é tomada como uma forma econômica de poder, passando a ser pensada por meio de um dispositivo de segurança, transformando em um ideal de exigência política e econômica, enquanto a inclusão social seria uma estratégia fundamental para o funcionamento da governamentalidade neoliberal. Fazendo com que nesse conjunto de possibilidades,

[...] as políticas educacionais (e sociais) de inclusão passem a ser analisadas como ações voltadas para a população que se utiliza de racionalidades, estratégias e técnicas como instrumentos para dirigir as condutas. A noção de governamentalidade é aqui utilizada nos termos biopolíticos, não restritas às práticas de governo no domínio político, mas como uma forma de agir sobre as possibilidades de ação dos outros [...] (FABRIS, 2013, p. 46-47).

De modo consequente passamos a trabalhar com a ideia de que as políticas de inclusão são partes essenciais que estão inscritas em uma nova lógica social que implica criar as condições necessárias para manutenção de sujeitos dentro do “jogo” (VEIGA-NETO; LOPES 2010). Contudo, mesmo sendo incluído, o sujeito – aquele que se constitui no interior de práticas históricas (FOUCAULT, 2008b) – deve, obrigatoriamente, tornar-se um empreendedor do seu próprio desenvolvimento, de sua própria educação, tendo o esforço voltado para autogestão (FABRIS, 2013).

Assim, é necessário entender que dispositivos como governamentalidade, subjetividade, governo, norma, educação e tantos outros elementos precisam ser interpretado de seu ponto de vista histórico-político-social. Assim, nas linhas das ideias de autores que veem nas ferramentas de Foucault elementos para se pensar porque determinado cenário se tornou o que é hoje, é necessário que seja visto à teorização foucaultiana e seus respectivos conceitos de um modo um tanto utilitarista, e nesse aspecto, interessa-nos examinar e dissecar o mais microscopicamente possível o que é dito e o que é feito no plano das práticas sociais, sejam elas discursivas, sejam não-discursivas, fazendo uso do que Foucault chamou de microfísica⁵² do poder.

⁵² Esta relação é oposta àquela que enxerga o macro espaço do poder. Aquela que generaliza, colocando tudo e todos em uma mesma perspectiva. Fazendo com que não seja possível a distinção entre a atuação do poder em locais específicos, pois se fosse feito dessa maneira, possivelmente descaracterizaria, alguns fundamentos da premissa inicial. Essa premissa inicial analisa o todo e não os elementos constituidores da parte, como faz a microfísica.

É por meio das relações de poder, que acontecem em espaços determinados, que o jogo de atos se utilizam das ferramentas para manter uma cadeia de relações em constante movimento e para tal se utiliza de rede de dispositivos ou mecanismos, conforme enunciamos já na abertura deste parágrafo.

Neste nosso estudo, essa microfísica desencadeia seu papel em um elemento constituidor do próprio aparelho estatal, os Institutos Federais. O poder, neste caso, funciona como uma rede e correlaciona indivíduos que fazem uso dele e também sofrem sua ação. Ele existe enquanto prática distribuído por toda estrutura social, fazendo surgir em suas variáveis os micropoderes e diferentes relações de poder. Ele classifica o poder como sendo de “forma negativa” ou de “forma positiva”. Neste caso, em específico, interessa-nos a forma positiva, aquela que cria formas de direcionar a vontade (dos sujeitos) para satisfazer seus desejos (FOUCAULT, 2008a).

Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (FOUCAULT, 2008a, p. 182).

Nesse sentido, na linha do debate Pós-Estruturalista, tem-se sob essas palavras colocado-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação. Seja no plano simbólico, seja no plano nitidamente material (VEIGA-NETO, 2012). Nesta acepção temos dois tipos de sujeitos na sociedade, os chamados “normais” e os “anormais”. Neste aspecto os primeiros são aqueles que conseguem se manter dentro de um certo padrão econômico-político-social exigido pelo nosso momento histórico e outro infelizmente não consegue, justamente devido às suas limitações de base econômico-social.

Contudo, conforme menciona Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949): “ao tratarem a diferença como diversidade, a(s) (políticas de) inclusão(sões) – nos modos como vêm sendo formulada(s) e em parte executada(s) no Brasil – parece(m) ignorar a diferença e o abismo histórico existente nesse meio”. Fazendo com veja e entenda o “diferente” como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros normais não possuem.

Consequentemente, como resultado, cria-se um paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, causando um reforço no que é chamado de “normal” e no que é “anormal”, tendo o poder de fazer propagar e de difundir as normas, bem como seus respectivos correlatos, criando de certo modo a exclusão. Visto dessa maneira, ao invés de trabalharem em função daquilo que querem promover – no caso da inclusão escolar, seria uma educação semelhante para todos, já no caso da inclusão social, possivelmente fomentar meios para que todos tenham acesso aos bens comuns e isso envolve ter dinheiro para poder se igualar a quem não precisa da estrutura estatal para estar no “jogo”, como afirma Lopes (2007).

Nesse aspecto, o que podemos dizer é que para essa forma de pensar, independentemente de seu caráter humanista ou progressista – como acontece aliás, com qualquer política moderna, as formas de inclusão, possibilitadas por meio das políticas, funcionam como um poderoso dispositivo de biopolítica a serviço da segurança das populações (FOUCAULT, 2008b). O papel da inclusão, neste caso, tem por função basilar a diminuição do risco social e isso deve passar do plano discursivo para o plano das práticas concretas nos mais variados ambientes.

as políticas de inclusão, mesmo que se propaguem discursivamente e mesmo que se apoiem em pedagogias culturais – pois, afinal, sempre é preciso ensinar e convencer a população... –, procuram se efetivar de modo material, isto é, elas só se realizarão plenamente se e quando todos os corpos – pensados como normais e anormais – forem colocados juntos, num mesmo espaço. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Com isso em mente, corroboramos a ideia de que as instituições que garantem acesso e atendimento a todos, são em princípio tomadas como includentes. Sendo que no decurso dos processos as instituições podem manter ou vim a manter, alguns desses “todos” (ou mesmo muitos deles) em condição de exclusão, conforme as normas vigentes do ambiente que diz que incluir e excluir é algo possivelmente participante do sistema em que o sujeito está inserido, estando desse modo em conformidade com as posições adotada por Veiga-Neto (2000, 2001, 2006), Lopes (2009, 2010), Fabris (2013) dentre outros. Isso nos sugere, então que o mesmo espaço que pode ser de inclusão pode ser de exclusão.

Sendo assim, podemos dizer que, mesmo deixando os “anormais” em semelhança aos “normais”, com relação ao acesso, o fator de igualdade pode não garantir a inclusão, e na mesma medida, também não afasta a exclusão.

Se, de outro modo voltarmos os olhares para as normas, tanto a inclusão quanto a exclusão acontecem nesse mesmo âmbito. Considerando que à medida que ela, a norma, é tida como natural, operações de ordenação que envolve aproximação, comparação classificação e atendimento das especificidades – parecem naturalmente necessárias, afinal os “anormais” devem se enquadrar ao padrão que está em evidência. Vemos que a norma acaba funcionando como uma matriz de inteligibilidade na qual as práticas de inclusão, por meio dos processos políticos, fazem sentido e são usados como justificativa para promoção de processos que geram inclusão.

Outrossim, vemos nas palavras de Foucault, que o Estado moderno (leia-se contemporâneo) precisa proteger seu cidadão, e nesse sentido, aproximá-lo de políticas que garantam inclusão é um artifício de proteção, sendo almejado por qualquer pessoa que esteja no processo de exclusão ou que se encontra fora da inclusão. Assim, Foucault (2008b), em “O Nascimento da Biopolítica”, nos apresenta a necessidade de proteger os sujeitos que entraram nesse discurso por meio da inclusão.

Conforme assinala Foucault (2008b, p. 280),

logo, se se quer ter uma proteção social eficaz sem incidência econômica negativa, há simplesmente substituir todos esses financiamentos globais, todos esses subsídios mais ou menos categoriais, por um subsídio que seria em espécie e proporcionaria recursos suplementares a quem, e somente a quem, a título definitivo ou a título provisório, não alcança um patamar suficiente.

O contexto dado para a fala acima refere-se ao neoliberalismo norte-americano, que nos dizeres de Lopes (2007), isso é típico de um Estado que preza pela pobreza como artifício para criação de políticas de assistencialismo, e nas palavras da autora “isso é muito parecido como a nossa forma de governar”, neste caso referindo-se ao Brasil. Assim, conforme registra Lopes (2009, p. 162), “trata-se de um Estado que, cada vez mais, mantém a pobreza, sem necessariamente investir em mudanças políticas, em mudanças sociais e em mudanças econômicas que possam reverter, mesmo que minimamente, a situação de pobreza e de miséria da Nação”.

Nesse bojo, sabemos que há uma fração significativa da sociedade que se encontra ameaçada de exclusão, e quanto a isso, conforme aponta Foucault (2008b), ao debater sobre a ordem neoliberal predominante nas nações ricas e pobres, quando menciona sobre um ponto

comum existente, ele diz que o que está situado entre o econômico e o social é, justamente a regra da não-exclusão. Fazendo com que tenhamos a compreensão da inclusão como algo inerente ao único ente que tem o poder de criar formas de incluir ao invés de excluir. E, neste caso, estamos sim, nos referindo ao Estado, uma vez que ele é o único responsável pelas políticas que geram os diversos processos de inclusão, é dele a responsabilidade de geração da noção de cidadão e de cidadania, por definição.

Desse modo, o Estado cria para si uma a possibilidade de compreensão da inclusão como um imperativo neoliberal para a permanência e manutenção de todos os sujeitos possíveis, nas tramas do mercado. Nas palavras de Foucault (2008b, p. 241), “entre a regra da competência da produção e a de proteção do indivíduo, é preciso estabelecer ‘um jogo particular’ para que nenhum jogador corra o risco de perder tudo”.

De acordo com Veiga-Neto (2000, 2007), Foucault (2008b), Fabris e Klein (2013), mais do que instituições, sejam estatais ou não, existe uma rede conectada de “sequestro” que empreende movimentos intraestatalmente. Nessa rede, as funções do aparelho de Estado, passa pelas instituições em que nos encontramos “presos” como sujeitos morais ou econômicos (FOUCAULT, 1996). Fazendo com que os sujeitos se tornem, nesse jogo produzido pelo mercado, um *homo oeconomicus*, constituído de relações diretas com o Estado Neoliberal.

Dentro das perspectivas Pós-Estruturalistas, isso é perfeitamente possível e viável, uma vez que, conforme escreveu Foucault (2008b), o *homo oeconomicus* é eminentemente governável, e isso significa dizer que os processos de inclusão, assim como os de exclusão são possivelmente aplicáveis aos sujeitos.

Só se toma o sujeito como *homo oeconomicus*, o que não quer dizer que o sujeito por inteiro seja considerado *homo oeconomicus*. Em outras palavras, considerar o sujeito como *homo oeconomicus* não implica uma assimilação antropológica de todo comportamento, qualquer que seja, a um comportamento econômico. Quer dizer, simplesmente, que a grade de inteligibilidade que será adotada para o comportamento de um novo indivíduo é essa. Isso quer dizer também que o indivíduo vai se tornar governamentalizável, que só se vai poder agir sobre ele na medida em que, e somente na medida em que, ele é *homo oeconomicus*. Ou seja, a superfície de contato entre o indivíduo e o poder que se exerce sobre ele, por conseguinte o princípio de regulação do poder sobre o indivíduo, vai ser essa espécie de grade do *homo oeconomicus*. O *homo oeconomicus* é a interface do governo e do indivíduo. E isso não quer dizer de forma alguma que todo indivíduo, todo sujeito, é um homem econômico.

Então, se o homem se tornou governável ou governamentalizável, significa que ele está de algum modo, articulado com a ordem legal, com as Normas. Nesse contexto, espera-se do homem outras condutas sobre o meio, algumas delas são a autocondução, a autogestão, dentre outras. A formação dessas condutas é considerada puramente legítima para o próprio Estado que as induziu aos sujeitos de seu território (VEIGA-NETO, 2007).

É justamente nesse contexto, que Lazzarato no livro “A revolução do Capitalismo” (2006, p. 295), ao escrever sobre o sujeito, a resistência e o poder declara que os Estados que geram influência sobre seu território de poder “caracterizam-se pelo fato de que a relação estratégica se estabiliza nas instituições que limitam, congelam e bloqueiam a mobilidade, a reversibilidade e a instabilidade da ação sobre uma outra ação”. Tornando possível a geração de um desejo de consumo naqueles que o estado protege por meio de alguma forma de assistencialismo. Fazendo com que isso seja visto como parte do jogo econômico do mercado e não como um “acerto de conta histórico” entre poder e sociedade. Mas, se olharmos pelo prisma do “acerto de contas”, de todo modo, veremos também, que esse “acerto” está alinhado com as vontades dos sujeitos de permanecerem no jogo. Entretanto, esse mesmo autor salienta que os favorecidos tem “liberdade” para alterarem essa relação, saindo de suas posições ou, simplesmente, permanecendo na situação de assistidos.

Assim, nosso posicionamento conflui para a visualização de perspectivas Pós-Estruturalistas, conforme já citamos anteriormente. Vemos que sob essa ótica, tanto os fenômenos da inclusão quanto da exclusão, podem ser alterados ao prazer do Estado por meio de suas relações “microfísicas de poderes” e não, simplesmente pela vontade do sujeito. Mesmo tratando os processos de inclusão, por meio de políticas que as viabilizem, como sendo “um acerto de contas histórico”, temos uma forte inclinação a suscitar de que os papéis sociais e escolares estão sendo pensados para “injetar” mais sujeitos no mercado. Se olharmos pelo prisma histórico, de consolidação da Rede Federal de Educação, vamos encontrar em 1909, o início de escolas que projetavam em seus sujeitos, além de ampará-los socialmente, possivelmente, pessoas que poderiam vir a ser capazes de consumir e produzir. O mercado daquela época, portanto, já recebia de certo modo, como diz Foucault (2008b), esse *homo oeconomicus*, na medida em que se deixava ser levado pelo fator de consumo para sua própria sobrevivência.

Não estamos dizendo aqui que não há, de certa forma, um “acerto de contas” histórico entre o poder e as minorias, estamos sim, trabalhando com a ideia mitigável de que as sociedades, organizadas e reguladas pelos Estados em suas relações de poder, produzem arranjos necessários conforme os momentos históricos em que se situam. E isso não quer dizer

que esta ou aquela política de inclusão seja de fato pura e simplesmente um “acerto de contas” social, desprovida de algum interesse do poder ou mesmo de utilidade para o sujeito beneficiário.

Entretanto, a fim de termos referências se contrapondo às ideias Pós-Estruturalistas, analisamos também, as concepções sobre essa temática a partir de outros estudos da literatura. Autores que não se classificam como Pós-Estruturalistas, com concepções diferentes sobre o assunto, serviram para enriquecer o debate e nos mostrar o quanto de abstração ainda precisamos buscar para, quiçá, nos aproximarmos de uma “razoabilidade coerente sobre o assunto em pauta. Do ponto de vista de outras concepções, tentamos abstrair as perspectivas mais frequentes com as quais autores como José de Souza Martins, Acácia Zaneide Kuenzer e um dos responsáveis pela elaboração dos fundamentos centrais dos IFs, Eliezer Moreira Pacheco partem, para que pudéssemos fazer uma comparação conceptual entre a temática de inclusão e exclusão nas concepções desses autores.

Para os autores aludidos podemos sintetizar a exclusão como sendo algo que sofre com a ausência (ou negligência mesmo) de efetivação mínima de direitos universais básicos ou, quando visto nos planos dos fatos são, precarizados. Essa noção é acentuada quando consideramos que todos os segmentos sociais e indivíduos estão justapostos dentro de um mesmo processo organizado – o sistema capitalista de produção – que, conforme aponta Pacheco (2021), toma como forma de condição para reproduzir-se o esbulho de riquezas, de valores, oriundos do trabalho e, conseqüentemente, a exclusão de milhares de trabalhadores no processo de distribuição de riqueza.

Nessa direção então, temos que entender o excluído, conforme apontam as conceituações de Kuenzer (2004), Frigotto (2002), dentre outros, reportando-se ao fenômeno de que ele é aquele indivíduo que é “privado” de exercer uma atividade produtiva, de ter moradia, saúde e educação de qualidade, de gozar direitos e deveres, condições mínimas que qualquer sociedade com compromisso moral deveria oferecer aos seus membros e isso independentemente de sua etnia, orientação sexual, raça, gênero ou opção política.

Contudo, Martins (1997), vai mais além, chamando-a de confusão pós-moderna. E essa confusão mistifica as causas, pulveriza e dissipa os responsáveis pela ação do fenômeno. Coloca a questão como algo a ser tratado dentro dos grandes temas globais, sendo em muitos casos, tratado como alvo das políticas mundiais, globalizadas, mas totalmente destituído de um efetivo enfrentamento, porque em seu caminho teria que lidar com os interesses imperialistas de grandes potências econômicas e políticas. Por isso ele acentua

Todos os problemas sociais passam a ser atribuídos mecanicamente a essa coisa vaga e indefinida a que chamam de exclusão (como, até há pouco tempo, todos os problemas eram atribuídos dramaticamente à dívida externa e ninguém se perguntou por que, de repente, deixou-se de falar nela), como se a exclusão fosse um Deus-demônio que explicasse tudo. Quando, na verdade, não explica nada. Ao contrário, confunde a prática e a ação da vítima, que anseia por justiça e por transformações sociais. De repente, essa categoria tão extremamente vaga (no sentido de imprecisa e vazia), que é a exclusão, substitui a ideia sociológica de processos de exclusão (entendidos como processos de exclusão integrativa ou modos de marginalização). (MARTINS, 1997, p. 16).

Fazendo um paralelo analógico com o seu livro “A Fronteira” (2009), no qual Martins escreve que esse é um lugar por excelência de desumanização das pessoas, podemos então citar que se há uma fronteira entre esses elementos de nosso debate, o segundo, a exclusão, também poderia ser considerada um lugar de desumanização das pessoas? Nas palavras dele essa desumanização se dá no “descarte das pessoas”, de um determinado grupo de pessoas, que para os Pós-Estruturalistas – na perspectiva foucaultiana são chamados de “anormais”.

Mesmo com esse dilema é possível trazer os sujeitos para a humanização (inclusão), ainda que seja dentro de uma relação de alteridade com os personificadores das contradições sociais – neste caso, o próprio Estado – sendo necessária a criação de duas condições básicas para humanização dos sujeitos: esperança e destino. E nesta situação isso pode se dar por meio dos processos de inclusão, quer seja no âmbito social ou mesmo escolar ou mesmo assistencialista, conforme pressupõem Veiga-Neto (2009), Foucault (2008a) e outros. A condição humana depende de mediadores, mas se estas forem suprimidas elas deixam de existir (MARTINS, 2009).

Assim, no trato com essa situação, ao analisamos os escritos de Pacheco (2020, p. 4), que nos remete historicamente à origem escravocrata do país, temos em suas palavras, “esta é a raiz de uma elite perversa, preconceituosa, antidemocrática e de uma sociedade marcada pelo preconceito e pela exclusão”. Implementa o relato ao denunciar que por falta de uma cultura democrática, que permeia todos os segmentos da sociedade brasileira, fez com que tivéssemos inevitáveis consequências no âmbito da vida política da nação. Provocando desse modo, o que Martins, chamou de “desumanização”.

as classes dominantes nunca se preocuparam em elaborar um Projeto Nacional, de Estado, penalizando o país com a descontinuidade e a falta de projetos de longo alcance. Lula foi quem mais se aproximou da tentativa de

um Projeto Nacional, alicerçado no Desenvolvimento com Inclusão, Democracia e Soberania, coisas absolutamente inéditas em nossa trajetória. Isto diferenciou seu governo de todos os anteriores e provocou a hostilidade das classes dominantes que sempre tiveram na exclusão, no ódio aos excluídos, no autoritarismo e na submissão aos interesses internacionais suas características principais. (PACHECO, 2020, p. 5).

Com todos esses desencontros de interesses, o popular e o da elite (ambos pautados no capitalismo), construídos ao longo dos séculos, foi o “pontapé” inicial para o projeto de país do Partido dos Trabalhadores, que em tese, conforme assinala Haddad (2008) e Pacheco (2020), nunca previu uma ruptura com a ordem estabelecida ou qualquer correlação de forças. Na verdade o que foi feito foi uma aposta na educação e em “esquemas” sociais que pudessem gerar inclusão, não só por meio de processos próprios de inclusão, como fez ao criar os Institutos Federais, mas também, com uma forte distribuição de renda, com a premissa de que “educação não é despesa, mas investimento”, possibilitando que uma série de políticas fossem implementadas. Os implementos foram necessários para amenizar o processo de degradação social e expulsão de alguns seres humanos do pleno direito de convívio humano em sociedade, principalmente, nos planos que envolveram inclusão educacional e social:

[...] nesse contexto foram criados: 18 novas Universidades multicampi; O REUNI (Programa de Reestruturação das Universidades) dobra o número de vagas e multiplica os campi das Universidades já existentes; A UAB (Universidade Aberta) através da EAD oferta 60 mil vagas; A Plataforma Paulo Freire abre a possibilidade de formação para professores já em atividade; O Ciência sem Fronteiras abre a possibilidade de formação no exterior para milhares de jovens; O ENEM e as políticas de quotas democratizam o acesso a Universidade; O PROUNI abre cerca de um milhão de vagas para estudantes pobres nas Universidades Privadas; O SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) estabelece um sistema moderno e sofisticado de avaliação, sepultando o famigerado Provão; A PROVA BRASIL permitiu visualizar o desempenho de todas as escolas públicas do país; Os Institutos Federais revolucionam a Educação Profissional e Tecnológica, criando em três anos 214 novas unidades; O FUNDEB injeta 4 bi na Educação Básica. (PACHECO, 2020, p. 6).

Mas, o resultado de todo esse esforço, principalmente os que serão gerados pelos IFs, só serão perceptíveis num período de aproximadamente 20 ou mais anos, se não sofrerem descontinuidade. Além do que podemos afirmar que o PT assentou as bases para um novo ciclo de desenvolvimento no país, pois apostar na educação significava apostar no desenvolvimento

das forças produtivas de nação, além de sua capacidade de possibilitar a mobilidade social e recriar condições de humanização, trazendo desse modo a “esperança” e a possibilidade de um “destino” melhor para milhões de pessoas.

Com isso, quando falamos dos objetivos desse novo modelo institucional de escola, os documentos fundadores dos IFs assenta sua proposição baseada em uma formação contextualizada, tanto em aspectos históricos, políticos e econômicos quanto sociais e culturais, possibilitando, desse modo, atuar junto aos territórios e sua população em vulnerabilidade socioeconômica, cujo objetivo central é integrá-los à cidadania e aos processos de desenvolvimento com inclusão. Com isso, afastando as mais perversas formas de exclusão criadas como estratégias do capitalismo para manutenção da ordem e do poder, originando condições de arranjos nos quais houvesse a possibilidade de trabalho e consumo, mesmo que minimamente, dentro da estrutura econômico-social vigente.

Uma concepção, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. (PACHECO, 2020, p. 6).

Conforme depreendemos das análises produzidas e corroboradas pela própria lei de criação dos IFs e pelas diretrizes, os referenciais teóricos de formação dessas instituições, como fomentadoras de inclusão, veem nos trabalhos de Karl Marx (1818-1883), “com sua concepção de Educação Integral, através da Formação Geral Humanística, física e profissional-tecnológica, a sua vinculação ao mundo do trabalho e a importância deste na construção do conhecimento e do próprio processo civilizatório, a politecnicidade” (PACHECO, 2020, p. 12). Também recebeu influências de Moisey Pistrak (1888-1937), Anton Makarenki (1888-1939) e Lev Vygotsky (1896-1934). Tendo “bebido” de outras fontes, como em trabalhos com proposta progressista como é exemplo dos brasileiros Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darci Rebeiro e etc, perspectivas para a alteração possível da realidade social brasileira. Entre os mais

contemporâneos a influência na construção dos fundamentos dos IFs podemos citar citar Saviani, Frigotto, Machado, Moll e etc.

Temos uma fonte com nomes bem diversificados nas proposições de partida. Não sabemos até que ponto essa diversidade é boa ou não, para os IFs, mas uma coisa fica latente, o ideário marxista ganha uma nova “roupagem” interpretativa, tornando-se, conforme diz o próprio Pacheco, uma possibilidade de romper com a própria ordem criada pelo sistema capitalista, criando o que Freire chamou de “inédito viável”. Pensamos que só precisamos entender como fazer isso.

A existência de um projeto educacional que integre formação intelectual geral, as humanidades, com formação profissional, científica e tecnológica, rompe com a lógica de reprodução do sistema capitalista. Ou seja, os que são educados para explorar e os que são destinados a serem explorados. (PACHECO, 2020, p. 12).

Ainda nos parece haver uma certa falta de compreensão de todo esse conjunto de elementos que “tentam” direcionar e executar, em termos de *práxis*, o novo formato, talvez, devido aos processos históricos nos quais o Brasil foi forjado, para a criação desse “rompimento” dentro do imaginário-fundante dos Institutos.

Quando comparamos esses detalhes, microfísicos, que engendram a percepção de mundo, de país e unidade de ação do poder (no caso dos microespaços dos IFs), lembra-nos, o que Martins (2021) fala sobre Marx: o que Marx escreve em o capital não serve para nenhum outro país, muito menos para o Brasil, o que realmente serve é o método utilizado por ele, e não nos esqueçamos que os ideais capitalistas, são imperialistas, de cunho a produzir mais valia, de apropriação do “forte” sobre o “fraco”.

Não sabemos ao certo se Pacheco ao citar Marx, como algo contributivo para as bases da nova institucionalidade implantada a partir de 2008, o faz referindo-se ao trabalho completo desse autor, ou se o faz referindo-se somente ao método utilizado por ele. Porque se o faz aludindo-se ao trabalho exaustivo de Marx, teremos posições bastante antagônicas na forma de conceber os acontecimentos gerados a partir da consumação das ideias de capitalismo neoliberal predominante por aqui, nas posições conceituais e ideológicas entre esses autores (Martins vs Pacheco). Mas, se for o oposto, as posições são pertinente e se complementam.

Entretanto, vemos que Pacheco considera o trabalho de Marx como fonte inspiradora dos fundamentos dos IFs e não somente o método utilizado por ele, caso seja, o que especulamos que é, então estamos diante do imperialismo do capital? Mas, se a resposta for sim, deveremos encontrar características típicas de princípios capitalistas, ainda que disfarçado sob outros pretextos, nos elementos tanto político quanto pedagógico nos IFs? Pacheco, não deixou isso claro, uma vez que ele coloca a pedagogia de Paulo Freire, também como justificativa para os fundamentos dos IFs. Se bem que, conforme expressa Oliveira (2018, p. 24), “é necessário acentuar que já em sua obra fundamental, “Pedagogia do Oprimido”, finalizada em 1968, Freire apresenta sua Pedagogia Libertadora afinada com as perspectivas marxistas”.

Parece-nos haver uma verdadeira complementação, ainda não totalmente clara, com relação às bases estruturantes da nova institucionalidade, citadas por Eliezer Pacheco, acerca dos nomes que servem, do que ele denominou de “referências básicas”. Mas, não iremos nos aprofundar nesse debate, pois nossa intenção até aqui é averiguar as condições em que se dão os processos de inclusão e exclusão nesse cenário, conforme esta ou aquela forma de enxergar os embates que se desenrolam dentro do cenário produzido pelo neoliberalismo.

Certamente, conforme será visto adiante, a pesquisa empírica, de acordo com o que depreendemos dos sujeitos aplicadores de políticas nos IFs, em sua totalidade, dizem que os princípios fundantes da nova institucionalidade ainda “não foram utilizados em máxima potência”. Contudo, os discursos dos sujeitos, também apontam para resultados significativos com relação a inclusão, as políticas desenvolvidas dentro de alguns *campi*, principalmente naqueles que são centenários dentro da Rede Federal de Educação, enquanto que os mais novos, ainda buscam uma forma de equacionar, ou digamos, de realizar plenamente, as formas de inclusão.

Sendo assim, percebemos um embate persistente entre os autores. Para alguns a situação de ex/inclusão perpassa pela reformulação política da escola, pela concessão de fomentos (financeiros) para determinados grupos que não conseguem se manter introduzido nos meios sociais sem ajuda do Estado, pela necessidade de partir da valorização do trabalho com valor social, de formar um ser humano integral na perspectiva humanística, que seja flexível, que possa ser adaptável, capaz de se tornar um médico, um advogado, um professor, mas que também possa ser um filósofo, um poeta, um torneiro mecânico, um pedreiro etc.

Destarte, pressagiamos que isso seja um grande contrassenso, se partimos da realidade na qual nossa sociedade se encontra e das posições epistêmicas e ontológicas das referências utilizadas. E nesse sentido, às vezes até concordamos com Martins, quando se questiona e diz tratar-se de uma exclusão ou de uma inclusão marginal. Chama para o diálogo crítico-reflexivo

acerca do assunto e diz que esse tema tem sido há muito tratado de forma fantasiosa e equivocada, tornando a noção de exclusão, apenas mais um rótulo,

[...] não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva (MARTINS, 1997, p. 14).

Deixa claro que esse conceito é sociologicamente “inconceitual”, não preciso, impróprio, totalmente inadequado. A própria concepção já nasce incompleta, ela é escassa e insuficiente para referir-se aos processos discriminatórios sofridos atualmente por uma camada pobre da população e, em particular, no que se refere aos direitos a educação. Visto que para ele não há exclusão no capitalismo, mas sim formas distintas de inclusão, e nesse sentido, todos estão incluídos, embora de formas desiguais.

Diferentemente do que faz Pacheco, que vê no capitalismo a possibilidade de criar processos de inclusão, Martins, reconhece que é nesse mesmo capitalismo que se dão os processos de exclusão, porque ele faz parte da composição do sistema, assim, Martins (1997), parte do princípio que “[...] é próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nesta inclusão (p. 32).” Discussão polêmica que em vez de esclarecer, confunde.

A nossa tese é bem clara: a sociedade capitalista é, por natureza, excludente e reproduz-se excluindo pessoas de todos os processos de cidadania. Não concordamos com a posição que defende que aqueles que vivem nas margens, que são moradores de rua, não são excluídos, mas incluídos de outro modo!

Outra reflexão válida para este embate é a produzida pela professora Acácia Z. Kuenzer. Ela parte de premissas, até certo ponto, parecidas com as de Martins, mas um pouco dissonante das posições de Pacheco. Entretanto, o trio consegue analisar, por prismas diferentes, o assunto discutido até aqui. Para ela, o regime de acumulação, possibilitado pelo capitalismo, chamado de “acumulação flexível” só serve para aprofundar as diferenças entre as classes, deixando mais latente a dualidade estrutural contemporânea existente e neste ponto concordamos com os três. Ela vai buscar entender o papel atribuído ao Estado neoliberal com relação à educação e sua

relação com o trabalho. Relação essa que se utiliza de politecnicidade, trabalhadores flexíveis, gestão como prática social, educação permanente, certificações, cursos rápidos (de curta duração) de formação profissional (para jovens e adultos) e elementos muito similares ao que aponta Pacheco como sendo componentes norteadores dos princípios dentro dos Institutos. Assim, ela cria duas direções para tratar do mesmo assunto: (i) um processo que cria exclusão para depois incluir novamente, denominado de “exclusão includente”; (ii) e outro que faz o caminho oposto inclui primeiramente, mas depois exclui – chamado de “inclusão excludente”. Com posicionamentos que, em alguns momentos, vai ao encontro do que diz Martins e Pacheco, mas em outros totalmente oposto a ambos;

[...] as práticas, inscritas no modo de produção capitalista, acentuam cada vez mais a separação entre trabalhadores e dirigentes, entre trabalho intelectual e trabalho instrumental, [...]. É necessário, contudo, buscar elucidar como isto se dá, através do estabelecimento de uma nova dialética entre o mundo do trabalho e a educação, a partir das macro categorias que configuram o regime de acumulação flexível. É importante destacar que esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, viabilizadas por Estados de tipo neoliberal. Não se trata, portanto, de mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital. (KUENZER, 2005, p. 14).

Conforme pode-se depreender, está em pleno curso uma espécie de “exclusão includente”, que está precisamente relacionada às estratégias produzidas pelo mercado formal, no qual o trabalhador consegue ter direitos assegurados pelas normas trabalhistas, mas, que ao sair desse sistema, ele migra para o mundo do trabalho, produzindo dessa maneira, uma nova inclusão, para fazer o mesmo que fazia no mercado legal, se submetendo a ganhar menos do que ganhava anteriormente, porém mantendo-se ainda dentro do “jogo do mercado”, mesmo que de forma precária.

Contudo, a esta lógica corresponde uma outra equivalente, mas que caminha na direção oposta, denominada de “inclusão excludente”, que conforme aponta a autora, é formada por estratégias de inclusão ocasionadas pelos diversos níveis de fomento escolar aos quais não correspondem os padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas, intelectual e eticamente capazes de responder e superar as demandas do capitalismo, posto que alguns dos meios tidos como modalidades aparentes de inclusão, estão na sua essência “vazios”.

Assim, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão incluyente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, [...] a expressão pedagógica deste princípio se dá através da pedagogia das competências com suas categorias[...]. (KUENZER, 2005, p. 15).

Assim sendo, lembramos que as possibilidades de educação emancipatória, conforme lemos em Pacheco, só seriam viáveis se não houvesse, o que já percebemos que há, a expressão do que Kuenzer chama de “pedagogia capitalista” em contradição com a pedagogia emancipatória como possibilidade, que pode ser objetivada, mas em outro modo de relação entre sujeito e sociedade. Um modo em que se estabeleça como regra condições reais de igualdade, unitariedade e justiça social de fato e não somente de direito.

Desse jeito, ao vermos os embates entre a temática elementar nos IFs, podemos imaginar que ao invés de partirmos de premissas macro para analisarmos o *modus operandi* de cada caso, entendemos ser mais eficiente e menos embaraçoso uma análise Pós-Estruturalista em uma visão microespacial. Pois conseguimos enxergar as microrrelações de poder que estão em efetividade agindo sobre os sujeitos beneficiários da políticas de inclusão em perspectiva local e regional.

Assim, para nós, a inclusão é vista como dispositivo que possibilita a inserção dos sujeitos subjetivados nos padrões sociais de consumo, conforme suas relações vão se estreitando com o poder vigente. O que queremos de fato dizer é que a inclusão não pode ser tomada isoladamente sem se olhar todos os detalhes que a cercam. Contudo, esse olhar, mais microespacial não desabilita, de forma alguma, que seja feita, por meio de um olhar mais abrangente (ou macroespacial) a relação que envolve toda a Rede Federal de Educação.

Contudo, e somente a partir deste prisma, entendemos que o diálogo feito na perspectiva de Foucault, Veiga-Neto e outros nos desperta e nos impulsiona a que olhemos as micro relações entre o poder e o sujeito, a noção de que as variáveis existentes entre o que os fundamentos apresentam em seus discursos e o que ocorre no plano dos fatos, considerando a vivência e as providências tomadas para gerar inclusão social e educacional. Neste caso, não está plenamente convergente e consonante com todos os princípios humanísticos trazidos por Pacheco, conforme poderemos denotar nos capítulos posteriores da pesquisa.

Todavia, mesmo intentando ações em um plano produzido dentro de um microespaço material, o que ainda nos inquieta em toda essa situação é a relação existente entre as políticas

internas e os princípios orientadores prescritos pelas agências multilaterais que acabam por definir e determinar as políticas de vários países do mundo. O Brasil, dentro do cenário produzido historicamente, recebeu (ou recebe) alguns “conselhos” trazidos por organismos como Banco Mundial, Unesco, OCDE e outros. Mas, afinal de contas, o quanto dessas orientações estão impregnando os discursos dos documentos pátrios, inculcando neles a necessidade de as escolas terem Programas de inclusão como se fosse uma espécie de “acerto de contas” social com as minorias?

Nosso tópico a seguir procurará alguns indícios de que as “orientações” das agências são “benéficas” para os grupos minoritários, segundo o que alguns discursos produzem.

1.3.7 As influências de agências multilaterais na educação na perspectiva das políticas de inclusão

Desde a década de 1990, o Brasil, assim como todos os países que inscrevem seu projeto de desenvolvimento na economia globalizada, tem sua política educacional orientada por organizações internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura); o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância); o PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial (BM). (SANTIAGO, 2002, p. 501).

Santiago (2002), menciona que o projeto educacional brasileiro tem forte desenvolvimento com a governamentalidade neoliberal. Surgida a partir dos anos 90 do século passado, e asseverado dentro do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002). Entretanto, não iremos analisar o aspecto histórico desse governo, mas iremos fazer algumas possíveis aproximações desse momento para que possamos alinhar nosso objeto de pesquisa ao pensamento da inclusão por meio de políticas educacionais incursivas no neoliberalismo.

O fato é que a inserção de um projeto de Governo de Estado na economia globalizada pressupõe também a adequação dos sistemas educacionais através de mudanças e reformas nas redes de ensino, dentre as quais, localizo as ações referentes à implantação e organização de um sistema de ensino para todos, dito inclusivo. (MENEZES, 2011, p. 128).

Em certa medida, para que possamos entender como o sutil mecanismo das influências contidas nos discursos, decorridas a partir do pensamento produzido por agências multilaterais, especialmente as do grupo Banco Mundial – BM – acontecem no interior das políticas educacionais, necessário se faz uma tentativa de intuir, na perspectiva histórica, em que momento as influências, são materializadas dentro dos discursos das políticas institucionais e pedagógicas que dão origem a documentos diretrizadores da educação. Para tal, decorremos aos escritos de alguns autores.

Os contextos históricos e documentos legais tornaram-se substratos importantes para as reflexões e interpretações acadêmicas sobre os sentidos atribuídos às políticas públicas educacionais brasileiras para o ensino técnico (e tecnológico). São centrais quando se trata de pensar os IFs existentes no Brasil, cuja extensão territorial e diversidade sociocultural, econômica e política implicam nas mais variadas interpretações e contribuições teóricas, sejam pró ou contra os IFs. (FRIGOTTO; NEVES; BATISTA; SANTOS, 2018, p. 87).

Neste sentido, podemos destacar algumas orientações comuns encontradas quando triangulamos dados de relatórios do banco mundial dos anos de 1996⁵³ a 2017 que dão direcionamentos para o modo como a educação em países periféricos deve ser conduzida. Podemos depreender das citações acima que as implicações orientativas (implícitas ou explícitas) apontam para elementos de subordinação às determinações de políticas para educação, endossadas por organismo multilaterais, principalmente do BM e do Fundo Monetário Internacional – FMI – tendendo de sobremaneira deixar em segundo plano as especificidades da história, sobretudo quando pensamos nas “recomendações” trazidas pelos organismos internacionais para políticas públicas de educação. E, para tal, às vezes o país, ao necessitar do dinheiro internacional, apresenta planos de ação condizentes com os requisitos solicitados pelo órgão emprestador do dinheiro.

Nesse contexto, é oportuno lembrar que, na última década, houve o consentimento ativo das autoridades governamentais aos princípios dos organismos internacionais (Banco Mundial – BIRD e Banco Interamericano

⁵³ 1996 é o ano em que entra em vigor a lei nº 9.394 que “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” – LDB, e que de acordo com alguns autores está repleta de interesses que não representam a realidade educacional brasileira em sua plenitude devido às influências de pensamento neoliberal.

de Desenvolvimento – BID) para as reformas educativas dos países dependentes de seus recursos. O “novo” consistiu na adequação direta dos conceitos e objetivos educacionais às necessidades econômicas. Para tanto, a redefinição das atribuições do Estado e a revisão dos parâmetros e prioridades da despesa pública se fizeram necessárias, orientando a diversificação da oferta educativa com a preocupação de obter maior eficiência no gasto social. (BRASIL, 2004, p. 33).

Dessa maneira, criamos margem interpretativa à nossa tese de pressagiar que as políticas de inclusão, por meio da educação, interagem com as proposições de agências multilaterais na busca de atender a interesses neoliberais com intuito de produzir subjetivações que possam inter-relacionar-se com o mercado, conforme explicitadas por Dowbor (2017), Dardot e Laval (2016), Teodoro (2011) dentre outros.

Duas orientações normativas bastante comuns encontradas nos documentos de agências multilaterais se referem à reorganização produtiva em todos os níveis (nacional, regional e local) e criação de novas técnicas de trabalho, que abrem espaços a reinterpretções conceituais. Criando (re)interpretação, talvez distorcida, sobre a teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2010), trazendo para dentro do papel da educação uma suposta lógica autônoma e econômica, uma vez que o trabalhador se valoriza enquanto mercadoria pela quantidade de ensino que absorve e não, tão somente, pela capacidade intelectual desenvolvida.

Corroborando com esse pensamento, Albino (2017), diz que a autonomia que vai compor os discursos no contexto das políticas educacionais em âmbito global tem uma “ordem” a ser seguida. E, nesse contexto globalizado, a economia em quaisquer de seus níveis, tem um efeito profundamente significativo na (re)configuração de políticas micro ou macro em qualquer direção, quer seja para incluir, quer para excluir. Independentemente de os Estados se apoiarem num discurso de que estão em busca de soluções para seus problemas educacionais, organizações internacionais, a exemplo de agências multilaterais, acabam oferecendo “recomendações” de como podem ser contornadas as situações adversas e quais são as demandas mais urgentes a serem atendidas nesse campo. Então, nessa relação de interdependência

[As políticas para a educação profissional] pode-se afirmar que se constituem em uma das manifestações concretas do projeto socioeconômico de inspiração neoliberal, concebidas em consonância com as recomendações de Agências internacionais de financiamento – como é o caso do Banco Mundial – e com

as expectativas de grupos hegemônicos quanto à formação de profissionais exigida pelo novo momento produtivo. (APRILE, 2007, p. 152).

Ainda consoante essa autora, esbarramos no entendimento de que os anseios e expectativas de grande parte da sociedade nacional vê a Educação Profissional (e Tecnológica) como fator possibilitador para obtenção de uma vaga no mercado de trabalho e conquista da cidadania digna. Devido a isso, é fundamental reconhecer também, no atual contexto de análise das políticas educacionais e decisões para a área educacional, quais são os contornos desenhados pelas agências internacionais que colocam a Educação Profissional como parte do setor de uma economia de conhecimento global. Pois, sabendo-se dos delineamentos traçados pelos produtores de políticas, é possível entender como os discursos se constituem na continuidade de outros discursos nesse emaranhado de probabilidades. Uma vez que é em decorrência da mundialização das políticas sociais, educacionais e etc., quase homogeneizada, preconizada nos documentos internacionais, como os do Banco Mundial (AMARAL, 2008) que, em alguma medida, ocorrem inferências nesse setor.

Os organismos que financiam as políticas desenvolvidas no país, neste caso as sociais e educacionais, têm como premissa, maior participação dos grupos considerados excluídos na economia do país, conforme apresentado em documento do BM destinado ao país: “Com um papel mais atuante dos excluídos no desenvolvimento humano e das pequenas e médias empresas no processo de crescimento, os ganhos de produtividade poderão ser mais elevados e equitativos”. (EAP, 2003, p. 11).

As proposições desenvolvidas no documento acima alertam que o uso das estratégias utilizadas pelo BM tem relação com o aumento da produtividade e os ganhos dos excluídos por meio de aumento na oferta de meios que garantam integração de parcelas minoritárias à sociedade e aos meios de geração de renda. Encontramos características como essas em vários discursos sobre inclusão, produzidos por vários governos brasileiros, assim como em propostas escolares que auxiliam no desenvolvimento do Estado no cenário global, efetivando-se, por meio dos mais variados setores sociais.

Acerca de considerações sobre os governos brasileiros, principalmente, pós-regime militar e suas influências na educação nacional, Arelaro (2005), destaca a inclinação da

educação no século XXI, fazendo demonstração por meio de perspectivas que seriam entendidas como neoliberais, a exemplo da formação para inserção no mercado de trabalho.

Todavia, isso nos provoca outro dilema ligado ao facto de a educação ser tida como espaço privilegiado para inserção no mercado de trabalho, conseqüentemente proporcionando também inserção social. Nitidamente criando traços de exclusão e desigualdades à medida que usa como referências formas ideológicas do modo de produção capitalista contidas no pensamento hegemônico.

A escolarização da população tornou-se fundamental para atender as demandas de um setor produtivo em rápido processo de transformação. Esse espírito, já manifestado na Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela Unesco em 1990, tornou-se lugar comum nos documentos elaborados pelas agências multilaterais (CARVALHO, 2005, p. 24).

Nesse conjunto de discursos que trazem à tona tentativas de clarificação de exposições sobre políticas educacionais fomentadas por agência multinacionais, rememoramos o evento mais influente no meio educacional, influenciador direto de alguns traços constituintes de políticas. Já mencionado por Carvalho (2005), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), que influenciou diretamente o pensamento sobre a temática. Com suas definições e princípios, a Conferência acrescentou um marco comum nas políticas educacionais do mundo. Esse evento teve como co-patrocinadores agências multilaterais, como o Banco Mundial, BIRD, BID, CEPAL, UNESCO, USAID e UNICEF.

É com o auxílio desse nexos que passa a surgir o aperfeiçoamento de condições permissivas para produção de ferramentas de cunho neoliberal orientadas por organismos multilaterais. E, nessa conjuntura, conforme registrado por Grüber (2013), impôs-se um modelo neoliberal de educação em nível global, fazendo surgir uma crise na educação no fim do século passado, com ramificação extensível ao nosso século (XXI). Dessa maneira, é possível evidenciar a relevância com relação aos interesses econômicos do mercado mundial e, por tabela, também o nacional, com outras definições e diretrizes para educação, assim como a função que esta deveria desempenhar.

[...] o papel da educação no tocante à geração de capital social para o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que a educação poderia contribuir

para a minimização da exclusão, da segregação e da marginalização social das populações pobres. Tais processos são considerados fatores impeditivos ao pleno desenvolvimento do capitalismo, podendo gerar ameaças à estabilidade econômica e à ordem social dos países ricos. Nessa perspectiva, a educação visa a contribuir com a composição da força de trabalho, a formação de consumidores e a preservação da ordem social (OLIVEIRA; FONSECA, 2005, p. 58)

De acordo com os autores é notória a envergadura propositiva de entendimento para a noção de que a função da educação consiste em favorecer aspectos que possam asseverar a consubstanciação do capitalismo como forma dominante. Outro detalhe significativo é o discurso de que a minimização da exclusão, por meio de políticas educacionais fundadas no discurso da inclusão, tem sido cada vez mais presente nas diretrizes de políticas no país.

(...) propostas foram aprofundadas e expressam o direito à educação e à aprendizagem, indicam que as instituições educacionais devem se guiar pelo princípio da inclusão e recomendam o envolvimento da comunidade acadêmica para fortalecer a pesquisa, as redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação. Sob essa ótica, a educação deve incorporar a ideia do *direito dos que não têm direito*, seja pela sua condição socioeconômica, seja por não atenderem aos padrões culturais normais postos pela cultura capitalista. (ROCHA, 2018, p. 21).

Assim, temos o contexto de que esse tema, sobre as influências provocadas por sugestões de organismos internacionais, como o tema da inclusão vem se reconfigurando, tornado uma questão prioritária no Brasil quando o assunto aborda políticas públicas educacionais como forma de suplantar e, ao mesmo tempo, superar desigualdades produzidas pelo poder hegemônico.

(...) nas reformulações e configurações políticas, econômicas, sociais e culturais, se explicita as contradições sociais e emerge novas formas de exclusão social, são pessoas/grupos, os excluídos sociais, que historicamente clamam por equidade social, gerando a necessidade de criar políticas que possam oferecer o mínimo de possibilidade de inclusão. (ARAÚJO; CORREA, 2011, p. 37).

Nesse cenário, Araújo e Correa (2011), consideram que contradições sociais necessitam, como instrumento de governamentalidade do controle estatal e do grau de desigualdade a fim de evitar rupturas. Mantendo, de algum modo, o controle sobre o cidadão e sua cidadania. Entretanto, esse discurso vem permeado de diferentes interesses e por certo grau de beneplácito entre partes. No documento base, desse nosso interdiscurso produzido até aqui, referimo-nos à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, nele é claramente possível percebermos que são totalmente compatíveis as falas sobre inclusão e interesses de agências multilaterais, induzindo a sociedade a acreditar que o principal objetivo de ações produzidas na educação e em outros meios é, tão e somente, a minimização de desigualdades sociais.

O governo não elabora as políticas para que a população consiga significativa representação, ou seja, para que as classes dominadas tenham acesso aos modos de produção, mas para que as disparidades sejam amenizadas e que um mínimo social seja feito para melhorar as condições sociais de grupos desfavorecidos pela lógica do mercado, em que se inclui a elevação do consumo desses grupos. (ALMEIDA, 2009, p. 52).

Pressentimos que as remissões feitas entre ambos os lados, permitem dizer que a concessão de diferentes interesses, quando da elaboração de políticas, possam traduzir na letra da lei, entendimentos ambíguos e soluções com resultados anódinos. Perante essa interpretação, temos a impressão de que o Brasil elabora políticas educacionais e as denomina de “políticas inclusivas” visando estabelecer certo tipo de minimização de efeitos causados por situações econômicas e sociais adversas, utilizando a educação como ferramenta estratégica: o de viabilizar instrumentalmente condições para que os sujeitos possam desempenhar o trabalho necessário à prosperidade do país. E é, justamente, nesse entrecho que situamos a educação como interpretação dada por instituições internacionais.

Voltando-nos para a perspectiva de pensarmos as influências do ponto de vista das instituições multilaterais, vamos nos direcionar ao encadeamento de caracterizações sugestionadas como de inclusão dentro da institucionalidade surgida com os Institutos Federais.

A nova institucionalidade dos Institutos Federais e a inclusão influenciada por organismos multilaterais “assim, a educação profissional e tecnológica tem de ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando, pois, reduzir o seu alcance a mera adaptação da formação escolar

e paraescolar a necessidades dos empregadores, das forças vivas, do mercado de trabalho, sempre imprecisamente esclarecidas, o que vem a ser, em regra, definido em função do estado conjuntural de diversas relações de força. Avanços substantivos poderão ser possíveis no esclarecimento da questão, levando-se em conta que o sistema educativo, não constituindo apenas um subproduto da estrutura social, antes um campo de forças nela atuante, deverá estar atento à organização social do trabalho, sob pena de os mesmos progressos educativos desencadear efeitos sociais perversos” (BRASIL, 2004, p. 5-6).

Conforme registrado nos Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas; e Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, publicados pelo Ministério da Educação durante os anos de 2003 e 2004 respectivamente, contendo proposituras produzidas a partir de discussões ocorridas em seminários durante os mesmos anos.

Os documentos evidenciam explicitamente a necessidade de um novo ordenamento político, econômico e educacional alinhado a interesse de ordem política social e econômico em *status* global. Apontado para o uso de múltiplas concepções pedagógicas nos diversos níveis educacionais, adaptação de processos de gestão democrática para escolha de reitores, diretores e outros, bem como o reconhecimento constante dos profissionais de ensino e de padrões de qualidade em toda a estrutura nascente. Todavia, esses incrementos deveriam evoluir permeados com os constantes avanços da ciência e da tecnologia, sem deixar de lado a pluralidade cultural existente no país. Mas, notamos que o

documento traduz o anseio daqueles que com participação e espírito de cidadania acreditam na Educação Básica e na Educação Profissional, inseridas em um novo contexto tecnológico, como grande vetor capaz de romper com os preconceitos, com a dependência e com a exclusão social, males que precisam ser eliminados para vencermos o desafio de construir um Brasil mais eficiente e mais justo. (BRASIL, 2003).

Percebemos os traços discursivos constituidores dos documentos orientativos produzidos por agências multilaterais sendo refletidos internamente nos documentos basilares produzidos pelo MEC para a implementação de Programas, Projetos e Ações no âmbito do IFs. E para tal constatação, ao fazermos a interpretação documental no capítulo III, buscamos analisar alguns Programas, Projetos e Ações de inclusão produzidos pelos diversos Institutos,

cujo objetivo principal é justamente o de criar políticas institucionais que carreguem a seu bojo o viés da inclusão: quer seja educacional, cultural, socioeconômica ou outra dentro da Rede.

No capítulo seguinte descreveremos o percurso metodológico da pesquisa. Explicaremos os tipos de metodologia e pesquisa adotados, os instrumentos utilizados, conheceremos os sujeitos e um pouco da história do *locus* e informações sobre a opção pela Análise do Discurso.

CAPÍTULO II: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 O princípio da organização para a modelagem da metodologia.

Falar de método é falar de um “como”, de uma estratégia de abordagem, de um saber-fazer. Formulada a pergunta, que constrói o tema como objeto a partir de um referencial teórico dado, como trabalhar os indícios ou traços que chegam desde o passado? (PASAVENTO, 2003, p.63)

2.1.1 Nota Introdutória

Com os novos arranjos possíveis a partir da lei nº 11.892/2008 e de Diretrizes institucionais para os IFs nos apoderamos do raciocínio de que as implicações das práticas chamadas de inclusivas, bem como dos sujeitos subjetivados que podem ser originados a partir delas, constituem ponto de discussão nesta investigação. Implicando em alterações no arcabouço Político-Institucional e Político-Pedagógico dos Institutos Federais. As análises feitas partem de um campo de teorizações muito específico. Aludimos às teorizações foucaultianas, precisamente àquelas em que é possível detectar referências nos debates sobre inclusão, governamentalidade e educação profissional, dentro de um cenário capitalista, em sentido *latu*, predominante no país.

Para a construção de tal arcabouço, partimos do princípio de que qualquer produção de conhecimento pressupõe e implica a utilização de uma ou múltiplas aproximações metodológicas ao objeto de estudo e que, por vezes, ultrapassa os modelos epistemológicos aplicados como referencial teórico. Em vista disso, são as teorizações foucaultianas que nos levam a empreender a crítica a partir dos estudos Pós-Estruturalistas.

(...) colocamo-nos no lugar daquele que, ao perguntar, não procura pelas explicações, mas pela possibilidade de suspeitar do que está posto. E, ainda que explicações sejam dadas, elas serão permanentemente passíveis de novas suspeitas. A hipercrítica não imobiliza, não aquieta. Ela incomoda, desestabiliza, pois se desloca sem descanso, sobre ela mesma e sobre nós (VEIGA-NETO, 2007, p. 25).

Os escritos de Veiga-Neto (2007) vão ao encontro dos saberes descritos por Severino (2007, p.38) ao expressar que “o aprofundamento da vida científica exige (...) uma postura de auto-atividade didática que precisa ser crítica e rigorosa.” A auto-atividade didática nos proporciona a possibilidade de construção da suspeita. Dado que, durante todo processo de construção deste trabalho buscamos, através de uma permanente autocrítica, a aproximação às conjecturas de discursos explícitos, assim como as (in)certezas epistemológicas registradas em falas. Destacamos que a primeira fase da pesquisa foi, essencialmente, de caráter bibliográfico. Fizemo-la sobre uma bibliografia qualificada visto que sua construção se deu a partir de bases de dados extremamente rigorosas e científicas. Conforme já dissemos no texto sobre revisão da literatura, nossas fontes de pesquisas foram as bases de repositório de teses e dissertações da CAPES e indexadoras de revistas e artigos científicos, a exemplo da plataforma *Scielo*.

Com relação aos escritos teóricos, fizemos uso de autores consagrados e reconhecidamente referenciados no mundo acadêmico. As grandes referências nas temáticas sobre inclusão, governamentalidade e educação profissional técnica e tecnológica foram nossos balizadores essenciais. Continuamos, sob o pensamento epistemológico, utilizando estudos Pós-Estruturalistas, conforme mencionamos nas linhas iniciais do referencial teórico. De acordo com o acima exposto, nos resta condizente com Tambara (1998, p.81), para quem a pesquisa que está em proposição, deve apresentar respostas circunstanciadas para algumas questões, a serem socialmente construídas com um “comprometimento social do pesquisador com o seu meio, sua profissão, sua vida acadêmica, e os valores que lhe são constitutivos”. E com Severino (2007, p.100), ao discorrer afirmando que todos os procedimentos metodológicos precisam “referir-se a um fundamento epistemológico que justifica a própria metodologia praticada (...) porque a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o possível.” E por que não, do possível com o alcançável. E foi esse conúbio que tentamos viabilizar ao longo de toda a pesquisa.

2.2 Tipo de metodologia

A definição de nosso problema de pesquisa, assim como a elaboração da questão nos ajudaram no estabelecimento do percurso – como o processo de inclusão, por intermédio das políticas, se inter-relaciona com as dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas dos Institutos Federais? – Nossa intenção de curiosidade intelectual e também profissional nos ajudou na definição da atitude de pesquisador para estudar esta temática. Assim e em busca de

uma delimitação de tipo mais condizente de metodologia, capaz de imprimir condições para análise do objeto, nos ancoramos nos subsídios de Adorno (2008, p.179), que nos incentivou na reflexão sobre o método: “(...) o método é em grande medida mediado pelo objeto”.

[...] o estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações [...] sobre uma temática específica. (MOROSINI; FERNANDES 2014, p. 155).

Nesse aspecto, fizemos uso em um primeiro momento da pesquisa sobre o estado do conhecimento ou estado da arte no período previamente estabelecido (2008-2018). A pesquisa do estado da arte teve como caráter principal se tornar um mapeamento da produção científica do período delimitado para levantamento dos escritos acadêmicos e técnicos sobre o objeto. Para tal construção tomamos como referências Teses de doutorado, Dissertações de mestrado, Artigos Científicos e capítulos de livros técnicos, conforme já mencionamos em outro momento deste trabalho. De modo que, na sequência, pudéssemos desenvolver o estado da arte ou do conhecimento.

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, “à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Após as leituras realizadas para construção do estado do conhecimento sobre inclusão, Governamentalidade e Educação Profissional, caracterizado como levantamento e avaliação da produção acadêmica e científica sobre a temática, sobretudo, de categorias que identificassem, em textos individuais e no conjunto deles, os elementos sob os quais o fenômeno tem sido estudado nos últimos dez anos. Sentindo-nos desafiado a conhecer o que já havia sido construído sobre o assunto para, em seguida, elaborar novas possibilidades não descritas nas leituras para construção do estado da arte e problematização/redefinição do objeto de pesquisa.

Desse modo, tivemos a convicção de termos maiores aproximações entre os diversos aspectos que determinaram a construção de um processo inclusivo parametrado em estratégias sociais de organização de determinados grupos, para que fosse possível incluí-los no mercado, por isso, tivemos a necessidade de conhecer a literatura sobre as conformações que possibilitaram a construção do cenário econômico no qual vivemos. Isso nos levou à conscientização de que, no âmbito de formação de um novo paradigma epistemológico, a possibilidade de dicotomizar sujeito e objeto fica tanto quanto inviável. Como refere Boaventura Santos (1987), o sujeito de pesquisa reconhece-se naquilo que produz.

As ciências sociais, e especificamente as ciências da educação, têm um estatuto epistemológico próprio, não produzem leis explicativas da realidade, não se regem pelo causalismo e determinismo e, por isso, o grande objetivo destas ciências é a compreensão de uma determinada realidade com o máximo de profundidade e rigor possíveis. (SANTOS, 2020, p. 96).

Refletimos muito, desde o momento de construção do objeto de pesquisa que discorremos e problematizamos – as relações da inclusão produzida nos IFs, a partir da dimensão do objeto políticas de inclusão social e educacional, com viés voltado para um recorte das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas nos IFs – se ajustaria a uma abordagem mista, por isso optamos pela pesquisa quali quantitativa de natureza exploratória, descritiva, compreensiva. Uma vez que entendemos que ao formularmos no objetivo geral um escopo de compreensão, precisávamos mais do que uma análise descritiva da multidimensionalidade do objeto, tornando possível o aprofundamento por meio de narrativas documentais e dos próprios sujeitos, de modo que pudéssemos explorar, a partir das falas dos sujeitos a dinâmica responsável pela modelagem de toda a estrutura Político-Pedagógica e Político- Institucional dentro do vetor que produz movimentos de inclusão nos Institutos Federais.

(...) cada uma produzirá um tipo de representação da realidade. Uma aproximação indutiva, que respeite as dinâmicas microssociais, que utilize vários tipos de análise qualitativa, que expressem os processos da pesquisa, uma análise do discurso, que permite construir representações da realidade tão legítimas e relevantes quanto as que são associadas às abordagens quantitativas. (GROULX, 2015, p. 194).

Observamos a necessidade de metodologia plural para que pudéssemos atingir uma representação mais próxima da realidade por meio dos instrumentos que cada uma pode produzir. Dessa maneira, julgamos mais aceitável a utilização de artifícios intensivos e extensivos, devido às dinâmicas dos fatos envolvidos no processo de coleta de dados. Na perspectiva de Minayo (1997), os tratamentos qualitativos e quantitativos dos resultados podem ser complementares. Aliás, a dicotomia entre explicar e compreender, proposta por Dilthey (1833-1911), como resposta ao pensamento positivista, não faz sentido na contemporaneidade. A explicação, que era aplicada às ciências naturais e a compreensão às ciências do espírito, constituem processos indissociáveis no âmbito das ciências sociais e humanas. Para explicar, é necessário compreender e vice-versa.

Tendo isso em vista, usamos a pesquisa qualitativa para que pudéssemos organizar, de modo mais flexível, as imprecisões que, certamente, surgiriam. Esse tipo de pesquisa, por exigir a utilização de instrumentos que objetivam a captação do sentido ou sentidos do discurso, torna possível a compreensão do fenômeno da inclusão nos IFs como artifício para subjetivação dos sujeitos envolvidos no processo dentro do cenário neoliberal que está posto.

(...) dá espaço à necessidade de improvisar quando surgem fatos desconhecidos durante a pesquisa. Geralmente, o projeto de pesquisa não começa com uma hipótese a ser confirmada nem procedimentos rígidos e predefinidos de coleta de dados. A metodologia qualitativa favorece a flexibilidade na utilização dos procedimentos. (TAVARES; RICHARDSON, 2015, p. 10).

Integramos isso à necessidade de utilização do conceito popperiano de conjectura, conforme já dissemos em outro momento deste trabalho, e não, precisamente, o de hipótese. De modo algum recusamos o conceito de hipótese, mas entendemos que esse tipo de aceitação nos limitaria a uma visão tecnicista, causalista e determinista sobre o fenômeno em questão, cabendo melhor sua utilização em pesquisas do tipo que adotem os princípios rígidos da ciência positivista, e por acolhermos princípios mais maleáveis, que surgem das necessidades históricas, optamos por flexibilizar nossas ponderações. Esclareçamos que o que aqui está em evidência, não é a compreensão conceptiva de Karl Popper, considerada neoliberal por muitos, mas tão somente a concepção de conjectura ajustada à realidade que interpretamos mais contributiva ao nosso objeto de estudo.

No aspecto quantitativo buscamos como uso de ferramentas específicas para esse tipo de estudo a compreensão da extensão estatística de relações específicas do estudo.

A pesquisa quantitativa pode ser quantificada. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo. A pesquisa quantitativa se concentra na objetividade. Ela recorre à linguagem matemática para descrever as causas de fenômenos, em relação as variáveis e etc. (FONSECA, 2002, p. 20).

Neste sentido fizemos uso da técnica de amostra probabilística simples, a fim de conseguirmos realizar a pesquisa de igual probabilidade nas 38 unidades dos Institutos Federais. Esse tipo de amostra, probabilística aleatória, nos ajudou na escolha das instituições espalhadas nas cinco regiões geográficas do país, pois todas as instituições participantes tiveram a mesma probabilidade de colaboração na pesquisa de levantamento de dados qualiquantitativos. Nossa população estatística foi constituída de 90 (noventa) servidores, que trabalham/tabalharam como aplicadores de políticas nos Institutos Federais.

Conforme Marconi e Lakatos (2002, p.42) explicam, a ênfase dada para a “mesma probabilidade” exclui o que se poderia chamar de “escolha quase ao acaso”, geralmente escolha pessoal. Determinamos a nossa pesquisa na linha do pensamento de Gil (2002) e Severino (2007), como tipo de pesquisa mais exploratória e menos explicativa. Conforme salienta Severino (2007, p.123) “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando, assim, um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p.41).

Esse tipo de pesquisa tem a alternativa de tornar flexível o planejamento do itinerário do estudo, conforme salientado por Gil (2002). Por outro lado, a parte explicativa deste trabalho

visou, a “preocupação central [de] entender os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência do fenômeno”, conforme explica Gil (2002, p.42). Entretanto, conforme já salientamos anteriormente, devido à utilização de modos possíveis de interpretação, não pretendemos determinar o quanto os fenômenos envolvidos com o objeto definem ou não as direções a serem alcançadas dentro do jogo de poder e interesses dos discursos construídos socialmente. Uma vez que ao propormos um estudo foucaultiano, conforme salienta Veiga-Neto (2006), significa tomar no todo ou em partes as ferramentas conceituais do filósofo que possam ser úteis a nossa pesquisa. Por isso, é necessário tomarmos cuidado, visto que a pesquisa explicativa é o tipo mais complexa e delicada (GIL, 2002, p. 42).

Por fim, na perspectiva dos autores que utilizamos como referências para a construção da análise do discurso – Foucault (1986; 1997) e Fairclough (2001) – fato de nos interessar o discurso – documental e dos colhidos durante o processo de aplicação de inquérito por questionários (nas respostas às questões abertas) – como expressão de múltiplos sentidos (sociais, ideológicos, políticos) susceptíveis de múltiplas interpretações.

[...] como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso. (FAIRCLOUGH, 2011, p.31).

As questões da inclusão estão envolvidas em dimensões institucionais e políticas porque elas são, embora não totalmente, determinadas pelas concepções políticas existentes, pelas conjunturas e pelas estruturas e ferramentas de poder. Se a produção das políticas é condicionada pelos contextos, se as políticas de inclusão nos Institutos Federais se regem por subjetividades embutidas nas normas impostas pelo poder político, então os discursos dos documentos revelam explícita ou implicitamente essas dimensões (política e ideológica) tanto em aspecto Político-Institucional quanto Político-Pedagógica.

2.3 Instrumentos Metodológicos

A utilização de instrumentos de pesquisa que permita a coleta de dados é própria em qualquer abordagem metodológica. Entretanto, para que pudéssemos utilizar as melhores formas, foi necessário que tivéssemos alguns critérios na hora da escolha dos instrumentos. Para

coleta de dados que interessavam à pesquisa o instrumento foi produzido com o auxílio da plataforma *Google forms*, de modo a que ficasse condizente com o objeto da pesquisa, com os objetivos e com o próprio modelo epistemológico adotado para a construção do trabalho. Devido a isso, entendemos que o instrumento mais coerente para este trabalho, por se tratar de uma pesquisa do tipo qualiquantitativo, era um inquérito feito por meio de um questionário híbrido estruturado, dividido em três partes, de modo a que pudéssemos colher dados para medição estatística quantitativa e dados para análise discursiva qualitativa.

O instrumento apresentou na primeira parte um conjunto de itens que nos permitiu construir uma caracterização dos sujeitos submetidos ao estudo. Nesse quesito colhemos informações de acordo com as seguintes variáveis: gênero, idade, formação, tempo de trabalho no Instituto Federal, tempo de exercício na função como aplicador de política. Na segunda parte, trabalhamos com as categorias *a priori* formuladas no eixo fundamental deste estudo, constituída por um conjunto de perguntas fechadas. A terceira e última parte foi constituída por questões abertas. Interessá-vos a coleta dos dados enunciados acima para que pudéssemos traçar o panorama de sustentação de nosso objeto de estudo.

2.4 Tipo e Sujeitos de pesquisa

Considerando que no domínio das ciências humanas o entendimento da realidade requer dinamicidade e alguma expertise por se tratar de estarmos trabalhando com pessoas, partimos do princípio de que os sujeitos e o cenário dos *loci* estão em permanente interação tendo em vista a transformação do meio no qual estão inseridos e que, para compreendermos toda essa complexidade, torna-se indispensável considerarmos motivações, crenças, ideias, desejos, valores, ideologias, intenções em todo e qualquer discurso proferido institucionalmente.

Assim sendo, entendemos que o nosso trabalho de pesquisa se enquadraria melhor em uma abordagem mista, uma parte quantitativa e outra qualitativa, que se utiliza, como instrumento metodológico, de um inquérito por questionário híbrido, conforme supra mencionamos. Julgamos a utilização de abordagem qualitativa porque nos fornece um entendimento mais rigoroso dos discursos políticos, tanto o institucional quanto o pedagógico, enquanto o tipo quantitativo nos direciona para a abrangência dos sujeitos de pesquisa. Conseqüentemente, a dupla abordagem tem abrangência nas dimensões de compreensão e de extensão.

Optamos pelo questionário híbrido para que pudéssemos obter o máximo de informações possíveis de nossos sujeitos de pesquisa com relação ao nosso objeto de estudo.

Sendo assim, optamos pela abordagem mista pela possibilidade de trabalharmos diretamente com vieses de paradigmas diferentes ao tratarmos dos aspectos qualitativos ou quantitativos do trabalho. O trabalho nessa formatação está conforme expressado por Chevrier (1992, p. 53), ao mencionar que “a primeira, baseada no método hipotético-dedutivo, com um paradigma de pesquisa quantitativa, enquanto a segunda, baseada no modelo empírico indutivo, fundamenta-se num paradigma qualitativo”.

Alguns critérios de escolha dos sujeitos foram ajustados à medida em que escrevíamos esta tese. Assim, chegamos a três fatores que consideramos necessários para a escolha dos sujeitos: (i) devem ser servidores concursados do quadro efetivo dos Institutos Federais; (ii) devem ser escolhidos com auxílio da técnica de amostra probabilística, de modo a que todos tenham possibilidades iguais de fazer parte do universo amostral; (iii) devem ser/ter sido aplicador de políticas desenvolvidas pelo MEC e direcionadas aos Institutos Federais. Na escolha dos sujeitos utilizamos amostra probabilística aleatória simples.

A necessidade da utilização de amostragem probabilística é devido ao nosso universo de sujeitos ser uma população razoavelmente grande, não sendo viável trabalharmos com a integralidade populacional. Então, devido a isso, decidimos utilizar o método de amostragem para melhor representar o universo. Além do que, por meio desse modelo estatístico, considerado não tendencioso, elimina-se totalmente a influência do pesquisador na obtenção da amostra, garantindo que todos da população têm a mesma probabilidade de pertencer à amostra.

A circunstância nos asseverou que, o fato de termos escolhido fazer um trabalho na perspectiva plural de abordagem, nos possibilitou conjecturar as representações de aproximações com a realidade de nosso objeto. Uma vez que cada uma produzira um certo tipo de representação da realidade. “Uma aproximação indutiva, que respeita as dinâmicas microsociais, que utiliza vários tipos de análise qualitativa”, que expressem os processos da pesquisa, uma análise de discurso, “que permite construir representações da realidade tão legítimas e relevantes quanto as que são associadas às abordagens quantitativas”, (GROULX, 2015, p. 94).

É notório que nossos sujeitos são diversos, devido à abrangência do trabalho e do tamanho quantitativo de Institutos Federais espalhados pelo país, constituído de servidores que têm representações bastante díspares sobre a mesma realidade, têm perspectivas e vivências práticas, tanto no campo institucional como pedagógico, bem variadas. Em vista disso, aplicamos questionários a 90 servidores que trabalham ou trabalharam como aplicadores de políticas dentro dos IFs. Isso nos deu um alcance de aplicação a 15% da população pesquisável, tomando como quantitativo de 600 *campi* até ao ano de 2020, conforme dados extraídos da

PNP, nas cinco regiões. O universo de 15% perfaz um total de 90 unidades dos IFs, e foi esse quantitativo que colaborou na construção amostral. Com relação aos sujeitos participantes aplicamos o questionário híbrido (apêndice B), com a utilização da plataforma *google forms* durante os meses de junho a novembro de 2021. O questionário, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A) foi enviado por meio de e-mail institucional dos sujeitos de pesquisa. Entretanto, com o advento da pandemia de Covid-19, tivemos algum receio que essa fase, de algum modo, ficasse comprometida, mas após várias tentativas, via e-mail e muitas explicações sobre a importância da contribuição do servidor para este trabalho, obtivemos finalmente, o quantitativo de respostas de que precisávamos para compor a amostragem. Contudo, para que chegássemos ao número de 90 servidores colaboradores da pesquisa enviamos mais de 300 e-mails, pois a maior parte dos sujeitos não respondeu aos nossos contatos. Acreditamos que isso deva ter se dado devido a diversos fatores, mas quanto a isso não iremos entrar no mérito da questão.

E para que possamos conhecer um pouco mais sobre esse debate acerca da inclusão dentro dos IFs, instituição escolar que oferta educação profissional e tecnológica, em nosso próximo tópico nos ocuparemos em conhecer alguns detalhes sobre a demanda em torno desse assunto no âmbito de nosso *loci* de pesquisa. Uma vez que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados e, de acordo com suas diretrizes, para possibilitar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica à população, conforme as necessidades de organizações dos arranjos produtivos para fomentar desenvolvimento local, regional e nacional (PACHECO, 2015), consoante o que já vimos no capítulo anterior. E, após conhecermos um pouco mais o *loci*, enveredaremos pela análise dos discursos dos sujeitos de pesquisa.

Vamos entender mais sobre os arranjos educativos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e, por conseguinte, as motivações que possibilitaram a criação dos Institutos Federais. Vamos “trilhar” sobre o local escolhido para ser nosso *loci* de pesquisa, no processo que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET – em Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, de modo que, no decorrer da escrita do texto fique evidente quais são os principais parâmetros utilizados por esse *loci* e o que os faz trabalhar com o fator da inclusão como algo que é inerente à sua função social enquanto ente colaborativo do poder público.⁵⁴

⁵⁴ Leia-se: instrumento de poder utilizado sob a perspectiva da educação, conforme salienta Althusser (1987), ao escrever sobre ideologia. Ele coloca a educação e consequentemente as instituições educacionais como aparelhos ideológicos do Estado, sob a égide de que a discussão sobre a ideologia dominante é um constructo das ideias dominantes que impele os indivíduos a se adequarem às instituições sociais, especialmente em seguir o que é dito pelo Estado, o que em última instância permite a reprodução do próprio sistema capitalista. E, em se tratando de

2.5 Os *loci* da pesquisa

2.5.1 De Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) a Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

A produção ou construção do conhecimento científico é histórica, é sempre posicionada geograficamente e determinada por razões de caráter social e político. A possibilidade de conhecimento surge em contextos sociais, econômicos e políticos bastante diversificados. Por isso a apresentamos em seu devido espaço: os contextos histórico, geográfico, social e econômico. E para tal consideramos ser importante caracterizar essas instituições por meio de breve levantamento histórico.

As primeiras escolas de Educação Profissional e Tecnológica datam do século XIX, tendo surgido em cidades que possuíam potencial industrial, como Universidade de Manchester, o Instituto de Ciência e Tecnologia na Inglaterra; a Escola de Engenharia Industrial de Barcelona, na Espanha, em 1851; e o Instituto de Tecnologia de *Massachusetts*, nos Estados Unidos, em 1865. No século XX foram criadas novas instituições, como as Universidades de Tecnologia na França, iniciadas por Compiègne, em 1972, e as *Fachhochschulen* na Alemanha, também criadas em 1972. E, na América Latina, foi criada a Universidade Tecnológica Nacional, no ano de 1959, na Argentina. (TAKAHASHI; AMORIM, 2008).

O processo de construção no Brasil, do que viria a se tornar os CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica – criados em 1978, mais tarde transformados em IFs, teve início em 1909, por meio do Decreto nº 7.566⁵⁵. As 19 instituições criadas em 1909 receberam o nome de Escolas de Aprendizes Artífices e foram implantadas em diferentes capitais dos estados brasileiros, elas eram destinadas a ofertar ensino profissional primário e gratuito. Entretanto, conforme registra Escott e Moraes (2012), pode-se inferir que a Educação Profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com objetivos de amparar órfãos e pobres, desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias.

ideologias, temos que ela é reproduzida e disseminada na sociedade pelos aparelhos ideológicos, sendo a escola uma instituição que exerce esse papel social. Assim, dentro da concepção de Althusser esse processo é uma forma de manter a dominação por meio da relação de poder. E, em linhas semelhantes de ideias, Foucault (1999a), indica que as relações de poder estão espalhadas por toda a sociedade, há uma “microfísica” do poder nas relações sociais, e os indivíduos são, em certa medida, uma resultante delas. O saber também é uma expressão deste poder, para Foucault (2008a, p. 161).

⁵⁵ Disponível em: Acesso em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 nov. 2020.

Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o número de cinco officinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais. (BRASIL, 1909, art. 2º)⁵⁶.

Até à década de 1930, a educação brasileira refletia a estrutura de uma sociedade considerada dualista. De um lado, existia o ensino primário, vinculado às escolas profissionais e destinado às classes menos favorecidas economicamente; e, de outro, havia o ensino secundário, direcionado à preparação para ingresso na Educação Superior, destinado às classes mais abastadas daquele momento. As escolas profissionais de nível pós-médio, vinculadas ao ensino primário, não davam acesso à Educação Superior, tampouco propiciavam a mobilidade para o sistema educacional regular, destinado a elite. Entretanto, essas instituições de caráter profissional satisfaziam a demanda por conquista de uma profissão. (ROMANELLI, 1986).

Porém, com a promulgação da Constituição Federal de 1937, é referido pela primeira vez, o Ensino Médio Técnico, Profissional e Industrial. E, nesse mesmo ano, é assinada a lei nº 373, transformando as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus industriais, destinados ao Ensino Profissional em todos os ramos e graus. Contudo, durante os anos de 1940 acontece uma deterioração na formação, ocasionada pela pressão da produção da guerra. Entretanto, no pós-guerra, o legado que ficou gerou grande impacto. A substituição do sistema unificado de aprendizagem, construído sob um modelo de produção artesanal, deu lugar às inovações técnicas e organizacionais que haviam sido desenvolvidas de “forma voluntária” pela indústria, ainda durante os anos de 1920. (BRASIL, 2015, p.47).

O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro, transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a secundário.

Em 1978, a aprovação da Lei nº 6.545 iniciou o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, o que se deu primeiramente com as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca (no Rio de Janeiro). Pires (2005), registra que a criação dos primeiros CEFETs ocorreu devido a alguns fatores que contribuíram para o surgimento: (i) em função da extinção dos cursos de Engenharia de Produção; (ii) em decorrência da localização das escolas técnicas, que eram próximas aos centros industriais do

⁵⁶ O texto foi transcrito com a grafia similar à da época.

país; (iii) porque havia uma estrutura física, humana e de equipamentos já montadas. O surgimento dos CEFETs contribuiu para:

[...] política de capacitação de massa na forma de cursos técnicos flexíveis; barateamento dos cursos profissionalizantes; adequação e atendimento às necessidades do mercado de trabalho; criação de caminhos alternativos às universidades; e, finalmente, o não aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva, porém, redefinidos como tecnólogos. (RAMOS, 2006, p. 143).

A nova institucionalidade para a Educação Profissional, surgida a partir dos CEFETs, conservava as políticas direcionadas para alavancar o Brasil como nação industrial, e relacionando as políticas de desenvolvimento com a intensificação da produção industrial. Conforme mencionado por Pereira (2006), esse modelo de instituição foi justificado pela demanda por formação de profissionais cujos requisitos de formação eram superiores aos dos técnicos de Nível Médio; e ainda ganhou força pela reivindicação de educação permanente para trabalhadores, de modo que eles pudessem acompanhar as mudanças impulsionadas pelo desenvolvimento de novas tecnologias e padrões organizacionais no âmbito produtivo.

Em 1994, foi instituído, por meio da Lei nº 8.948⁵⁷, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de Educação Tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal”. O sistema foi proposto com o objetivo de:

[...] permitir melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo. (BRASIL, 1994, art. 1º, § 2º).

Com a aprovação da Lei nº 9.394/96⁵⁸, LDB, ficou determinado no art. 39, parágrafo único, que “O aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem

⁵⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm. Acesso em: 7 nov. 2020.

⁵⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 nov. 2020.

como o trabalhador em geral jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à Educação Profissional”.

A partir do ano de 2004, novas ideias começaram a surgir para aprimoramento do que já se havia constituído, desse modo, no ano de 2004, foi colocada em discussão uma proposta de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica. Ela tinha como pressuposto de que esse formato de educação constitua-se como “[...] elemento estratégico para a construção da cidadania e para a melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica”. (BRASIL, 2004, p. 7).

Apregoou-se portanto, que a Educação Profissional e Tecnológica não poderia se realizar de forma descolada de um projeto social mais abrangente. Logo, deveria estar em consonância com políticas de desenvolvimento econômico (local, regional e nacional); de geração de emprego, trabalho e renda; de formação e inserção social e econômica da juventude.

Assim, em 2008, foi criada por meio da Lei nº 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT, vinculada ao MEC. Essa Rede é composta pelo agrupamento de cinco Unidades diferentes, de acordo com a lei instituidora, (BRASIL, 2008, p.1):

- I- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;
- II- Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;
- III- Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG;
- IV- Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e
- V- Colégio Pedro II.

Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. É federal por estar presente em todo território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica, pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. (VIDOR et al., 2011, p. 57)

Assim, desde a criação em 1909, até sua reconfiguração em 2008, o que percebemos, apesar das alterações de nomenclatura, de objetivos e de identidade, é que a RFPECT aparentemente continua com vocação própria: a oferta de Educação Profissional (e Tecnológica). Tendo sido sua atuação consideravelmente alterada, pois no novo formato ela constitui-se em uma Rede que atende a todos os níveis educacionais: da Educação Básica ao Ensino Superior. E no formato de Rede sua atuação de atendimento passou a envolver todo território nacional.

Pacheco (2015), afirma que a dimensionalidade da Rede possibilita levar educação aos locais mais distantes do país, proporcionando inclusão em lugares que antes não existiam condições mínimas para “sonhar”. De acordo como o autor supramencionado, a implantação de um *campus* do Instituto Federal possibilita esperança auxiliando a região a se desenvolver, uma vez que um dos pilares dessas instituições envolve fomento ao desenvolvimento local, regional e nacional, em colaboração com o tripé ensino, pesquisa e extensão. E nessa conjuntura iremos nos aprofundar e conhecer mais sobre a Educação Profissional e Tecnológica e sua relação com a expansão dos Institutos Federais.

Mas, para isso é necessário recorrermos ao fenômeno do poder que possibilitou a ampliação da Rede Federal instituída em 2008, visto que o redimensionamento dela criou chances reais de se alcançar demandas sociais até então não atendidas. Sendo a expansão, uma ferramenta elementar para atingir os fins propostos pela política neoliberal que vigora no país. Assim sendo, trataremos nos tópicos a seguir sobre o processo de expansão do *loci* de pesquisa, e suas etapas, seus elementos normativos que consubstanciaram a distribuição dos *campi*, dentre outros assuntos relevantes para entendimento do propósito da expansão.

2.5.2 Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – elementos que a consubstanciam

[...] a Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Vê-se, portanto, que a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico é, antes de tudo, um princípio a ser seguido. (DUARTE, 2019, p. 64).

A proposição de criação dos Institutos Federais tinha como objetivo a instituição de um modelo escolar diferente de todos já existentes e que fosse claramente compromissado com o desenvolvimento da região onde um IF fosse instalado. Assim, Duarte (2019), descreve relatando que essa nova instituição deveria preservar a vocação histórica da oferta de vagas em cursos técnicos e que mantivesse compromisso com a formação docente, especialmente, nas áreas das ciências exatas como Matemática, Física, Química e Biologia. E ainda que essa instituição fosse uma referência nos estados, articulando-se com as redes estaduais e municipais de ensino. Isso fez com que os IFs fossem configurados como a mais completa expressão da maior política pública de Educação Profissional brasileira em execução já realizada em todos os tempos, produzindo mudanças extraordinariamente significativas na vida e na história de milhões de pessoas e das próprias instituições que optaram por aderir à proposta governamental de uma escola voltada para as dimensões social, econômico e cultural.

Porém, a quantidade de finalidades e características expressas na lei, no seu artigo 6º, passa a certeza de que o IFET é, em última análise, mais um modelo alternativo à “universidade de pesquisa”, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial. (OTRANTO, 2010, p. 101-102).

Na fala do autor acima, acrescentamos os IFs como modelo alternativo ao Ensino Médio propedêutico vigente no país, já que ele traz para dentro do campo educacional o diálogo com esse nível de ensino também. O Ensino Médio proposto pelos Institutos, assim como o Ensino Superior, está conectado com as tecnologias e com quase todas as áreas do conhecimento humano, proporcionando um de seus fundamentos, a verticalização. As dimensões econômico, social e cultural são amplamente exploradas pela institucionalidade.

Como já mencionamos em outros momentos, os Institutos podem ser entendidos como uma política de Estado. Pois, através deles, o Governo Federal tem uma forma de fincar a sua bandeira política de soberania (já vista no capítulo anterior como elemento de sustentação da Rede, assim como democracia e desenvolvimento com inclusão), por meio do Ministério da Educação – MEC, e desse modo se fazer presente nos “quatro cantos do país”. Por conta disso, essa política é tratada pelo MEC como uma das maneiras de “[...] ampliar o acesso à Educação Técnica e Superior e, principalmente, contribuir para o desenvolvimento local e regional do espaço brasileiro”, conforme menciona Pacheco (2015, p. 7), incluímos nesse raciocínio que,

essa busca de ampliação do acesso à Educação Média e Superior, bem como a permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, faz com que diversas estratégias estejam sempre sendo criadas para melhorar a oferta e a permanência do público alvo nas instituições.

Relembramos que a noção de soberania, neste contexto, faz referência às características descritas por Foucault em seus cursos ministrados no *Collège de France* na década de 1970. Nos quais ele enfatiza contraditoriamente às noções de soberania e de governo com sentidos diferentes, sabendo-se que essa oposição é de fato uma problemática marcada por inferências mútuas e justaposição.

Embora seja verdade que a soberania se inscreve e funciona essencialmente num território e que, afinal de contas, a ideia de uma soberania sobre um território não povoado é urna ideia jurídica e politicamente não apenas aceitável, mas perfeitamente aceita e primeira, o fato é que o exercício da soberania em seu desenrolar efetivo, real, cotidiano, indica sempre, é claro, uma certa multiplicidade, mas que vai ser tratada justamente seja como a multiplicidade de sujeitos, seja [como] a multiplicidade de um povo. (FOUCAULT, 2008c, p. 16).

Conforme Marino (2018, p.52), a problemática ocorre geralmente em oposição a uma forma de poder soberano ou a uma “teoria” soberana que Foucault desenvolve em suas análises da arte de governar os homens, arte apresentada, paradoxalmente, como “exercício da soberania política”. Portanto, temos um acréscimo de informações complementares entre os termos.

Fazendo alguns paralelos com a história da Rede, as análises sobre os primórdios dessas instituições, no início do século XX, com o nascimento da industrialização brasileira, momento em que surgiu a necessidade estatizada e ordenada de preparação de mão de obra para o mercado profissional, é que iniciamos toda essa trajetória, de modo que ao final, pudéssemos perceber a expansão como algo iniciado há muito tempo antes, mas que ganhou *corpus*, de fato, a partir dos anos de 2004⁵⁹, com expressão máxima em 2008 após sanção da lei nº 11.892/2008, já mencionada anteriormente, lei instituidora da Rede e criadora dos Institutos Federais.

⁵⁹ Quando o Decreto nº 5.154/2004 permitiu a integração do Ensino Técnico de Nível Médio ao Ensino Médio. É justamente com esse decreto que temos a possibilidade de uso da ideia de omnilateral do ser humano na educação e o trabalho como princípio educativo. Em 2005 institui-se, pela Lei 11.195, que a expansão da oferta da preferencialmente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais; lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. O CEFET Paraná passa a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Ainda rememorando os primórdios das escolas técnicas no Brasil, o autor a seguir complementa a nossa informação ao trazer uma clarificação sobre a temática.

É a partir desse período que o Estado brasileiro implementa a Educação Profissional e cria as (19) escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação. Essas foram precursoras das escolas técnicas estaduais e federais. (SILVA, 2018, p.50, *grifo do autor*).

Elas surgem em um contexto em que o desenvolvimento industrial praticamente não existia, então essas escolas tinham como objetivo primeiro [...] a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, os pobres, e os desvalidos da sorte, retirando-os das ruas. Assim, na primeira vez em que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho”, (KUENZER, 2007, p. 27). Ou seja, já nasce com a ideia de valorização do trabalho como forma de sobrevivência. Mas, não o trabalho pelo trabalho e sim o trabalho pela dignidade humana. De qualquer forma, entendemos que esse nascimento conceitual já produz uma vertente voltada à necessidade social do trabalho.

Após esse começo, registra Silva (2018), o surgimento de um novo cenário econômico e produtivo a partir da década de 1980, que perdurou ao longo das décadas seguintes, fazendo emergir um cenário no qual essas escolas pudessem se ajustar àquela realidade. Nesse momento fica mais em evidencia a necessidade do desenvolvimento de novas tecnologias agregadas à produção e à prestação de serviços. E para atender a essa demanda, as instituições de Educação Profissional eram vistas como local onde havia o fornecimento de mão de obra qualificada para suprir as necessidades, sobretudo, de grandes empresas e empreendimentos econômicos.

Portanto, se nos primórdios as escolas tinham por objetivo assistir classes sociais desprovidas, hoje a configuração da Rede Federal é outra, inserindo nesse cenário a inclusão social e educacional aos “mais afortunados de toda sorte” uma realidade possível e viável. Fazendo com que agora, a Rede se conforme como importante estrutura possibilitando acesso afetivo ao conhecimento científico e tecnológico. Implicando, desse modo, acesso de uma diversidade de grupos sociais historicamente desfavorecidas. Conforme mencionamos acima, a todos os setores criados pelo processo de desenvolvimento socioeconômico.

E os novos grupos emergentes, designado por alguns como sendo os novos grupos de consumidores em potencial para o mercado (DARDOT; LAVAL 2017) ou “a população menos

favorecida precisa ‘invadir’ o mercado de consumo produzido pelo neoliberalismo do século XXI (MARTINS, 2020).

Nesse panorama, a nosso ver, é possível pensar a inclusão por meio da educação como forma de gestão da ordem e da disciplina. Nossas escolas são alvos constantes de reformas diluídas em novas regras, novos Programas, novas Ações, bem como outros instrumentos para a manutenção do poder e da ordem. (MARTINS, 2020, p. 318).

Atualmente, por força do processo do Programa de expansão, os *campi* da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica estão em cem por cento dos estados Brasileiros, conforme podemos notar na Figura 3. Do ponto de vista de sua nomenclatura, ao longo dos anos a Rede passou por várias trocas de nomes e formatos institucionais, conforme podemos ver no Quadro 5. Contudo, ela continua expressando como missão: qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo (BRASIL 2007a; 2008b; 2010), e proporcionando um processo de inclusão constante, assim como fomentando o desenvolvimento local, regional e nacional.

Quadro 5 – Nomenclaturas que a Rede Federal de Educação já recebeu

Nomenclatura	Sigla	Origem
Escolas de Aprendizes e Artífices	EAA	1909
Liceus Profissionais	LP	1937
Escolas Industriais e Técnicas	EIT	1942
Escolas Técnicas	ET	1959
Centros Federais de Educação Tecnológica	CEFET	1978
Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica	IF	2008

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC (2020).

Todos os formatos foram importantes para a Rede ganhar a dimensão que a constitui hoje, uma vez que as alterações nominais visavam harmonizar o papel institucional que competia à sua missão, no tocante à sociedade brasileira. Entretanto, é somente no início do século XXI, dentro da lógica neoliberal instalada pela noção de globalização e reproduzida em escala global, inclusive, que vamos ter a retomada em investimentos na Educação Profissional

e Tecnológica no âmbito da Rede Federal. Entretanto, em um primeiro instante, essa nova configuração que estava se consolidando em Institutos Federais encontrou algumas resistências, especialmente, em função de diferenças organizacionais e pedagógicas entre as institucionalidades existentes, particularmente CEFETs e EAFs, sendo a fusão muito criticada por ambas institucionalidades.

Otranto (2011), destaca alguns argumentos contrários a criação dos Institutos: o tempo de criação de cada instituição e sua história; à finalidade da formação profissional; à necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais; preocupação com desconstrução da identidade das escolas que sempre tiveram a formação profissional de nível médio como objetivo principal. Ele tenta demonstrar o aspecto de desconstrução gerado pela nova institucionalidade como algo negativo, porém ele esquece de introduzir porque isso estava ocorrendo. Em seus argumentos acima ele poderia ter mencionado que o cenário daquele momento era próprio para a instalação política das ideias educacionais inovadoras e que estavam sendo desenroladas naquele momento. O que não valida nem invalida as transformações, naturalmente necessárias no cenário político educacional. Uma vez que “estar em busca do que não é visível nem “dizível” deve ser constantemente perseguido em todo momento histórico” (MARTINS, 2020, p. 306).

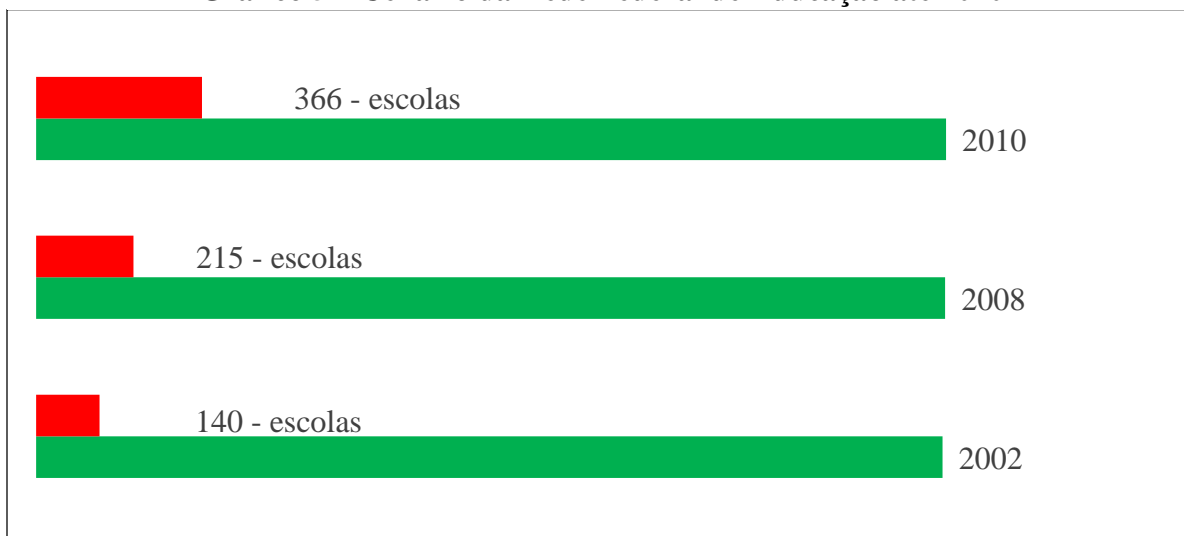
Assim como os CEFETs as EAFs não queriam mudar de identidade, nem serem subordinadas a outras instituições, conforme se depreende em documento emitido em 2007, pelo Conselho de Escolas Técnicas Federais (CONEAF), ao representante da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) e do Ministério da Educação (MEC). No entanto, a precaução desenvolvida por aquelas, acerca da preocupação e oposição à proposta governamental de criação de IFs, foi superada.

Porém, como contar com a adesão das EAF's era fundamental para a proposta governamental obter o êxito esperado, muitas das reivindicações do CONEAF foram sendo atendidas, colocando por terra questionamentos anteriores. O MEC passou a admitir a formação de Institutos Federais formados somente por essas Escolas, esvaziando o argumento da subordinação. Comprometeu-se com o ensino médio técnico e garantiu que o cargo de reitor obedeceria a um rodízio que contemplaria todas as instituições que compusessem o IF. Além disso, plantou a dúvida a respeito do futuro das EAFs que não se transformassem em Institutos, informando que nenhuma delas seria alçada à condição de CEFET e que continuariam como instituições de ensino médio, enquanto todas as demais seriam de ensino superior. A estratégia deu resultado, pois quando a Chamada Pública MEC/SETEC 002/2007, estabeleceu prazo para adesão, 90 dias, e resultado da seleção, em 31 de março

de 2008, todas as Escolas Agrotécnicas Federais aderiram à proposta e transformaram-se em *campi* dos IF's. (OTRANTO, 2011, p. 9).

A fim de conhecermos melhor sobre o assunto e a necessidade da expansão é indispensável falarmos da inércia em se instalar escolas públicas federais por governos anteriores aos anos 2000, pois diziam em seus discursos que olhavam pra educação como algo fundamental ao país e que viam o processo educacional como elemento de desenvolvimento para o Brasil. Mas, pensamos que todo esse discurso sobre educação não passava de “palavras ao vento” para conquistar votos em épocas de eleição. Uma vez que até o ano de 2002, após 93 anos de existência de escolas federais criadas em 1909 por um presidente (quase) negro e populista, o país possuía somente 140 escolas da Rede Federal de Educação, distribuídas entre alguns estados “abastados”. A maioria concentrada nas regiões sudeste e centro-oeste. Entretanto, com advento da expansão em 2008 esse número já havia quase dobrado, indo para 215 escolas e, até 2010 foram acrescentadas mais 151 escolas. Fazendo com que nesse ano o total passasse para 366 unidades. Hoje é possível contabilizar mais de 600 escolas (ou *campi*) em todo território nacional.

O Gráfico 5 demonstra essa evolução entre os anos de 2002 até 2010. Após outro presidente populista, originado da categoria dos metalúrgicos ganhou a presidência para dar continuidade a investimentos em educação federal no país, fazendo valer a máxima dos discursos de palanque proferidos por tantos outros presidentes que o antecederam ou mesmo o sucederam.

Gráfico 5 – Cenário da Rede Federal de Educação até 2010

Fonte: Organizado pelo autor com dados do BRASIL/MEC/SETEC, 2012.

Nos tópicos seguintes trataremos, mais detidamente, sobre o processo de expansão em si, e as principais etapas norteadoras que foram agregadas para que se tornasse possível e viável.

2.5.2.1 As etapas do processo de expansão da Rede

Em resumo, na cartografia dos Institutos Federais, podemos dividir o processo de expansão da Rede em 3 grandes etapas:

Quadro 6 – Etapas da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

1ª etapa	de 2003 a 2010
2ª etapa	de 2011 a 2014
3ª etapa	de 2015 a 2016

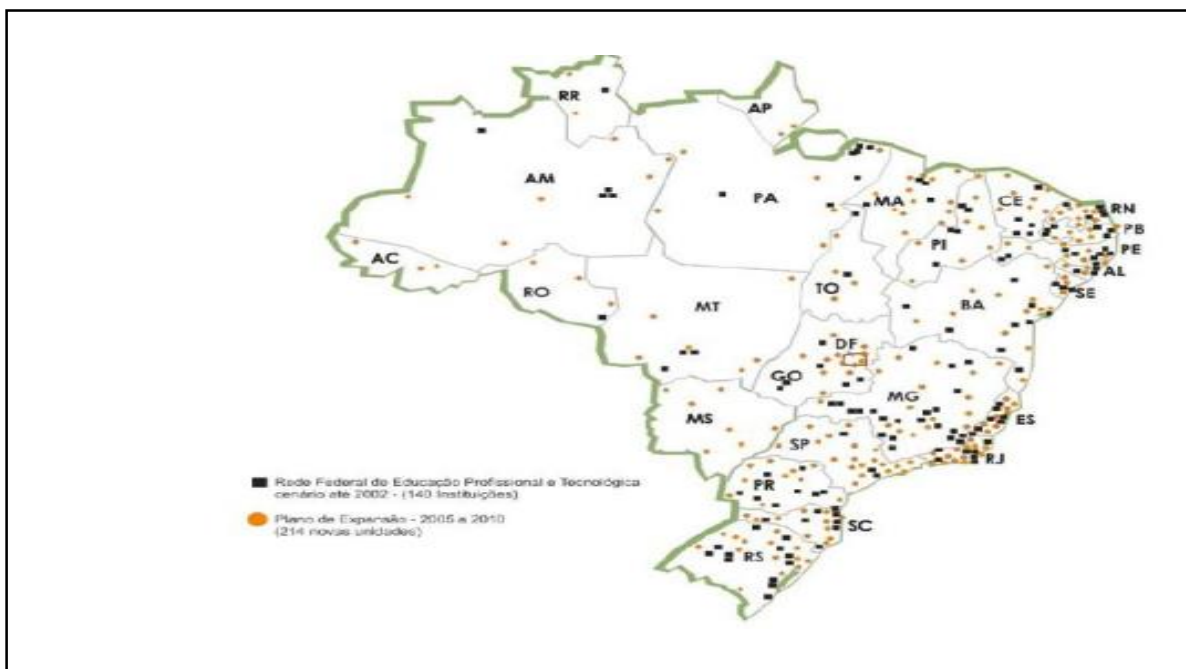
Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/SETEC (2020).

A divisão em etapas serviu de procedimento metodológico para melhor compreensão dos momentos em que aconteceram diversos processos para a efetivação de cada uma das etapas. Os anos dos acontecimentos são referenciais para que consigamos localizar no tempo

os períodos mais próximos de quando ocorreu cada evento. Vamos tentar entender os procedimentos ocorridos para concretização da primeira etapa e a distribuição das novas instituições no período de 8 anos, conforme mostrado na Figura 1 a seguir.

1ª etapa: de 2003 a 2010;

Figura 1 – Mapa da Expansão da Rede Federal de 2003 a 2010



Fonte: BRASIL/MEC/SETEC (2010).

Esse primeiro momento, na verdade foi dividido em duas fases. Na primeira, a política de expansão da SETEC junto ao MEC, objetivava implantar as escolas federais de formação profissional e tecnológica em cidades que ainda não possuíam estas instituições, dando preferência para as áreas periféricas dos centros urbanos, assim como, aos municípios interioranos. Os cursos deveriam estar vinculados às potencialidades locais de mercado de trabalho.

Com relação à concepção pedagógica, pretendeu-se que a expansão da Rede fosse acompanhada do fortalecimento da relação entre Educação Profissional e educação básica, numa perspectiva de educação integral. Destaca-se também uma Educação Profissional pautada na investigação científica e na inovação tecnológica, que seja capaz de se aproximar, sobretudo, da Educação de Jovens e Adultos (PACHECO, 2011, p.12).

Durante a segunda fase, ainda dentro da primeira etapa, a Secretaria de Educação Tecnológica planejou criar, pelo menos um *campus* em cada capital-polo por estado. As cidades-polo eram estabelecidas pelos seguintes critérios, conforme registrado por Tavares (2012): sintonia com os Arranjos Produtivos Locais, aproveitamento de infraestruturas físicas existentes e identificação de potenciais parcerias entre os institutos e a sociedade. A Figura 1 mostra como ficou o novo cenário com relação à quantidade de escolas na Rede após o início do processo de expansão nessa primeira etapa e que abrangeu o período de 2002 a 2010.

A lei de criação dos Institutos apresentou essa fase nominalmente, citando em seu artigo 5º, os locais onde, a partir da data da publicação da norma, ficaria criado um (ou mais) Instituto(s) Federal(is). Incluindo grandes centros e regiões do interior. No Quadro 7 a seguir temos a lista de todas as unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados e a sede de suas respectivas reitorias.

Quadro 7 – Institutos Federais criados pela lei nº 11.892/2008

Instituição	Estado	Como	Sede da Reitoria
Instituto Federal do Acre	Acre	Mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre	Rio Branco
Instituto Federal de Alagoas	Alagoas	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba	Maceió
Instituto Federal do Amapá	Amapá	mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá	Macapá
Instituto Federal do Amazonas	Amazonas	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira	Manaus
Instituto Federal da Bahia	Bahia	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia	Salvador
Instituto Federal Baiano	Bahia	mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antônio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim	Salvador
Instituto Federal de Brasília	Distrito Federal	mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília	Brasília
Instituto Federal do Ceará	Ceará	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu	Fortaleza

Instituto Federal do Espírito Santo	Espírito Santos	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa	Vitória
Instituto Federal de Goiás	Goiás	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás	Goiânia
Instituto Federal Goiano	Goiás	mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres	Goiânia
Instituto Federal do Maranhão	Maranhão	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras	São Luís
Instituto Federal de Minas Gerais	Minas Gerais	mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista	Belo Horizonte
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Minas Gerais	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas	Montes Claros
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Minas Gerais	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena	Juiz de Fora
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Minas Gerais	mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho	Pouso Alegre
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Minas Gerais	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia	Uberaba
Instituto Federal de Mato Grosso	Mato Grosso	mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres	Cuiabá

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul	mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina	Campo Grande
Instituto Federal do Pará	Pará	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá	Belém
Instituto Federal da Paraíba	Paraíba	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa	João Pessoa
Instituto Federal de Pernambuco	Pernambuco	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão	Recife
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Pernambuco	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina	Petrolina
Instituto Federal do Piauí	Piauí	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí	Teresina
Instituto Federal do Paraná	Paraná	mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná	Curitiba
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis	Rio de Janeiro
Instituto Federal Fluminense	Rio de Janeiro	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos	Campos dos Goytaczes
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte	Natal

Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Norte	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão	Bento Gonçalves
Instituto Federal Farroupilha	Rio Grande do Sul	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete	Santa Maria
Instituto Federal Sul-rio-grandense	Rio Grande do Sul	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas	Pelotas
Instituto Federal de Rondônia	Rondônia	mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste	Porto Velho
Instituto Federal de Roraima	Roraima	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima	Boa Vista
Instituto Federal de Santa Catarina	Santa Catarina	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina	Florianópolis
Instituto Federal Catarinense	Santa Catarina	mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio	Blumenau
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo	São Paulo
Instituto Federal de Sergipe	Sergipe	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão	Aracaju
Instituto Federal do Tocantins	Tocantins	mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins	Palmas

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/SETEC (2020).

2ª etapa: de 2011 a 2014;

Figura 2 – Mapa da Expansão da Rede Federal de 2011 a 2014



Fonte: IBGE (2014); MEC/SIMEC (2018).

Durante essa etapa, temos a caracterização de um momento bastante marcado pelo escopo do atendimento às mesorregiões, seguindo para as microrregiões com população acima de 50 mil habitantes. Assim, à medida que a expansão ocorria as autoridades políticas regionais e locais pressionavam os políticos da esfera federal na tentativa de conseguir a maior quantidade possível de IFs para uma determinada região. Provocando o MEC a ampliar a criação de Institutos além dos quantitativos previstos inicialmente, causando alguns desencontros entre os números da expansão e os prazos para conclusão, anunciados pela SETEC em diferentes momentos do processo (TAVARES, 2012).

sobre as métricas utilizadas pelo MEC/SETEC para implantação de unidades dos IFs pelo Brasil.

2.5.3 Como aconteceu a distribuição dos *campi* dos Institutos Federais?

Os principais fundamentos para a expansão encontram-se atrelados a interiorização dos IFs pelas diversas regiões do país, em prol do desenvolvimento local, regional e, por conseguinte do Brasil, e também o acesso democrático ao ensino. Essas características, quando buscamos elementos para sustentá-las, as encontramos como traços de políticas produtoras de ações do ato de governar do Estado no âmbito de suas relações de poder em um regime de governamentalidade, conforme descrito por Foucault (1995). Visto que a expansão se tornou a maior de todas, desde suas origens em 1909. E, conforme Dowbor (2017, p. 116) descreve, isso representa muito bem “o que denominamos de forma de capturar o poder” e utilizá-lo em favor de grupos menos favorecidos por meio de políticas de inclusão, acrescentamos.

Assim, podemos citar um ato normativo, como marco caracterizador inicial para da introdução da concretização da expansão, o Decreto 6.095/2007⁶⁰, estabelecendo a criação dos IFs e a normas para conversão dos 33 CEFETs, 36 Escolas Agrotécnicas, 32 Escolas Vinculadas às Universidades Federais e a Escola Técnica Federal de Palmas em *campi* dos Institutos Federais. O Decreto apresenta expressamente todo o projeto de organização de uma Rede Federal com uma nova aclimação organizacional a ser criada a partir de “opção voluntária” de instituições que já existiam, à nova figura institucional que estava surgindo – os Institutos Federais. Assim,

Em julho de 2008, deu entrada no Congresso Nacional a Mensagem 513, assinada pelo presidente da república, encaminhando o Projeto de Lei 3.775, que daria uma nova conformação à rede federal e criaria os IFs. O Projeto foi aprovado em dezembro de 2008, dando origem à Lei 11.892. (OTRANTO, 2011, p.12).

Alguns CEFETs foram resistentes ao processo de transformação em IFs, mas a maioria deles optou pela adesão à proposta de alteração para IF, exceto o CEFET dos estados do Rio de

⁶⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

Janeiro e de Minas Gerais que continuam com *status* de Centros Federais de Educação Tecnológica.

O artigo 2º da lei de criação dos IFs, conforme já mencionado anteriormente, atribui aos IFs o papel de ser instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e *multicampi* como tipo de instituição, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos Técnicos e Tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Toda essa estrutura possibilitou aos institutos maior penetração nos espaços educacionais onde se encontra. Para Silva (2017), com uma estrutura considerada *multicampi* os IFs conseguem, tecnicamente, alcançar e se envolver diretamente com as localidades e regiões em que está instalado. E, “é neste sentido que os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional” (PACHECO, 2011, p.10), em uma perspectiva ainda em desenvolvimento para as populações envolvidas.

As transformações ocorridas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica demonstram uma perspectiva de desenvolvimento, já que objetivam um engajamento regional para com os atores sociais e econômicos da região e dos lugares onde se encontram. Atribuições como desenvolvimento e inovação, atividades de extensão, ampliação de níveis de ensino e cumplicidade com o desenvolvimento regional, passaram a assumir centralidade no que tange à atuação dos Institutos Federais. (SILVA, 2018, p. 55).

Traçando-se um pequeno recorte entre a história dos IFs e a expansão, é inegável que a concepção deles foi orientada, entre outros aspectos, para interagir com os locais e regiões nas quais estão inseridos, podendo desse modo criar oportunidades de novas perspectivas de melhorias social, econômica, educacional e etc., abrindo-se entendimento de que os acréscimos, de qualquer ordem, proporcionados aos grupos atendidos, até então tidos como desfavorecidos, impulsionaria outros aspectos da vida das pessoas. Em vista disso, a distribuição dos *campi* dos IFs priorizara os critérios técnicos apresentados pela Nota Técnica n. 124/2015⁶¹, expedida pela Coordenação Geral de Planejamento e Gestão da Rede (CGPG), através da Secretaria de

⁶¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/41241-nota-tecnica-124-2015-pdf/file>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), na qual apresentou a metodologia de indicação para instalação de novos IFs. Os critérios informados pela nota foram:

I – Inserção no Programa Território de Cidadania de modo que haja pelo menos uma unidade da Rede Federal em cada um desses territórios; II – Prioridade aos municípios que compõem o grupo das 103 cidades com mais de 80.000 mil habitantes e que possui receita per capita inferior a R\$ 1.000,00, o chamado G100; III – Abrangência de um maior número possível de microrregiões, considerando que em todas as mesorregiões houvesse uma ou mais unidades da Rede Federal; IV – Para selecionar os municípios prioritários das microrregiões de todo o país, o critério utilizado foi o número de habitantes, preferencialmente, os que tenham mais de 50.000 mil habitantes; V – As localidades que receberam investimentos do Plano de Aceleração de Crescimento – PAC, foram consideradas na escolha dos municípios; VI – Articulação da oferta de educação profissional com os Arranjos Produtivos Locais – APLs. (MEC, 2015, p.2).

A adoção de critérios como esses serviram para objetivar a organização dos *campi*, entretanto, alguns critérios adotados tendem a excluir municípios e regiões que não se enquadram nas especificidades para implantação de um *campus* de Instituto Federal. Após as considerações acima, o novo quantitativo de unidade da Rede apresentou um aumento de mais de 300%, comparativamente à pré-expansão. A Tabela 2 nos mostra o aumento de instituições dos IFs por regiões, durante os anos de 2002 a 2016.

Tabela 2 – Expansão da Rede Federal de Educação por regiões – 2002 a 2016

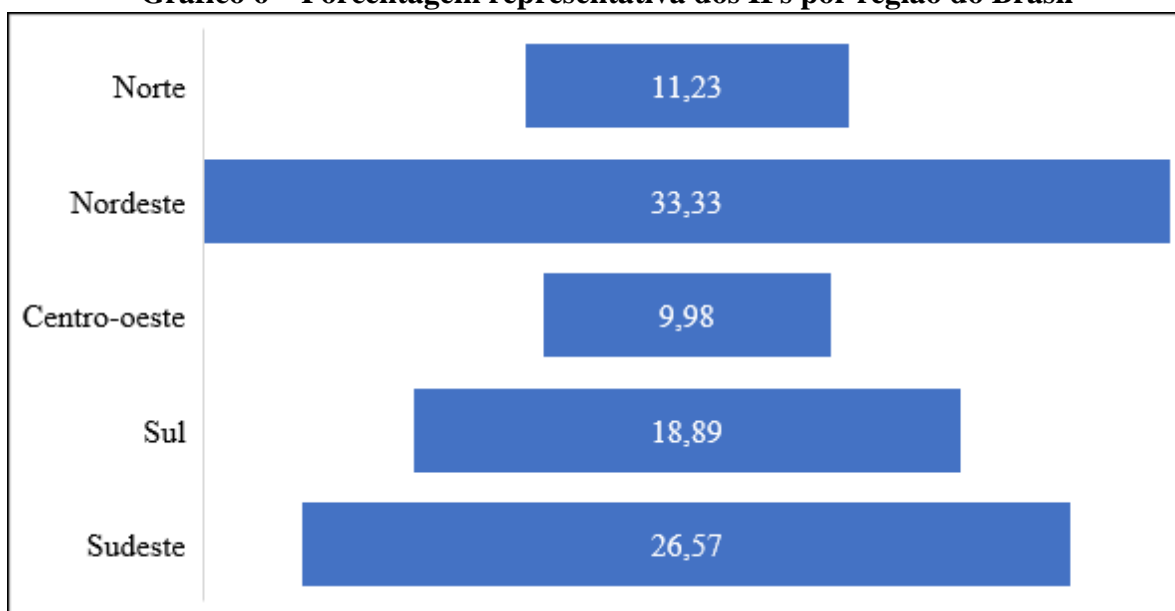
Períodos	Regiões da Federação					Total de unidades
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	
Pré-expansão 2002	17	49	9	39	28	142
1º período 2003 a 2010	22	74	17	66	41	220
2º período 2011 a 2014	24	69	29	36	36	194
3º período 2015 a 2016	10	25	10	32	18	95
Total por região	73	217	65	173	123	Total Brasil 651

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/SETEC/SIMEC/CONIF (2018).

Como base nas informações da Tabela 2, notamos que a região Nordeste tem posição de destaque nesse processo de expansão. Ela passou de 49 escolas técnicas em 2002, para 217 *campi* ao final do ano de 2016, em 2020 o total de IFs nessa região já chegara a 221⁶². Representado um total de 33% da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Conforme dados registrados na PNP, até o ano de 2020, com dados de referência do ano de 2019, havia 653 unidades em toda Rede. Porém, para efeito desta pesquisa, que considerou somente os levantamentos feitos até o ano de 2018, totalizaremos os quantitativos de unidades em 647, incluindo-se todas as formas organizacionais. Pois, esse é o número de unidades descrito na plataforma oficial do Governo Federal. Supomos que a diferença entre o quantitativo de unidades até o final de 2016 (651 unidades) e a oficialmente registrada no portal do governo (647 unidades) até dezembro de 2018, deve-se ao fato de alguns *campi* ainda estavam em processo de construção, não sendo possível tê-los como totalmente implementados.⁶³

Com base no Gráfico 6, notamos que a representatividade dos IFs nas regiões Nordeste e Sudeste tem peso percentual maior do que nas outras.

Gráfico 6 – Porcentagem representativa dos IFs por região do Brasil



Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/SETEC (2018).

⁶² Quantidade registrada na plataforma Nilo Peçanha.

⁶³ Para que pudéssemos esclarecer a diferença entre os números, enviamos consulta pública ao órgão do governo, responsável em divulgar os dados. O pedido foi feito por meio eletrônico diretamente no portal gov.br no link acesso à informação.

Consideramos que há um desequilíbrio na divisão dos Institutos. Percebe-se certa desigualdade na distribuição dos *campi* dos Institutos Federais pelas regiões do Brasil. As regiões Norte (11%) e Centro-Oeste (10%) possuem um número aproximado de *campus* 3 vezes menor em relação a região Nordeste e 2 vezes menor que a região Sudeste. Possivelmente, esse fato se deu devido aos critérios estabelecidos pela política de expansão dos Institutos Federais, conforme observados anteriormente. Em uma análise microfídica, dessa vez por estados da federação, em uma perspectiva intrarregional, não encontramos essa mesma disparidade. Houve equilíbrio na distribuição dos *campi* entre os estados à medida que os ajustes propostos pelas características dominantes em cada região foram sendo utilizadas. Nosso levantamento regional começa pela região Norte e seus estados:

Tabela 3 – Expansão da Rede Federal de Educação na região Norte – 2002 a 2016

Etapas	Estados da Região Norte							Total de unidades
	AC	AP	AM	PA	RO	RR	TO	
Pré-expansão – 2002	0	0	4	7	2	2	2	17
1ª etapa – 2003 a 2010	1	0	6	6	4	1	4	22
2ª etapa – 2011 a 2014	4	4	4	6	2	2	2	24
3ª etapa – 2015 a 2016	1	2	1	1	1	1	3	10
Total por região	6	6	15	20	9	6	11	Total Norte 73

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/SETEC/SIMEC/CONIF (2018).

Observamos na Tabela 3, o crescimento da Rede Federal na região Norte. Nela fica bastante evidente que os Estados do Amapá e do Acre, somente passaram a ter *campi* com a política de expansão e, a partir da segunda etapa (entre os anos de 2011 e 2014). Os estados do Acre, Amapá e Roraima são os três estados do território brasileiro que possuem o menor número de *campi*, com um total de seis em cada estado. Em contraponto, os estados do Pará e Amazonas possuem um maior número de *campi*, 15 e 20, respectivamente. Isso se justifica pela existência de instituições federais de cunho técnico profissionalizante desde 1909, com a criação das Escolas de Artífices, posteriormente dando origem as Escolas Técnicas e/ou Agrícolas Federais que se transformaram nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e em 2008 ganharam *status* de Institutos Federais de Educação, Científica e Tecnológica. Exceto os estados do Pará e do Amazonas, os demais são territorialmente menores, com baixa densidade

demográfica, pouca industrialização e com viés voltado para negócios ecoturísticos devido suas localizações geográficas.

Tabela 4 – Expansão da Rede Federal de Educação na região Nordeste – 2002 a 2016

Etapas	Estados da Região Nordeste									Total de unidades
	AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN	SE	
Pré-expansão – 2002	4	9	5	4	6	8	5	5	3	49
1º etapa – 2003 a 2010	0	17	17	10	3	6	9	12	0	74
2º etapa – 2011 a 2014	11	4	8	12	9	10	6	4	5	69
3º etapa – 2015 a 2016	3	6	1	2	6	0	3	2	2	25
Total por região	18	36	31	28	24	24	23	23	10	Nordeste 217

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/SETEC/SIMEC/CONIF (2018).

Comparativamente, a região Nordeste foi a que implantou o maior número de *campi* (Tabela 4), da Rede durante o processo de expansão. Essa região, mesmo antes da expansão, já possuía a maior quantidade de unidades dentre todas as regiões. Alguns fatores contribuíram para tal acontecimento: (i) a região contém o maior número de estados; (ii) apresentou indicadores sociais e econômicos mais baixos do que a média nacional; (iii) a dimensão territorial que constitui a região Nordeste; (iv) os estados de Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Paraíba, são territorialmente menores. Sendo assim, unidades dos IFs foram implementadas em quase 100% das mesorregiões desses estados.

Tabela 5 – Expansão da Rede Federal de Educação na região Centro-Oeste – 2002 a 2016

Etapas	Estados da Região Centro-Oeste				Total de unidades
	DF	GO	MT	MS	
Pré-expansão – 2002	0	2	8	0	10
1ª etapa – 2003 a 2010	6	7	8	5	26
2ª etapa – 2011 a 2014	3	7	4	5	19
3ª etapa – 2015 a 2016	0	1	9	0	10
Total por região	9	17	29	10	Centro-Oeste 65

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/SETEC/SIMEC/CONIF (2018).

A região Centro-Oeste (Tabela 5), é a que possui a menor quantidade de unidades da Rede, comparativamente às demais regiões da federação brasileira. Salientamos que o Distrito Federal e o estado de Mato Grosso do Sul, a despeito do que aconteceu em alguns estados da região Norte, passaram a ter unidades de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, somente após o processo de expansão.

O estado de Mato Grosso, que antes da expansão contava com 3 unidades, após o processo de expansão passou a ter 19 *campi*. Enquanto o estado de Goiás elevou-se de 6 para 26 unidades, o acréscimo de 20 novos *campi* permitiu que todas as mesorregiões fossem contempladas com unidades da Rede Federal de Educação.

Tabela 6 – Expansão da Rede Federal de Educação na região Sudeste – 2002 a 2016

Etapas	Estados da Região Sudeste				Total de unidades
	ES	MG	RJ	SP	
Pré-expansão – 2002	6	22	8	3	39
1ª etapa – 2003 a 2010	11	19	18	18	66
2ª etapa – 2011 a 2014	3	14	5	14	36
3ª etapa – 2015 a 2016	1	17	6	8	32
Total por região	21	72	37	43	Sudeste 173

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/SETEC/SIMEC/CONIF (2018).

A região Sudeste (Tabela 6) possui a maior população do país. De acordo com dados de 2020, do IBGE, a região possui 89.012,240⁶⁴ de pessoas nessa parte do país. Logo, o quantitativo de *campi* nessa região é maior do que nas demais, exceto na região Nordeste. Entretanto, quando cruzamos essa informação populacional com os demais critérios para instalação de unidades dos IFs – previsto na Nota Técnica nº 124/2015 – vemos que esta sim, apresenta maior parte de características em conformidade com a Nota Técnica já mencionada anteriormente.

⁶⁴ Informação disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

[...]a região Sudeste, devido a sua densidade populacional e ao seu dinamismo socioeconômico, com maior concentração industrial, comercial e de produtos tecnológicos, com influência política em nível nacional, foi a região mais beneficiada quando observado a expansão dos IF's por estado. O impacto dessa inserção dos IF's na cadeia produtiva dessa região só poderá ser observado no futuro, à medida que os *campi* forem se consolidando no que tange aos seus objetivos em escala local e regional. (SILVA, 2018, p. 72).

Nesse sentido, para esse autor, essa região beneficiou-se mais do que as outras. Pois, já havia certa diversidade na educação federal ofertada na região. Para ilustrarmos isso, citamos o estado de Minas Gerais, que se destaca pelo modelo de regionalização dos IFs. O estado possui o CEFET-MG, o Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, o Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais – IF Sudeste MG, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG e o Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM.

Quanto ao estado do Rio de Janeiro, as análises sobre a expansão, de acordo com Silva e Terra (2013), afirmam que:

[...] a expansão atingiu todas as regiões do Rio de Janeiro, mesmo que seja com um campus. A partir desses dados, depreende-se que a região mais favorecida com a expansão é a Metropolitana. Isso se deve ao fato da alta concentração populacional, além dos investimentos decorrentes dos megaeventos esportivos e da descoberta do Pré-Sal. Deve-se ressaltar que até 2003, somente os municípios da região Metropolitana, com exceção de Campos dos Goytacazes e Bom Jesus do Itabapoana, possuíam um campus das escolas técnicas federais. Com a expansão, todas as regiões foram beneficiadas com *campi* dos Institutos Federais. Destarte, verifica-se que está ocorrendo uma interiorização da estrutura da rede federal de EPT. (SILVA & TERRA, 2013, p.7).

Com a expansão, o estado do Rio de Janeiro passou de 8 unidades para 37 *campi*, promovendo o atendimento em seu espaço geográfico. O estado com maior contingente populacional da região sudeste, São Paulo, também foi favorecido durante as fases do processo de expansão. O estado elevou de 3 para 43 unidades o quantitativo de escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, acrescentando 40 *campi* no território paulista.

Tabela 7 – Expansão da Rede Federal de Educação na região Sul – 2002 a 2016

Períodos	Estados da Região Sul			Total de unidades
	PR	RS	SC	
Pré-expansão 2002	8	12	8	28
1º período 2003 a 2010	13	12	16	41
2º período 2011 a 2014	10	16	10	36
3º período 2015 a 2016	10	5	3	18
Total por região	41	45	37	Total Sul 123

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/SETEC/SIMEC/CONIF (2018).

Na região Sul, apesar de ter o menor número de estados entre as cinco grandes regiões brasileiras, verificamos que ela manteve um crescimento significativo e equitativo com relação a presenças dos IFs. Contudo, vemos que a expansão dos IFs nessa região, de certa forma, ajuda-nos a compreender a grande disparidade quantitativa entre as regiões. Pois, se revermos as tabelas das regiões Norte e Centro-Oeste respectivamente (Tabela 3), teremos a impressão que há certo equilíbrio entre elas. Enquanto a primeira conta com 73 *campi*, a segunda possui somente 65. Assim, percebemos o quanto elas estão quantitativamente, em números de unidades, distantes da região Sul.

O estado do Rio Grande do Sul, que antes tinha somente 12 unidades, após a fase de expansão passou a contar com 45 *campi*, a maior quantidade na região. O estado do Paraná foi de 8 unidades para 41, aumentando em 33 unidades seu contingente. Enquanto, Santa Catarina também acompanhou esse processo, expandindo de 8 para 37, adicionando 29 *campi* novos no espaço geográfico catarinense.

Após as considerações sobre o quantitativo de unidades dos IFs implantadas durante o processo de pré e expansão dos *campi* da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, destacamos que, enquanto política de expansão do sistema educacional tecnológico, os governos do PT conseguiram atender as cinco grandes regiões brasileiras, retirando a “falácia” de discursos de palanque feitos por governos anteriores e efetivando no campo dos fatos a ideia de desenvolvimento por meio da educação. Mesmo que consigamos enxergar fortes concentrações de *campi*, em algumas regiões durante o processo de expansão, é inegável o

cumprimento do papel do IFs no desenvolvimento socioeconômico do país e no papel de instituição que enxerga no processo de inclusão a construção de novas subjetividade e de novos sujeitos.

[...] através de uma leitura mais apurada [...], percebe-se, um crescimento significativo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, o que demonstra um dinamismo nas cidades e regiões onde os institutos estão se instalando. Contudo, o real impacto na dinâmica socioeconômica em algumas regiões brasileiras só poderá ser compreendido através de um acompanhamento constante da dinâmica dos IF's. (SILVA, 2018, p.74).

Consequentemente, os esforços feitos para a implantação da Rede e a sua expansão necessita de normas nas quais possa expressar objetivos condizentes com as realidades locais, devendo isso refletir nas dotações orçamentarias previstas e nos números de matrículas registradas na Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica. Supomos que tanto os orçamentos quanto a quantidade de matrículas tenham sido ampliados após o processo de expansão e interiorização dos Institutos, pois o acesso a educação, como forma de inclusão e de inserção no mercado de trabalho deve ter um custo financeiro elevado e um retorno social a médio e longo prazo. Em vista disso, nossas análises a seguir apresentam alguns dados com relação ao acesso nos IFs e também dados sobre os orçamentos do MEC direcionados para manter a Rede em funcionamento ao longo dos últimos 16 anos.

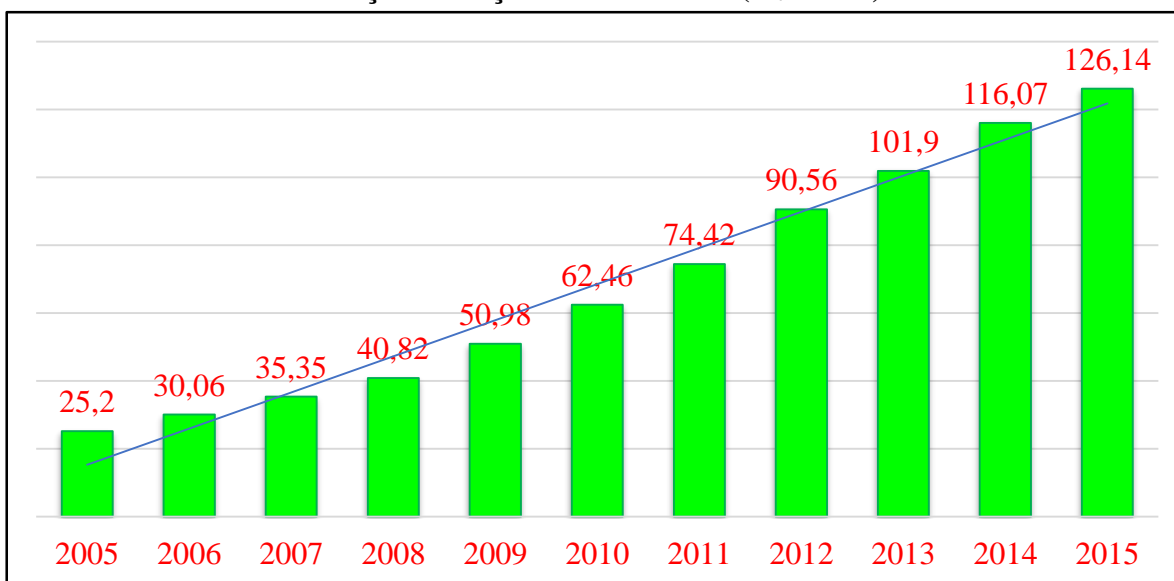
2.5.4 Financiamento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

A relação da interiorização da Rede se conecta diretamente com a expansão do ensino de “qualidade” empregado nos documentos diretrizes a Rede. Pacheco (2015), Mendes (2015) e Costa (2017) explicitam que isso só foi possível devido ao “alto” investimento financeiro feito pelo Governo Federal durante os anos que sucederam a criação dos Institutos Federais. Sobre a temática orçamentária, desembolsada pelo Governo Federal em prol da expansão da Rede, vemos que o dinheiro investido foi direcionado para locais previamente escolhidos por meio de estudos técnicos e de viabilidade, conforme critérios elaborados pelo próprio MEC.

À medida que os institutos foram se instalando nas diversas regiões brasileiras o orçamento foi acompanhando o crescimento dos investimentos em educação. E esse crescimento financeiro pode ser notado quando verificamos os valores dos orçamentos do MEC

durante os anos de 2005 a 2015, conforme Gráfico 7, a seguir demonstra. Ele nos dá uma visão de como estava o orçamento desse Ministério antes e depois da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Gráfico 7 – Evolução do orçamento do MEC (R\$ em bi) – 2005 a 2015



Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC (2018).

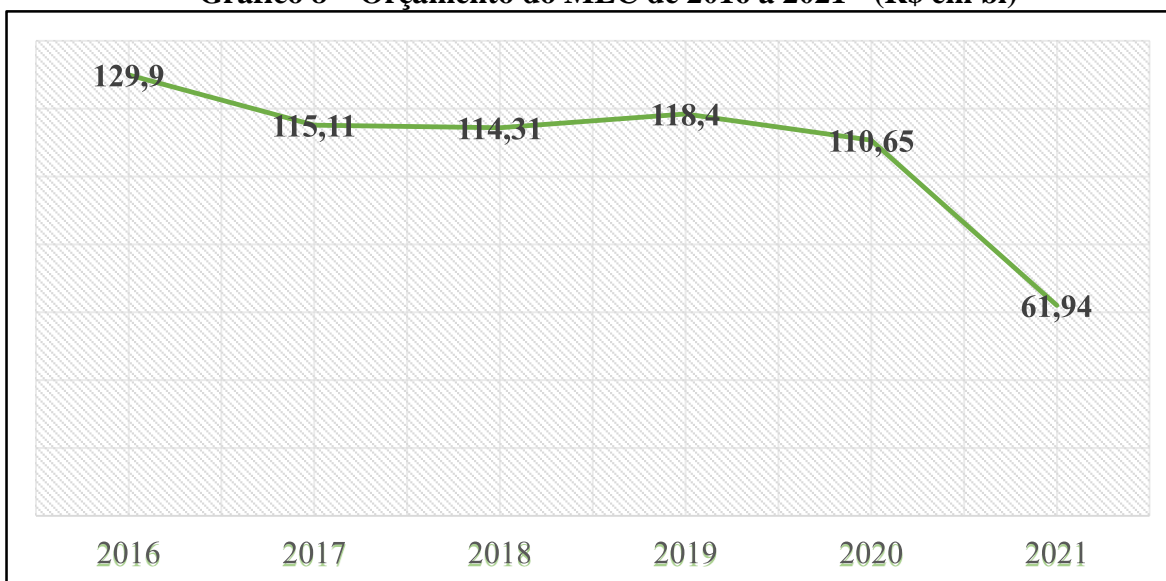
O período de dez anos elencado acima nos conduz a pensar na dimensão financeira de se instalar e de se manter os Institutos. O orçamento do MEC durante o período supramencionado quadruplicou, passando de R\$ 25,2 bi no ano de 2005 para R\$ 126,14 bi em 2015. O aumento se deu, logicamente, em função da expansão dos IFs, demonstrando claramente intenção do Governo Federal na criação de mais vagas em escolas públicas federais e de condições de oferta de acesso à educação, por meio dessa nova institucionalidade, aos grupos mais vulneráveis socialmente, conforme podemos entender a partir das premissas que fundamentam as necessidades dessas instituições por todos os cantos do país. O MEC (2010), dentro dos parâmetros de concepções e diretrizes da Rede deixa manifesto como princípio fundante, que “esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional”.

Desse modo, uma das vertentes dos IFs menciona: “o papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e

modernização do Brasil” (BRASIL, 2010, p. 21), o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma um compromisso com a Educação Profissional e Tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social por meio da inclusão educacional e social. Se bem que, para a realização desse projeto de inclusão em nível nacional, foi necessário desembolso financeiro em patamares, ainda não vistos, até então, no Brasil.

A importância que essa nova estrutura institucional da educação profissional assumiu na agenda da sociedade brasileira poder ser dimensionada pelo orçamento no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Com a criação dos Institutos Federais, a função programática (Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica), que era da ordem de R\$ 1,2 bilhão, em 2003, passou para R\$ 2,3 bilhões, em 2009, e atingiu, na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2013, a marca de R\$ 5,9 bilhões. A participação da educação profissional no orçamento do MEC em 2012 aproxima-se dos 8% do total do ministério, que para 2013 é de R\$ 81,286 bilhões. Em 2003, essa participação era de 6%. O volume de recursos da educação profissional foi quintuplicado nestes 10 últimos anos. (PACHECO, 2015, p. 53).

Contudo, infelizmente, o Gráfico 8 nos apresenta, aparentemente, o surgimento de uma realidade difícil para a Educação Federal a médio prazo. Conforme podemos depreender dos números expostos no levantamento, feito no portal da transparência do Governo Federal, os valores de investimento na educação foram diminuindo consideravelmente durante os anos de 2017 a 2021. Mas em 2019 houve um leve aumento. Entretanto, no ano seguinte (2020) os valores voltaram a regredir, em 2021, até o fechamento do levantamento dos dados para esta pesquisa, o orçamento estava 50% menor do que o ano anterior. O “boom” dos orçamentos aconteceu, de fato, no ano de 2016, quando foram destinados à Rede e gastos R\$ 129,9 bilhões.

Gráfico 8 – Orçamento do MEC de 2016 a 2021 - (R\$ em bi)

Fonte: Organizado pelo autor com dados do Portal da Transparência da CGU (2021).

Certamente, a redução dos gastos públicos com Educação refletirá, nos investimentos no âmbito dos Institutos Federais, também. O que nos leva a pensar sobre as prioridades que os gestores das instituições educacionais públicas elegerão. Pois, a fim de manter funcionando o tripé no qual estão sustentadas – ensino, pesquisa e extensão – terão que fazer escolhas difíceis, pensamos nós. Em vista disso, e a partir da leitura dos dados do Gráfico 8, que possivelmente venhamos a entender a educação como não sendo mais prioridade social.

Contudo, relembro que nosso trabalho não visa criar contendas em torno da temática orçamentária dessa nova institucionalidade, mas sim captar, analisando e conjecturando se as políticas de inclusão produzidas na Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito dos Institutos Federais, dialogam com as necessidades neoliberais do poder dominante. Certamente, em razão das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas que orientam as políticas de inclusão nos Institutos Federais, em alguma medida, terão seus alicerces abalados, caso os orçamentos do MEC continuem a ter seus valores diminuídos.

2.5.4.1 Orçamentos dos Institutos Federais

Levando em consideração os componentes constituidores dos IFs, agora com nova roupagem, não poderia deixar de ser mencionando os orçamentos desse novo ente instituído, essencialmente após analisarmos os últimos valores despendidos pela união para custear educação no País. De acordo com Fornari (2018), o financiamento específico da Educação

Profissional é muito diferente do orçamento da Educação Básica e do Ensino Superior. Essa ocorrência se dá, conforme explicado por Moura:

“[...]não existe atualmente a definição de fontes de financiamento permanentes para essa esfera educacional. A cada ano, as verbas orçamentárias a ela destinadas são definidas a partir da luta por recursos escassos no processo de elaboração do Orçamento Geral da União, onde, usualmente, o parâmetro predominante é o da série histórica”. (2014, p. 73).

Quanto a personalidade jurídica dessa nova instituição, os Institutos Federais são classificados como autarquias, ou seja, possuem organizações com autonomia patrimonial, financeira e administrativa; porém os gastos feitos por eles dependem de liberação de recursos vinda do Governo Federal. Sobre a autonomia da gestão, Pacheco (2015, p. 26), afirma:

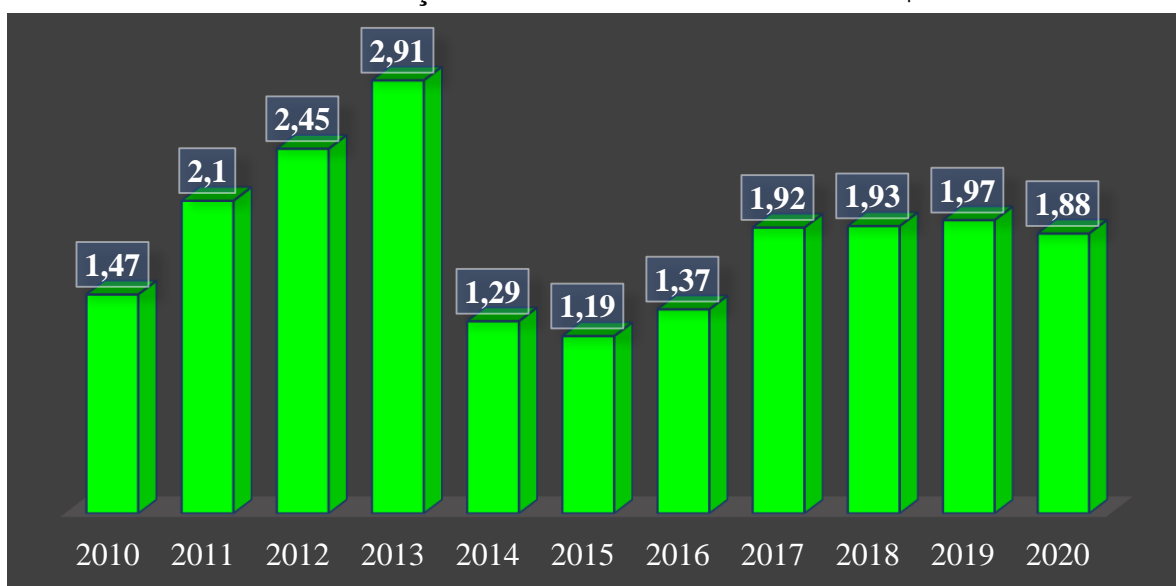
O conceito de autonomia pressupõe a liberdade de agir ou, em outras palavras, a possibilidade de autogestão, autogoverno, autonormatização. Exprime também certo grau de relatividade, pois se é autônomo sempre em relação a outrem. Observa-se, então, que a autonomia ocorre em sistemas relacionais, em contextos de interdependência.

Em virtude de ser pessoa jurídica de direito público, os IFs estão submetidos às mesmas regras legais da Administração Pública Direta. Em termos práticos, as propostas orçamentárias dos Institutos são, num primeiro momento, encaminhadas à Subsecretaria de Planejamento e Orçamento do Ministério da Educação. Depois, vão para a Secretaria Federal de Orçamento no Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Em vista disso, cada Instituto elabora um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que deve, entre outras coisas, prever as ações dos quatro anos de mandato do reitor. Por isso, todo ano deve ser elaborada proposta orçamentária, a partir de ações previstas no PDI. Essa proposta é submetida à liberação de recursos do Tesouro Nacional. Assim, é com base em prioridades que os reitores devem decidir como e onde aplicar os recursos financeiros liberados para as instituições. Daí a necessidade de se pensar em critérios para selecionar as prioridades e em elementos em que se basear, para tanto.

Fornari (2018) acrescenta que com efeito, o novo formato dos Institutos Federais permitiu ao governo alterações no processo de gestão, por exemplo, antes da expansão da Rede Federal, havia um determinado número de gestores a bater diretamente na porta do MEC, para resolver assuntos específicos de cada instituição. Com a ampliação, talvez esse modo de funcionar se inviabilizasse, pois, seria um número muito maior de intervenções diretas junto ao MEC. Além de que, no formato de administração anterior, as políticas de inclusão para atender as finalidades e objetivos dos IFs: desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais e de estímulo e apoio aos processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional, certamente seriam impactadas pela redução dos valores orçamentários da Rede, pois individualmente, devido a quantidade de Institutos seria muito mais trabalhoso para o MEC repassar verbas aos *campi*. E isso, certamente dificultaria a continuidade de Programas de acesso da população menos favorecida aos Institutos, causando possivelmente, problemas na implantação de novas políticas (locais e regionais) de acesso à educação por meio do processo de inclusão via abertura de novos *campi* ou mesmo oferta de novas vagas nos cursos técnicos e de tecnologia.

Pensamos que, se o orçamento do Ministério da Educação diminuir, certamente os repasses para os Institutos Federais, irá conseqüentemente diminuir também. E, devido a isso fizemos alguns levantamentos sobre os valores de série histórica repassados aos Institutos. Os números nos deram um indicativo de manutenção de valores recebidos por estes entes da educação. Reunimos informações referentes aos últimos onze anos de repasses. Não conseguimos informações sobre os dois primeiros anos (2008 e 2009) após a instituição da Rede. Os números expressos a seguir são valores totais aplicados no tripé educacional da Rede Federal de Educação, tanto no Ensino Básico quanto no Superior e Pós Superior.

Gráfico 9 – Orçamento dos IFs de 2010 a 2020 – R\$ em bi.



Fonte: Organizado pelo autor com dados do Portal da transparência da CGU⁶⁵.

De acordo com o Gráfico 9 , durante os anos de 2011, 2012 e 2013 os valores das dotações orçamentárias ultrapassaram a quantia de dois bilhões de reais por ano. Porém, nos anos seguintes os valores retornaram a patamares menores. Os valores repassados foram das rubricas de custeio e investimento. Consideramos esse recorte sobre os valores despendidos aos Institutos, porque cremos que os repasses financeiros são fundamentais para a concretização e manutenção da expansão, da interiorização e do funcionamento, minimamente eficiente, desse instrumento de política educacional que é a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da qual os Institutos Federais fazem parte.

[...] na lógica neoliberal, os recursos financeiros destinados ao aprimoramento do capital humano, por exemplo, não podem ser compreendidos como gastos, mas como investimentos. Esse entendimento se encontra presente também no campo das Políticas em educação [...], uma vez que os recursos financeiros aplicados pelo Estado aos programas, projetos e benefícios têm o intuito de obter, futuramente, retorno econômico dos investimentos realizados no presente. (LOCKMAN, 2013, p. 91).

⁶⁵Informação disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/programas-e-aco-es/acao/20RLfuncionamento-das-instituicoes-da-rede-federal-de-educacao-profissional--cientifica-e-tecnologica?ano=2017>. Acesso em: 21 fev. 2021.

Nessa lógica, podemos compreender que esses investimentos são feitos para os sujeitos e fazem parte de uma forma de pensamento inserida na racionalidade da dinâmica complexa do cenário econômico existente. Na visão macro, trata-se de criar condições instrumentalizadoras para os sujeitos a fim de que cada um possa, mesmo que minimamente, participar desse jogo econômico do neoliberalismo e estabelecer relações de condições para entrar no mercado e continuar “jogando”.

É esse jogo de interesses entre Governo e educação pública que iremos explorar, em nosso próximo subtítulo. O público dos IFs determina se, de fato, as pessoas que acessam os Institutos são, em sua maioria, procedentes dos grupos denominadas “minorias sociais excluídas” por conta de seu poderio econômico reduzido ou de sua raça “não branca”. Assim, o tópico a seguir apresenta levantamentos e análises de outro instrumental significativo para a Rede, o perfil socioeconômico, étnico, as faixas etárias e de gênero do público que está acessando a educação pública ofertada nos Institutos.

2.5.5 Quem é o público dos Institutos Federais – características de raça e socioeconômica

Igualdade de oportunidade é uma das finalidades que sustenta os Institutos, criar oportunidades educacionais e contribuir para a universalização do ensino no país é o mote inicial dessas instituições. Logo, necessário se faz criar mecanismos para captar o público alvo desejado. Assim, os IFs vêm adotando várias metodologias de inclusão para captação de alunos. Entre elas podemos citar a inclusão feita por meio da lei de cotas⁶⁶ raciais e sociais para ingresso de alunos no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio Integrado e para o Nível Superior, onde geralmente são usadas as notas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, priorizando preenchimento de vagas por meio do Sistema de Seleção Unificada – SISU⁶⁷. Existem outros mecanismos de captação de alunos, porém alguns são adotados localmente devido as peculiaridades da região onde o *campus* está instalado. Conforme dissertamos acima, a depender da região onde está localizado o *campus*, o aluno pode acessar os cursos via processo seletivo interno com aplicação de provas escritas, sorteio de vagas, análise de histórico escolar etc.

⁶⁶ Lei nº 12.711 /2012 que definiu o preenchimento de 50% das matrículas dos Institutos Federais deveriam atender a critérios de cotas raciais e sociais.

⁶⁷ O Sisu (Sistema de Seleção Unificada) é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os candidatos com melhor classificação são selecionados, de acordo com suas notas no exame.

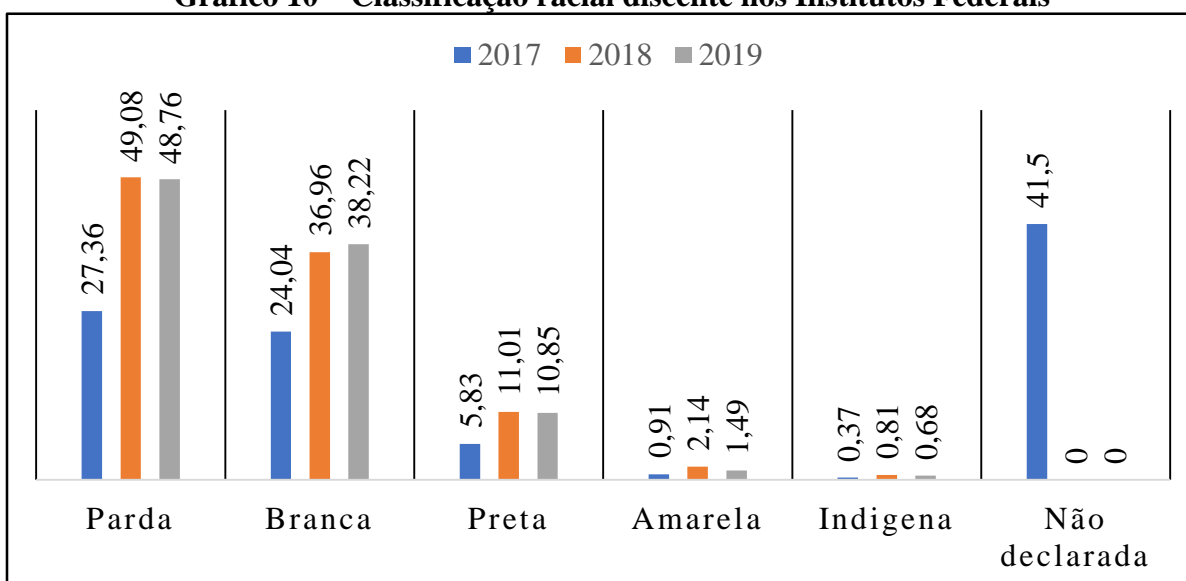
Dessa maneira os IFs têm a “obrigatoriedade” de ofertar Educação Profissional de Nível Médio conforme já mencionamos antes, direcionando a oferta ao Pós-Médio por meio de cursos subsequentes e igualmente ofertando cursos de Nível Superior de Tecnologia, Licenciatura e Bacharelado, além da oferta de Pós-Graduação. Sem embargo, o foco central nos IFs é a oferta de cursos técnicos, prioritariamente, integrados ao Ensino Médio, dado o percentual mínimo de 50% estabelecido pelo marco regulatório. Entretanto, salientamos que a norma criadora dos IFs, afastou dele, algumas características peculiares de Educação Profissional e Tecnológica ao inserir a obrigatoriedade de ofertar, também, Cursos Superiores fora do eixo profissionalizante. Isso é explicitado na medida em que os Institutos Federais têm que ofertar um percentual mínimo de 20% do total de suas vagas para cursos de Licenciaturas, especialmente em Ciências e/ou outros Programas, que de algum modo, contribuem com a Formação Pedagógica de Professores da Educação Básica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º. (BRASIL, 2008a, p. 2.) (grifo do autor).

De tudo, entendemos que, a oferta de demais Cursos Superiores, além dos cursos de Tecnologia, tanto ofertados na Graduação como na Pós-Graduação, possibilita distanciamento das características da oferta de EPT, todavia, a necessidade de verticalização da oferta, poderá dar suporte à integração dos Cursos de Tecnologia e as demais titulações.

Posto isso, voltamos nossa atenção ao acesso aos cursos de Nível Médio Integrado nos Institutos Federais como forma de política de inclusão direcionado para o público atendido pelos Institutos.

Primeiramente vamos analisar a classificação racial, de renda familiar e classificação de sexo e faixa etária do público que tem acesso às vagas nos Institutos. Quanto a isso a Subsecretaria de Tecnologia da Informação e Comunicação, do MEC, por meio da plataforma digital Nilo Peçanha nos apresentou os seguintes dados para os anos de 2017 a 2019 (Gráfico 10):

Gráfico 10 – Classificação racial discente nos Institutos Federais

Fonte: Organizado pelo autor com dados da Plataforma Nilo Peçanha (2021).

Conforme podemos depreender do Gráfico 10, as categorias de classificações usuais são pessoas de raças parda, brancas, pretas, amarelas e indígenas. Para essa classificação encontramos predominância racial de acesso feito por pessoas que se autoclassificam como pardas. Segundo o levantamento eles corresponderam a 27,33% (em 2017), 48,08% (em 2018) e 48,76 (em 2019) respectivamente; enquanto os de raça branca representaram 24,4% (em 2017), 36,96% (em 2018) e 38,22% (em 2019); as pessoas que se autodeclararam pretas equivaleram a 5,83% (em 2017), 11,01% (em 2018) e 10,85% (em 2019); os de raças amarela, no decorrer dos três anos analisados, somaram 4,54% somente; enquanto os indígenas foram 1,86%.

Quanto a classificação racial, podemos especular que a lei de cotas pode ter servido como instrumentos causador do aumento de acesso pelos públicos de raças parda, preta e indígena comparativamente aos de raça branca e amarela. Outro item interessante aponta para o que a lei de cotas em seu artigo 4º assegura: as instituições federais de Ensino Técnico de Nível Médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas.

Acrescentado no artigo 5º inclusão para pardos, pretos e indígena, descrevendo que em cada instituição federal de Ensino Técnico de Nível Médio, as vagas de que trata o art. 4º da lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na

população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Neste item entendemos que os IFs atendem as demandas das “minorias excluídas”, como pardos, pretos e indígenas e PCDs possibilitando a estes, acesso à educação de “qualidade”, conforme Pacheco, (2014), Fornari (2018), Silva (2018) explicitam.

Quanto a renda familiar o público dos Institutos está dividido em seis faixas salariais, distribuídas conforme mostrado na Tabela 8 a seguir. Os percentuais apresentados seguem uma tendência de alta em alguns grupos, porém o que se percebe é que os menos favorecidos, os que tem renda familiar entre 0 e 1 salário mínimo estão, de fato, conseguindo acessar as vagas nos Institutos Federais. Entretanto nota-se um aumento no público com renda familiar maior do que três salários e meio. Contudo, não podemos dizer ao certo em que medida o acesso dos que correspondem à faixa acima de 3,5 salários foge do propósito inicial dos objetivos iniciais dos Institutos. Pois, partimos do princípio que educação é direito de todos, conforme prevê o artigo 205⁶⁸ da Constituição Federal de 1988.

**Tabela 8 – Renda Familiar dos estudantes dos Institutos Federais
Em 2017⁶⁹ os que declararam renda familiar de... correspondem a:**

Em 2017⁶⁹ os que declararam renda familiar de... correspondem a:					
0 a 0,5 salários 12,65%	0,5 a 1 salários 11,41%	1 a 1,5 salários 7,76%	1,5 a 2,5 salários 5,72%	2,5 a 3,5 salários 2,72%	Acima de 3,5 salários 3,52%
Em 2018 os que declararam renda familiar de... correspondem a:					
0 a 0,5 salários 30,50%	0,5 a 1 salários 27,31%	1 a 1,5 salários 17,56%	1,5 a 2,5 salários 12,87%	2,5 a 3,5 salários 5,50%	Acima de 3,5 salários 6,35%
Em 2019 os que declararam renda familiar de... correspondem a:					
0 a 0,5 salários 29,92%	0,5 a 1 salários 25,92%	1 a 1,5 salários 18,28%	1,5 a 2,5 salários 13,02%	2,5 a 3,5 salários 5,87%	Acima de 3,5 salários 7,00%

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/STIC (2021).

Em resumo, no quesito renda familiar, encontramos os seguintes dados para os anos de 2017, 2018 e 2019: em 2017 foi registrado que 12,65% dos alunos estavam vivendo na faixa entre zero a meio salário mínimo⁷⁰ por pessoas da família; acima de meio salário até um salário

⁶⁸ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁶⁹ Em 2017 foi registrado que 56,21% dos alunos não declararam sua condição de renda familiar.

⁷⁰ Em 2017 o salário mínimo era de R\$ 937,00 ou US\$ 298.40.

mínimo foram 11,41%; entre um salário e um salário e meio foram 7,76%; entre um salário e meio de dois salários e meio aparecem 5,72%; entre dois salários e meio e três e meio foram 2,72%; e acima de três salários mínimos e meio foram 2,72% e não declarados em nenhuma das faixas foram 56,21%.

Em 2018 os dados deram conta de que 30,50% dos alunos dos IFs estavam situados na faixa em 0 a 0,5 salário mínimo⁷¹ por pessoa da família, 27,31% na faixa de 0,5 a 1; entre 1 a 1,5 eram 17,56%; 12,87% estavam na faixa de 1,5 a 2,5; na quarta faixa, situada entre 2,5 e 3,5 eram 5,50% dos estudantes e acima de 3,5 salários mínimos havia 6,35% dos discente.

Entrando em 2019 temos as seguintes informações: 29,92% dos alunos declararam que a família a qual pertencem estão na faixa de 0 a 0,5 salário mínimo⁷²; 25,92% declararam está na faixa entre 0,5 a 1; 18,28% estavam entre 1 a 1,5; entre 1,5 a 2,5 estavam 5,87% dos alunos e na última faixa, acima de 3,5 salários mínimos eram somente 7% dos alunos.

Comparativamente, podemos assinalar que, os sinais mais evidentes de vulnerabilidade econômica podem ser lidos nesses números (entre 0 a 1,5mínimos), uma vez que o valor do salário mínimo sofre deságio a cada ano, perdendo seu poder de compra quando a moeda local se desvaloriza frente à moeda estrangeira. Quando comparamos com a moeda estrangeira dólar vemos que, em 2019, o valor do salário mínimo em real era menor do que em 2017, devido à depreciação financeira ocorrida na moeda real.

O levantamento seguinte cruza informações de renda familiar com as de etnia, e nesse cruzamento fica mais evidente que o público dos IFs apresenta características do que tem se chamado comumente e às vezes até pejorativamente de “minorias”. Contudo, quando cruzamos as informações de raça com as de renda familiar temos um balanceamento de acesso entre as etnias parda, preta e indígena, conforme podemos ver na Tabela 9, abaixo.

⁷¹ Em 2018 o salário mínimo era de R\$ 954,00 ou US\$ 300,00.

⁷² Em 2019 o salário mínimo foi de R\$ 998,00 ou US\$ 273,42.

Tabela 9 – Porcentagem na relação Raça x renda de discentes nos Institutos Federais.

2017						
Raça x renda	0 a 0,5 salários	0,5 a 1 salários	1 a 1,5 salários	1,5 a 2,5 salários	2,5 a 3,5 salários	Acima de 3,5 salários
Parda	32,44%	28,24%	17,13%	11,82%	4,99%	5,38%
Branca	20,79%	22,47%	19,02%	16,35%	8,80%	12,58%
Preta	30,54%	30,49%	17,91%	11,33%	4,66%	5,07%
Amarela	28,17%	27,70%	14,82%	14,16%	7,30%	7,85%
Indígena	31,74%	45,44%	11,11%	7,33%	2,22%	2,22%
2018						
Raça x renda	0 a 0,5 salários	0,5 a 1 salários	1 a 1,5 salários	1,5 a 2,5 salários	2,5 a 3,5 salários	Acima de 3,5 salários
Parda	34,83%	28,22%	16,89%	10,77%	4,48%	4,81%
Branca	22,42%	24,33%	19,54%	15,72%	8,16%	9,83%
Preta	34,82%	30,36%	15,94%	10,34%	4,13%	4,41%
Amarela	20,07%	27,01%	10,98%	23,49%	5,13%	13,32%
Indígena	39,65%	39,77%	10,74%	5,99%	1,93%	1,92%
2019						
Raça x renda	0 a 0,5 salários	0,5 a 1 salários	1 a 1,5 salários	1,5 a 2,5 salários	2,5 a 3,5 salários	Acima de 3,5 salários
Parda	34,46%	26,63%	17,46%	11,25%	4,57%	5,63%
Branca	21,35%	23,85%	20,18%	16,11%	8,36%	10,15%
Preta	34,27%	28,51%	17,10%	11,03%	4,47%	4,62%
Amarela	27,56%	27,06%	17,17%	14,23%	6,60%	7,38%
Indígena	40,08%	36,53%	11,80%	6,46%	3,17%	1,96%

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/STIC (2021).

Em relação a situação socio-étnico-econômica dos discentes há predominância de acesso aos da faixa de 0 a 0,5 salário mínimo por pessoa da família para os de raças parda, preta e indígena. O que possivelmente nos indica a dominância no atendimento a alunos de poder financeiro reduzido, vindos de famílias em vulnerabilidade econômica e muito, possivelmente social também.

Contudo, conforme registra Filho, Lima, Salgado e Xavier (2019), ao se matricular no IF, o *campus* do matriculado, oferece um conjunto de ações desenvolvidas em Programas, Projetos e Ações que contemplam desde aspectos socioeconômicos dos alunos até demandas sociais, culturais, pedagógicas etc., (Quadro 13). Tudo Isso é ofertado ao aluno com o objetivo

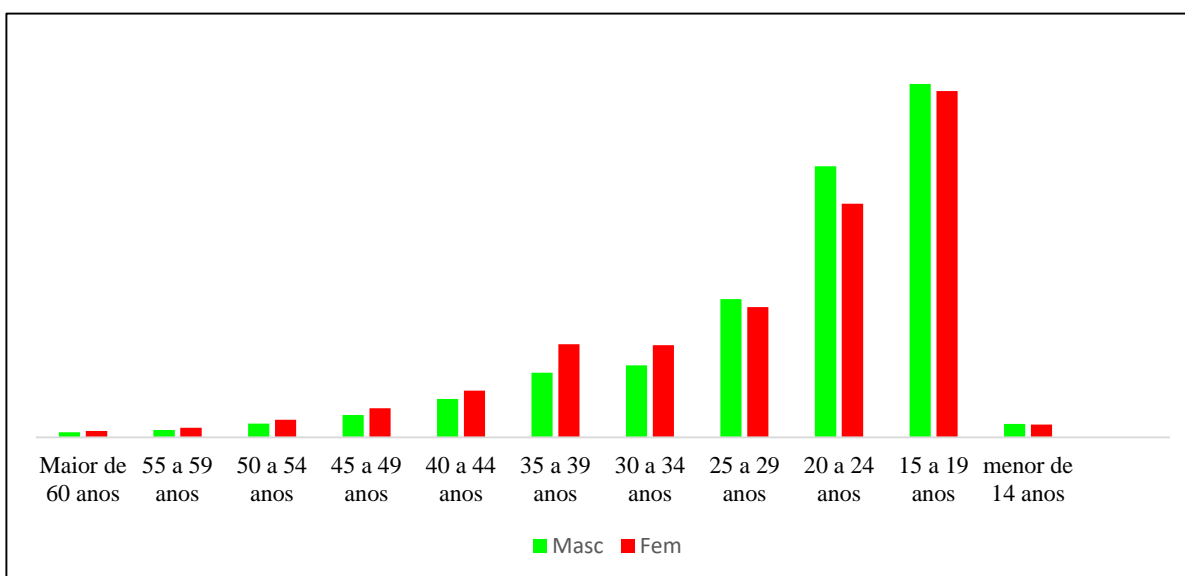
de promover necessárias condições inclusivas de igualdade de modo a produzir a permanência do discente na instituição.

O conjunto dessas ações demonstram a preocupação do Instituto em garantir a efetiva possibilidade do estudante em exercer o seu direito à Educação, garantindo assim as condições necessárias para a permanência do estudante na instituição, convalidando o princípio descrito na CF/88. (FILHO; LIMA; SALGADO; XAVIER, 2019, p. 50).

No caso dos Institutos Federais percebemos, em relação aos itens explorados acima (Tabela 8 e 9 e Gráfico 10), a configuração do tipo de público que está acessando as salas de aulas nessas instituições, tem atingindo a finalidade colocada em prática no plano discursivo previsto para a Rede Federal de Educação, sendo isso materializado em práticas concretas. Somando ao que, segundo Veiga-Neto e Lopes (2007), definem como: “ao fim e ao cabo a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social”.

A efetividade de qualquer política séria voltada pra inclusão, somente tem viabilidade quando está inserida em um contexto que tenha responsabilidades econômica, social e administrativa relacionadas. Visto que hoje assistimos ao oposto de políticas sérias de inclusão. Temos presenciado um verdadeiro “desmanche” em diversas áreas, a educação tem sentido o impacto dos (des)governos que tem assolado nosso cenário econômico, social, cultural, político etc. Entretanto, vamos nos limitar a discutir sobre o cenário educacional na Educação Profissional e Tecnológica promovida pelos Institutos Federais. Passaremos agora a analisar dois outros dados, a faixa etária dos discentes que estão ingressando na Rede, bem como o sexo destes.

O Gráfico 11 nos fornece a dimensão etária do público dos Institutos Federais. Neste gráfico os alunos aparecem agrupados por idades e estes por sua vez fazem com que os grupos sejam divididos em onze intervalos etários, iniciando com estudantes menores de 14 anos e finalizando com os que possuem mais de 60 anos.

Gráfico 11 – Faixa etária dos alunos nos Institutos Federais

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/STIC (2021).

As faixas etárias predominantes estão apropriadas para os Níveis de Ensino Médio – de 15 a 19 anos – e Ensino Superior – de 20 a 24 anos. O público de idades entre 15 e 19 anos é predominante no Ensino Médio, certamente deve ser por conta de o principal nível de ensino estar atrelado a ele. Percebemos a predominância do sexo masculino sobre o feminino na faixa entre 15 a 19 anos, entretanto a diferença é pequena. Quanto ao Ensino Superior há dominância na faixa etária de 20 a 24 anos. A disparidade mais congruente está na faixa entre os alunos de 20 a 24 anos, nessa faixa existe a predominância do sexo feminino sobre o masculino. Em números absolutos temos a seguintes informações no tocante a faixa etária vs sexo dos educandos (Figura 4, 5 e 6), referente aos anos de 2017 a 2019:

Figura 4 – Quantidade de alunos por gênero e sexo – 2017

Sexo ^A	Total	Menor de 14 anos	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 a 44 anos	45 a 49 anos	50 a 54 anos	55 a 59 anos	Maior de 60 anos
Feminino	476.608	5.509	152.027	107.427	67.078	48.853	37.172	24.266	16.107	10.280	4.822	3.067
Masculino	555.190	7.060	181.413	134.739	79.542	55.360	38.460	23.549	15.418	10.145	5.552	3.952
Total	1.031.798	12.569	333.440	242.166	146.620	104.213	75.632	47.815	31.525	20.425	10.374	7.019

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/STIC (2021).

Figura 5 – Quantidade de alunos por gênero e sexo – 2018

Sexo	Total	Menor de 14 anos	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 a 44 anos	45 a 49 anos	50 a 54 anos	55 a 59 anos	Maior de 60 anos
Feminino	454.414	6.263	160.735	103.965	58.790	41.790	31.933	20.700	13.350	8.724	4.441	3.723
Masculino	510.179	6.721	178.848	131.143	69.489	46.863	32.088	19.048	11.516	7.329	4.039	3.095
Total	964.593	12.984	339.583	235.108	128.279	88.653	64.021	39.748	24.866	16.053	8.480	6.818

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/STIC (2021).

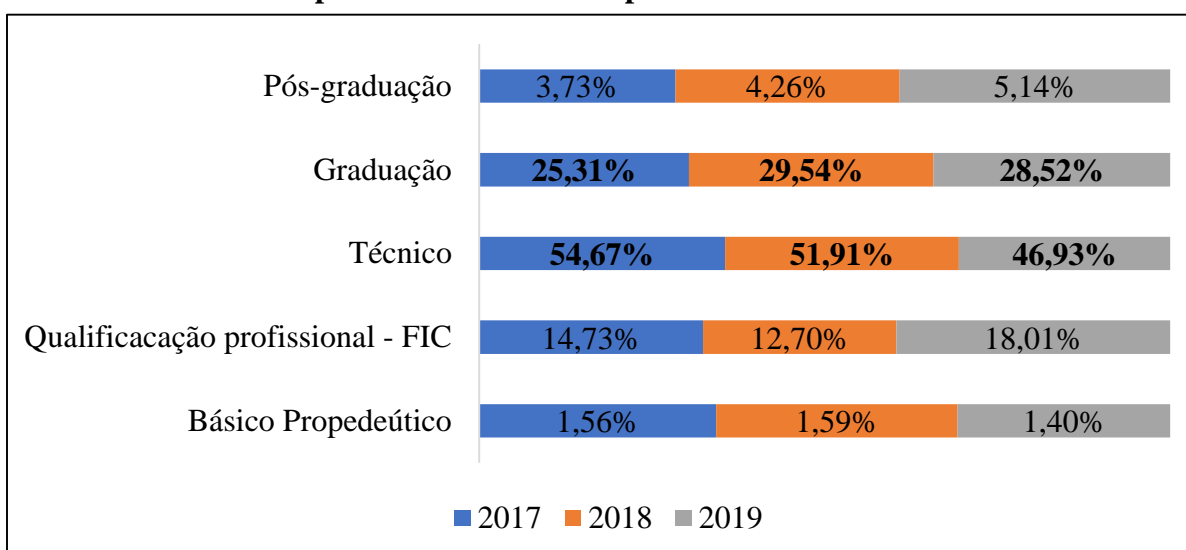
Figura 6 – Quantidade de alunos por gênero e sexo – 2018

Sexo	Total	Menor de 14 anos	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 a 44 anos	45 a 49 anos	50 a 54 anos	55 a 59 anos	Maior de 60 anos
Feminino	505.454	6.549	175.503	118.410	66.074	46.741	36.549	23.734	14.800	8.970	4.915	3.209
Masculino	517.849	6.912	179.207	137.413	70.131	47.318	32.866	19.416	11.343	6.950	3.637	2.656
Total geral	1.023.303	13.461	354.710	255.823	136.205	94.059	69.415	43.150	26.143	15.920	8.552	5.865

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/STIC (2021).

Após feitas essas análises seguiremos para os tipos de cursos e quantidade de matrículas existentes nos Institutos. Primeiramente vamos conhecer quais são os tipos de cursos ofertados nas instituições e qual a representatividade, em termos percentuais, desses cursos para os Institutos. Nosso objetivo nesse levantamento é conhecer quais são os cursos de Nível Médio e de Nível Superior ofertados nos IFs, bem como sua representatividade para a Rede, se está de acordo como o que determina a norma. Com esse referencial é possível construirmos elementos para responder alguns questionamentos feitos ao longo da escrita desta pesquisa.

Os cursos nos Institutos, de acordo com o Gráfico 12, foram divididos pela Rede em cinco grandes grupos, a saber: Básico Propedêutico, de Qualificação Profissional (FIC), Técnicos, de Graduação e de Pós-Graduação.

Gráfico 12 – Representatividade dos tipos de cursos nos Institutos Federais

Fonte: Organizado pelo autor com dados do STIC/MEC (2021).

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: I - 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; art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º. (BRASIL, 2008, p. 2).

Seguindo o que determina a norma, os Cursos Técnicos e de Graduação para o período analisado, se encaixaram exatamente nos parâmetros determinados pela norma. Porém, em alguns momentos os cursos Técnicos e de Graduação excederam o valor mínimo prescrito pela lei, conforme podemos notar no Gráfico 12 acima. Todo esse disciplinamento traçado pelas normas serve para conduzir aos propósitos já planejado pelo uso contínuo do mecanismo de subjetivação do poder dominante.

A disciplina produz uma máquina eficiente ao unir as diversas peças singulares. O poder disciplinar é um poder que tem como objetivo adestrar os comportamentos individuais de forma a multiplicar as forças e utilizá-las como um todo. O indivíduo converte-se em um elemento que pode ser colocado, movido e articulado com outros indivíduos para obtenção de um instrumento de produção eficaz, uma força produtiva superior à soma das

forças singulares que a compõe. No entanto, essa combinação de forças necessita, para funcionar, de um comando preciso e eficiente. A disciplina constitui os indivíduos por meio de técnicas específicas de poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 1999a, p. 92).

Foucault (1999a), percebe a eficiência de alguns instrumentos que norteiam a direção dos conduzidos, a esses elementos Veiga-Neto (2002), chama de “coisas de governo”, visto que eles transitam na esfera dos processos de subjetivação, envolvendo necessariamente, algum afastamento, de modo que se amplie o olhar e se incluam outros elementos que compõem a cena onde eles se desenrolam; no nosso caso, isso significou examinar as novas tecnologias educacionais e os novos dispositivos disciplinares e de controle, bem como as complexas articulações entre a lógica do Império e os Estudos Foucaultianos, conforme recomenda Veiga-Neto e Lopes (2012).

Em vista disso e após levantamento desses dados, apresentados nos gráficos acima, passaremos ao exame da organização dos cursos de nível médio e de graduação dentro dos Institutos. Agora, analisando os Quadro 8 e 10, vemos que os Cursos de Nível Médio Técnico, são agrupados em eixos⁷³ e subeixos.

A edição 2021 do catálogo Nacional de Cursos Técnico⁷⁴ – CNCT⁷⁵ – apresenta 13 eixos e 215 subeixos, cada subeixo tem “x” quantidade cursos.

Quadro 8 – Eixos e quantidade de subeixos no CNCT 2021

Eixos		Quantidade de subeixos
1	Ambiente e Saúde	31
2	Controle e Processos Industriais	26
3	Desenvolvimento Educacional e Social	12
4	Gestão e Negócios	17
5	Informação e comunicação	8
6	Infraestrutura	16
7	Produção Alimentícia	6
8	Produção cultural e Design	31

⁷³ Cada eixo reúne um grupo de cursos, indicando para cada um a carga horária mínima, o perfil profissional de conclusão, infraestrutura mínima requerida, campo de atuação, ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), normas associadas ao exercício profissional e possibilidades de certificação intermediária em cursos de Qualificação Profissional, de Formação Continuada em cursos de Especialização e de verticalização para Cursos de Graduação no itinerário formativo.

⁷⁴ Os cursos técnicos são Cursos de Nível Médio. O Curso Técnico pode ser realizado de forma Integrada, Concomitante ou Subsequente ao Ensino Médio. (BRASIL, 2021, p. 504)

⁷⁵ Catálogo Nacional de Cursos Técnicos disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

9	Produção Industrial	20
10	Recursos Naturais	14
11	Segurança	3
12	Turismo, Hospitalidade e Lazer	7
13	Militar	24
Total de Eixos – 13		Total de subeixos - 215

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/SEB (2021).

Quadro 9 – Eixos, Subeixos do CNCT e seus respectivos cursos (2021)

Ordem	EIXO	
	Ambiente e Saúde	
	subeixos	
1	Técnico em Agente Comunitário de Saúde	
2	Técnico em Análises Clínicas	
3	Técnico em Citopatologia	
4	Técnico em Controle Ambiental	
5	Técnico em Cuidados de Idosos	
6	Técnico em Dependência Química	
7	Técnico em Enfermagem	
8	Técnico em Equipamentos Biomédicos	
9	Técnico em Estética	
10	Técnico em Farmácia	
11	Técnico em Gerência em Saúde	
12	Técnico em Hemoterapia	
13	Técnico em Imagem Pessoal	
14	Técnico em Imobilizações Ortopédicas	
15	Técnico em Massoterapia	
16	Técnico em Meio Ambiente	
17	Técnico em Meteorologia	
18	Técnico em Necropsia	
19	Técnico em Nutrição e Dietética	
20	Técnico em Óptica	
21	Técnico em Optometria	
22	Técnico em Órteses e Próteses	
23	Técnico em Podologia	
24	Técnico em Prótese Dentária	
25	Técnico em Radiologia	
26	Técnico em Reciclagem	
27	Técnico em Registros e Informações em Saúde	
28	Técnico em Saúde Bucal	
29	Técnico em Terapias Holísticas	
30	Técnico em Veterinária	

31	Técnico em Vigilância em Saúde
Ordem	EIXO
	Controle e Processos Industriais
	subeixos
1	Técnico em Automação Industrial
2	Técnico em Eletroeletrônica
3	Técnico em Eletromecânica
4	Técnico em Eletrônica
5	Técnico em Eletrotécnica
6	Técnico em Fabricação Mecânica
7	Técnico em Ferramentaria
8	Técnico em Fundição
9	Técnico em Instrumentação Industrial
10	Técnico em Manutenção Aeronáutica em Aviônicos
11	Técnico em Manutenção Aeronáutica em Célula
12	Técnico em Manutenção Aeronáutica em Grupo Motopropulsor
13	Técnico em Manutenção Automotiva
14	Técnico em Manutenção de Máquinas Industriais
15	Técnico em Manutenção de Máquinas Navais
16	Técnico em Manutenção de Máquinas Pesadas
17	Técnico em Manutenção de Sistemas Metroferroviários
18	Técnico em Mecânica
19	Técnico em Mecânica de Precisão
20	Técnico em Mecatrônica
21	Técnico em Metalurgia
22	Técnico em Metrologia
23	Técnico em Refrigeração e Climatizaçã
24	Técnico em Sistemas a Gás
25	Técnico em Sistemas de Energia Renovável
26	Técnico em Soldagem
Ordem	EIXO
	Desenvolvimento Educacional e Social
	subeixos
1	Técnico em Alimentação Escola
2	Técnico em Arquivo
3	Técnico em Biblioteconomia
4	Técnico em Brinquedoteca
5	Técnico em Desenvolvimento Comunitário
6	Técnico em Infraestrutura Escolar
7	Técnico em Laboratório de Ciências da Natureza
8	Técnico em Múltiplos Meios Didáticos
9	Técnico em Produção de Materiais Didáticos Bilíngues em Libras/Língua Portuguesa

10	Técnico em Secretaria Escolar
11	Técnico em Tradução e Interpretação de Libras
12	Técnico em Treinamento e Instrução de Cães-Guias
Ordem	EIXO
	Gestão e Negócios
	subeixos
1	Técnico em Administração
2	Técnico em Comércio
3	Técnico em Comércio Exterior
4	Técnico em Condomínio
5	Técnico em Contabilidade
6	Técnico em Cooperativismo
7	Técnico em Finanças
8	Técnico em Logística
9	Técnico em Marketing
10	Técnico em Qualidade
11	Técnico em Recursos Humanos
12	Técnico em Secretariado
13	Técnico em Seguros
14	Técnico em Serviços Jurídicos
15	Técnico em Serviços Públicos
16	Técnico em Transações Imobiliárias
17	Técnico em Vendas
Ordem	EIXO
	Informação e Comunicação
	subeixos
1	Técnico em Computação Gráfica
2	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas
3	Técnico em Informática
4	Técnico em Informática para Internet
5	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
6	Técnico em Programação de Jogos Digitais
7	Técnico em Redes de Computadores
8	Técnico em Telecomunicações
Ordem	EIXO
	Infraestrutura
	subeixos
1	Técnico Aeroportuário
2	Técnico em Agrimensura
3	Técnico em Carpintaria
4	Técnico em Desenho de Construção Civil
5	Técnico em Edificações

6	Técnico em Estradas
7	Técnico em Geodésia e Cartografia
8	Técnico em Geoprocessamento
9	Técnico em Hidrologia
10	Técnico em Portos
11	Técnico em Saneamento
12	Técnico em Trânsito
13	Técnico em Transporte Aquaviário
14	Técnico em Transporte de Cargas
15	Técnico em Transporte Metroferroviário
16	Técnico em Transporte Rodoviário
Ordem	EIXO
	Produção Alimentícia
	subeixos
1	Técnico em Agroindústria
2	Técnico em Alimentos
3	Técnico em Cervejaria
4	Técnico em Confeitaria
5	Técnico em Panificação
6	Técnico em Viticultura e Enologia
Ordem	EIXO
	Segurança
	subeixos
1	Técnico em Defesa Civil
2	Técnico em Prevenção e Combate a Incêndio
3	Técnico em Segurança do Trabalho
Ordem	EIXO
	Produção Cultural e Design
	subeixos
1	Técnico em Artesanato
2	Técnico em Artes Circenses
3	Técnico em Artes Visuais
4	Técnico em Canto
5	Técnico em Cenografia
6	Técnico em Composição e Arranjo
7	Técnico em Conservação e Restauro
8	Técnico em Dança
9	Técnico em Design de Calçados
10	Técnico em Design de Embalagens
11	Técnico em Design de Interiores
12	Técnico em Design de Joias
13	Técnico em Design de Moda

14	Técnico em Design de Móveis
15	Técnico em Design Gráfico
16	Técnico em Estilismo e Coordenação de Moda
17	Técnico em Fabricação de Instrumentos Musicais
18	Técnico em Figurino Cênico
19	Técnico em Instrumento Musical
20	Técnico em Modelagem do Vestuário
21	Técnico em Multimídia
22	Técnico em Museologia
23	Técnico em Paisagismo
24	Técnico em Processos Fotográficos
25	Técnico em Produção Cultural
26	Técnico em Produção de Áudio e Vídeo
27	Técnico em Produção de Moda
28	Técnico em Publicidade
29	Técnico em Rádio e Televisão
30	Técnico em Regência
31	Técnico em Teatro
Ordem	EIXO
	Produção Industrial
	subeixos
1	Técnico em Açúcar e Álcool
2	Técnico em Biocombustíveis
3	Técnico em Biotecnologia
4	Técnico em Calçados
5	Técnico em Celulose e Papel
6	Técnico em Cerâmica
7	Técnico em Construção Naval
8	Técnico em Curtimento
9	Técnico em Joalheria
10	Técnico em Móveis
11	Técnico em Petróleo e Gás
12	Técnico em Petroquímica
13	Técnico em Planejamento e Controle da Produção
14	Técnico em Plásticos
15	Técnico em Processamento de Madeira
16	Técnico em Processos Gráficos
17	Técnico em Química
18	Técnico em Têxtil
19	Técnico em Vestuário
20	Técnico em Vidro
Ordem	EIXO

	Recursos Naturais
	subeixos
1	Técnico em Agricultura
2	Técnico em Agroecologia
3	Técnico em Agronegócio
4	Técnico em Agropecuária
5	Técnico em Apicultura
6	Técnico em Aquicultura
7	Técnico em Cafeicultura
8	Técnico em Florestas
9	Técnico em Fruticultura
10	Técnico em Geologia
11	Técnico em Mineração
12	Técnico em Pesca
13	Técnico em Recursos Pesqueiros
14	Técnico em Zootecnia
Ordem	EIXO
	Turismo, Hospitalidade e Lazer
	subeixos
1	Técnico em Agenciamento de Viagem
2	Técnico em Eventos
3	Técnico em Gastronomia
4	Técnico em Guia de Turismo
5	Técnico em Hospedagem
6	Técnico em Lazer
7	Técnico em Serviços de Restaurante e Bar
Ordem	EIXO
	Militar
	subeixos
1	Técnico em Bombeiro Aeronáutico
2	Técnico em Comunicações Aeronáuticas
3	Técnico em Comunicações Navais
4	Técnico em Controle de Tráfego Aéreo
5	Técnico em Desenho Militar
6	Técnico em Eletricidade e Instrumentos Aeronáuticos
7	Técnico em Equipamentos de Voo
8	Técnico em Estrutura e Pintura de Aeronaves
9	Técnico em Fotointeligência
10	Técnico em Guarda e Segurança
11	Técnico em Hidrografia
12	Técnico em Informações Aeronáuticas
13	Técnico em Manobras e Equipamentos de Convés

14	Técnico em Material Bélico
15	Técnico em Mecânica de Aeronaves
16	Técnico em Mergulho
17	Técnico em Operação de Radar
18	Técnico em Operação de Sonar
19	Técnico em Operações de Engenharia Militar
20	Técnico em Preparação Física e Desportiva Militar
21	Técnico em Sensores de Aviação
22	Técnico em Sinais Navais
23	Técnico em Sinalização Náutica
24	Técnico em Suprimento

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/SEB (2021).

O CNCT traz uma lista de cursos denominados de “Cursos em Oferta Experimental”. De acordo com o MEC, são cursos demandados pelo mundo do trabalho que já estão sendo ofertados, mas ainda não integram o Catálogo, pois não foram analisados pelo MEC. Sua inserção no Catálogo depende da aprovação pelo Ministério. Conforme entendido pelo MEC não há que se confundir curso técnico com curso profissionalizante. Enquanto o primeiro tem caráter oficial, necessitando reconhecimento do Ministério da Educação, o segundo não, são considerados cursos livres, ou seja, não necessitam de autorização do Ministério da Educação para serem ofertados.

Segundo Fornari (2018), os cursos apresentados no CNCT 2021 estão direcionados para uma grande variedade de áreas de conhecimento, criando condições para atender as mais variadas necessidades do mercado (ou do mundo do trabalho). Os egressos podem escolher “tecnificar-se⁷⁶” e ir para o mercado de trabalho ou continuar estudando e verticalizar, escolhendo uma Graduação condizente com Diploma Médio obtido. Ele também pode optar por cursar Graduação diferente do eixo de Nível Médio inicial. Desse modo ao invés de continuar no eixo inicialmente preterido pode mudá-lo e escolher outra área. Entretanto, no âmbito individual o egresso teve seu direito a educação assegurado e atendido, conforme entende Lopes (2017). Caso o egresso queira se especializar, alguns IFs ofertam especializações para Cursos Técnicos na modalidade de formação continuada, segundo o CNCT (2021).

⁷⁶ No sentido de se tornar tecnicamente apto em algum dos subeixos oferecidos pelo Catálogo. De modo que possa atender às necessidades do mercado local, regional ou nacional.

Existem cursos de especialização Técnica de Nível Médio, que poderão ser realizados por quem tenha feito um Curso Técnico ou Graduação, para o atendimento de demandas específicas do mundo do trabalho. Um curso de Especialização Técnica deve ter no mínimo 25% da carga horária do Curso Técnico ao qual esteja relacionado. Ao concluir o curso, o estudante receberá o Certificado de Especialização Técnica de Nível Médio, no qual deve ser explicitado o Título da ocupação certificada. (BRASIL, 2021. p. 504).

Os cursos de matrizes de tecnologia, também tem um Catálogo Nacional produzido pelo MEC. Nele é possível encontrar todos os cursos recomendados pelo MEC. As escolhas dos cursos a serem implantados são feitas pelas comunidades, respeitando os Arranjos Produtivos Locais. De acordo com o MEC, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNST) é um referencial normativo específico para subsidiar o planejamento dos Cursos de Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior, também chamados de Cursos de Tecnólogos ou Cursos Superiores de Tecnologia. Quanto a isso o MEC informa:

[...] os documentos foram criados para aprimorar e fortalecer a oferta da Educação Profissional e Tecnológica e para orientar instituições, estudantes, educadores, Sistemas e Redes de Ensino e sociedade em geral a respeito das aprendizagens a serem garantidas a todos os concluintes de cada um dos cursos. Eles harmonizam a formação ofertada e as denominações empregadas pelas instituições de ensino. (BRASIL, 2016, p. 4).

A 3ª edição do CNCST, aprovada pela Portaria 412 de 11 de maio de 2016⁷⁷, é a mais atualizada até o momento em que escrevemos este trabalho. A 3ª edição do CNST traz em sua estrutura 134 denominações de Cursos Superiores de Tecnologia, agrupados em 13 eixos tecnológicos.

A atualização do CNCST consistiu em uma construção coletiva que contou com a participação de professores, especialistas e pesquisadores, entidades representativas das instituições de educação superior, entidades de representação profissional, dentre outros, inclusive via consulta pública por meio da qual se acolheram inúmeras sugestões para o aprimoramento do documento. Desse trabalho resultou a revisão dos descritores dos 113 cursos já constantes do catálogo anterior, e o acréscimo de 21 novas denominações,

⁷⁷

Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=48&data=12/05/2016>. Acesso em: 04 abr. 2021

totalizando 134 denominações de Cursos Superiores de Tecnologia a integrarem o novo CNCST. (BRASIL, 2016, p. 7).

Conforme explicações do MEC, a atualização possibilitou rever uma série de conceitos, informações e evoluções tecnológicas que permeiam a Formação Profissional do Tecnólogo. o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, na medida em que relaciona os Cursos Superiores de Tecnologia, trazendo informações essenciais sobre o Perfil Profissional do Tecnólogo e sobre a organização da oferta do curso, visa, por um lado, subsidiar os procedimentos regulatórios referentes aos Cursos Superiores de Tecnologia – CST – e, por outro, orientar estudantes, educadores, Sistemas e Redes de Ensino, instituições ofertantes, entidades representativas de classe, empregadores e o público em geral acerca desses cursos. O quadro a seguir nos apresenta os eixos e a quantidade de subeixos.

Quadro 10 – Eixos e quantidade de subeixos no CNCST 2016

Eixos		Quantidade de subeixos
+	Ambiente e Saúde	9
2	Controle e Processos Industriais	14
3	Desenvolvimento Educacional e Social	1
4	Gestão e Negócios	13
5	Informação e comunicação	14
6	Infraestrutura	12
7	Produção Alimentícia	7
8	Produção cultural e Design	14
9	Produção Industrial	14
10	Recursos Naturais	14
11	Segurança	6
12	Turismo, Hospitalidade e Lazer	5
13	Militar	11

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/SETEC (2021).

O CNCT e CNCST oferecem, respectivamente, 215 e 134 cursos distribuídos em 13 eixos tecnológicos, os quais são tomados como referências e fonte de orientação para formação profissional técnica e de graduação tecnológica no país.

Quadro 11 – Eixos, Subeixos do CNCST e seus respectivos cursos (2016)

Ordem	EIXO
	Ambiente e Saúde
	Subeixos
1	Estética e cosmética
2	Gestão ambiental
3	Gestão de recursos hídricos
4	Gestão de resíduos sólidos
5	Gestão hospitalar
6	Radiologia
7	Saneamento ambiental
8	Sistemas biomédicos
9	Oftálmica
Ordem	EIXO
	Controle e Processos Industriais
	Subeixos
1	Automação industrial
2	Eletrônica industrial
3	Eletrotécnica industrial
4	Energias renováveis
5	Gestão da produção industrial
6	Manutenção de aeronaves
7	Manutenção industrial
8	Mecânica de precisão
9	Mecatrônica industrial
10	Processos metalúrgicos
11	Refrigeração e climatização
12	Sistemas automotivos
13	Sistemas elétricos
14	Soldagem
Ordem	EIXO
	Desenvolvimento Educacional e Social
	Subeixos
1	Processos escolares
Ordem	EIXO
	Gestão e Negócios
	Subeixos
1	Comércio exterior
2	Comunicação institucional
3	Gestão comercial
4	Gestão comercial
5	Gestão de cooperativas
6	Gestão de recursos humanos

7	Gestão financeira
8	Gestão pública
9	Logística
10	Marketing
11	Negócios imobiliários
12	Processos gerenciais
13	Secretariado
Ordem	EIXO
	Informação e Comunicação
	Subeixos
1	Agrocomputação
2	Análise e desenvolvimento de sistemas
3	Banco de dados
4	Defesa cibernética
5	Gestão da tecnologia da informação
6	Gestão de telecomunicações
7	Jogos digitais
8	Redes de computadores
9	Redes de telecomunicações
10	Segurança da informação
11	Sistemas de telecomunicações
12	Sistemas embarcados
13	Sistemas para internet
14	Telemática
Ordem	EIXO
	Infraestrutura
	Subeixos
1	Agrimensura
2	Construção de edifícios
3	Controle de obras
4	Estradas
5	Geoprocessamento
6	Gestão portuária
7	Material de construção
8	Obras hidráulicas
9	Pilotagem profissional de aeronaves
10	Sistemas de navegação fluvial
11	Transporte aéreo
12	Transporte terrestre
Ordem	EIXO
	Militar
	Subeixos
1	Artilharia

2	Cavalaria
3	Comunicações aeronáuticas
4	Construções militares
5	Fotointeligência
6	Gerenciamento de tráfego aéreo
7	Gestão de comunicações militares
8	Gestão da manutenção aeronáutica
9	Infantaria
10	Meteorologia aeronáutica
11	Sistemas de armas
Ordem	EIXO
	Produção Alimentícia
	Subeixos
1	Agroindústria
2	Alimentos
3	Laticínios
4	Processamentos de carnes
5	Produção de cacau e chocolate
6	Produção de cachaça
7	Viticultura e enologia
Ordem	EIXO
	Produção Cultural e Design
	Subeixos
1	Comunicação assistiva
2	Conservação e restauro
3	Design de animação
4	Design de interiores
5	Design de moda
6	Design de produto
7	Design gráfico
8	Fotografia
9	Produção audiovisual
10	Produção cênica
11	Produção cultural
12	Produção fonográfica
13	Produção multimídia
14	Produção publicitária
Ordem	EIXO
	Produção Industrial
	Subeixos
1	Biocombustíveis
2	Cerâmica
3	Construção naval

4	Fabricação mecânica
5	Papel e celulose
6	Petróleo e gás
7	Polímeros
8	Processos químicos
9	Produção de vestuário
10	Produção gráfica
11	Produção joalheira
12	Produção moveleira
13	Produção sucroalcooleira
14	Produção têxtil
Ordem	EIXO
	Recursos Naturais
	Subeixos
1	Agroecologia
2	Gestão do agronegócio
3	Aquicultura
4	Beneficiamento de minérios
5	Cafeicultura
6	Exploração recursos minerais
7	Fruticultura
8	Horticultura
9	Irrigação e drenagem
10	Mineração
11	Produção de grãos
12	Produção pesqueira
13	Rochas ornamentais
14	Silvicultura
Ordem	EIXO
	Segurança
	Subeixos
1	Gestão de segurança privada
2	Investigação e perícia judicial
3	Segurança no trabalho
4	Segurança no trânsito
5	Segurança pública
6	Serviços penais
Ordem	EIXO
	Turismo, Hospitalidade e Lazer
	Subeixos
1	Eventos
2	Gastronomia
3	Gestão de turismo

4	Gestão desportiva e de lazer
5	Hotelaria

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/SETEC (2021).

Observa-se que os eixos descritos nos Quadro 10 e 12, assim como os subeixos descritos no CNCT e no CNCST são complementares. Os cursos distribuídos nos subeixos no Ensino Médio se comunicam verticalmente com os ofertados nos subeixos da Graduação. Tanto é assim que as nomenclaturas dos eixos são iguais no Ensino Médio e no Ensino Superior.

A maioria dos estudantes que ingressam nos cursos superiores no âmbito dos Institutos são oriundos da Educação Básica da própria Rede. Alguns verticalizam, saindo do Ensino Médio para o Ensino Superior via Sisu, enquanto outros optam por outras formas de acesso em outras instituições de ensino.

Em nosso próximo subtítulo apresentamos os números de matrículas na Educação Básica e no Ensino Superior nos Institutos Federais. Nossa intenção é cruzar os dados de diversas regiões do país e diligenciar sobre eles para que possamos relacionar se de algum modo, os números refletem a política pedagógica inclusiva da Rede.

2.5.6 Relação entre matrícula e inclusão nos Institutos Federais

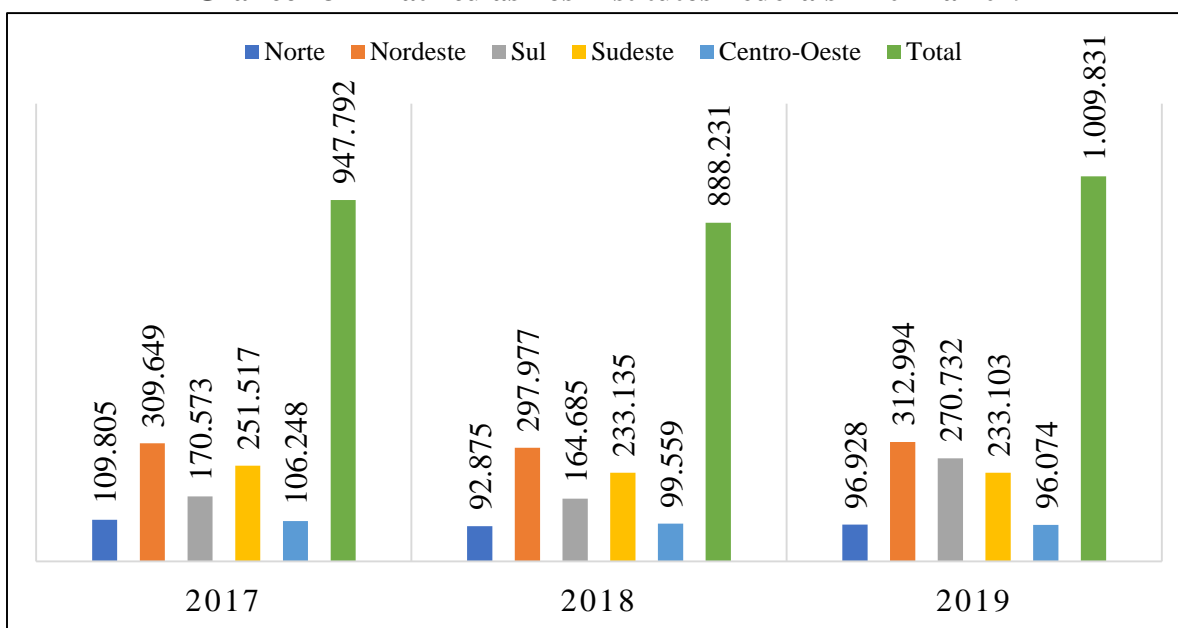
Conforme dados levantados e destacados pelo Ministério da Educação, registrados na PNP, somente durante o ano de 2019, a Rede Federal contabilizou mais de um milhão de matrículas. Em números absolutos as matrículas somaram 1.023,303 estudantes. Os dados apontam para o aumento de 13,4% nas matrículas quando comparado com os dados de 2018. Os cursos mais procurados foram os de Qualificação Profissional. Eles apresentaram expansão de 135 mil matrículas em 2018 para 184 mil em 2019. Entretanto, para fins de levantamento neste trabalho, priorizamos em coletar dados relacionados aos Cursos Básico Propedêutico, de Qualificação Profissional (FIC), Técnicos, de Graduação e de Pós-Graduação, conforme a própria classificação dada dentro da Rede Federal de Educação.

As averiguações demovem a relação entre os processos de inclusão e a qualificação profissional fazendo com que no cenário educacional do país, dentro da Rede, seja uma das perspectivas advindas de políticas de Educação Profissional adotada pelo MEC. Assim sendo, essa é uma consequência natural da dinâmica das coisas na sociedade do poder na qual vivemos e isso coloca na evidência a contribuição dos Institutos Federais na qualificação e preparação dos cidadãos para o mundo do trabalho, conforme escreve Moreira (2019).

O momento atual da Educação Profissional e Tecnológica é de evidência. Pois quando o Ministério da Educação propôs a constituição dos Institutos Federais, o fez para que estes assumissem a função de colaboradores na implantação de políticas públicas que visassem o desenvolvimento local e regional, através de suas ações institucionais e de sua inserção como um órgão representativo do Estado brasileiro. Isso fica bem claro quando nos deparamos com os objetivos dos Institutos Federais, expostos na sua lei de criação – lei nº 11.892 de 2008. (MOREIRA, 2019, p. 24).

Os dados a seguir nos sinalizam direções interconectadas com as finalidades e os objetivos dos IFs em todas as regiões. Entretanto, as relações existentes não são totalmente suficientes em afirmar que as demandas necessárias estão sendo completamente supridas. Podemos especular que nesse jogo de poder e de interesses, os elementos constituidores e seus atores querem “continuar no jogo”, conforme salienta Lopes (2009).

Gráfico 13 – Matrículas nos Institutos Federais – 2017 a 2019



Fonte: Organizado pelo autor com dados da MEC/PNP (2021).

O Gráfico 13 nos permite perscrutar a evolução das matrículas nos Institutos Federais. Ele apresenta dados que evidenciam a crescente evolução nos números entre os anos de 2017 a 2019. Esclarecemos que a PNP, até o presente levantamento para este trabalho, nos forneceu somente a série histórica de 3 anos de registros: 2018, como ano base em 2017; 2019, como ano base em 2018 e 2020, como ano base em 2019. Dados anteriores, especificamente contendo informações sobre os Institutos Federais, ainda não haviam sido disponibilizados para o público

em geral. Contudo, em outros locais dentro deste trabalho há informações com dados mais gerais sobre a Rede, mas para este tópico optamos por fazermos levantamento exclusivamente com informações sobre os Institutos Federais retirada de páginas oficiais do Governo Federal. Com base nos números fornecidos, é possível analisarmos o constante crescimento de acesso aos cursos em todas as cinco regiões geográficas do país. A região Nordeste foi a que apresentou o maior crescimento, enquanto as regiões Norte e Centro-Oeste apresentaram números modestos comparativamente às demais regiões. Em 2018 a totalidade de matrículas teve uma certa queda, mas em 2019 cresceu mais de 10% no geral. O aumento nesses números também foi causado pela expansão da Rede, conforme registrado em outros estudos, evidenciando a compatibilidade entre os discursos dos documentos e a realidade produzida nos Institutos Federais.

Por ter a expansão objetivos bem definidos quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, Ipea, Inep, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização. (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p. 73).

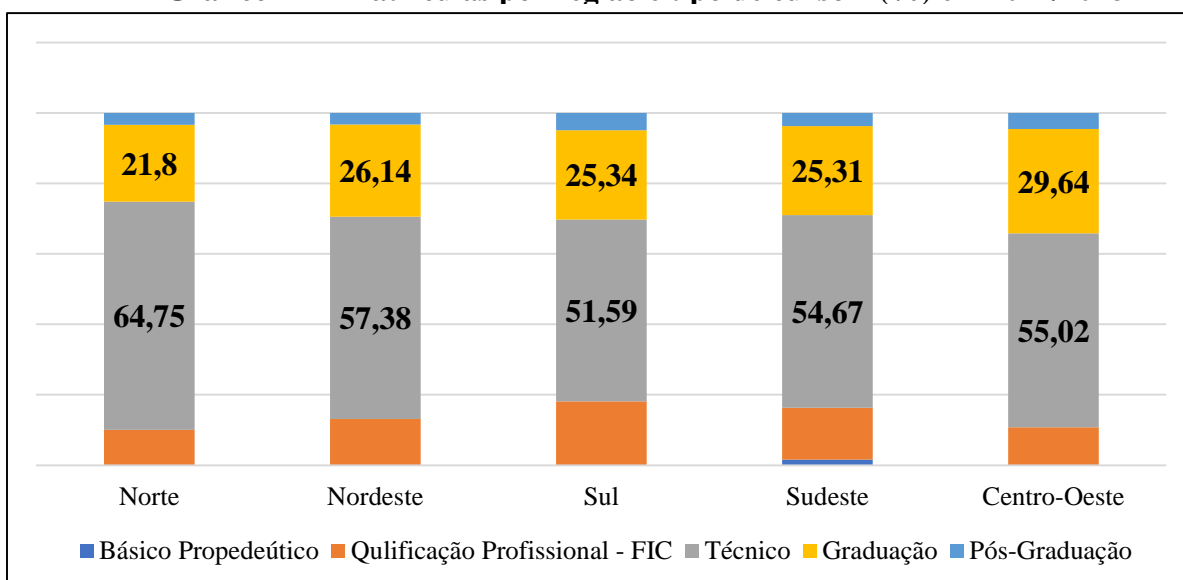
Por conseguinte, entendemos conforme registra Silva, Moura e Sousa (2016, p. 147), ao mencionar que “é necessário reconhecer que qualquer leitura que se faça acerca da Educação Profissional, inclusive de suas práticas pedagógicas, pressupõe uma opção política pautada no projeto de sociedade que se toma como referência”.

Nessa leitura é possível entender sobre a possibilidade de adicionar mais gente dentro da opção politicamente escolhida, refletindo em instituições de ensino, a exemplo dos Institutos Federais e seu crescente número de matriculados, e desse modo, concordando com o que Foucault (2009), chama de produzir uma verdade para subjetivar os indivíduos dentro de um governo de seguridade.

Trazendo para o cenário político-econômico o registro feito por Menezes (2011), ao descrever a necessidade de todos precisarem e desejarem ocupar-se de si e dos outros, sujeitando-se as Normas e as regras instituídas e contribuindo para o progresso e desenvolvimento social e econômico do País, o que pode produzir como efeito a ressignificação do lugar que esse País ocupa nas relações que mantém com outras nações.

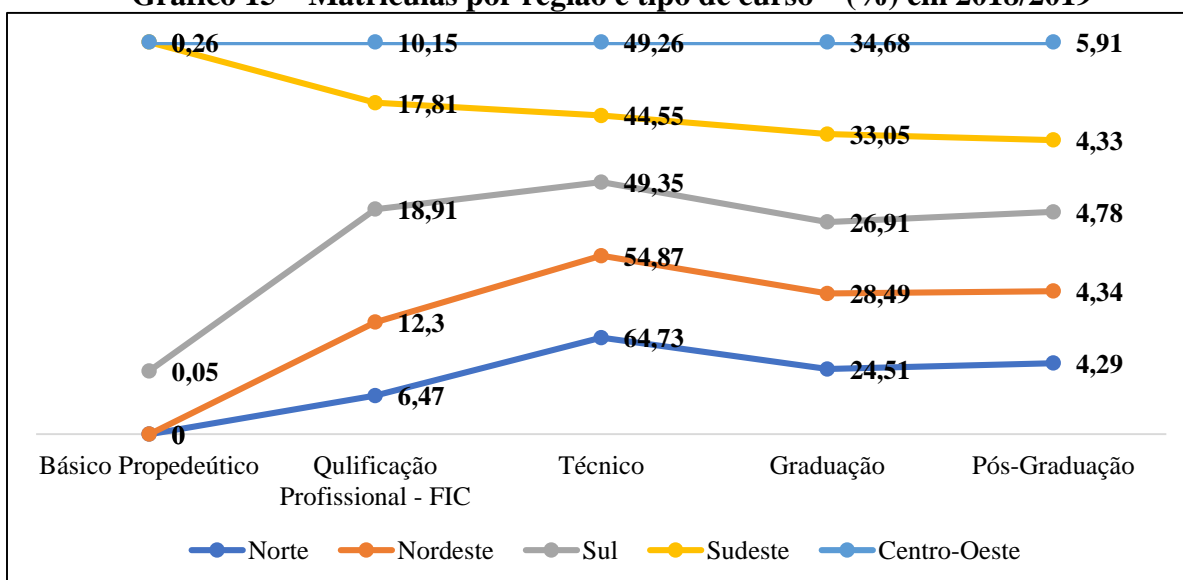
Ao enveredarmos pelos tipos de cursos mais ofertados e acessados nos IFs no triênio 2017-2019 tivemos como resultados as informações traduzidas nos Gráfico 14, 16 e 16.

Gráfico 14 – Matrículas por região e tipo de curso – (%) em 2017/2018

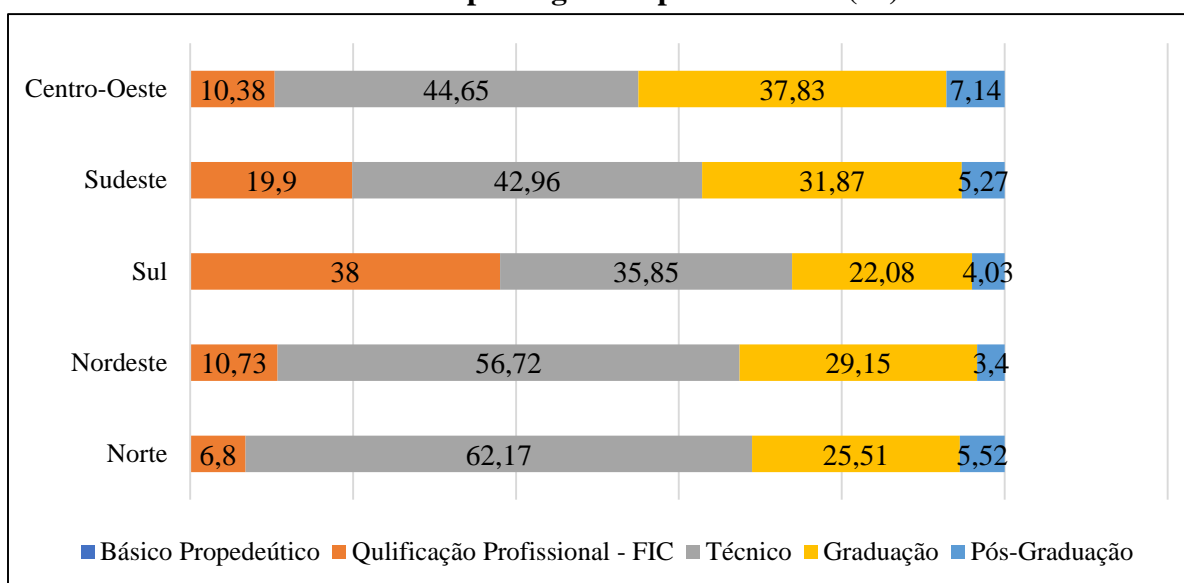


Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/PNP (2018).

Gráfico 15 – Matrículas por região e tipo de curso – (%) em 2018/2019



Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/PNP (2019).

Gráfico 16 – Matrículas por região e tipo de curso – (%) em 2019/2020

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/PNP (2020).

Os gráficos acima trazem informações que complementam os números de matrículas nos Institutos. Neles podemos constatar que alguns tipos de cursos se sobressaem. No Gráfico 14, constam informações do ano de 2017. Nele, enfatizamos o acesso aos Cursos Técnicos e de Graduação. Destacamos, com relação aos cursos, que nesse ano ocorreu a ocupação de vagas obedecendo aos percentuais de preenchimento, conforme prevê a lei de criação dos Institutos Federais em seus artigos 7º, I cc 8º:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: I - 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; [...] Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º [...] (BRASIL, 2008a, p. 5).

Porém, destacamos as regiões Norte e Nordeste elevando os percentuais mínimos: de 50% para 64,75% no Norte e para 57,38% no Nordeste, respectivamente, no preenchimento das vagas de cursos técnicos. O que nos mostra a dimensão da utilidade educacional e social dos Institutos nessas regiões.

O mesmo fenômeno acontece com os Cursos de Graduação nessas regiões, entretanto, chamamos a atenção para o Centro-Oeste, região na qual os Cursos de Graduação ficaram quase

10% acima do mínimo previsto em lei. Entretanto, o Gráfico 15 dá um certo balanceamento aos números dos Cursos Técnicos e de Graduação. Esse dado demonstra a desaceleração no número de matrículas nos Cursos Técnicos e acentuado crescimento nas matrículas dos Cursos de Graduação. Destacamos a região Centro-Oeste como sendo a de maior número de estudantes acessando a Educação Superior, passando de 29% em 2017 para 34,68% em 2018, ficando bem acima do mínimo exigido por lei, que é de 20%.

As regiões Centro-Oeste (49,26%), Sudeste (44,45%) e sul (49,35) ficaram abaixo do mínimo de 50% para os Cursos Técnicos. Somente as regiões Norte (64,73%) e Nordeste (54,87%) mantiveram-se nos padrões mínimos exigidos por lei, tanto no preenchimento das vagas de acesso aos Cursos Técnicos quanto aos Cursos de Graduação.

Nos registros analisados notamos a continuação do decréscimo nos dados de matrículas para os Cursos Técnicos, conforme podemos notar nos registros do Gráfico 16. Nele encontramos os dados das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul descrevendo que não conseguiram preencher as vagas dos cursos com o mínimo de 50%. As regiões apresentaram 44,65%, 42,96% e 35,85%, respectivamente, de preenchimento de vagas em Cursos Técnicos, somente as regiões Norte e Nordeste ultrapassaram os percentuais mínimos. Enquanto isso os Cursos de Graduação continuaram crescendo em números de matrículas, ficando sempre acima do mínimo de 20% em todas as regiões.

Tabela 10 – Gerais por tipos de cursos (%)

Série histórica	Básico Propedêutico	Qualificação Profissional - FIC	Técnico	Graduação	Pós-Graduação
2017/2018	0,03	15,59	55,08	25,61	3,69
2018/2019	0,08	13,59	52,16	29,89	4,28
2019/2020	1,4	18,01	46,93	28,52	5,14

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/PNP (2018-2020).

No aspecto geral, os dados sobre matrículas, quando analisados em conjunto, sem divisão por região, apresentam-se normais, às vezes abaixo e às vezes à cima dos padrões percentuais mínimos exigidos nas normas regulamentadoras da Rede Federal de Educação, conforme podemos depreender da Tabela 10 acima. Somente nos anos de 2019/2020 os dados

informados para os Cursos Técnicos estavam abaixo do percentual mínimo. No período citado as matrículas em Cursos Técnicos atingiram 46,93%, ficando 3,07 pontos percentuais abaixo do mínimo de 50% recomendado pela lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Entretanto, conforme já mencionamos antes, as matrículas em Cursos de Graduação ficaram 8,0 pontos percentuais acima do mínimo de vinte por cento. Assim e para conectarmos as classificações dos cursos com os eixos que receberam mais matrículas, fizemos um levantamento dos dez eixos mais procurados pelos matriculados. A Tabela 11 nos apresenta em ordem crescente a porcentagem de matrículas e os eixos dos cursos em maior evidência nos Institutos Federais.

Tabela 11 – Matrículas por eixo tecnológico (%)

Ordem	Eixos	2017/2018	2018/2019	2019/2020
1	Desenvolvimento educacional e social	21,5	20,98	23,4
2	Informação e comunicação	14,79	14,95	14,64
3	Controle e Processos Industriais	13,51	14,62	13,85
4	Gestão e Negócios	11,93	11,36	11,9
5	Recursos Naturais	9,63	10,39	9,95
6	Infraestrutura	5,95	6,3	5,81
7	Ambiente e Saúde	6,8	6,29	6,65
8	Produção Industrial	3,58	3,43	3,14
9	Produção Alimentícia	3,08	3,29	3,22
10	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2,63	2,63	2,5

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/PNP (2018-2020).

O eixo predominante, atraente para a maioria dos matriculados, é o de Desenvolvimento Educacional e Social, seguido pelo de Informação e Comunicação, Controle e Processos Industriais, Gestão de Negócios, Recursos Naturais dentre outros. Nos dez eixos pesquisados os subeixos em destaques e que apresentaram forte adesão de matrículas são os apontados pela Tabela 12 a seguir.

Tabela 12 – Matrículas por subeixo tecnológico

Eixos	Subeixos	Matrículas				Totais
		2017	2018	2019		
		2018	2019	2020		
Desenvolvimento educacional e social	Desenvolvimento Educacional	123.301	123.652	125.082	372.035	
Informação e comunicação	Informática	134.532	127.897	128.086	390.515	
Controle e Processos Industriais	Elétrica	52.025	52.901	53.390	158.316	
Gestão e Negócios	Gestão e Negócios	123.125	109.542	121.757	354.424	
Recursos Naturais	Agrícola	73.960	74.926	76.086	224.972	
Infraestrutura	Civil	50.600	50.908	50.456	151.964	
Ambiente e Saúde	Meio Ambiente	39.700	34.298	34.180	108.178	
Produção Industrial	Química	22.629	20.779	21.112	64.520	
Produção Alimentícia	Alimentos	17.946	18.055	17.359	53.360	
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Turismo	10.040	9.570	9.589	29.199	
				Geral	1.907.483	

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/PNP (2017-2020).

Assim como acontece com os eixos, alguns subeixos chamam mais atenção discentes do que de outros. Sendo os dez primeiros subeixos a opção preferida de matrículas para mais de um milhão de alunos dos Institutos Federais, conforme mostrado na série histórica pesquisada. Esses subeixos receberam a maior parte das matrículas entre 2018 e 2020. Especulamos alguns motivos possíveis para tal evento, desde a capacidade de inserção no mundo do trabalho, após a conclusão do curso à necessidade de ingresso imediato no mundo do trabalho, bem como diversos outros fatores relevantes para os inúmeros Arranjos Produtivos Locais existentes no perímetro de abrangência de uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os subeixos de Desenvolvimento Educacional e Turismo são os extremos nessa lista entre os mais acessados pelos alunos da Rede, sendo Desenvolvimento Educacional com maior número de matrículas e Turismo com o menor entre os dez. Há outros subeixos que também receberam grande quantidade de matrículas, entretanto consideramos somente o primeiro de cada eixo para a composição da Tabela 12, pois entendemos que a nossa análise, também é válida quando olhamos os extremos na tentativa de traçar uma média entre estes. Por isso, entre os dez eixos pesquisados, enfatizamos tão somente os subeixos com mais números de matrículas recebidas durante o período escolhido para consulta.

Como agentes políticos comprometidos com um projeto democrático e popular, precisamos ampliar a abrangência de nossas ações educativas. A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (PACHECO, 2015, p. 8).

Esses números de matrículas, expressos nas tabelas acima, podem muito bem ser um reflexo do que afirma Pacheco (2015), sobre a “necessidade de um projeto popular e democrático” para ampliação de “ações educativas”, entre a população menos favorecida socioeconomicamente. E isso deve levar em consideração atual cenário, social e econômico, conturbado em alguns setores, essencialmente com a ausência de diálogo entre os dirigentes políticos dos três poderes federal. As instituições de ensino sentem a necessidade de criação de mecanismos para superação das desigualdades e rearranjo das organizações políticas da nação.

Assim, concluímos este tópico sobre os *lóci* em que esta pesquisa foi realizada. Fizemos isso com raciocínio similar ao de Veiga-Neto (2007), quando menciona que não estamos fazendo aqui a crítica pela crítica, mas utilizando-a conforme fazemos com os estudos foucaultianos visto que a crítica está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade.

Após todos esses levantamentos estatísticos, os nossos próximos tópicos abordarão sobre o passo a passo da coleta de dados.

2.6 Procedimentos adotados para a coleta de dados

Conforme já mencionamos anteriormente, optamos por aplicar um inquérito por questionário como instrumento de pesquisa para a coleta dos dados. Reforçamos que essa escolha aconteceu devido à grande quantidade de pessoas nos IFs que tivemos que pesquisar e descobrir qual a sua relação com o trabalho de inclusão no âmbito dos Institutos Federais. E, nesse caso, fizemos uma pesquisa minuciosa em todos os *campi* da Rede. Começamos a investigação diretamente nos sites institucionais das Instituições centrais. Dentro da unidade pesquisada encontramos as Reitorias e as Pró-Reitorias que cuidavam da temática desta pesquisa. Dentro do site de cada instituição há uma lista com os nomes e endereços de e-mails institucionais dos servidores, bem como os cargos e as funções ocupadas por estes. A partir desse levantamento, fizemos uma lista de mais de 300 pessoas que, possivelmente, poderiam nos ajudar no levantamento dos dados empíricos. A quantidade de pessoas acima do quantitativo necessário foi para que tivéssemos uma margem de segurança razoável, pois já imaginávamos que nem todos iriam participar respondendo aos questionários. Julgamos que a escolha do uso de questionário, para este momento pandêmico no qual nos encontramos, foi bastante assertiva. Pois se optássemos por algum tipo de coleta em que envolvesse deslocamento físico inviabilizaria quase que totalmente o levantamento dos dados.

Ainda assim, temos a noção de que a coleta feita por meio do uso do inquérito por questionário, assim como o estudo de modo geral, não esgota, em hipótese alguma, a noção a cerca da temática explorada neste trabalho dentro dos IFs. Entretanto, baseado na aplicação dos questionários, fizemos o levantamento sobre as vantagens e desvantagens da utilização desse instrumento para esta pesquisa.

O processo de elaboração é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico. O questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações. (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 202).

Seguindo o que preconizam Marconi e Lakatos (2010) sobre o uso de questionários ao fazerem apontamentos sobre as vantagens e desvantagens do uso desse instrumento, elaboramos um instrumento totalmente direcionado para nosso objeto de pesquisa, inclusive dando bastante

enfoque às categorias de trabalho. De modo que o tempo gasto pelos respondentes pudesse ficar entre 10 e 20 minutos. O Quadro 12, a seguir nos permite visualizar quais as vantagens e desvantagens desse tipo de instrumento na visão dos autores supramencionados:

Quadro 12 - Vantagens e Desvantagens da técnica coleta de dados “questionário”

Vantagens	Desvantagens
a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados	a) Percentagem pequena dos questionários que voltam
b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente	b) Grande número de perguntas sem respostas
c) Abrange uma área geográfica mais ampla	c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas
d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo	d) Impossibilidade de ajudar o informante em questão mal compreendida
e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas	e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente
f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato	f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las pode uma questão influenciar a outra
g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas	g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização
h) Há menos riscos de distorção, pela não presença do pesquisador	h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação
i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável	i) Nem sempre é o escolhido que responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões
j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento	j) Exige um universo mais homogêneo
k) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis	

Fonte: Organizado pelo autor com dados do MEC/PNP (2018-2020).

Embora não concordemos, na integralidade, com os apontamentos chamados de “vantagens e desvantagens” desenvolvidos pelos autores Marconi e Lakatos (2010), para pesquisas que usam questionário como instrumento de coleta de dados, visto que com o uso do questionário de pré-teste é possível inviabilizar quase todos os critérios chamados de “desvantagens”. Uma vez corrigidas as falhas apontadas pelo respondentes pré-testados, acreditamos ter feito a melhor correção a ser constituidora do questionário final. Sanando desse modo a maioria das “desvantagens”. Assim, para diminuir as desvantagens enviamos os questionários ao maior número possível de respondentes. De modo que, ao final, tivéssemos coletado o percentual aceitável de 15% para a construção do universo amostral.

O questionário foi disponibilizado via *google forms* e era composto de três partes: a primeira, era constituída por um conjunto de questionamentos que incluíam as variáveis, nos permitindo caracterizar os sujeitos, na segunda parte formulamos um conjunto de perguntas fechadas para tratamento estatístico e descritivo, enquanto a terceira e última parte foi composta

por um conjunto de perguntas abertas. Nosso objetivo nesta parte foi submeter as respostas dos respondentes a Análise do Discurso.

As perguntas abertas foram formuladas a partir do problema, dos objetivos e das categorias de trabalho, conforme sugestão da banca de qualificação. Contudo, com base nas respostas que obtivemos do pré-teste consideramos que o questionário estava adequado ao que se propunha, com algumas ressalvas. Um dos questionamentos que recebemos nos apontava para a necessidade de levantamento da temática diretamente junto a cada eixo temático por Nível de Ensino, mas esse questionamento não foi integrado à versão final do questionário porque demandaria uma quantidade de tempo maior com relação ao levantamento que teríamos que fazer em cada eixo temático, tanto no Nível Médio quanto no Superior. E devido à escassez de tempo para a construção da tese esse apontamento feito por alguns respondentes não foi acatado.

Ao término desta etapa adequamos o instrumento de pesquisa e prosseguimos no processo de coleta de dados. Enviamos inicialmente 90 e-mails a 90 servidores previamente contatados e informados sobre a pesquisa, mas infelizmente somente 5% nos retornaram com os questionários respondidos. Mas, como já mencionamos anteriormente, já havíamos levantado um banco de dados contendo nome e endereços de e-mails institucionais de mais de 300 servidores que trabalham ou trabalharam com políticas de inclusão nos IFs. Esses dados são públicos e a maioria deles é disponibilizada nos sites institucionais das próprias Instituições. De posse desses dados fizemos novos contatos e enviamos mais de 200 e-mails aos servidores. Antes de enviarmos o link dos questionários convidamos os servidores a colaborar conosco na pesquisa, explicando sobre o que se tratava o trabalho. Porém, somente 180 deles nos retornaram dizendo que participariam. Ao enviar o e-mail contendo o link para o questionário de pesquisa e o formulário TCLE, percebemos, inicialmente, pouco acesso ao link, entretanto, foi somente durante a última semana do mês de novembro de 2021 que obtivemos êxito na recepção da quantidade de respostas necessárias para a construção da amostragem de 15%, cerca de 90 pessoas. Colhemos essas informações entre início do mês de junho e final de novembro do ano de 2021. Durante a segunda tentativa de obtenção de respostas dos questionário, das mais de 200 pessoas que receberam o link para acesso no *google forms*, 85 acessaram a plataforma e responderam efetivamente as questões do formulário de pesquisa.

No geral, nossa análise aconteceu em três momentos: uma parte documental, com exploração de documento como a lei de criação dos Institutos Federais (lei nº 11.982/2008), a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, Resolução CNE-CP nº 1 de 5 de Janeiro de 2021, e documentos correlatos, e leitura minuciosa de documentos institucionais e pedagógicos como

PDI, PPP, PPC, PPI dentre outros; no segundo momento fizemos o levantamento quantitativo dos nossos sujeitos de pesquisa e aplicação dos questionários e no terceiro momento fizemos análise do discurso utilizando as respostas abertas dadas aos questionários e interrelacionando e triangulando com todo o discurso institucional contido nos documentos analisados no primeiro momento.

2.6.1 Respostas ao pré-teste dos questionários de pesquisa

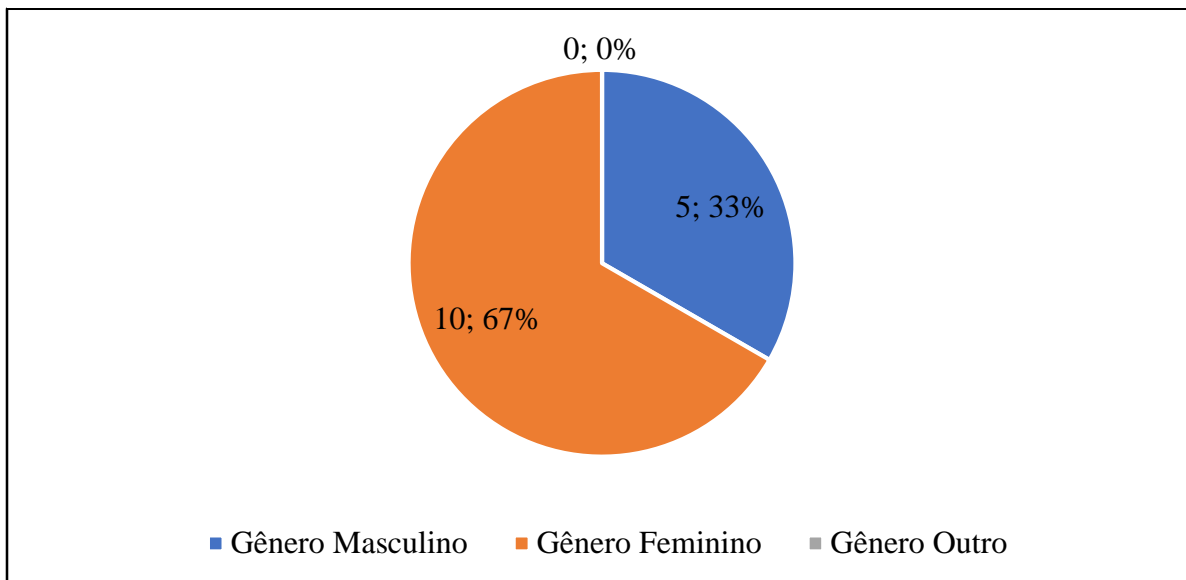
Depois de redigido, o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena população escolhida. A análise dos dados, após a tabulação, evidenciará possíveis falhas existentes: inconsistência ou complexidade das questões; ambiguidade ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causam embaraço ao informante; se as questões obedecem a determinada ordem ou se são muito numerosas etc. Verificadas as falhas, deve-se reformular o questionário, conservando, modificando, ampliando ou eliminando itens; explicitando melhor alguns ou modificando a redação de outros. Perguntas abertas podem ser transformadas em fechadas se não houver variabilidade de respostas. O pré-teste pode ser aplicado mais de uma vez, tendo em vista o seu aprimoramento e o aumento de sua validade. Deve ser aplicado em populações com características semelhantes, mas nunca naquela que será alvo de estudo. O pré-teste serve também para verificar se o questionário apresenta três importantes elementos: a) Fidedignidade. Qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados. b) Validade. Os dados recolhidos são necessários à pesquisa. c) Operatividade. Vocabulário acessível e significado claro. o pré-teste permite também a obtenção de uma estimativa sobre os futuros resultados. (MARCONI; LAKATOS, 2010, 203-204).

Conforme já mencionamos anteriormente, o questionário foi previamente submetido a um pré-teste para validação, uma vez que todo instrumento de pesquisa deve ser validado. Então, no que diz respeito à primeira parte do inquérito, “caracterização dos respondentes”, ao final da aplicação do pré-teste, o grupo de 15 participantes submetidos a ele era composto de servidores públicos do Instituto Federal do Amapá (IFAP), que atuam ou atuaram na função de aplicador de políticas de inclusão. Desse público conseguimos recolher os seguintes dados, conforme expressos nos Gráfico 17 ao **Gráfico 22**.

Logo de início, o pré-teste faz apontamentos semelhantes ao que encontramos como respostas após a aplicação no grupo alvo da pesquisa. Neles temos os dados que nos dizem que na maioria dos IFs há a predominância do gênero feminino, com idade superior a 40 anos, com titulação de graduação em alguma Licenciatura. Entretanto, relativo às maiores titulações temos

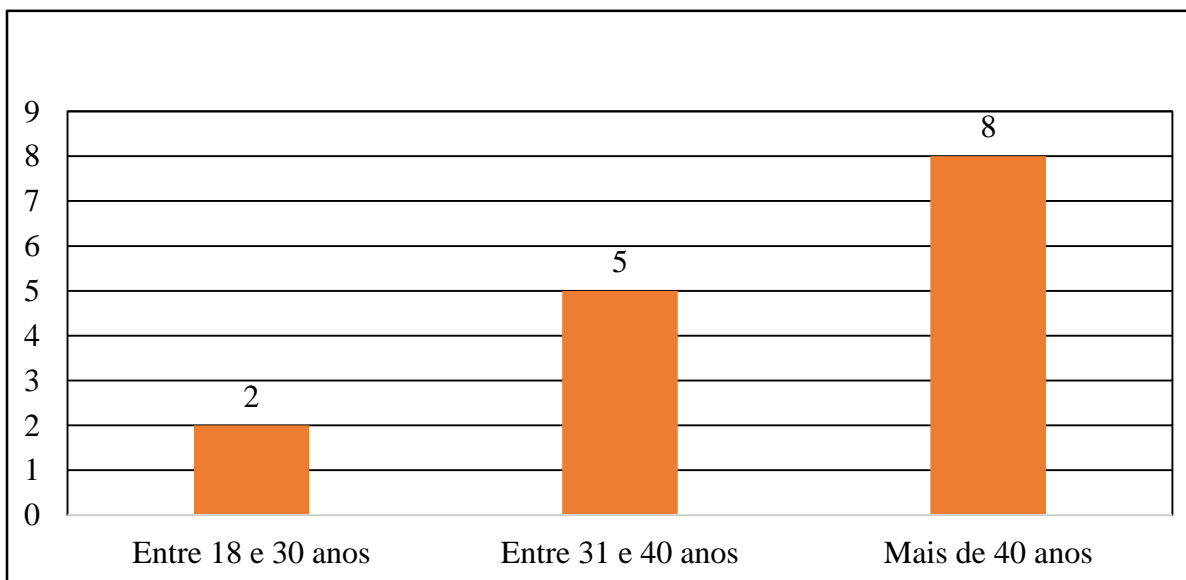
um empate quantitativo entre mestres e doutores. Pessoas que ocupam a função que envolve políticas de inclusão tem mais de dez anos de cargo efetivo em média e está entre 0 e 5 anos na função com trabalhos de inclusão.

Gráfico 17 – Pré-teste – Gênero dos respondentes

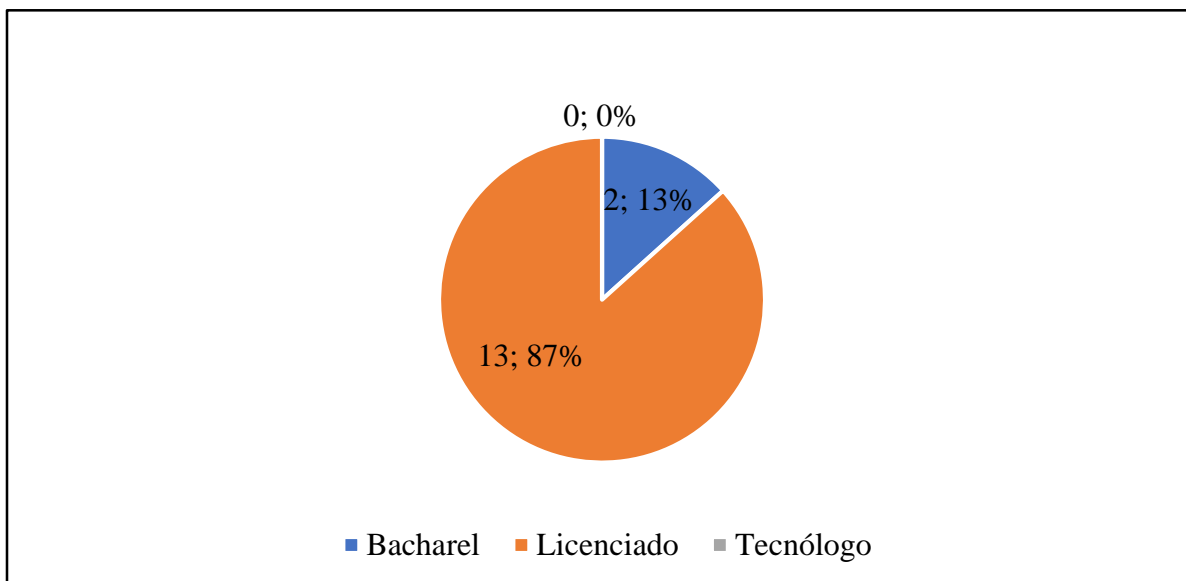


Fonte: Autor, Martins (2021).

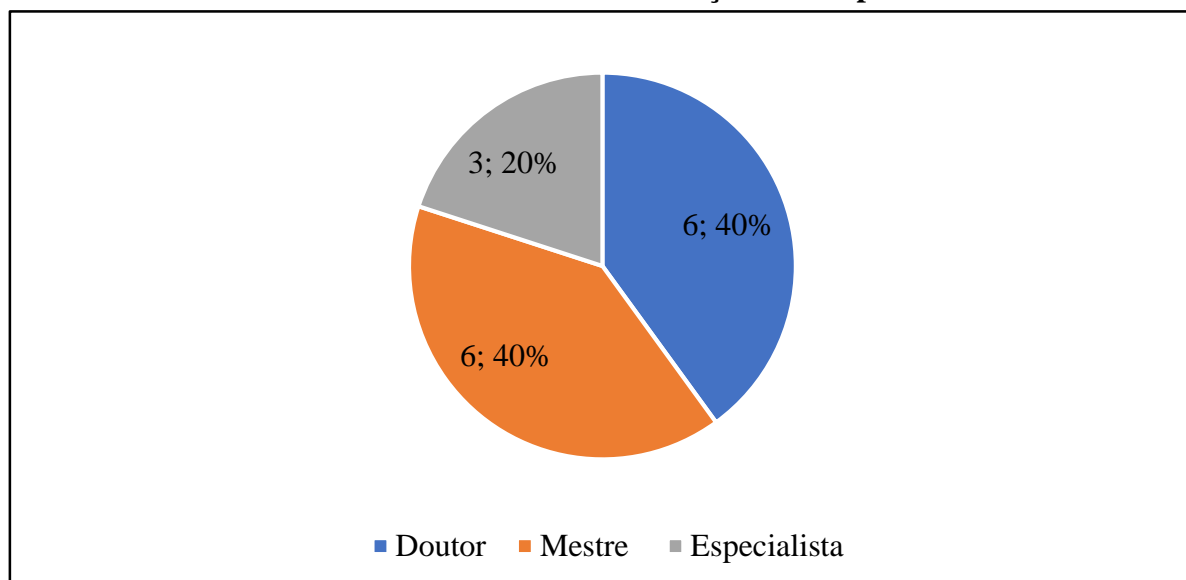
Gráfico 18 – Pré-teste – Idade dos respondentes



Fonte: Autor, Martins (2021).

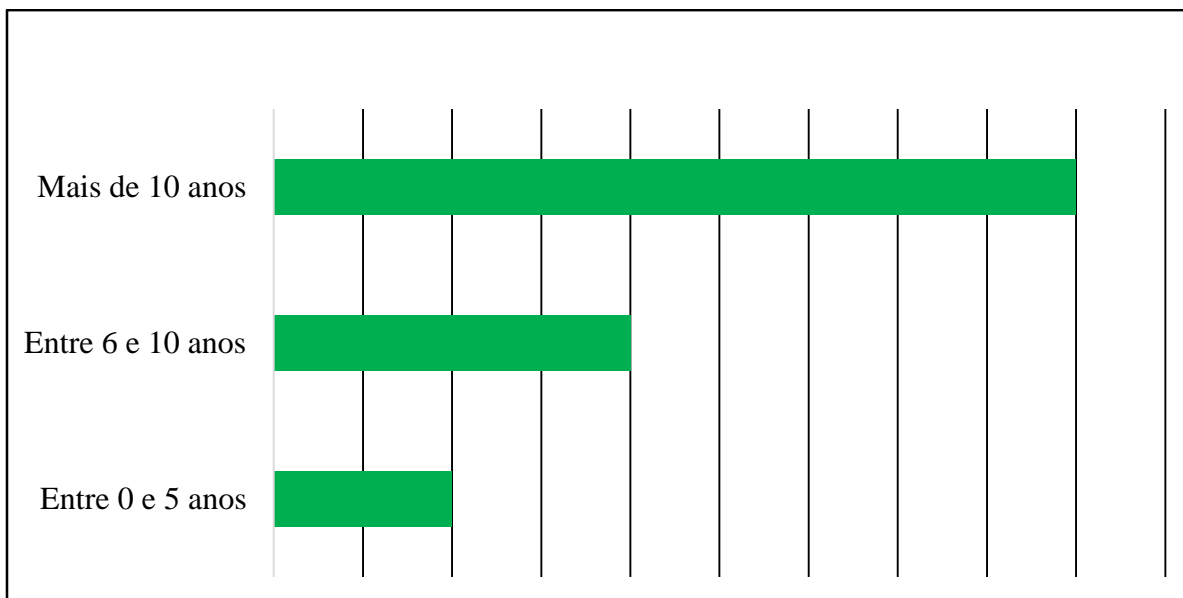
Gráfico 19 – Pré-teste – Titulação inicial dos respondentes

Fonte: Autor, Martins (2021).

Gráfico 20 – Pré-teste – Maior Titulação dos respondentes

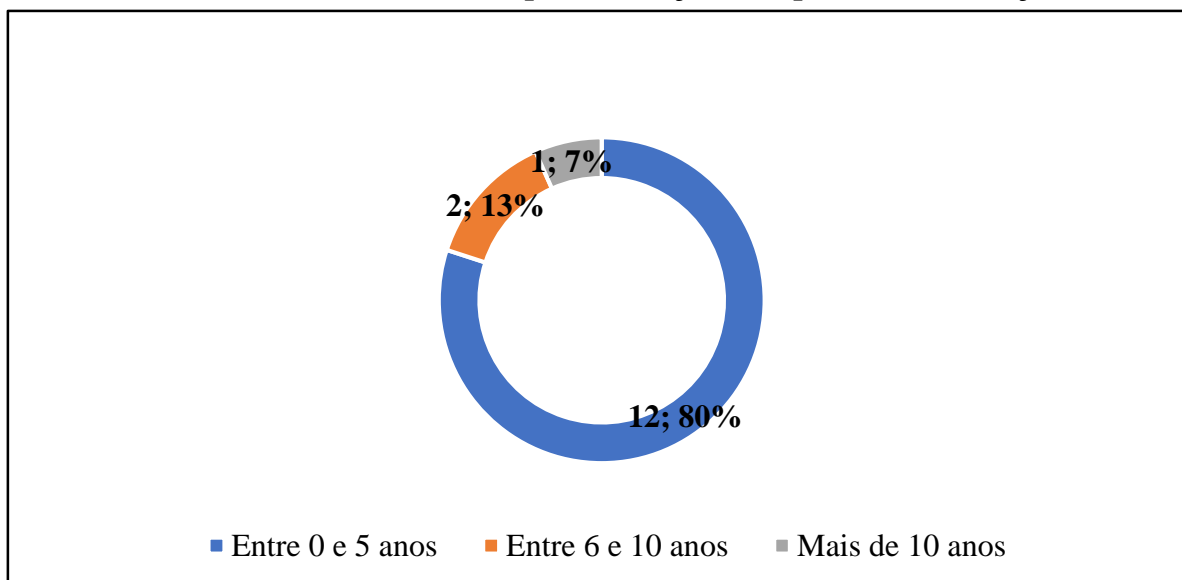
Fonte: Autor, Martins (2021).

Gráfico 21 – Pré-teste – Tempo de serviço do respondente no IF



Fonte: Autor, Martins (2021).

Gráfico 22 – Pré-teste – Tempo de serviço do respondente na função

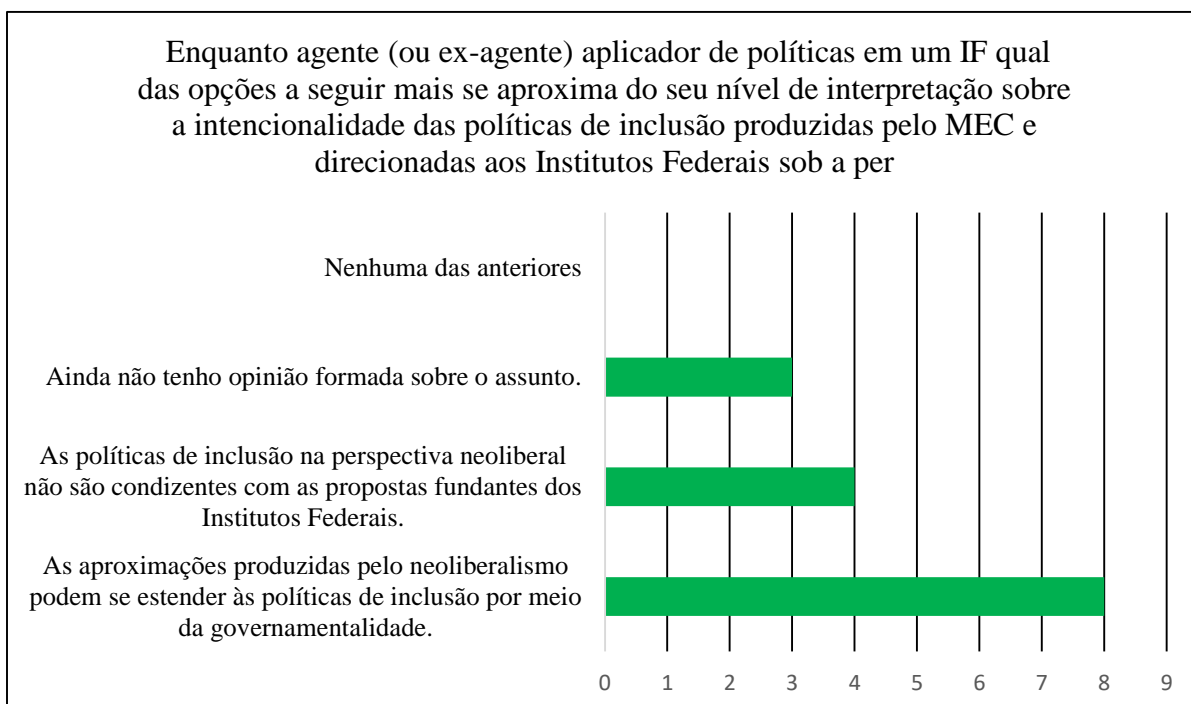


Fonte: Autor, Martins (2021).

Com relação aos questionamentos sobre a segunda parte do inquérito, contendo perguntas sobre as categorias de trabalho e analíticas – inclusão e governamentalidade – nossos pré-testados fizeram algumas observações sobre a forma como o texto estava escrito inicialmente. Apontaram algumas melhorias redacionais que foram acrescentadas na versão final. Nossa maior preocupação era perceber se os respondentes conheciam a temática que

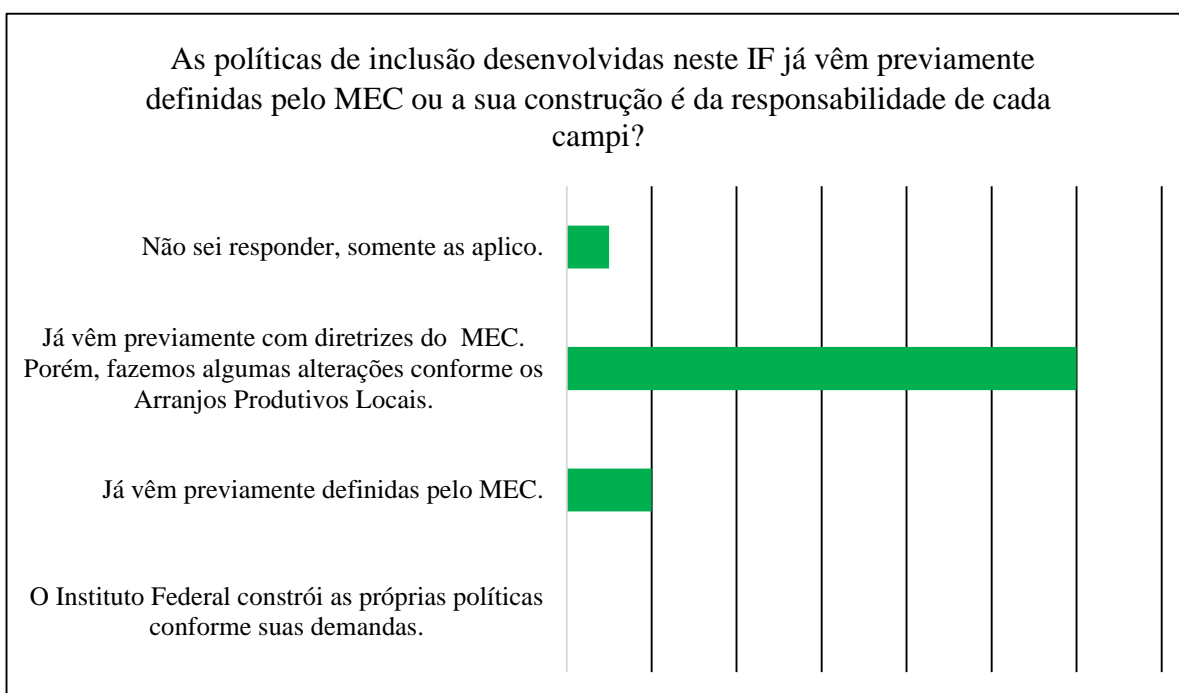
estávamos propondo na discussão e para nossa grata surpresa, conheciam. Uma vez que não nos cobraram maiores detalhes sobre as categorias. Muito pelo contrário, sugeriram melhorias. Nesta parte conseguimos obter os resultados descritos nos Gráfico 23 a 30:

Gráfico 23 – Pré-teste - Sobre as categorias analíticas e de trabalho

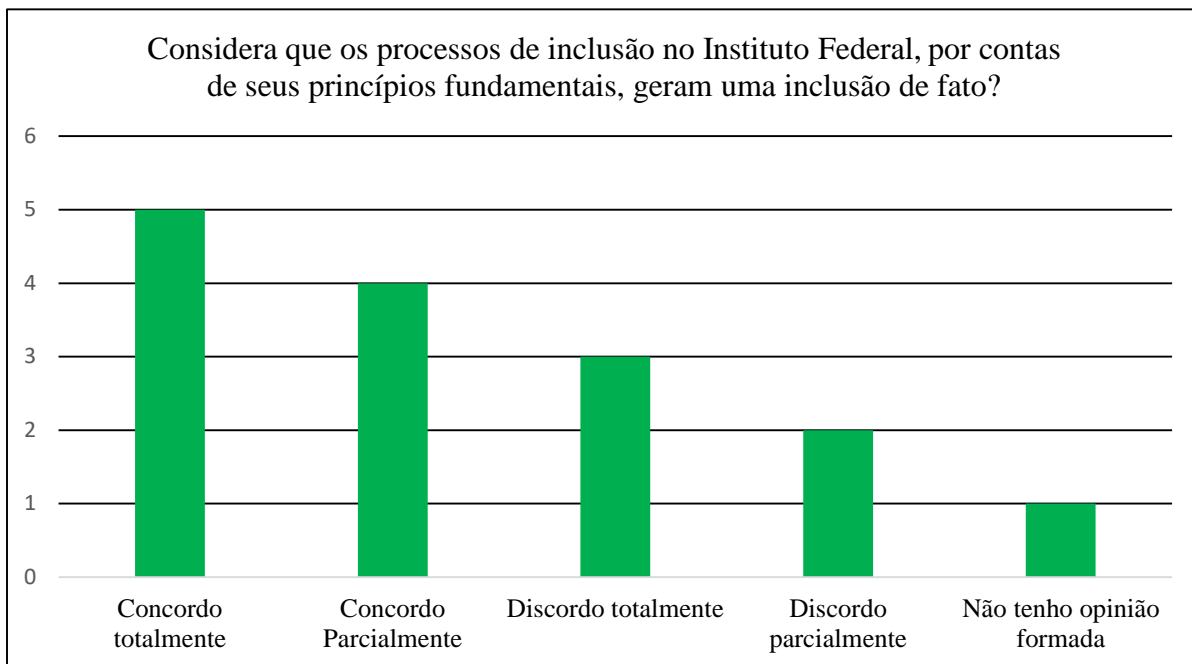


Fonte: Autor, Martins (2021).

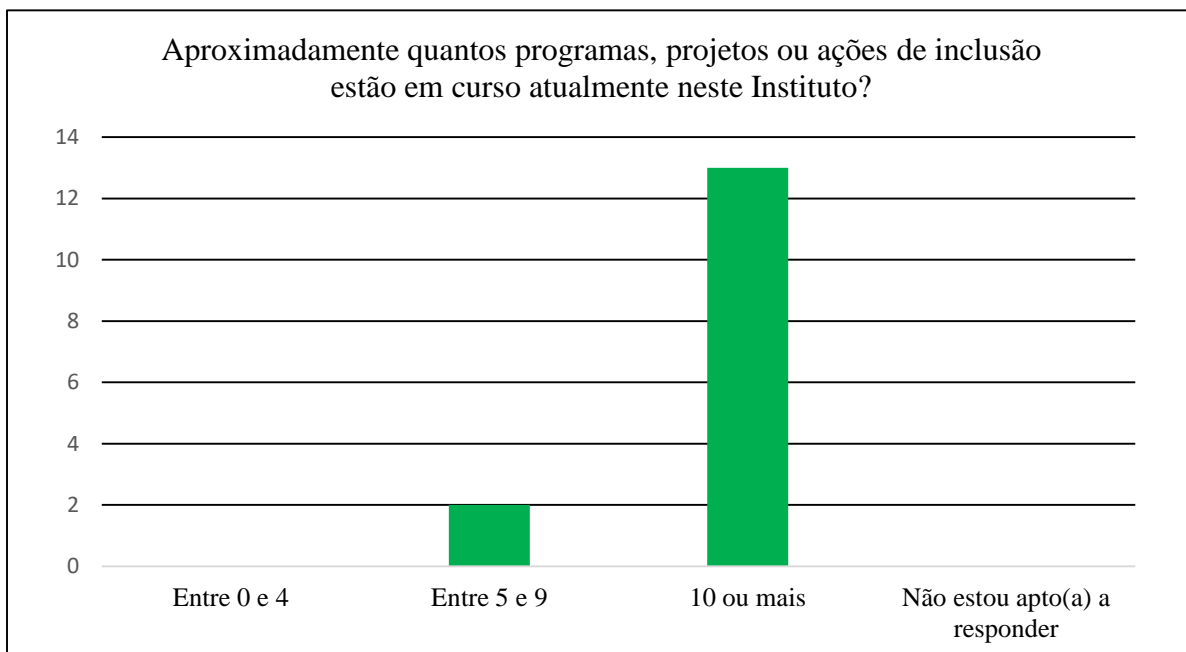
Gráfico 24 – Pré-teste - Sobre a inclusão no IFs



Fonte: Autor, Martins (2021).

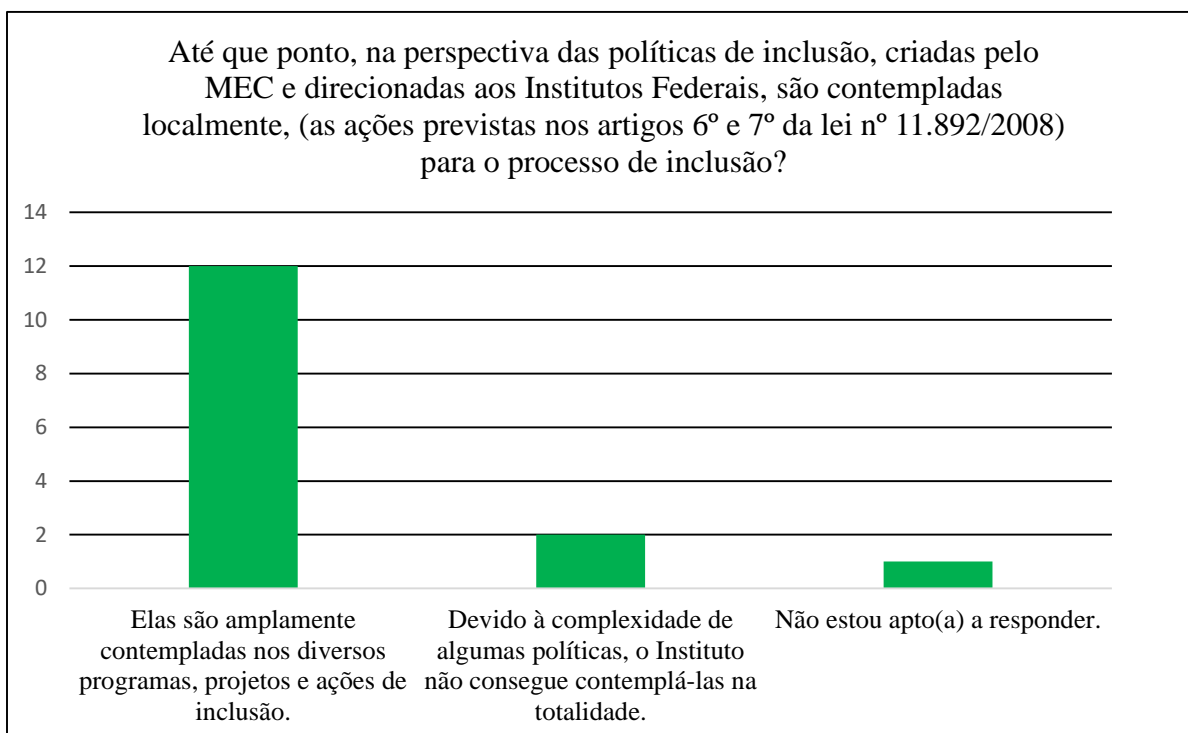
Gráfico 25 – Pré-teste - Sobre a inclusão no IFs

Fonte: Autor, Martins (2021).

Gráfico 26 – Pré-teste - Sobre a quantidade de programas de inclusão no IF

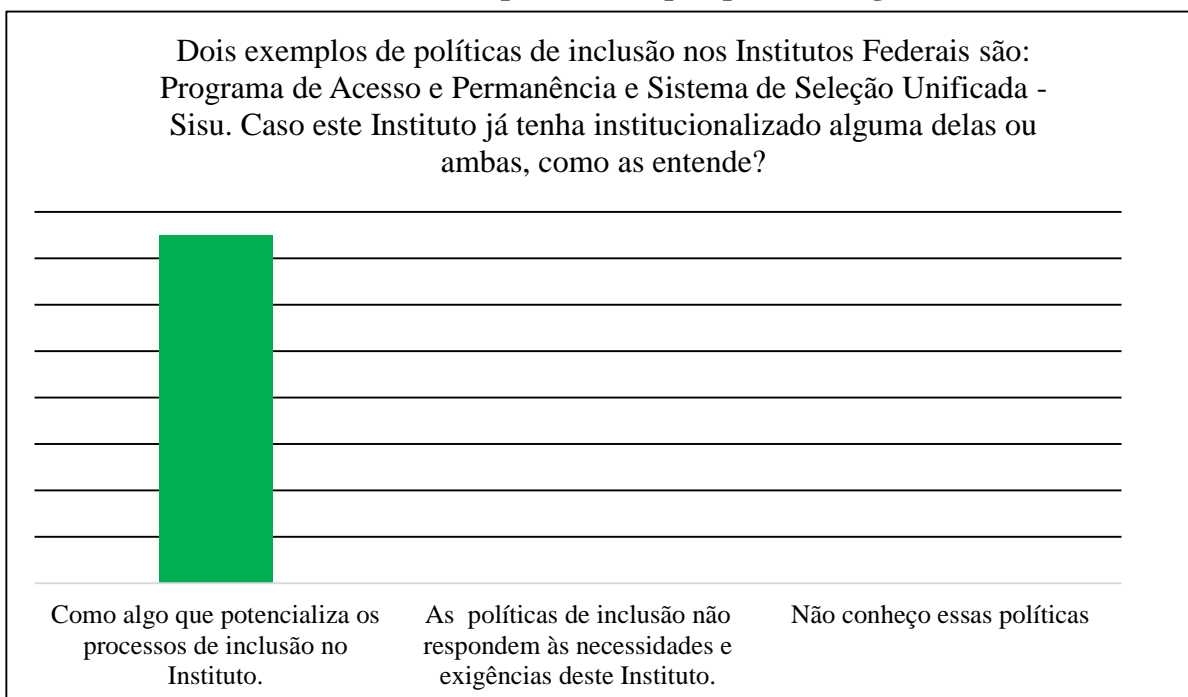
Fonte: Autor, Martins (2021).

Gráfico 27 – Pré-teste - Sobre as políticas de inclusão do MEC para os IFs



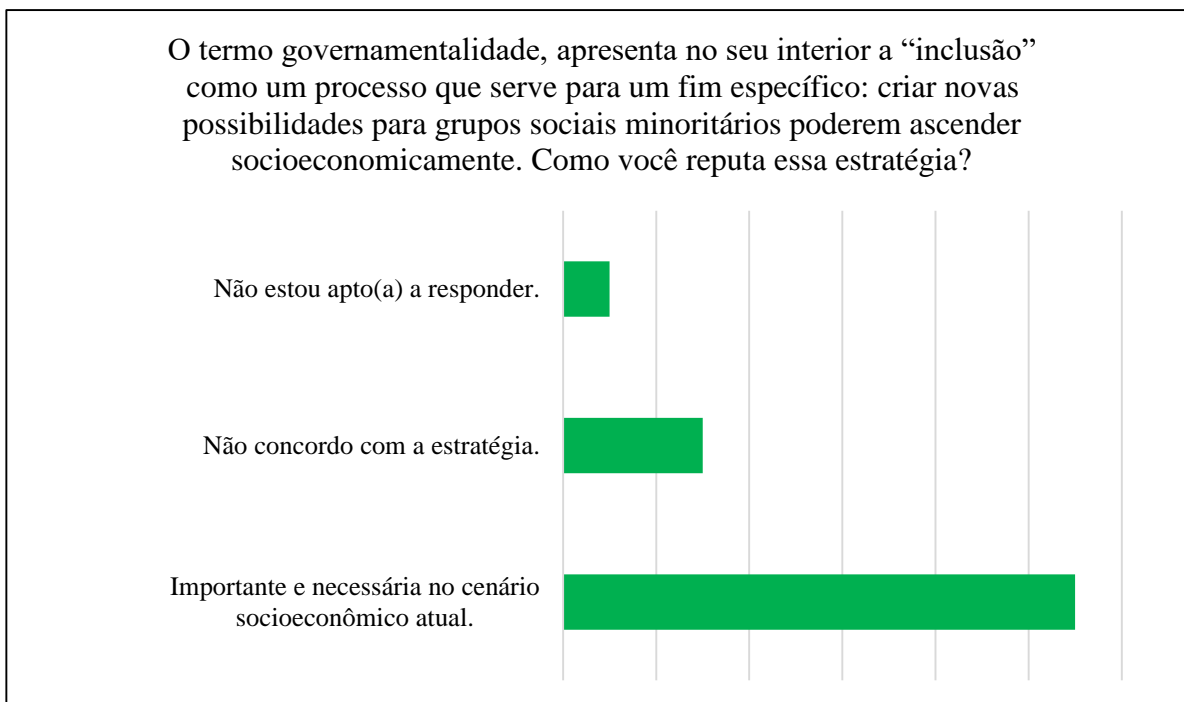
Fonte: Autor, Martins (2021).

Gráfico 28 – Pré-teste - Sobre as políticas na perspectiva da governamentalidade



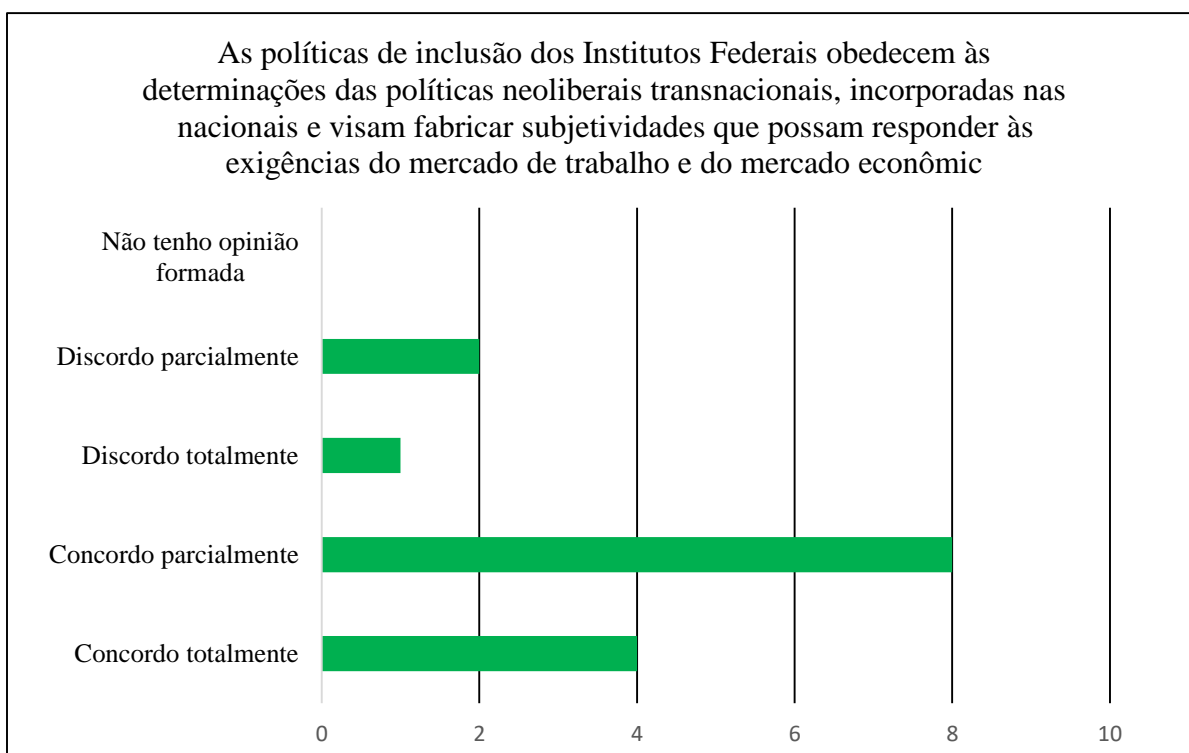
Fonte: Autor, Martins (2021).

Gráfico 29 – Pré-teste - Sobre governamentalidade e inclusão nos IFs



Fonte: Autor, Martins (2021).

Gráfico 30 – Pré-teste - Sobre governamentalidade, inclusão e neoliberalismo nos IFs



Fonte: Autor, Martins (2021).

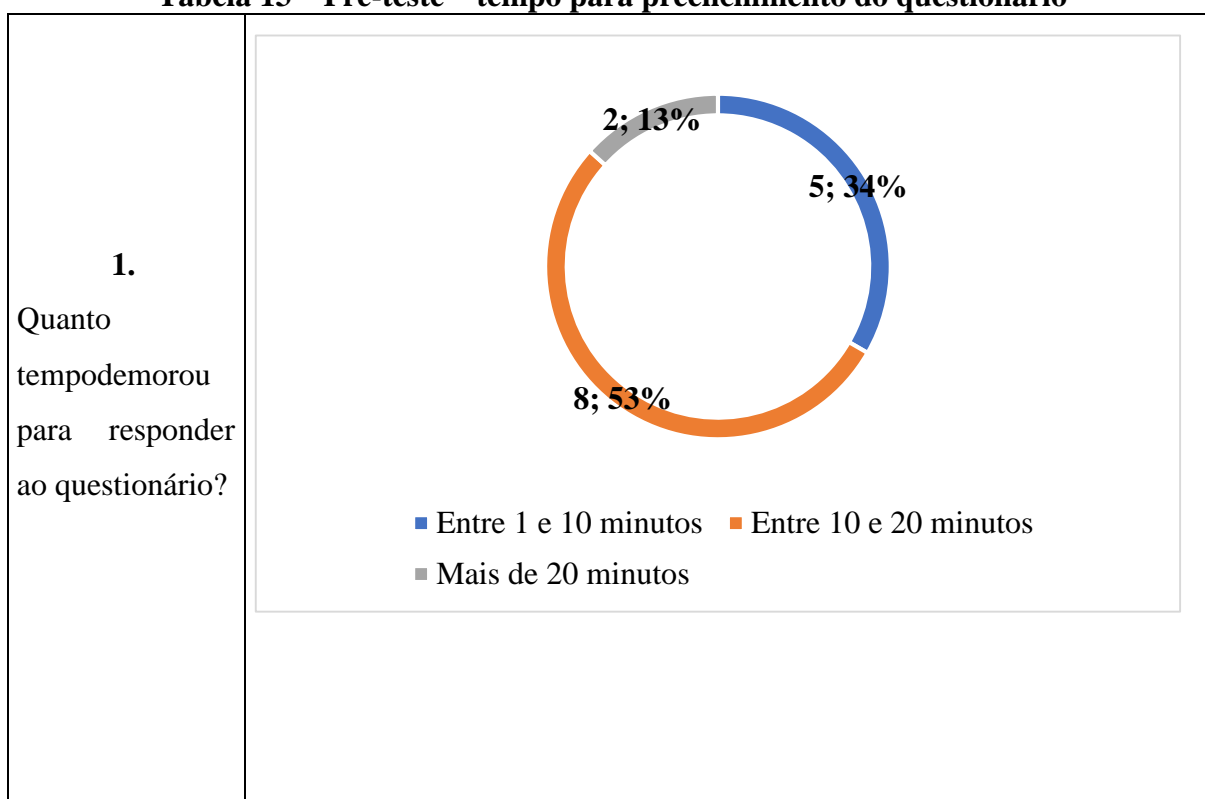
No que diz respeito aos apontamentos para melhorias que poderiam ser feitos pelos respondentes do pré-teste temos as seguintes indicações de aperfeiçoamento quanto aos itens postos para verificação na sessão que denominamos “suas impressões sobre o questionário”, nesse item escrevemos o seguinte texto: *Nesta sessão poderá nos ajudar a melhorar este questionário de pesquisa fazendo observações sobre as questões contidas nele. Assim, teremos maior eficiência na validação deste documento.*

Fizemos as seguintes perguntas aos respondentes do pré-teste:

1. Quanto tempo demorou para responder ao questionário?
2. Teve alguma pergunta que você não tenha conseguido entender e por isso não respondeu?
3. Considera que a quantidade de perguntas é adequada, tendo em vista a pesquisa a que se destina?
4. De acordo com as categorias que foram apresentadas, considera que as perguntas respondem às exigências de cada uma delas?
5. Considera alguma pergunta mal formulada ou inadequada para o propósito deste trabalho?
 - 5.1 Em caso afirmativo, qual pergunta está mal formulada? Dê uma sugestão para melhoria da pergunta. Você tem liberdade para reformulá-la total ou parcialmente.
6. Acrescentaria alguma pergunta ou alguma temática a ser questionada?

Com relação às respostas obtivemos:

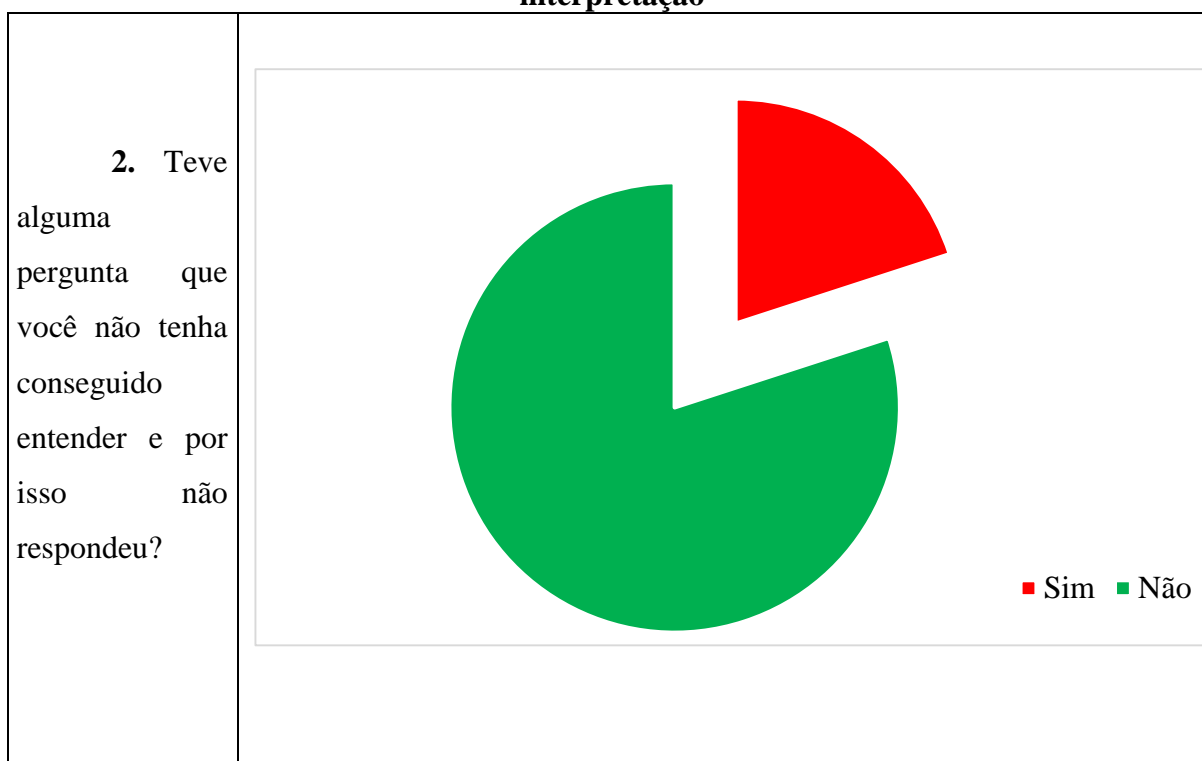
Tabela 13 – Pré-teste – tempo para preenchimento do questionário



Fonte: Autor, Martins (2021).

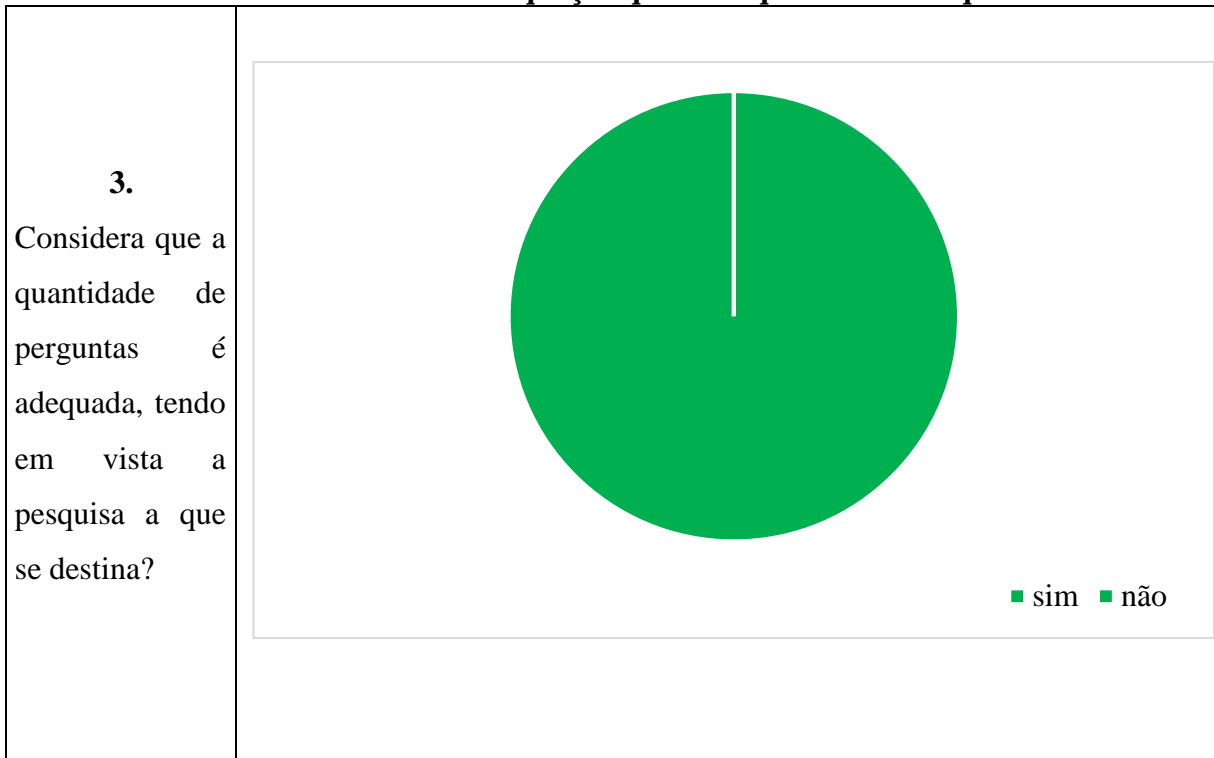
O tempo médio despendido para preenchimento do questionário para a maioria ficou entre 10 e 20 minutos. Corroborando com o que diz Marconi e Lakatos (2010, p. 203), ao mencionar que o questionário não deve “demorar mais do que cerca de 30 minutos para ser respondido”. Pois, geralmente, quando o tempo para responder totalmente ao questionário é muito longo, pode causar um certo “desinteresse”, por parte do respondente, em querer participar da pesquisa, devido à demanda de tempo a ser empregado para leitura e resposta. Por isso, o mais adequado é que a duração fique em torno de até 30 minutos. E nesse sentido, nosso questionário se configurou como algo que se enquadra dentro de um intervalo de tempo interessante para ser integralmente respondido.

Tabela 14 – Pré-teste – perguntas apresentando algum grau de dificuldade de interpretação



Fonte: Autor, Martins (2021).

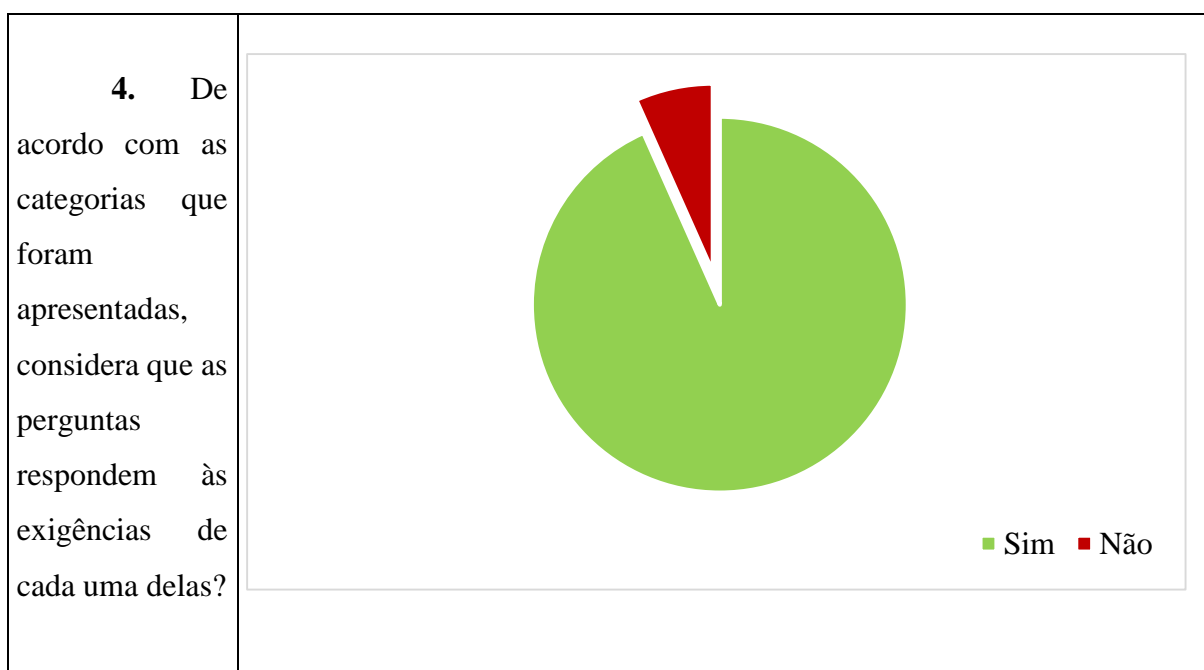
Neste quesito, a maioria dos respondentes disse que as questões estavam bem elaboradas e compreensíveis. Lembrando que o nosso inquérito é composto por um questionário híbrido, permitindo que fizéssemos uso de questões abertas e fechadas e multipla escolha. E nesse sentido, as questões abertas, “também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (MARCONI; LAKATOS 2010, p. 203), enquanto que as perguntas fechadas ou dicotômicas, “também denominadas limitadas ou de alternativas fixas, são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: *sim e não*, (MARCONI; LAKATOS 2010, p. 204), e também temos as “perguntas de múltipla escolha que são perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto” (MARCONI; LAKATOS 2010, p. 204). As questões que foram apontadas com algum grau de dificuldade de interpretação foram corrigidas, após reunião de orientação entre orientando e orientador.

Tabela 15 – Pré-teste – adequação quanto a quantidade de questões

Fonte: Autor, Martins (2021).

Nesta questão, a totalidade dos respondentes concordou com a quantidade de perguntas do questionário. Algumas sugestões foram feitas apontando que uma quantidade maior de questões, devido à complexidade da temática, talvez causasse desinteresse de alguns respondentes. E, neste sentido, nosso questionário está assinalado com 21 (vinte e uma) questões. Conforme recomenda Marconi e Lakato (2010); Balão, (2012) dentre outros, para os quais a quantidade ideal de questões deve está situada entre 20 (vinte) e 30 (trinta) questões.

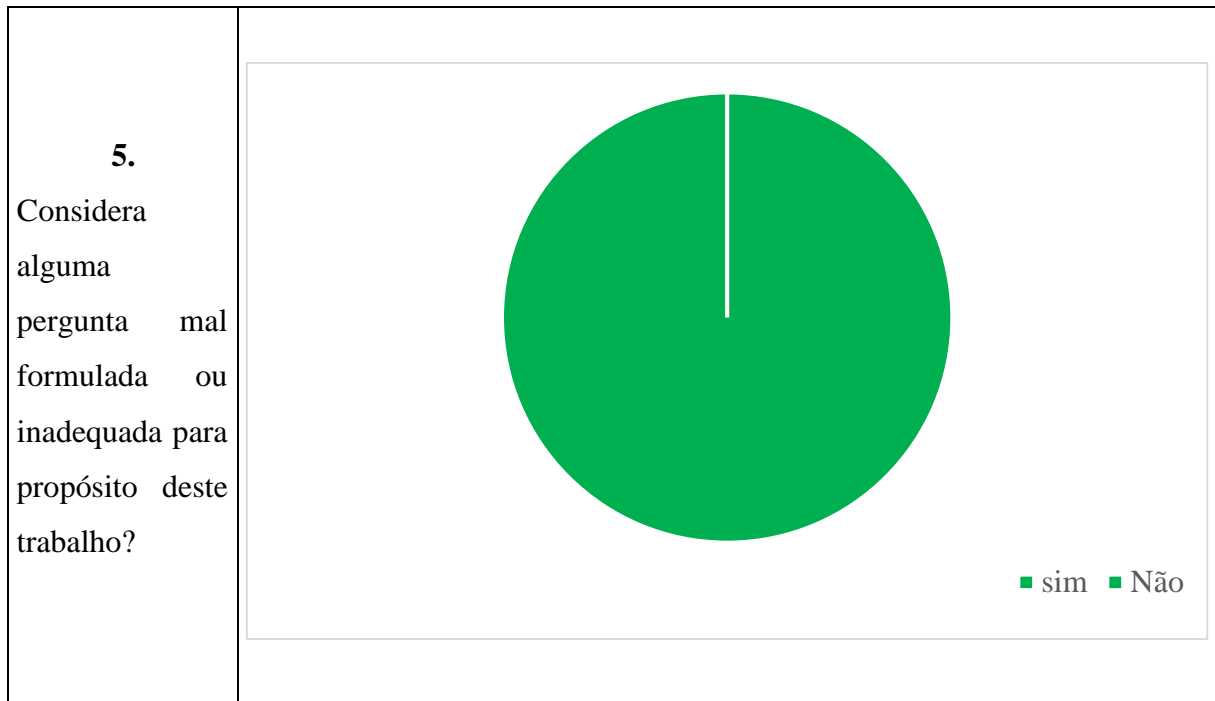
Tabela 16 – Pré-teste – Relação entre as categorias e as perguntas



Fonte: Autor, Martins (2021).

Conforme já mencionamos acima, nosso trabalho é de caráter exploratório e descritivo. Assim, e com base nos estudos de Lakatos e Marconi (2010), as nossas categorias respondem às necessidades da pesquisa, talvez, por isso pensamos que os nossos respondentes, em sua maioria, tenham entendido o propósito de conexão entre as categorias e as perguntas formuladas, uma vez que nosso maior objetivo não é buscar respostas definitivas e únicas mas sim diversas e variadas.

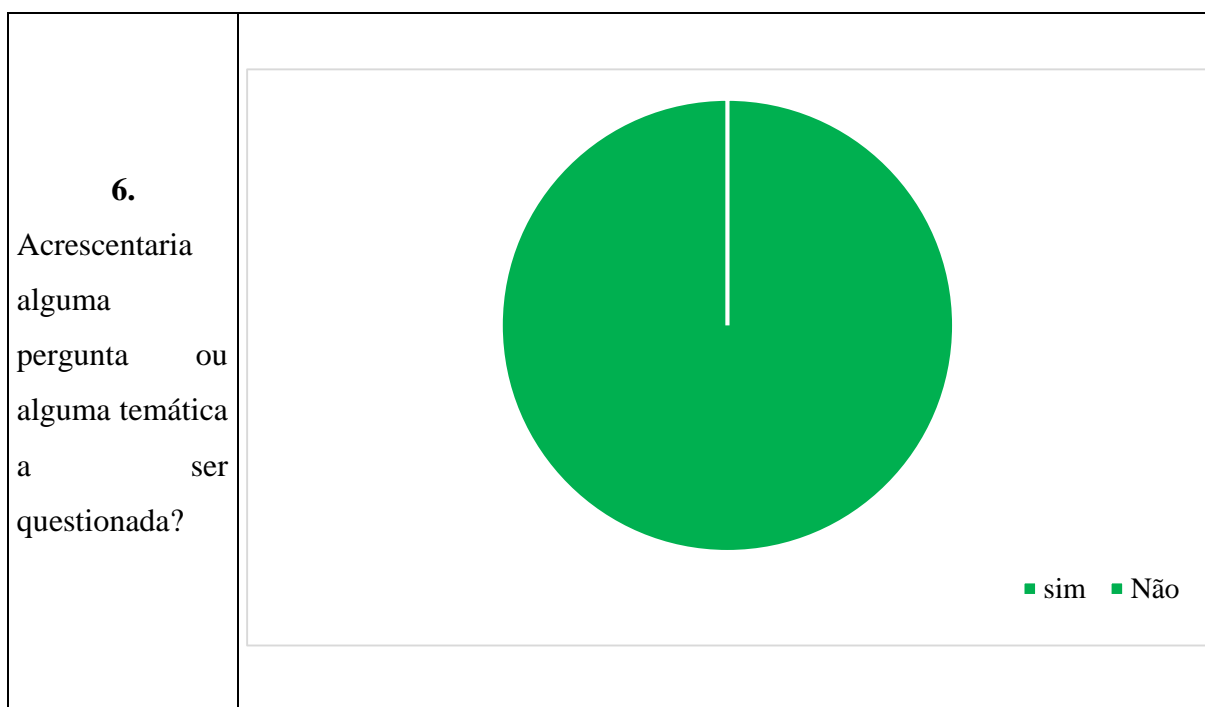
Estudos exploratório-descritivos combinados - são estudos exploratórios que têm por objetivo descrever determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas [...]. Dá-se precedência ao caráter representativo sistemático e, em consequência, os procedimentos de amostragem são flexíveis[...]. (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 188).

Tabela 17 – Pré-teste – Inteligibilidade das questões

Fonte: o autor, Martins (2021).

As respostas a esta questão são interessantes, porque nos mostram o grau de assertividade que tivemos ao escolher o grupo de pré-teste. Mesmo sendo as escolhas feitas aleatoriamente, a impressão que temos é a de que os respondentes conhecem, com algum grau de “subjetividade”, a adequação das questões com relação à temática. Uma vez que no momento de analisar as respostas, todos os pré-testados disseram que as perguntas são adequadas para o propósito da pesquisa. Devido a isso, o item 5.1 dessa questão (Em caso afirmativo, qual pergunta está mal formulada?), não será inserido nesta parte, pois ficou inviabilizado.

Tabela 18 – Pré-teste – sugestão de acréscimo de questões



Fonte: Autor, Martins (2021).

Nenhuma sugestão de acréscimo às perguntas foi adicionada pelos respondentes, entretanto, conforme já mencionamos anteriormente, algumas adequações redacionais foram sugeridas. Porém, nada que pudesse alterar significativamente o teor delas. Assim, após reunião de orientação para assertar o que ficaria e o que seria retirado do questionário, optamos por acatar algumas sugestões de modificações pontuais em algumas questões. Porém, não foi excluída nenhuma pergunta do questionário.

Assim, finalizamos o pré-teste dos questionários e passaremos a seguir a descrever o percurso sobre a técnicas de análise de dados escolhidas por nós – Análise do Discurso (AD), nas perspectivas de Foucault e Fairclough

2.7. Técnica de análise de dados

2.7.1 Análise de discurso – AD

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. [...] há aí o jogo de três tipos de interdições que

se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. (FOUCAULT, 2007, p.9).

Atualmente se reconhece os efeitos dos processos sociais e culturais sobre o mundo linguístico, configurando a linguagem como um veículo de comunicação, de socialização, de diálogo expressivo entre o pensamento e a cultura. Por isso, há uma constância em se afirmar que o ser humano é um animal simbólico. A linguagem é transformada para servir de meio como expressamos nossos sentimentos, nossas emoções, nossos sonhos e etc. Entretanto, as alterações nos processos sociais e culturais, de escala maior, gera consequência no uso analítico das produções linguísticas. Dando origem constitutiva a uma forma ou método para que possamos estudar as mudanças sociais (FAIRCLOUGH, 2001).

Escolhemos trabalhar com análise de discurso por entendermos que, sendo os discursos moldados por relações de poder, incorporando ideologias e tendo reflexos nas representações construídas nas relações sociais que envolvem a dinamicidade do processo de inclusão nos IFs, inscritos nos discursos que têm nas organizações das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas seu liame de sustentação no processo que gera a inclusão nessas instituições.

Outra característica que observamos útil na perspectiva de AD, é o fato de ela não somente ser interpretada como um método de pesquisa social, mas também como uma estratégia ou técnica de análise para entender as mudanças que são operacionalizadas no seio da realidade política e social. Para Bourdieu (2001), Fairclough (2001) e Foucault (2007), a AD tem por objeto desvelar as relações entre poder, privilégio e linguagem e, para isso, parte do princípio de que existe uma luta no entendimento de como interpretar os fatos (em torno de discursos, pessoas, objetos etc.) ocorridos no âmbito da vida social. Revelar, mistificar e ocultar podem ser tomados como os verdadeiros interesses (ou poderes) dos discursos, pois é possível, no âmbito das políticas, a construção e a disseminação de discursos que não espelham a realidade, sendo essencialmente utilizados como artefatos de linguagem puramente para criação de narrativas distorcidas, ocasionando, desse modo, o aparecimento de uma outra realidade e outras representações que ofuscam a verdadeira realidade (ou realidade real dos fatos).

De acordo com Fairclough (2001), a percepção essencial no que diz respeito à formação de objetos é que os objetos do discurso são constituídos e transformados em discurso de acordo com as regras de uma formação discursiva específica, ao contrário de existirem independentemente e simplesmente serem referidos ou discutidos dentro de um discurso

particular. Nesse contexto, encontramos possibilidade de ampliação das margens discursivas de modo que possa atender a fins específicos.

Assim sendo, e tendo em consideração que nosso objeto de estudo se concentra nos aspectos da inclusão nos Institutos Federais, sua relação com os fundamentos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas, tomamos como fonte para a pesquisa empírica os documentos que tratam das Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia produzidas pelo MEC, bem como Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDI – normas instituidoras da Rede, Diretrizes para Educação Técnica e Tecnológica nos IFs e os discursos encontrados nas falas colhidas por meio do inquérito por questionário.

Entendemos que na parte de respostas abertas do questionário, este poderá nos fornecer os posicionamentos extra discursos, de caráter subjetivo e ideológico, distintos dos pressupostos existentes nos documentos norteadores dos IFs. Trabalhamos com a ideia de que os discursos surjam como intermediários entre os sujeitos e as ações nas quais as análises restaurem os sentidos ideológicos e políticos de ordem institucional e pedagógica (nos discursos constituídos a partir de narrativas globais ou da estrutura argumentativa).

As ideologias devem a sua estrutura e as funções mais específicas às condições sociais da sua produção e da sua circulação, quer dizer, as funções que elas cumprem, em primeiro lugar, para os especialistas em concorrência pelo monopólio da competência considerada (religiosa, artística, etc.) e, em segundo lugar e por acréscimo, para os não especialistas. Ter presente que as ideologias são sempre duplamente determinadas, - que elas devem as suas características mais específicas não só aos interesses das classes ou das frações de classe que elas exprimem (função de sociodiceia), mas também aos interesses específicos daqueles que as produzem e à ideologia específica do campo de produção (comumente transfigurado em ideologia da “criação” e do “criador”) – é possuir o meio de evitar a redução brutal dos produtos ideológicos aos interesses das classes que eles servem (efeito de “curto-circuito”) sem cair na ilusão idealista a qual consiste em tratar as produções ideológicas como totalidade autossuficiente e autogeradas, passíveis de uma análise puramente interna (semiologia). (BOURDIEU, 2001, p.13)

Neste limiar, qualquer discurso é propenso a múltiplas possibilidades interpretativas, dependendo do intérprete e do contexto em que acontece o enunciado. Significa dizer que as ideologias que incorpora e transmite, assim como os sentidos sociais não devem ser extraídos dos discursos sem considerar quem o emite e quem o interpreta, tal como a relação que entre

ambos foi estabelecida. Desse modo, e pensando nos termos de Michel Foucault (2008a), o importante é guardar que a fala e o indivíduo falante são os ingredientes essenciais que o discurso – formalmente concebido como ordem – investe para constituir o indivíduo como sujeito e dotar de sentido os enunciados que produz.

O investimento da ordem discursiva sobre a fala ou a enunciação é tomado como as condições de possibilidade do discurso e do sujeito que nele se produz. Tencionado com as conjecturas feitas em Fairclough (2001), encontramos um discurso entrecruzado com a relação de autonomia relativa da ideologia em relação a base econômica. Ele trás para cena a contribuição dessa relativização para a reprodução ou transformação das relações econômicas.

Trazendo esse pensamento para o plano ideológico, na linha de Althusser (1970; 1980) e Pêcheux (1969), considera-se que a ideologia não é apenas uma representação da realidade (falsa, na perspectiva marxista) mas uma forma material, como algo que ocorre, frequentemente, em formas materiais. Nesse sentido, vemos que uma das formas de materialização ideológica se manifesta por meio da linguagem utilizada na construção de discursos.

Pensar a linguagem na sua forma material é abrir um espaço para pensar a relação entre a estrutura discursiva e os acontecimentos, relação que se torna possível pela analogia que se estabelece entre a descrição e a interpretação. O analista trabalha a possibilidade de descrever/interpretar um funcionamento discursivo “lidando/operando” com a paráfrase e a metáfora que têm como locus a linguagem. A paráfrase e a metáfora explicitam-se, pois, enquanto procedimentos de análise (SANTOS, 2020, p.107).

Contudo, efeito metafórico, nos dizeres de Michel Pêcheux (1969), é o fenômeno semântico produzido pelo que ele denominou de substituição contextual, lembrando que esta forma de deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo tanto do sentido designado por x quanto por y. (ORLANDI, 1995, p.78). Conforme escreve Orlandi (1995), esse efeito é característico da língua (natural), por oposição aos códigos e às línguas artificiais, podemos dizer que não há língua sem deslizamentos, logo, todas as línguas, naturalmente, oferecem lugar a interpretação. Em outras palavras dizemos que a interpretação é constitutiva da própria língua e onde está a possibilidade interpretativa, também está a relação da língua com a história semântica.

Nesse contexto, vemos que a AD caracteriza-se por marcas produtoras de especificidades, sendo uma delas a introdução de uma noção não, necessariamente, linguística de paráfrase seguida de uma noção de metáfora não derivante de estudos literários ou da técnica de retórica, similarizando-se mais como uma noção de memória que tem suas determinações que não decorrem de comportamentos de ordem psicológica e cronológica, mas, e sobretudo, de políticas sociais e ideológicas.

A partir dessa perspectiva percebemos que uma análise discursiva deixa de consistir exclusivamente na reprodução do que foi dito, tendo peso semântico direcionado para a busca de sentidos, gerando uma tentativa interpretativa de significados políticos, ideológicos e sociais sobre o enunciado. A relação entre essas noções e o modo de procedimento da análise de discurso, ligando o que é estabilizado e o que é sujeito a equívoco, no movimento da descrição e da interpretação vai marcar profundamente os estudos da linguagem.

É a paráfrase (pensada em relação à configuração das formações discursivas) que está na base da noção de “deriva” que, por sua vez, se liga ao que é definido como efeito metafórico: fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, produzindo um deslizamento de sentido. (ORLANDI, 1995).

Tendo como marco inicial as considerações acima, nossa opção para AD na parte documental e de respostas abertas do questionário, segue os caminhos encontrados nos estudos de Michel Foucault e Norman Fairclough, bem como outros autores que “bebem da mesma fonte interpretativa”. Consideramos adequadas ao nosso objeto de pesquisa a AD nas perspectivas de Foucault (2007, 2008a) e Fairclough (2001), porque, acreditamos que o discurso arrolado nos documento está cheio, por um lado, de características que levam a produção de fatores de natureza ideológica e política e⁷⁸, por outro, a pretensão de configuração e organização de práticas com fundamentos das dimensões Institucionais-Pedagógicas e sociais, conforme depreendemos ao lê-los.

Assim, sob o ângulo linguístico, não nos interessa a dimensão estruturalista, interessamos sim, o pensamento Pós-Estruturalista de Foucault. No âmbito das relações de poder e micropoderes, às vezes visíveis e às vezes oculto, nas relações institucionais, fazendo-nos apreciar a ideia de discurso como prática institucional e social. Conforme salienta Foucault (2008a), as estruturas permanentes, categorias universalmente válidas responsáveis pela

⁷⁸ Essa interpretação teve bastante visibilidade quando analisamos nos documentos norteadores de nosso *loci* de pesquisa, no capítulo II deste trabalho. Uma revisitada ao que está descrito no teor documental pode levar ao desencadeamento de fatores de natureza político-ideológica. E isso corrobora com a multiplicidade intencional na qual as falas discursivas são construídas.

formação da realidade, não existem. Certamente, os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais do que utilizar esses signos para designar coisas. É esse “mais” que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais”, que é preciso fazer aparecer. Foucault (2008a), deixa claro seu interesse pelo discurso como conjunto de signos que remetem a conteúdos ou representações. E, neste contexto, tomamos os discursos como práticas sociais que são produzidas em função das relações de poder existentes em qualquer relação humana.

Este é o fundamento da análise de discurso e o sentido que Foucault lhe atribui: analisar o discurso na perspectiva de que ele é, também, uma construção das práticas sociais e políticas e de que a linguagem é constitutiva das próprias ações. O fenômeno da temporalidade é um dos aspectos importantes considerados por Foucault. Esse aspecto, é fundamental para o estudo de um objeto, que é, por definição dinâmico e, por isso, temporal.

Os discursos sempre são produzidos em determinados tempos, e, por isso, não são discursos abstratos e universalizáveis. Surgem do movimento dinâmico de relações contextuais, sociais, políticas e, essencialmente, históricas. O entendimento sobre os contextos e as respectivas temporalidades permite entender as relações entre os discursos e as formações discursivas, como lugares a partir dos quais os discursos são enunciados e como resultantes de processos sociais, econômicos e políticos das próprias instituições. Interessa-nos Foucault, também, pelo fato de entender a linguagem e os discursos numa relação indissociável com o poder e os micropoderes, presentes em instituições de ensino como os IFs, cenários onde se desenrolam, muitas vezes, conflitualidades entre poderes macros e micropoderes e entre visões ideológicas e políticas.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; se não a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2007, p.44).

A formação discursiva como modelo de conhecimento e produtoras de saberes, constituem assim, um modelo epistemológico, e é justamente neste sentido que nos interessa a AD para desvendar a dimensão epistemológica e para compreender que os discursos proferidos, pela possível institucionalidade, não são meras representações mistificadoras da realidade. Que

saberes produz a linguagem, que modelo institucional e epistemológico ganha forma pelo discurso, em oposição a outros discursos que “criam” outros modelos?

O movimento que fizemos até aqui foi para dizer que analisar os discursos, na perspectiva de Foucault é utilizar as relações históricas de poder e de práticas concretas que estão presentes nos discursos. Uma vez que, como sugere Foucault (1980, p.98), “o poder é organizado como uma rede”, na qual os sujeitos participam “como alvos que consentem” e, ao mesmo tempo, como “elementos de sua articulação”. Foucault tem interesse nas manifestações de poder em práticas de vigilância ou de controle nas prisões, nas escolas e nos hospitais. “O discurso é moldado muito por relações de poder e ideologias e exerce um efeito construtivo sobre a identidade social e as relações sociais.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.31). É preciso considerar o poder em sua dialética: como local de poder e como afirmação de poder. É devido a dialética que a AD deve ser reflexiva em sua postura institucional, pois a teoria é ela própria uma prática, conforme se depreende de Fairclough (2001).

Nossa escolha pelo uso dos estudos de Norman Fairclough deveu-se ao fato de os seus trabalhos irem ao encontro das dimensões ideológica e política do nosso objeto de pesquisa. De acordo com ele, a própria definição de discurso envolve uma forma de ação e uma forma de representação. E isso significa dizer que agimos discursivamente, como também representamos discursivamente o mundo (social e político) à nossa volta. Para Norman Fairclough (2001), a representação ideológica e de hegemonia está alinhado à análise das práticas sociais refletida em formas de dominação, que tem como eixo basilar alianças, incorporação de grupos subalternizados e, principalmente, uma espécie de concessão consentida.

Fairclough (2011, p. 28), expressa que as hegemonias nas instituições “são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso”. O conceito de hegemonia, na ordem do discurso, construído por Fairclough, a partir do conceito de Gramsci, tem sido manifestado por meio do domínio exercido pelo poder sobre os outros. Entretanto, esse domínio acontece baseado em consensualidade e não na força.

Neste sentido, Resende e Ramalho (2006), afirmam que a luta hegemônica assume a forma de prática discursiva e o próprio discurso se apresenta como uma esfera da hegemonia. Entretanto, essa conformação faz parte do modelo tridimensional de Fairclough e poderá ser verificada nas análises dos inquéritos por questionário respondidos pelos aplicadores de políticas de inclusão nos Institutos.

Análise textual, análise da prática discursiva e análise da prática social, são as três tradições desenvolvidas no modelo tridimensional⁷⁹ de Norman Fairclough.

A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre 'pistas' no texto. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 35-36).

Por prática discursiva entendem-se os processos de produção, distribuição e consumo do texto, que são processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares. A natureza da prática discursiva é variável entre os diferentes tipos de discurso⁸⁰, de acordo com fatores sociais envolvidos. A prática discursiva é mediadora entre o texto e a prática social.

Contudo, essa prática tridimensional está imbrincada no quadro que configura as práticas institucionais e sociais, das relações discursivas que estão envolvidas com o contexto em que o discurso se produz e, naturalmente, com as temáticas ou formações discursivas em função das quais o discurso se produz. E para interpretar a semântica discursiva é necessário que se estenda o entendimento para o interior de cada uma das práticas discursivas.

Outro ponto que nos interessa na AD, na perspectiva de Fairclough é a relação da intertextualidade existente na dinâmica discursiva. Ou seja, temos o resgate de outros discursos, dando ao primeiro um novo aspecto e, desse modo, criando as possibilidades de entendimento através do mecanismo de persuasão.

A visão de intertextualidade de Fairclough é abrangente, pois considera outras formas menos óbvias de introdução de vozes nos textos, tais como as várias formas de discurso indireto ou as várias formas de se atribuir ou não o que é dito, escrito ou resumido às pessoas que disseram ou escreveram algo. Autores como Leech e Short (1981); Bakhtin (1992); Caldas-Coulthard (1994); Fairclough (1995); Thompson (1996); Scollon (1998), registram a existência de vários estudos detalhados sobre a intertextualidade, ou as formas como os discursos diferentes são representados nos textos escritos.

⁷⁹ Note-se que a perspectiva tridimensional do discurso já estava presente na obra *Language and Power*, publicada por Fairclough, em 1989. Em 1992, o autor sistematizou essa concepção no modelo que serve de base para esta discussão.

⁸⁰ O termo "tipo de discurso" é utilizado em referência a discursos inseridos em campos institucionais, como o discurso burocrático e o discurso pedagógico, por exemplo.

Assim, vemos que a interdiscursividade e a intertextualidade são marcas fixadas na heterogeneidade de discursos textuais, transformando-o, simultaneamente em ambivalente. “Os elementos de um texto podem ser planejados para serem interpretados de diferentes modos, por diferentes leitores ou ouvintes, o que é uma fonte de ambivalência antecipatória intertextual”. (op. cit., p. 138).

A presença de um texto em outro ficou caracterizado como intertextualidade, conforme expressado por Kristeva ao estudar a obra de Bakhtin.

O termo *intertextualidade* designa esta transposição de um (ou de vários) sistema(s) de signos em um outro, mas já que esse termo tem sido frequentemente entendido no sentido banal de “crítica das fontes” de um texto, preferimos a ele o de *transposição* que tem a vantagem de precisar que a passagem de um sistema signifiante a um outro exige uma nova articulação do – posicionamento enunciativo e denotativo. (KRISTEVA, 1974, p. 60).

E isso acontece pela utilização de outros textos, que já circulam socialmente, devido ao fato de muitos textos só terem sentido quando relacionados com outros. Para Bakhtin (1992) o texto “refrata o mundo” e não o reflete. Isso nos dá a indicação de que se faz necessário vermos os discursos como uma sequência de enunciados encadeados, apontando para a situação de que, talvez, não haja discursos inéditos, originais, considerando que cada um deles sempre tomam para si enunciados anteriores, sendo, desse modo, construídos por textos do passado.

Em contrapartida, considerando que as memórias não decodificadas, também são textos, elas, de algum modo, imiscuem-se na construção de discursos enunciados em outros momentos históricos, fazendo parte da ordem do discurso, mormente, quando a questão está relacionada a discurso sobre inclusão em que, imprescindivelmente, as memórias devem estar presentes.

Foucault (2008a), assinala que no interior dos textos existem campos de presença, concomitância e memória diferentes que constituem a ordem do discurso, no que se relaciona à categoria intertextualidade. Havendo intercruzamento de textos com sentidos diferentes que buscam a formulação de uma essência comum. Neste bojo foucaultiano, salientamos a construção da interdiscursividade. E ela apresenta o sentido de “a constituição de um texto com base numa configuração de tipos de texto ou convenções discursivas.” (op. cit., p.29). Apresentando-nos como um conjunto de discursos que mantêm uma relação entre si, trazendo

para dentro do enunciado termos de outras esferas do discurso, operando, por vezes, uma relação de conflito.

Entretanto, notamos que em uma análise de discurso devemos considerar o interdiscurso. Este é o elemento que surge para ajudar a compreender a relação dos elementos intradiscursivos, que são imanentes da língua, com os elementos que estão no plano do exterior, como constitutivo do sentido. E é através da noção de Formação Discursiva que essa relação se concretiza.

Todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determina o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em minhas palavras. (ORLANDI, 1995, p.33).

Dessa maneira, notamos que numa análise de discurso importa dar atenção ao interdiscurso, dado que se caracteriza como um espaço de trocas entre vários discursos que são selecionados numa determinada situação discursiva. E nesse contexto, para além da simples e singela regra da fala direta de nosso sujeitos colaboradores da construção discursiva na parte aberta de nosso instrumento de pesquisa, foi necessária a organização das variadas formações discursivas (FDs) que foram construídas, tomando-se como referências as categorias previamente apresentadas (Governamentalidade, Inclusão, e Educação Profissional) dentro de nosso referencial teórico de modo que em seguida fosse retomadas como categorias analíticas que foram justamente inseridas nas questões formuladas.

E seguindo essa linha de raciocínio

[...] podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seus sentidos dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (ORLANDI, 1995, p.42-43).

Assim, a citação da autora acima vai ao encontro das de Fairclough (2011, p.52), para quem as formações discursivas (mesmo que temporalmente) servem para definir o que “ em uma dada formação ideológica determina o que pode e o que não pode ser dito”. Entendemos que para este, assim como para aquela, as FDs são tomadas como o “lugar” de fala de onde o sujeito discursivo se pronuncia e o lugar da enunciação do discurso, sempre levando em consideração as diversidades situacionais nos quais estão enunciados. Podemos definir isso como “de onde e o que se diz – como sendo o contexto de sua produção –, quem diz – o sujeito do discurso –, os efeitos e sentidos desse discurso – para quem e com que sentido isso é dito.

Fato notório é que não existem discursos iguais, mesmo que sejam expressos pelo mesmo sujeito. Pois, sempre deverão existir condições materiais que determinam e configuram o discurso, assim como o que se pretende com ele. Sendo que cada FD relaciona-se com as outras constituídas do objeto de análise, assim, neste caso não se analisa a integralidade da discursividade, mas as unidades discursivas que estiverem alinhadas com a FD formulada, e esta, por sua vez, deve estar em conformidade com as categorias pré-definidas para o estudo, em especial Governamentalidade, Inclusão e Educação Profissional.

Entendemos, assim, por que partimos do princípio de que as palavras mudam os seus sentidos, devido a possibilidade sobre o tipo de AD priorizada para este recorte. E, desse modo, neste caso, não nos interessa o sujeito que emitiu o discurso, mas sim a sua posição, o lugar a partir do qual o discurso foi enunciado. Assim, entendemos que o discurso de um professor na função de agente aplicador de política de inclusão é fatalmente diferente do discurso de um TAE ocupante da mesma função, por terem lugares e falas diferentes, apesar de estarem, tecnicamente, interpretando as mesmas demandas conceituais advindas de documentos normativos orientadores.

A AD desta pesquisa considerou os elementos elencados acima para que pudéssemos nos aproximar dos sentidos dos enunciados, e, lembrando que, enquanto servidores da educação há afinidade com um discurso bastante heterogêneo, resultante, talvez, da condição de aplicador de políticas e, também, de sua própria identidade profissional enquanto servidor público do um Instituto Federal.

No capítulo seguinte analisamos quais são os discursos documentais e como se posicionam os pilares políticos, institucionais e pedagógicos dessas instituições. Buscamos entender o formato de Rede adotado pela lei e sua relação com os APLs. Exploramos elementos que julgamos fundamentais para o debate, como a lei de criação dos IFs. Em seguida fizemos análises dos dados obtidos na pesquisa empírica, bem como o tratamento dado aos discursos da

parte aberta do questionário, com uso de AD, colhidos junto aos sujeitos aplicadores de políticas nas Instituições *loci* de pesquisa.

CAPÍTULO III: ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo, último desta pesquisa, está composto pela análise documental e interpretação de dados legais-normativos e empíricos. Começamos por analisar os elementos que fundamentam as dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas dos IFs. Para tal, utilizamos trechos da lei de criação dos Institutos – Lei nº 11.892/2008, principalmente as relações factuais existentes entre a estrutura organizacional adotada pela Rede e as que abrangem as Instituições, a sociedade e os Arranjos Produtivos Locais, no sentido de aferir as influências e confluências entre um e outro no que diz respeito há necessidade do vínculo educacional, social, territorial etc.. E, também tecer considerações sobre as finalidades e os objetivos, descritos na lei de criação, acrescidos de Programas, Projetos e Ações de fomento ao desenvolvimento local, regional e nacional, podendo estes de algum modo, dialogar com políticas que trazem em seu âmago características neoliberais, devido ao atual momento histórico, criando dessa maneira nexos com os fundamentos das dimensões Político-Institucional e Político-Pedagógica nas Instituições.

As análises empíricas foram feitas pela aplicação, coleta e interpretação dos dados colhidos por meio do instrumento de pesquisa, inquérito produzido com o auxílio da ferramenta questionário. Este, por sua vez, dividido em três partes. A primeira coletou informações acerca das variáveis sobre a tipificação dos sujeitos; a segunda, utilizada para análise entrelaçada com as principais categorias trabalhadas; e a terceira, constituída de perguntas abertas, de modo que pudéssemos conhecer a(s) direção(es) epistêmica(s) dos aplicadores de políticas nos IFs sobre os diálogos possíveis entre os elementos compositores das dimensões Político- Institucionais e Político-Pedagógicas com o neoliberalismo.

Assim, neste último capítulo foi possível fazermos a triangulação de todas as informações levantadas durante os percursos teórico-metodológico, cujo objetivo foi o de responder, total ou parcialmente, a nossa tese de partida. E, na última parte textual fizemos algumas considerações finais sobre a temática pesquisada.

3.1 Programas, Projetos e Ações que visam fomentar Inclusão educacional e social nos IFs

Esperando um outro deslocamento e uma nova forma de inteligibilidade, portanto, o que significa essa recusa da análise em termos de ideologia? Eu

poderia dizer nesse ano o seguinte: existe uma maneira, eu creio, tradicional, antiga, perfeitamente nobre, de colocar a questão filosófica ou política dizendo que no momento em que o sujeito se submete voluntariamente a uma ligação de verdade numa relação de conhecimento; quer dizer, no momento em que ele pretende, após lhe serem dados os fundamentos, os instrumentos, as justificações com as quais ele pretende sustentar um discurso de verdade, a partir daí, o que é que ele pode dizer sobre, ou para, ou contra o poder que o assujeita? Dito de outro modo, a ligação voluntária com a verdade, o que ela pode dizer sobre a ligação involuntária que nos prende e nos dobra ao poder? (FOUCAULT, 2009, p. 33).

Considerando a quantidade de *campi* dos Institutos Federais não foi possível fazermos a análise de todas as políticas institucionais que se relacionam com todos os Programas direcionados a inclusão discente em todos os *campi* da Rede. Por isso trabalhamos com amostragem de 15% das 38 Instituições (ou Denominações ou Unidades) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia existentes atualmente e que estão distribuídos em mais de 600 *campi*, nas cinco regiões geográficas do país, o que nos proporcionou um campo amostral razoável.

Mas, como nem todos os estados têm a mesma quantidade de Instituições, balanceamos a situação para que esta ou aquela Unidade da Federação tivesse nem mais e nem menos IFs representativos na amostragem, pois em algumas regiões há mais de uma representação do IF por estado, com é o caso das Regiões Nordeste, Centro- Oeste, Sudeste, e Sul. Nessas regiões os estados que possuem mais de uma Denominação são, respectivamente: Bahia com 2,⁸¹ Pernambuco com 2, Goiás com 2, Rio de Janeiro com 2, Minas Gerais com 5, Rio Grande do Sul com 3 e Santa Catarina com 2. Somente na região Norte todos os estados possuem uma Denominação.

A escolha dos *campi* que tiveram seus documentos institucionais analisados foi aleatória, tendo a mesma probabilidade de escolha entre eles. Como a quantidade de *campi* é diferente em cada região, priorizamos fazer um sorteio por região e escolher dois na região Norte, dois na região Sul, dois na região Sudeste, dois na região Centro-Oeste e dois na região Nordeste. Feito isso, sorteamos e aplicamos o percentual amostral de 15% para sabermos os documentos de quais *campi* poderiam nos ajudar na empreitada analítica.

Posto isso, consideramos como Programas que geram algum viés de inclusão, educacional ou social, aqueles que direta ou indiretamente, de algum modo, possibilitam aos

⁸¹ BA – IFB e IFBaiano; PE –IFPE e IF Sertão; GO – IFG e IF Goiano; RJ – IFRJ e IFF; MG – IFMG, IFNMG, IFSUDESTE/MG, IFSUL DE MINAS, IFTM; RS – IFFarroupilha, IFRS, IFSUL; SC – IFC e IFSC

discentes a continuação dos estudos, tanto no Nível Médio quanto no Superior. E, a “condição” à qual nos referimos, está guarnecida por meios que direcionam os alunos a quererem continuar os estudos nos IFs. E isso acontece devido aos diversos fomentos que vão desde apoio financeiro a reforço escolar, passando por uma alimentação adequada à faixa etária dos alunos, locais apropriados para o estudante descansar após as refeições dentre tantas outras conveniências que exporemos em um quadro mais abaixo.

E, nesse sentido, a maioria dos documentos utilizados vincula os Programas a determinadas políticas e, devido a isso, a palavra “Programa” às vezes se confunde com a palavra “política”, mas em todos os casos as descrições apresentadas nos documentos fazem referência a criação de meios que dão ao aluno a condição de não se evadir, mas de ter seu itinerário formativo completo.

Nossa intenção neste subtítulo é buscar subsídios acerca de alguns Programas, Projetos ou Ações que fomentam a inclusão no âmbito dos IFs. Então, nesta parte do trabalho nos detivemos em analisar, em uma pequena amostragem, conforme já supra mencionamos, quais são os Programas em comum entre os Institutos das cinco regiões geográficas do país.

[...] articular, formular e implementar a Política de Assistência Estudantil do IFBA, por meio de ações, projetos e programas, visando à melhoria das condições socioeconômicas e psicossociais do estudante, a inclusão e a formação plena, possibilitando sua permanência qualificada no IFBA. (Regimento Geral/IFBA, 2013, Art. 64). (IFBA, Relatório de Gestão, 2019, p. 127).

O principal elemento com viés voltado a inclusão está nas políticas de Assistência Estudantil direcionadas para estudantes com vulnerabilidade social, conforme encontramos na maioria dos Regimentos Internos, descritas como justificativas para adoção do uso de Assistência Estudantil, registrados nos Relatórios de Gestão dos IFs.

O Atendimento ao Discente do IFMA abrange um conjunto de programas, projetos e iniciativas que visam contribuir para o desenvolvimento integral. Nesse sentido, a Assistência Estudantil, tem como finalidade de ampliar as condições de acesso, permanência e êxito dos discentes, atendendo prioritariamente aos estudantes em maior vulnerabilidade social [...] (IFMA – Relatório de Gestão, 2019, p. 73).

Para tal lemos e relemos os documentos-base de alguns IFs e, neste aspecto, dentre os vários documentos consultados, encontramos muitas passagens fazendo referência a atos promotores de inclusão na Rede. Entretanto, neste sentido, não estamos nos referindo somente a iniciativas que visam acesso a pessoas com alguma necessidade física ou psicológica especial, mas a meios que visam viabilizar o acesso de pessoas considerados, outrora, excluídas do acesso à educação por uma diversidade de fatores, sobretudo aos que têm algum tipo de nexos com situação socioeconômica, como acontece no IFPI, conforme citação a seguir:

A Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí é um conjunto de princípios e diretrizes que norteia a implantação de programas que visam garantir o acesso, a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico. (IFPI – Relatório de Gestão 2019, p. 55)

Desse modo, no levantamento que fizemos em documentos que diretrizam os aspectos Político-Institucional-Pedagógico, conforme registrados na maioria dos PDIs, vemos que alguns programas são comuns na Rede. Os exemplos mais relevantes estão vinculados a fatores econômicos e financeiros, visto que são eles que fomentam a inclusão do discente por meio de auxílio financeiro aos que reconhecidamente, conforme critério previamente estabelecido pelo IFs, comprove a necessidade de receber algum tipo de ajuda quer seja financeira, psicológica, social etc., do Instituto no qual possua matrícula e frequência regular. Outros Programas apenas possibilitam ao aluno assistência pedagógica para que o discente, ao se matricular em determinado curso consiga concluí-lo, assegurando que o aluno não irá evadir. Na prática, os fomentos, tanto os que envolvem relação financeira quanto os que não envolvem são complementares e auxiliam nesse processo de incluir e, principalmente, na dimensão garantidora do processo de permanência e conclusão do curso escolhido pelo discente.

Neste sentido os principais programas, projetos ou ações que encontramos em comum nos diversos IFs da amostragem são nominados: Programas de “Assistência Estudantil”, de “Inclusão e Diversidade”, Programas de Apoio Financeiro e Pedagógico, Programas Universais de Apoio Pedagógico e Programas de Apoio Financeiro ou de Oferta de Serviços Diretos; Programas de Apoio ao Acesso, à Permanência e ao Êxito Escolar, Programa Mundo do Trabalho, e Programas de Apoio Pedagógico e Financeiro.

O objetivo desse programa (*de Assistência Estudantil*) está descrito no Plano Plurianual 2016-2019 como “Ampliar o atendimento escolar de qualidade em todas as etapas e modalidades da educação básica, em colaboração com os sistemas de ensino, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa na perspectiva da educação ao longo da vida e à formação cidadã, *contemplando as especificidades da diversidade e da inclusão*, e considerando as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2014-2024.” Esse objetivo relaciona-se intimamente com os objetivos do IFRN. Seus recursos são empregados diretamente nos macroprocessos finalísticos do IFRN (aqueles que garantem o ensino, pesquisa e extensão), fomentando suas políticas nessas áreas, além de permitirem as políticas de assistência estudantil e a gestão administrativa do Instituto. É, portanto, o programa cujos recursos apresentam maior versatilidade e heterogeneidade nas despesas. (*Grifo do autor.*) (IFRN – Relatório de Gestão 2019, p. 123).

Partimos agora para analisar, a partir dos Planos de Desenvolvimento Institucionais, uma vez que estes apresentam todas as Diretrizes de políticas institucionais e pedagógicas que os IFs se comprometem a adotar durante determinado período de tempo. Os PDIs analisados no quesito de inclusão educacional e social foram: (região Sul) PDI-IFFARROUPILHA, 2019/2026 e PDI-IFSC 2020-2024; (região Norte) PDI/IFAM, 2019-2023 e PDI/IFPA 2019-2023; (região Nordeste) PDI/IFMA, 2019-2023 e PDI/IFRN, 2019-2026; (região Sudeste) PDI/IFSP, 2019-2023 e PDI/IFMG, 2019-2023; (região Centro-Oeste) PDI/IFB, 2019-2023 e IFMT, 2019-2023 e dentre outros que julgamos necessários em complemento aos já citados.

Todos os documentos descrevem analiticamente os objetivos e ações constituidoras dos Programas institucionais de fomento a inclusão. Em alguns IFs as informações estão dispersas ao longo de todo documento em outros ela surge organizada em sessões específicas sobre a temática. Ora como políticas, ora como Programas, mas todos os IFs analisados, de um modo ou de outro, apresentam as premissas básicas, até com uma certa menção à obrigatoriedade de contribuir para que o público alvo dos IFs (os vulneráveis socioeconomicamente) sejam beneficiados, na medida do possível.

Assim, para que pudéssemos visualizar panoramicamente quantos e quais são os principais Programas, Projetos ou Ações em comum nos IFs, desenvolvidos em prol dos alunos considerados vulneráveis socioeconomicamente, descrevemos no Quadro 13, no qual registramos os principais serviços postos à disposição dos alunos regularmente matriculados nos Institutos Federais, de modo que consigam garantir que o discente permanecerá no IF do início ao fim do curso, tendo a possibilidade de verticalizar seu itinerário, se assim considerar necessário.

Quadro 13 – Programas, Projetos e Ações nos IFs

Regiões				
Norte	Nordeste	Sul	Centro-Oeste	Sudeste
Em qual discurso institucional está registrado?				
PDI/IFAM 2019-2023 e PDI/IFPA 2019-2023	PDI/IFMA 2019-2023 e PDI/IFRN 2019-2026	PDI/IFFAR 2019-2026 e PDI/IFSC 2020-2024	PDI/IFB 2019-2023 e PDI/IFMT 2019-2023	PDI/IFSP 2019-2023 e PDI/IFMG 2019-2023
Programas, Projetos e Ações em comum nos IFs registrados nos discursos político-institucionais-pedagógicos				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Programa de acesso aos Cursos Técnicos e de Graduação presencial e EaD. 2. Programa de inclusão digital; 3. Programa de apoio acadêmico; <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Projetos de Ensino por meio do Programa Institucional de Projetos de Ensino (PROJEN); 3.2 Projeto de nivelamento discente; 3.3 Bolsa discente 				

3.4 Assistência ao estudante, interatividade e tecnologia

4. Seguro de vida do educando;

5. Acesso ao programa bolsa permanência, PBP, do MEC;

6. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAES);

7. Programa socioassistencial;

8. Programa de Atenção à Saúde;

9. Programa de Apoio Psicológico;

10. Programa de apoio pedagógico;

10.1 Ação de distribuição de Kit de apoio pedagógico

10.2 Ação de auxílio sociopedagógico

11. Programa de Apoio à Cultura e ao Desporto;

12. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Tecnológica e Inovação (PIBICTI) e Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID);

13. Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas;

14. Programa de promoção e desenvolvimento regional.

A partir do Quadro 13, podemos inferir que o fator econômico parece-nos estar diretamente ligado à atuação de permanecer incluído pelo processo de permanência do discente à instituição. Falamos isso porque ao cruzarmos as informações dos PDIs com os registrados nos Relatórios de gestão do ano de 2019⁸², por nós analisados, percebemos que dentre os IFs da amostragem, pelo menos 40% do total de alunos em cada instituição recebia (ou recebeu) algum tipo de assistência para permanecer com os estudos vinculados ao IF. Por exemplo, os 18.649 discentes matriculados no IFAM, no ano de 2019, quer seja no nível médio quer seja no superior, mais de metade deles estava inserido em alguma política de assistência estudantil, o mesmo aconteceu no IFMA, IFFAR, no IFB, IFMG etc. E essa situação é comum a outros IFs.

A seguir, apresentamos dados quantitativos das assistências disponibilizadas aos educandos em alguns Institutos Federais, porém, consideramos listar o quantitativo de matrículas nesses IFs, de modo a que conseguíssemos comparar as matrículas aos reais quantitativos de beneficiários em algum programa de auxílio disponibilizados pela Instituição. Assim, chegamos aos seguintes dados para o ano exemplificativo de 2019:

No IFAC (6.337 matrículas), IFAM (18.694 matrículas), IFMA (36.647 matrículas), IFBA (31.497 matrículas), IFPI (26.169 matrículas), IFFAR (13.440 matrículas), IFB (18.213 matrículas) e IFSP (62.660 matrículas), IFSUL (21.239 matrículas), IFRS (82.916 matrículas), IFSP (62.660), IFF (21.144 matrículas), IFRN (44.241 matrículas), IFG (16.564 matrículas).

Conforme dados disponibilizados pelas instituições temos as seguintes informações de abrangência com relação à temática da Assistência Estudantil em Programas, Projetos e Ações que objetivam inclusão:


⁸² Escolhemos o ano de 2019 para usar exemplificativamente porque foi esse o ano anterior à pandemia de COVID-19, cujo comentários a respeito de tal evento já foram feitos em outra parte deste trabalho. Além do que, durante os anos de 2020 e 2021 os IFs permaneceram fechados e com aulas remotas. Assim, em relação às informações de cunho econômico nessas instituições, consideramos os dados de 2019 como sendo os que retratavam mais fielmente a realidade acerca do assunto do fomento à inclusão naquele período histórico.

Tabela 19 – IFAM 2019: Alunos assistidos por auxílios

Quantitativo de Discentes Atendidos com Benefícios/Bolsas concedidas em 2019	
Benefício Alimentação	7.289
Benefício Transporte	6.929
Benefício Material Didático Pedagógico	5.729
Benefício Creche	151
Benefício Moradia	192
Benefício Alojamento	30
Bolsa/Ajuda de Custo-Projetos Integrais	828
Discentes atendidos e orçamento do Programa de Alimentação Escolar	
	8.535
Discentes atendidos e pelo Programa Bolsa Permanência	
	105

Fonte: Relatório de Gestão do IFAM 2019.

Figura 7– IFAC 2019: Alunos assistidos por auxílios



- Concessão de 3,5 mil Auxílios Permanência;
- Contemplação de 25 estudantes com bolsas de Monitoria;
- Pagamento de 14 bolsas de Monitoria Especial;
- Contemplação de 32 alunos com bolsa Atleta;
- Concessão de 32 bolsas Cultura;
- Oferta de alimentação escolar gratuita, no contraturno, para estudantes de cursos técnicos integrados;
- 23 bolsas de Pesquisa Aplicada;

Almoço ofertado no refeitório do campus Cruzeiro do Sul

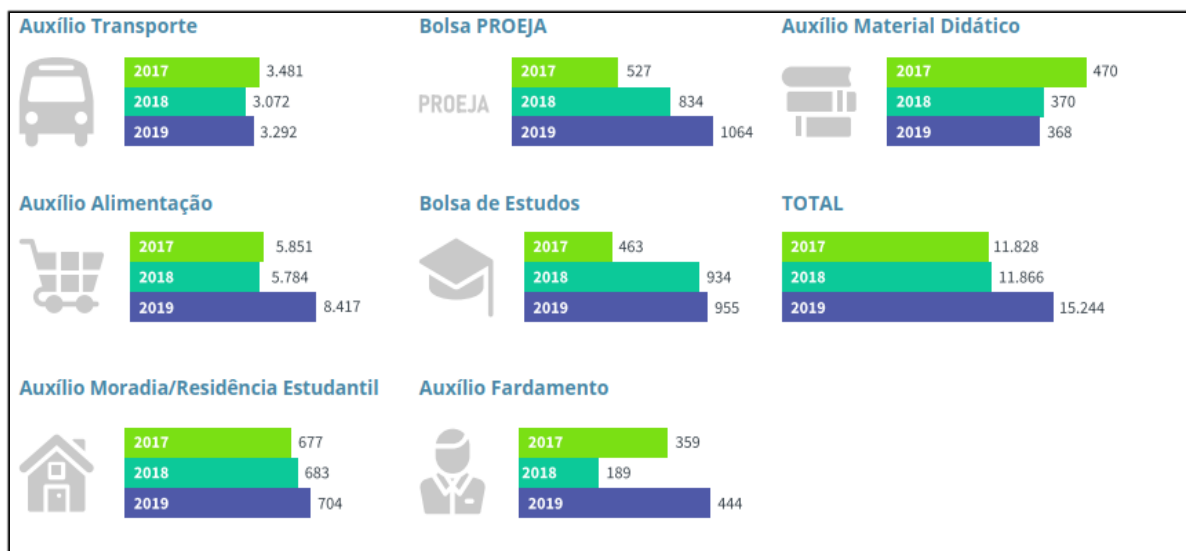
Fonte: Relatório de Gestão do IFAC 2019.

Figura 8 – IFBA 2019: Alunos assistidos por auxílios

Distribuição da quantidade de estudantes atendidos no Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes									
Auxílio Transporte	Aux. Moradia	Aux. Aquisições	Aux. Cópia e Impressão	Aux. Alimentação	Bolsas		TOTAL		
					Estudo	PINA			
	2.862	1.257	324	1.537	658	2.626	686	89	
Distribuição da quantidade de estudantes atendidos por tipo de Programas Universais									
Educ. para Diversidade	Atenção Pessoas Nec. Específicas	Assistência à Saúde	Acomp. Psicológico	Acomp. Pedagógico	Acomp. Social	Inc. Educ. Física e Lazer	Inc. Educ. Artist. e Cultural	Formação Cidadã	Assist. a Viagens
656	58	267	382	660	272	696	1.193	689	1.346
Distribuição da quantidade de estudantes atendidos por tipo de Programas Complementares									
95		82		1649		1826			

Fonte: Relatório de Gestão do IFBA 2019.

Figura 9 – IFMA 2019: Alunos assistidos por auxílios



Fonte: Relatório de Gestão do IFMA 2019.

Figura 10 – IFMA 2019: Alunos assistidos por auxílios

Programas universais	Descrição	Alunos Atendidos 2017	Alunos Atendidos 2018	Alunos Atendidos 2019
Apoio à Participação em Eventos e Visitas Técnicas	Auxílio Financeiro ao Estudante	3.120	3.448	2.509
Assistência à Saúde do Estudante	Serviço Social	2.158	1.860	3.530
	Medicina	6.349	9.537	7.381
	Odontologia	2.083	3.591	1.325
	Enfermagem	13.982	10.095	12.661
	Nutrição	768	1037	813
	Av. Biomédica	-	464	3.332
	Vacinas	-	346	1.875
	Atividades do Plano de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio	-	9.409	11.809
	Campanhas de Promoção de Saúde	-	6.558	12.897
	Psicologia	2.984	2608	2.621
Acompanhamento Psicológico	Bolsa ao Estudante Atleta	27	36	28
	Bolsa de Incentivo Artístico-Cultural	27	83	68
	Jogos do IFMA	1.050	820	655
	ENARTE	-	635	504
TOTAL		32.548	50.527	62.008

Fonte: Relatório de Gestão do IFMA 2019.

Figura 11 – IFMA 2019: Alunos assistidos por auxílios

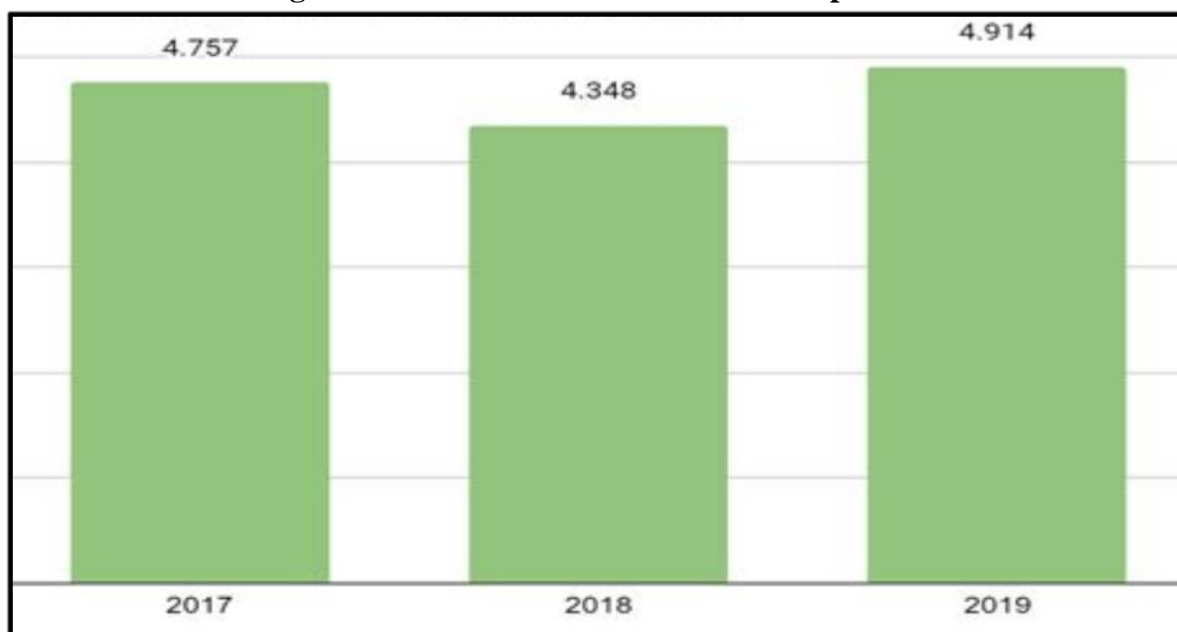
Quantitativo De Estudantes Atendidos	2018	2019
Quilombolas	15	25
Indígenas	1	-
TOTAL	16	25

Fonte: Relatório de Gestão do IFMA 2019.

Figura 12 – IFSUL 2019: Alunos assistidos por auxílios

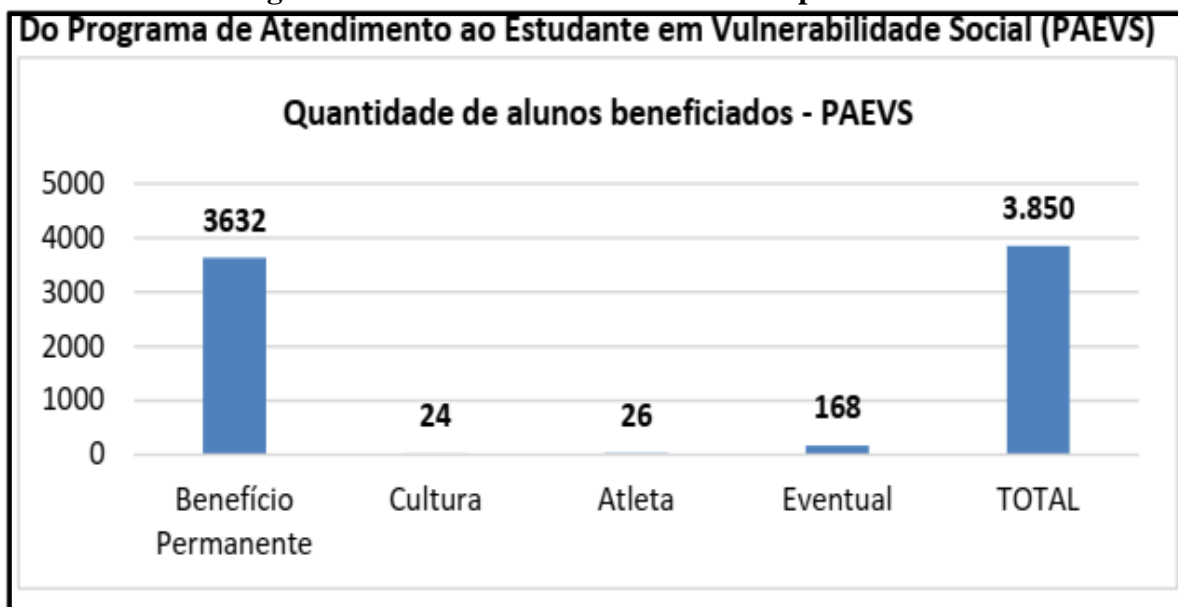
Auxílios	Número de usuárias e usuários que receberam os auxílios
Alimentação	382
Alimentação/Emergencial/Transporte	7
Alimentação/Moradia	76
Alimentação/Moradia/Transporte	195
Alimentação/Transporte	2.466
Moradia	17
Moradia/Transporte	25
Transporte	432
Bolsa	340
Bolsa/Emergencial	2
Total	3.942

Fonte: Relatório de Gestão do IFSUL 2019.

Figura 13 – IFRS 2019: Alunos assistidos por auxílios

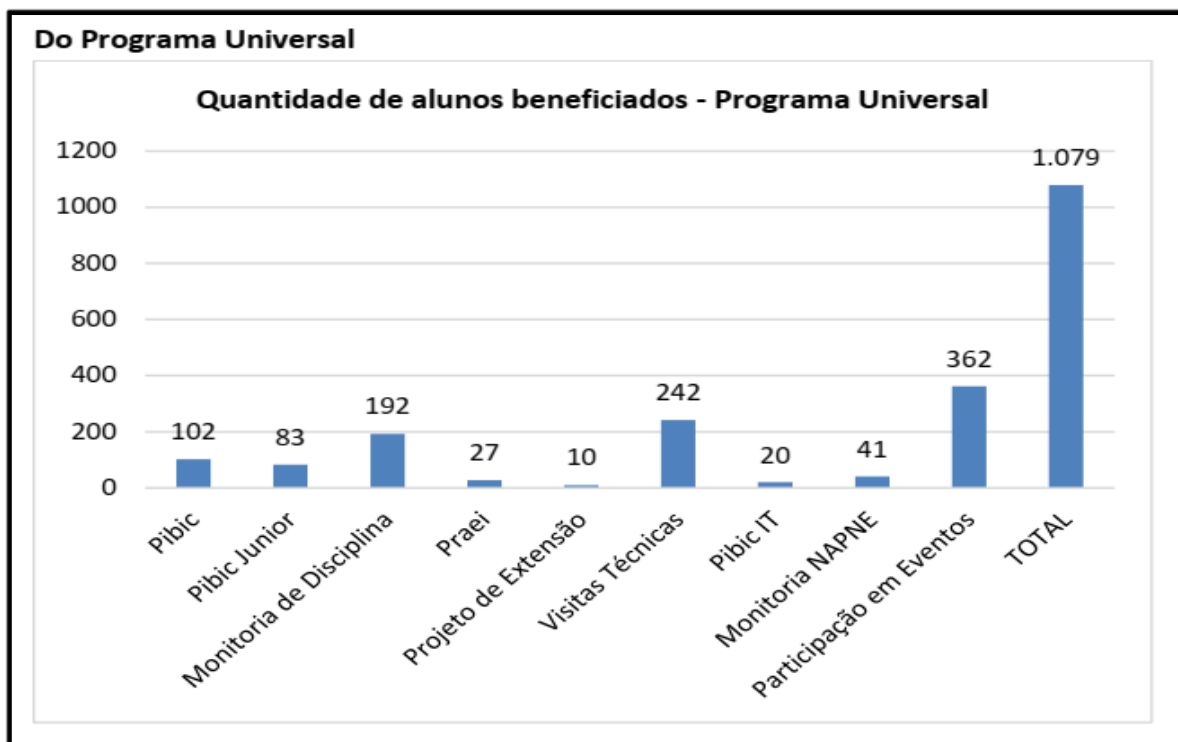
Fonte: Relatório de Gestão do IFRS 2019.

Figura 14 – IFPI 2019: Alunos assistidos por auxílios



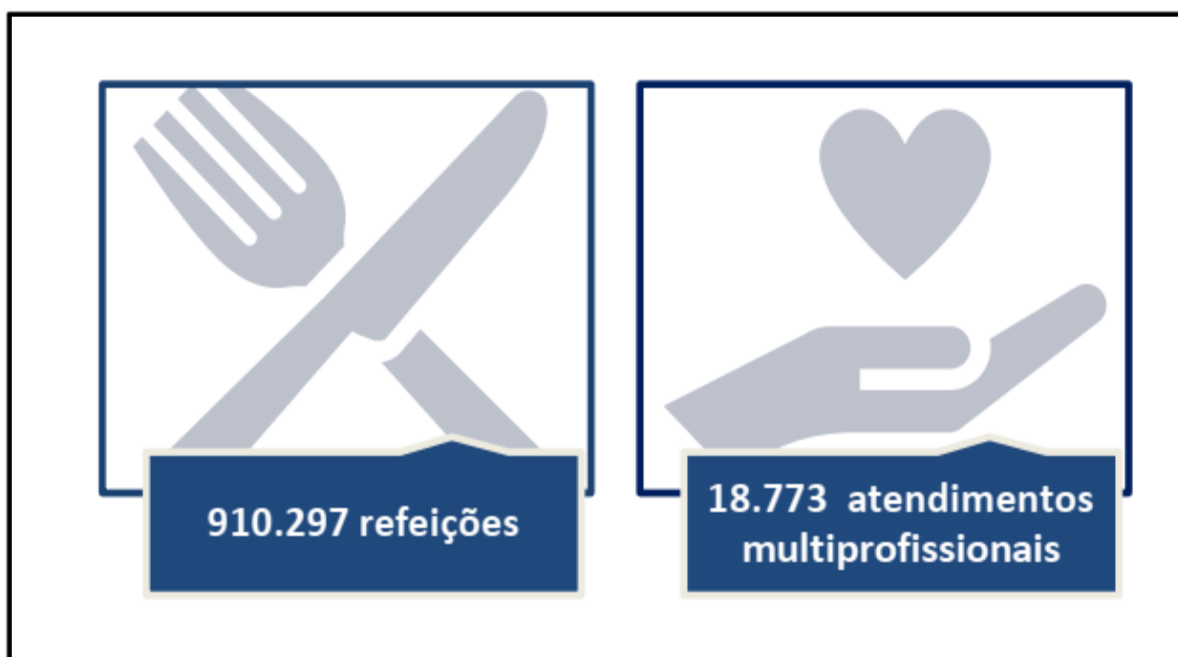
Fonte: Relatório de Gestão do IFPI 2019.

Figura 15 – IFPI 2019: Alunos assistidos por auxílios



Fonte: Relatório de Gestão do IFPI 2019.

Figura 16 – IFPI 2019: Alunos assistidos por auxílios



Fonte: Relatório de Gestão do IFPI 2019.

Figura 17 – IFSP 2019: Alunos assistidos por auxílios

Número de Estudantes Atendidos			
Técnico	Ensino Superior	Proeja e Auxílios Emergenciais	Total de Estudantes Atendidos
9548	6627	415	16590

Auxílios Concedidos - Técnico						
Alimentação	Moradia	Transporte	Creche	Saúde	Didático Material	Ação Universal/ Auxílio Emergencial
8114	81	4508	169	16	2413	1419

Auxílios Concedidos - Ensino Superior						
Alimentação	Moradia	Transporte	Creche	Saúde	Didático Material	Ação Universal
4329	2200	2978	180	16	1537	76

Total de Auxílios Concedidos						
Alimentação	Moradia	Transporte	Creche	Saúde	Didático Material	Ação Universal/ Auxílio Emergencial
12443	2281	7486	349	32	3950	1495

Fonte: Relatório de Gestão do IFSP 2019.

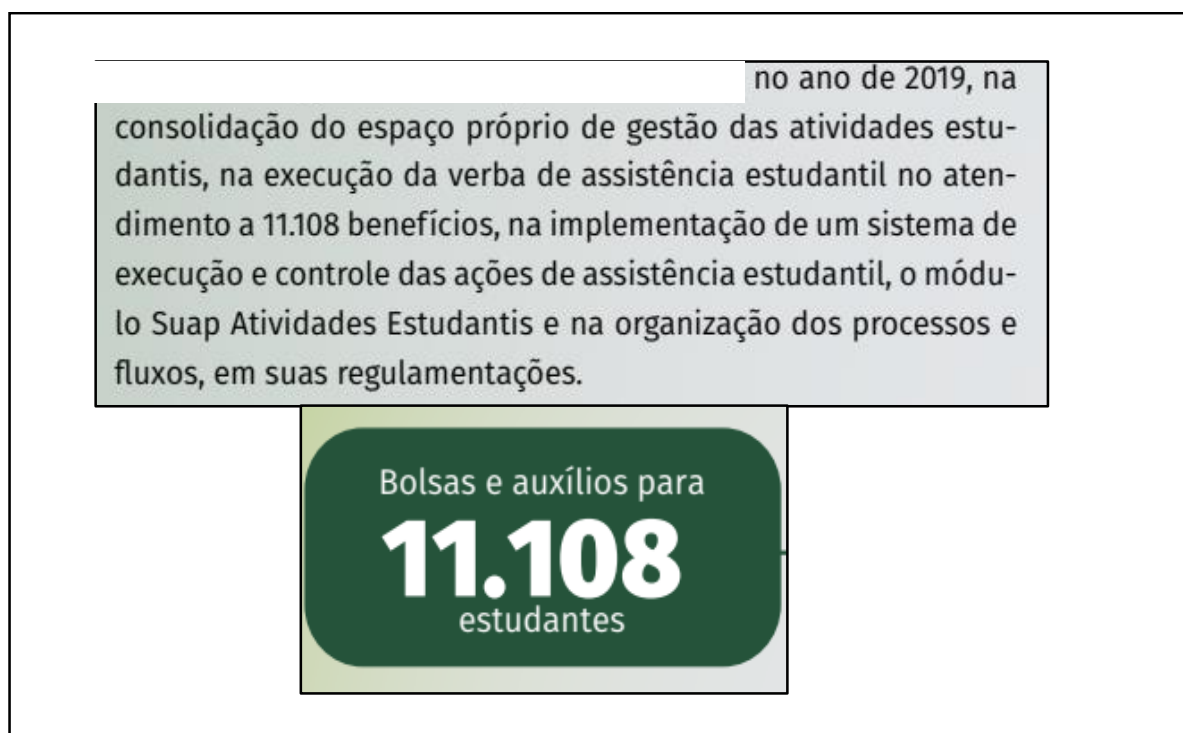
Alguns IFs não disponibilizam em seus relatórios de Gestão os quantitativos de alunos

Quantitativo de Discentes Atendidos com Benefícios/Bolsas concedidas em 2019	
Benefício Alimentação	7.289
Benefício Transporte	6.929
Benefício Material Didático Pedagógico	5.729
Benefício Creche	151
Benefício Moradia	192
Benefício Alojamento	30
Bolsa/Ajuda de Custo-Projetos Integrais	828
Discentes atendidos e orçamento do Programa de Alimentação Escolar	
8.535	
Discentes atendidos e pelo Programa Bolsa Permanência	
105	

atendidos em seus programas de Assistência Estudantil, de forma gráfica, assim como fazem o IFAM (

Tabela 19), o IFAM (Figura 7), IFBA (Figura 8), IFMA (Figura 9 a 11), IFSUL (Figura 12), IFRS (Figura 13), IFPI (Figura 14 a 17), IFSP (Figura 18) e outros Institutos. Limitam-se a mencionar o valor despendido pelos Programas e sua respectiva abrangência com relação ao fomento aos processo de inclusão. Entre eles mencionamos especificamente – IFF (Figura 18), IFRN (Figura 19), IFG (Figura 20), IFC (Figura 21), IFSC (Figura 22), IFFAR (Figura 23) dentre outros.

Assim sendo, não foi possível fazermos levantamentos mais detalhados sobre o assunto em alguns IFs. E, nesses casos, fizemos recortes dos relatórios com menção à Assistência Estudantil desenvolvida nesses Institutos. A seguir estão algumas das instituições nas quais não conseguimos encontrar, dentro dos Relatórios de Gestão, os números detalhados, correspondentes aos atendimentos feitos pelo Programa de Assistência Estudantil.

Figura 18 – IFF 2019: Alunos assistidos por auxílios

Fonte: Relatório de Gestão do IFF 2019.

Figura 19 – IFRN 2019: Alunos assistidos por auxílios

ANÁLISE DE RESULTADO – MACROPROCESSO ASSISTÊNCIA SOCIAL

Principais resultados alcançados:

- 27.478 estudantes efetuaram registros na caracterização socioeconômica, representando aumento de 60% em relação ao ano anterior, sendo elemento de suma importância para o planejamento e gerenciamento das ações de assistência estudantil;
- 9.538 estudantes atendidos (+5% a.a.) entre os programas de Alimentação Estudantil, Auxílio Transporte, Bolsa de Apoio à Formação Estudantil, Auxílio Moradia e Auxílios Eventuais, direcionadas a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica;
- Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), com repasses na ordem de R\$ 1,1 milhão pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para atendimento previsto a 15.920 estudantes em 2019.

ANÁLISE DE RESULTADO – MACROPROCESSO ASSISTÊNCIA À SAÚDE

Principais resultados alcançados:

- 10.911 estudantes atendidos pela equipe multidisciplinar de saúde (médicos, enfermeiros, odontólogos, nutricionistas e fisioterapeuta);
- 1.493 avaliações biomédicas concluídas;
- 1.156 alunos com deficiências e transtornos funcionais específicos atendidos em algum programa da Assistência Estudantil (crescimento de 35% em relação a 2018), identificados em parceria com equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – Napne.

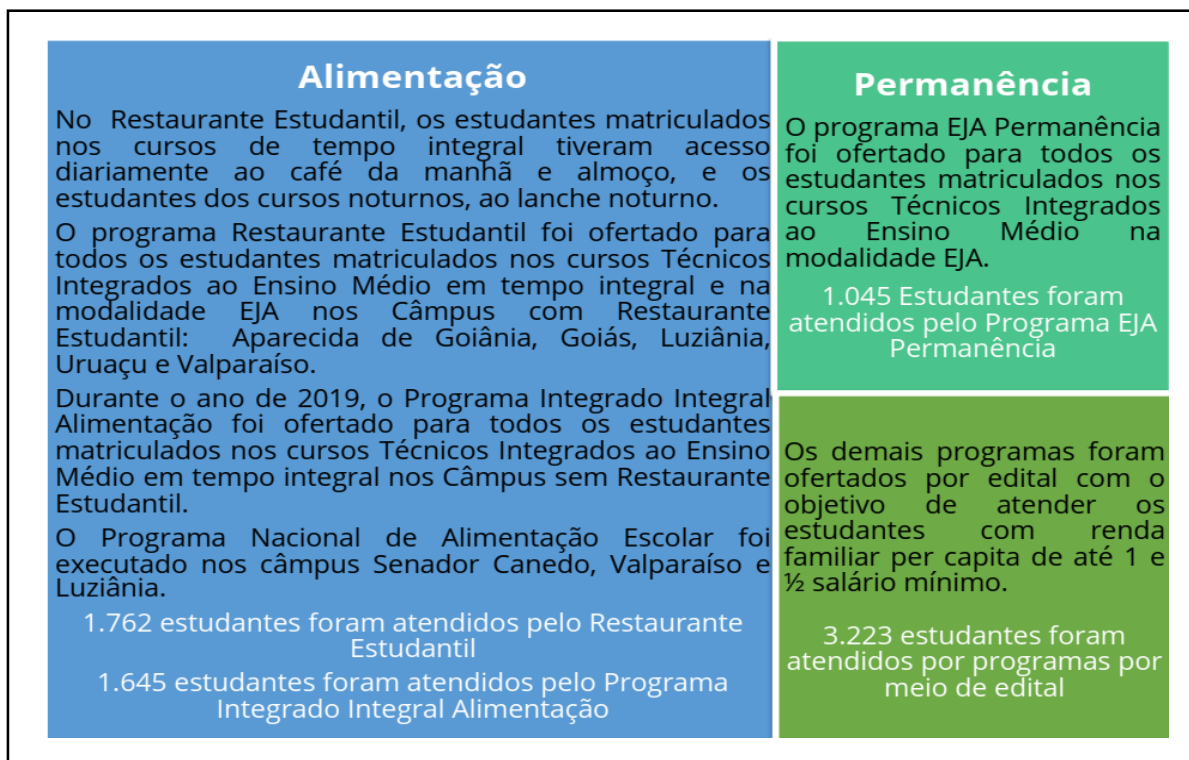
ANÁLISE DE RESULTADO – MACROPROCESSO FORMAÇÃO INTEGRAL

Principais resultados alcançados:

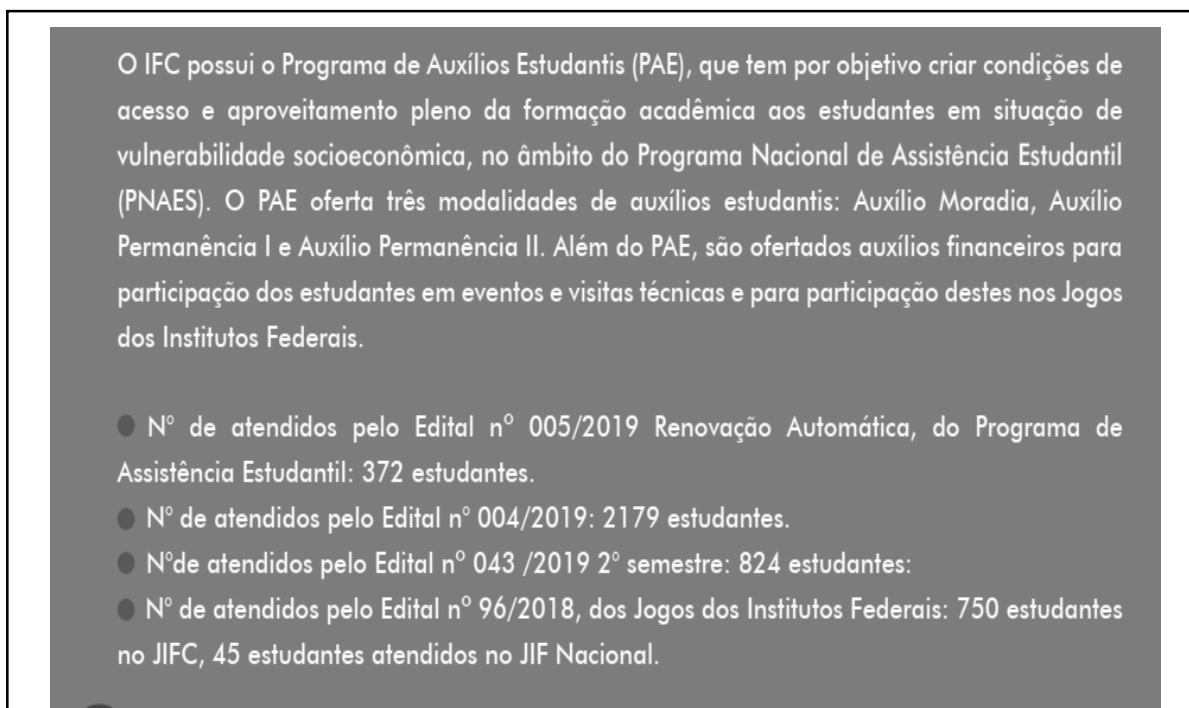
- envio de equipe de estudantes para participação em evento internacional de matemática na China, com apoio financeiro da assistência estudantil;
- não atingimento da meta estabelecida para 2019, incluindo o cancelamento do evento “Jogos Intercampi”, por causa do corte orçamentário.

Quantidade de apoios para eventos e atividades artístico-culturais e desportivas

▶ 2.572 ◀

Figura 20 – IFG 2019: Alunos assistidos por auxílios

Relatório de Gestão do IFG 2019.

Figura 21 – IFC 2019: Alunos assistidos por auxílios

Fonte: Relatório de Gestão do IFC 2019.

Figura 22 – IFSC 2019: Alunos assistidos por auxílios

Uma grande preocupação que sempre nos pauta é garantir a permanência dos nossos alunos e combater a evasão. Com grande impacto nesse objetivo, em 2019, foram destinados R\$ 14 milhões para suporte às nossas políticas, estratégias e ações de Assistência Estudantil. Além de atender mais de 7 mil alunos pelo nosso Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS), a implementação da alimentação estudantil, que sempre foi um grande desafio para o IFSC, tornou-se uma realidade no último ano. Por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), passamos a oferecer frutas e produtos panificáveis em todos os nossos câmpus.

Fonte: Relatório de Gestão do IFSC 2019.

Figura 23 – IFFAR 2019: Alunos assistidos por auxílios

4 OBJETIVO ESTRATÉGICO: FORTALECER AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.	
4.1 Meta: Beneficiar, até 2022, no mínimo, 1.500 estudantes pela política de concessão de auxílios financeiros.	
Ações	Resultados
<ul style="list-style-type: none"> » Auxílio financeiro aos estudantes. » Auxílio alimentação aos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> » 705 alunos beneficiados com bolsas e auxílios. » R\$ 11,41 milhões de auxílio financeiro aos estudantes e auxílio à alimentação.
4.2 Meta: Desenvolver a temática de promoção à saúde da comunidade discente, atingindo 100% dos alunos do IFFar anualmente.	
Ações	Resultados
<ul style="list-style-type: none"> » Atendimento psicológico, nutricional, social e de saúde aos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> » 808 alunos contemplados com moradia estudantil. » 884 alunos atendidos com auxílio transporte. » 22.664 alunos atendidos por programas de saúde no IFFar.

Fonte: Relatório de Gestão do IFFAR 2019.

Em todos os recortes acima percebemos a existência de uma expressão numérica assistida bem significativa por meio dos arranjos da Assistência Estudantil nos IFs, quando comparamos com a totalidade de matrículas. Denotamos isso como uma maneira instrumentalizada pelo poder, como meio de alinhamento para posicionar os assistidos dentro do “jogo” neoliberal, dando condições de competirem em paridade com seus futuros “concorrentes” no mundo do trabalho. Afinal de contas, o mundo do trabalho necessita de pessoas detentora de “habilidades e competências” demandadas pelo mercado, caso contrário as chances de alguns entrarem e não permanecerem incluídos pode gerar o que, em outro lugar deste trabalho, Kuenzer (2004, 2005) e Martins (2002, 2008) descreveram como sendo fatores que podem incluir para excluir ou excluir para incluir, enquanto Veiga-Neto (2000), Foucault (2008a) dizem que eles podem ficar “fora do jogo”, caso optem por negar a assistência que lhe é “ofertada”.

À medida em que fomos localizando os Programas, Projetos e Ações desenvolvidos nos IFs, mais ficava claro a utilização dos mecanismos de governamentalização dentro da educação. A maquinaria (MENEZES, 2011), posta ao serviço do Estado é marca bastante acentuada nas políticas de inclusão na Rede Federal de Educação. Por mais que queiramos negar essa existência, fica bastante evidente a presença dela quando nos detemos em fazer um estudo mais detalhado sobre o assunto, principalmente quando tomamos por base os próprios discursos basilares produzidos e utilizados pelas instituições. Os benefícios sociais e educacionais proporcionados aos alunos refletem, necessariamente, a capacidade de despertar no ser humano a quase inevitabilidade de estar no âmbito do jogo neoliberal. Mostrar e proporcionar ao discente o que ele precisa para se manter nesse “jogo”. Utilizando-se de uma gama de fomentos como ferramentas fortíssimas a favor de uma construção mental que vê nas oportunidades que a vida lhe oferece, a possibilidade de ter, um “futuro” diferente do que os pais outrora tiveram.

O significado da palavra inclusão, nessa sociedade de seguridade operada pela governamentalidade neoliberal, ganha novos contornos. Inclusão, para mim, passa a significar a busca pelo alcance da condição de normalidade e por permanência nela, normalidade aqui lida pela ótica da seguridade nesse contexto neoliberal. (MENEZES, 2011, p. 127).

Neste caso, temos a características da sociedade de seguridade que, segundo Foucault, (2008c), apresenta a relação de deslocamento como uma complementariedade com relação à sociedade disciplinar. Conforme registra Coutinho (2008, p. 168), o governo analisa a situação educacional da população dos ditos “vulneráveis” para determinar a Norma e “faz a intervenção com base nela”. Tornando, desse modo, com que a dedução da Norma a partir das regularidades que constituem a população acabe se constituindo como uma forma de legitimação da própria Norma.

Nas disciplinas, partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal. Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis (FOUCAULT, 2008c, p.83).

Nessa concepção, os mecanismos de práticas de normalização operadas dentro da Rede fazem com que haja uma certa normalização produzida pela naturalização da presença de todas as “benesses sociais e educacionais” proporcionadas pelo poder público estatal, enquadrando as ações dentro das distribuições permitidas pela curva de normalidade, (MENEZES 2011). Pois há necessidade emergente de que todos possam ocupar um determinado espaço nessa curva, e isso deve ser feito para que seja preservada, como garantia, a ação participativa na sociedade mas, para tal, necessário se faz considerar os princípios de governmentação que nela foram inseridos e subjetivados.

Todos esses esforços para gerar um processo que inclui nos faz enxergar uma ação que usa mecanismos de biopolítica para se autogarantir como forma de continuidade na formação de mais seres humanos aptos a ingressar no mundo do trabalho. Garantir que o sujeito estará futuramente competente para se manter socialmente é mais condizente com o coletivo normalizado do que ter que puní-lo por se ter desviado de algum comportamento padrão, conforme menciona Foucault (1999a), em “Vigiar e Punir”. Para Veiga-Neto (2006a, p. 118), [...] isso é feito “em nome do menor risco, em nome da democratização e da cidadania, em nome do progresso e do nosso próprio conforto”. Em vista disso podemos cogitar que todos esses processos são, em alguma medida,

operados pela governamentalidade neoliberal (*e*) constituem uma estratégia biopolítica para a produção de subjetividades inclusivas, ocupadas consigo e com os outros para a permanência de todos nas redes de consumo. Se consideramos que normal é participar, empreender, concorrer, consumir, logicamente concordamos que, por uma questão de segurança, todos precisam conquistar tais condições; afinal, aqueles que não se incluem no sistema podem vir a constituir-se como vidas desqualificadas que representam um – risco ao equilíbrio e à manutenção desse sistema no presente e no futuro (GEORGE apud GADELHA, 2009, p. 213).

Nesse contexto, os IFs têm um projeto de política de Estado para uma economia globalizada, por mais que alguns digam que não é bem assim, afinal queremos até que não seja mesmo, todos os pressupostos indicam a necessidade de uma adequação dos sistemas educacionais por meio de alterações, mudanças, reformas nas redes de ensino, dentre os quais localizamos a implantação e organização para todos dito inclusivo e que assegura meios, inclusive socioeconômicos, direcionados a sujeitos “vulneráveis” e que, conforme o discurso oficial, estão à margem dos sistemas escolar, econômico e social.

Efetivamente, essa triangulação com análises Pós-Estruturalistas nos permitiu conjecturar as implicações acerca do conjunto de relações como meios instrumentalizados que, em certa medida, contribuem, indiscutivelmente, para a existência de um amalgamento entre educação e princípios fundantes do neoliberalismo, como o conhecemos em nossos dias. Entretanto, também reconhecemos uma certa adaptabilidade, até necessária, mas subjetivada, como oferta de melhoria que alcança uma gama muito grande de pessoas dentro dos Institutos Federais. Nesse âmbito, reputamos que algumas relações foram traçadas para se inserirem entre os liames das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas o que, certamente, nos ajuda no entendimento entre as relações das políticas de auxílio e fomento à manutenção da inclusão nos Institutos. E é justamente sobre esses limites possíveis que trataremos no tópico seguinte.

3.2 Pilares das Dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas dos Institutos Federais

Bem, vamos conhecer a seguir quais são esses fundamentos das dimensões discutidas que tornam os IFs uma instituição tão impar no cenário educacional brasileiro e, quiçá, mundial. Assim, nos deteremos a seguir em apontar quantos e quais são os elementos fundantes dessa instituição tão novel no cenário da inclusão educacional brasileira.

[...]a escola, como instituição da sociedade, é pressionada pelos valores de sua época. A profunda degradação das relações humanas perpassa todos os tecidos sociais, ocupando lugar de destaque na comunicação de massa e interferindo, também, nas relações do universo educacional. Como agentes políticos comprometidos com um projeto democrático e popular, precisamos ampliar a abrangência de nossas ações educativas. A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (PACHECO, 2015, p. 8).

A citação de abertura foi propositadamente descrita nesta parte, porque acreditamos que ela retrate “exatamente” a forma como os ideais de educação e desenvolvimentos social e econômicos são vistos pelos IFs. Percebe-se sua união entrelaçadas a fatores simbólicos, mas que são significativamente importantes em nossos dias: igualdade política, econômica e social. Mas, esse fato relevantemente vem associado a um projeto político de país democrático e popular regulado em ações educativas de abrangência nacional. Educação trabalhada estrategicamente como objetivo para o desenvolvimento da nação, manifestamente pautado na inclusão. Contudo, para que isso seja alcançado, necessário se faz que a escola que irá contribuir para chegar a tal objetivo deva está claramente organizada pelas demandas do mundo do trabalho, no qual também, “coincidentemente” se encontra o mercado de trabalho (formal e informal).

Dessa maneira acreditamos ser interessante sabermos quais são, exatamente, os fundamentos dos Institutos Federais, conforme sugere o subtítulo de abertura. Para tal análise consideraremos como ponto de partida o contexto político dos anos do governo do PT – 2003 a 2016 – tido como fundamentais nessa nova visão educacional construída com base na formação de um ser humano integral, flexível ao mundo do trabalho e “sedento” por estar constantemente em processo de aprendizagem.

No que se refere ao contexto político de surgimento dessas instituições, é importante salientar o papel estratégico que essa modalidade de educação vem assumindo na atualidade. A ideia de criação dos Institutos Federais surgiu durante o segundo mandato do presidente Lula, quando a educação tecnológica assumiu um lugar privilegiado, nas políticas públicas, haja vista o conjunto de programas e de ações nesse sentido. (FORNARI, 2018, p. 62).

Os elementos (políticos) básicos para se entender o nascimento dos IFs, no momento histórico em que o país estava vivendo em 2008, buscava implementar na educação um projeto nacional modesto (HADDAD, 2008), pautado na soberania, na democracia e sobretudo, no desenvolvimento com inclusão social. Assim, consoante Pacheco (2021), durante esse período, a soberania brasileira foi bastante vista pelo mundo e pelos chamados países desenvolvidos como exemplo a ser seguido. Tanto foi assim, que “o Brasil se tornou um dos protagonistas mais importantes do cenário internacional, de tal forma que nenhuma grande questão internacional era tomada sem que o Brasil fosse ouvido”, mostrando desse modo que o país não estava mais tão submisso às grandes potências, sejam elas quais fossem.

As políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial, para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para a de produtor de ciência e tecnologia. Os Institutos Federais, em sua concepção, reúnem trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico das sociedades. (PACHECO, 2015, p. 25).

Quanto ao fator democracia, está documentado, conforme apontado por alguns autores, (PACHECO, 2010; HADDAD, 2010; AGUIAR, PACHECO, 2017; ANJOS, RÔSAS, 2017), registram o que parecia até algo novo para a nação, não do ponto de vista de formalidade, mas sim no aspecto da efetividade, da igualdade de oportunidades, da inclusão, “nunca perseguia jornalista, os meios de comunicação eram 100% livres, enfim nunca usou o poder para expressar intolerância”. Obviamente, muitos não concordarão, e isso é normal, e até podem dizer o que quiserem, mas o que não podem dizer é que o governo Lula não era um governo democrático.

Esse fator foi distribuído pelas linhas dos discursos trazidos pelas normas como algo a ser valorizado dentro dos IFs, conforme retratado na Resolução nº 6 CNE-CEB de 20 de setembro de 2012 e também reproduzido dentro da Resolução revogatória desta primeira, a Resolução nº 1 CNE-CEB de 5 de janeiro de 2021, ambas definidoras das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. A diferença entre a primeira e a segunda norma está, dentre outras coisas, na distribuição mas didaticamente organizada, de temas relativos à Ensino Médio Profissionalizante (Educação Profissional) e Superior (Educação Tecnológica) apresentados na segunda. Mas, em relação a organização do ensino nos IFs, ambas apresentam, em suas linhas gerais, menções ao fortalecimento das noções

de democracia, soberania e principalmente o desenvolvimento voltado para a inclusão, bem como normativas sobre os fundamentos dos IFs, conforme podemos ler na primeira norma.

Art. 14 - III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática; (BRASIL, 2012a, p. 5).

Priorizamos estudar a Resolução nº 6/2012 devido à data de início desta tese, visto que no momento em que começamos os estudos sobre os Institutos, em 2019, a Resolução CNE/CP nº 1/2021, ainda não existia. Assim, iremos sempre que possível, fazer comparações entre uma e outra, mas as citações, na maioria dos casos farão referências à Resolução 6/2012, bem como à lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação e criou os Institutos Federais.

Mas, o pilar essencial foi o efeito do desenvolvimento (em várias áreas) com inclusão social. O projeto educacional para o país havia sido o mais bem construído da história. Ele foi concretizado para dar conta da onda crescente de desenvolvimento que o país vivia. “Chegamos a registrar dado que davam conta de que tínhamos naquele período 200 mil postos de trabalhos vagos porque não existia naquele momento trabalhadores com a qualificação necessária para ocupá-los”. Baseado nisso, podemos dizer que o país tinha de fato um grande desafio, consoante Pacheco (2015). Ainda, segundo esse mesmo autor, os setores progressistas de esquerda no Brasil sempre viram com restrições a Educação Profissional e por uma razão histórica: “Educação Profissional no Brasil sempre foi sinônimo de formação de mão de obra para o capital”, justamente porque o principal “concorrente” dos IFs, o Sistema “S”, oferta Educação Profissional de muita qualidade e tem desempenhado muito bem o papel de produzir mão de obra para o capital, “porque com o dinheiro que tem é pra fazer mesmo. O orçamento do sistema “S” é superior ao da SETEC e de todos os IFs somados. Mas também porque o ensino profissional estava destinado aos grupos sociais mais pobres e desvalorizados socialmente.

Outro ponto importante e que vale a pena salientar está relacionado com o fato de que todas as instituições têm uma identidade político-pedagógica semelhante, e não totalmente igual. Quanto a essa identidade não ser igual, a diferença está nos componentes regionais, nas demandas socioeconômicas; contudo, elas têm certos princípios político-institucionais-pedagógicos peculiares a cada instituição, a cada região. Outra questão muito pertinente é a grande preocupação com a qualidade do tripé de sustentabilidade na Rede. Pois, manter o

ensino, a pesquisa e a extensão funcionando plenamente, julgamos custar muito dinheiro. Na fala de Pacheco (2021), fica latente a preocupação com a parte econômico-financeiro das instituições: “construir é mais fácil tendo dinheiro, já manter a qualidade não. No governo Lula nós tínhamos dinheiro. Tanto era assim que o orçamento da educação passou de R\$ 16 bi para R\$ 80 bi durante a criação e expansão da Rede. E naquela época a nossa maior preocupação não era a falta de dinheiro, era executar o orçamento até o final do ano”.

E tão importante quanto todos os outros itens é a capilaridade da Rede, mas isso não implica em atender a demandas de prefeitos, deputados ou quaisquer outros agentes políticos, segundo o que se pode deduzir tanto das palavras de Haddad (2012), quanto das de Pacheco (2015, 2021). Dentro do MEC há (ou havia) toda uma estrutura que é (era) orientada para fazer levantamentos técnicos, periodicamente, afim de que se possa (pudesse) saber qual local do país, possivelmente, seria interessante a implantação de um Instituto Federal. A valorização dos profissionais da educação, tanto o corpo técnico administrativo quanto o corpo docente é outro item de muito destaque e que faz parte da capilaridade. E, valorização tem relação com retribuição financeira, com fomentos a estudos, participação em eventos pedagógicos, institucionais, administrativos, científicos etc. O profissional Doutor na Rede tem o mesmo salário que um Doutor de uma Universidade Federal.

Pacheco (2015, 2021), diz que a valorização profissional na educação é algo raro na história da educação brasileira de modo geral e tudo isso somado à sua “capilaridade e interiorização criam a possibilidade de potencializar quaisquer políticas públicas educacionais, pois, são mais de 400 unidades espalhadas pelo Brasil” (PACHECO, 2015, p. 48).

Consequentemente, temos de mencionar, também, os **princípios de fundamentos estruturantes**, e nesse quesito são três os principais de observação indispensáveis em toda Rede, conforme vimos explicitamente ao longo da leitura dos documentos institucionais. Os itens apontados a seguir, estão separados somente por questão metodológica, porque no geral eles se confundem em sua totalidade, mas em regra correspondem à verticalização do ensino⁸³, transversalidade e territorialidade.

1. Verticalização

⁸³ O termo verticalização encontrado nas Normas dos IFs tem relação com a estrutura acadêmica de uma instituição sendo ela capaz de oferecer cursos em diferentes etapas do ensino. Uma estrutura verticalizada, portanto, é aquela na qual o aluno possui a oportunidade de cursar, em uma única instituição os Níveis Técnico, de Graduação e Pós-Graduação.

Esse princípio de fundamento estruturante pode ser retratado como sendo um fluxo que permite ao discente, docente etc., transitar entre os diferentes níveis de ensino (incluindo-se pesquisa e extensão). Dando acesso tanto aos professores quanto aos equipamentos necessário para a construção do conhecimento. E isso é algo profundamente enriquecedor para o processo pedagógico. Encontramos informações sobre o assunto na Resolução nº 6/2012, entretanto ela não desenvolveu o termo expressamente em suas linhas, mas a nº 1/2021 apresenta duas referências ao assunto. Ambas no capítulo III, quando faz alusão à “organização e funcionamento” da educação nos Institutos, expondo:

Art. 5º - Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica podem ser organizados por itinerários formativos, observadas as orientações oriundas dos eixos tecnológicos. §5º- Entende-se por itinerário formativo na Educação Profissional e Tecnológica o conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectiva área tecnológica, podendo ser: III - construído **verticalmente** pelo estudante, propiciado ou não por instituição educacional, mediante sucessão progressiva de cursos ou certificações obtidas por avaliação e por reconhecimento de competências, desde a formação inicial até a pós-graduação tecnológica; § 7º - Os itinerários formativos profissionais podem ocorrer dentro de um curso, de uma área tecnológica ou de um eixo tecnológico, de modo a favorecer a **verticalização** da formação na Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando, quando possível, diferentes percursos formativos, incluindo programas de aprendizagem profissional, observada a legislação trabalhista pertinente. (BRASIL, 2021a, p. 3).

A Lei nº 11.892/2008, de criação dos Institutos, também faz referência a esse pilar ao tratar na seção II, das finalidades e características dos Institutos Federais. Lá está descrito:

Art. 6º - Os Institutos Federais têm por finalidades e características: III – promover a integração e a **verticalização** da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; (BRASIL, 2008a, p. 4).

Sabendo-se que essa verticalização é uma das premissas de fundamento nos IFs, ao tratarmos desse conteúdo, vei-nos um questionamento que ora julgamos pertinente a exposição neste momento: será que a oferta de cursos que possibilita ao estudante traçar o percurso de sua formação é caracterização de uma concepção de verticalização ou é uma condição para que a

verticalidade concretamente se efetive? Não sabemos, ainda ao certo, a resposta definitiva, mas julgamos que outros elementos, não encontrados nas normas, mas nos discursos dentro de alguns documentos institucionais dizem que sim às duas possibilidades de situações expressas com relação a este tema. Entretanto, o que sabemos é que esse elemento é colocado como possibilitador de o aluno, se assim desejar, inicie uma formação técnica, passe pela tecnológica e ao final saia pós-doutor em sua área. Pronto, nesse caso, para ocupar uma posição de destaque no mundo do trabalho.

2. Transversalidade

O elemento transversalidade dialoga e se complementa com a verticalidade, conforme aponta Moura (2014, p. 98), ao descrever o que denominou de “núcleo de formação didático-político-pedagógica”, entendido como uma forma de organizar o trabalho didático. Ela diz respeito, principalmente, ao diálogo entre educação e tecnologia, transversal a todos os cursos, se relacionando, também, às realidades culturais, socioeconômicas, políticas da região (PACHECO, 2015, 2021). Esse item não está expressamente discutido nos documentos normativos legais supra mencionados, porém, a Lei nº 9.394/96 trata sobre o tema.

Entretanto, como nos atemos em analisar as normas específicas direcionadas aos IFs, não nos aprofundamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Mas, sabemos que essa referência, como elementar dos IFs, tem respaldo legal nessa norma geral de Diretriz da Educação Nacional. Contudo, há muitas passagens sobre o assunto dentro dos discursos das pessoas que trabalham com as políticas de inclusão e dos “criadores” dos IFs”, como referem Haddad (2008), Moura (2014), Pacheco (2015) etc. Assim, com relação a este item, buscamos nesses autores algumas referências sobre o tema.

Entendida como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, a **transversalidade** diz respeito principalmente ao diálogo entre educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais. (PACHECO, 2015, p. 20).

Captamos a noção de que esse destaque para o tema da transversalidade é algo que está intrínseco às dimensões propriamente do currículo, já que existe um elemento unindo a

organização da Educação Profissional a tecnológica por meio de eixos tecnológicos. Conforme desenvolve Fonari (2018, p. 83),

A integração com a transversalidade tem relação direta com a verticalização, mas somente terá alguma validade se perpassar pelo ensino, pesquisa e pela extensão uma vez que a própria questão da pesquisa nos diferentes níveis de ensino no contexto de uma prática pedagógica verticalizada”.

Visto por esse prisma, os Institutos Federais podem ser compreendidos como algo original e possível dentro da Educação Profissional brasileira. Assim, a proposta da transversalidade associada com a verticalização do ensino é um dos elementos que alicerça a atuação dessas instituições.

3. Territorialidade

Neste fundamento fica clara a ideia de que os IFs foram pensados para se alinharem na busca de soluções para as diversas situações-problemas existentes na base territorial em estão localizados, assim como construir um alinhamento entre sociedade e educação.

Logo, de acordo com o que relaciona a Resolução nº 6/2012, no artigo 6º - IX, ao tratar esse fundamento com princípio norteador: “articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo”.

Em outro ponto da mesma norma, diz-se algo semelhante, mas dessa vez voltado para suprir as necessidade de atendimento às orientações das recomendações de organismos multilaterais: XVI – “[...] visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e Programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados. Fazendo uso do elemento que Santos (2020), chama de “política de performatividade” na educação.

Em relação a isso, atenta-se em outras falas, como a destacada a seguir:

O Instituto Federal deve ter [...] identidade própria e comprometidas com o desenvolvimento econômico e social de determinado território. [...] O centro desta missão é seu compromisso com as políticas públicas em um determinado

território visando ao seu desenvolvimento com melhoria na qualidade de vida da população. (PACHECO, 2015, p. 28-35).

Os discursos de orientação das instituições pregam que o *campus* não é o prédio e seu terreno. O *campus* é o território. O prédio é a base de apoio, mas o *campus* é o território. E é ele quem dialoga com todo território, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão (PACHECO, 2021).

Esse aspecto foi muito bem desenvolvido no trabalho de pesquisa do Professor Dante Moura, do IFRN, ao retratar a situação do vale do Jari no Estado do Amapá e o quanto a implantação de um *campus* do IFAP fomentou os APLs da região Sul daquele território. Por consequência, o assunto sobre a melhoria da qualidade de vida por meio de algo ligado ao território ou à educação é um discurso bem similar aos já existentes no modelo capitalista predominante. Assim, nos posicionamos no sentido de que fomentar desenvolvimento é algo muito bom e muito bem visto pela sociedade, a situação de hesitação está assentada em se essa percepção de desenvolvimento poderá, de fato, ser entendido como algo que deseja romper com o chamado desenvolvimento já existente propiciado por outros meios, talvez sim ou talvez não.

Após essa exposição acerca dos princípios essenciais e compatibilidade, não só Político-Institucional, mas até certo ponto, pedagógicos, adentraremos a seguir nos **princípios norteadores de base Político-pedagógicos** dos IFs. Esses princípios, que também são chamados de educativos ou pedagógicos, criam efetivamente as bases do ensino em si na Rede. Da mesma forma como construímos os itens anteriores, enumerado-os para melhor compreensão didática, aqui faremos algo semelhante. Os principais, de acordo com as normas legais já citadas anteriormente, estão dispersos em: ensino para uma formação humana integral; o trabalho como princípio educativo; e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Vamos nos deter resumidamente sobre cada um deles trazendo, sempre que possível, a maneira como os documentos institucionais, legais e pedagógicos os retratam.

1. Ensino para uma formação humana integral

Conforme encontramos em Pacheco (2009, 2015, 2021), e Moura (2014) esta visão tem parâmetro nos trabalhos de Marx, que, pela primeira vez, concebe a questão do homem como ser humano integral, do homem visto como todo, do homem ominilateral. Marx (1996), ao debater sobre a educação no tempo em que vivera – em uma sociedade capitalista – admitindo-

se a possibilidade de profissionalização associada à educação intelectual, física e tecnológica, olhando para tal como algo a iniciar a educação do futuro, (MOURA, 2014).

Nessa perspectiva, encontramos a noção de que, atualmente, o homem está dividido em dois: um que trabalha e um que pensa. E isso foi ocasionado pelo capitalismo burguês. De acordo com Pacheco (2009, 2015), essa burguesia tem uma educação para a elite, que é a educação geral ou humanística e uma educação profissional para os demais, ou seja, em síntese é uma educação pra quem vai mandar e uma outra para quem vai ser mandado, e é justamente a educação dessa forma que garante a reprodução do sistema capitalista.

Contudo, a educação humana integral seria uma espécie de rompimento com essa forma de reprodução, com essa forma de encher o mundo. Esse princípio é encontrado na Resolução nº 6/2012, entretanto, na Resolução nº 5/2021, esse item foi suprimido. Na primeira, está descrita no art. 6º como um dos princípios pedagógicos da EPT: I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à **formação integral do estudante**. Contudo, estranhamos o fato desse item ter sido retirado da Resolução mais atual. Nesta, as vinte e duas menções feitas à palavra “integral” e seus derivados, nenhuma delas tem a mesma acepção semântica da que expressa o princípio mencionado na Resolução anterior. Contudo, o princípio elencado na Resolução 6/2012, ainda persiste em alguns PDIs, como é o caso do IFFarroupilha, IFMA, IFSP, IFB, IFAM, dentre outros.

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública e gratuita, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável. [...] entende-se que falar de educação no IFFar não é somente abordar os processos de aprendizagem profissional dos estudantes, mas também dos docentes, dos técnico-administrativos, das famílias e da comunidade. A instituição compro mete-se com uma formação humanística integral, em que os conhecimentos partem da prática social e a ela retornam, transformando-a. (PDI – IF Farroupilha, 2019-2026. p. 23-48).

Do ponto de vista empírico, com esses elementos, é possível quebrar a hierarquia histórica, apontada por Pacheco (2015), rompendo com uma certa estratificação educacional, simbolicamente representando a estratificação das classes, com Universidades (para ricos) e Escola Técnica (para pobres). A inquietação agora é: será que a supressão da expressão “Integral”, na Resolução 5/2021 não seria justamente para que pudéssemos fazer uma leitura

de continuidade das estratificações das classes? Não sabemos ainda ao certo a resposta, mas, certamente, o tempo nos dirá.

2. Trabalho enquanto princípio ou ato educativo.

A politecnia e o entendimento de que o trabalho possa ser visto como princípio educativo são dois fatores que se relacionam e tem surgido no debate sobre as possibilidades da educação, como alternativa para a construção da emancipação humana. Essa discussão encontra ressonância tanto na lei de criação dos IFs, quanto nas Resoluções que diretrizam a Educação Técnica e Tecnológica no país.

O artigo 6º da Resolução nº 6/2012, que trata dos princípios norteadores nas DCNs para EPT, enuncia o trabalho como princípio educativo, conforme vemos a seguir: art. 6º, III – **trabalho assumido como princípio educativo**, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular”.

Contudo, mais um questionamento nos surgiu: no atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista, seria possível que a educação politécnica, baseada no trabalho, somente como princípio educativo, se configure, verdadeiramente, como a efetiva alternativa, para uma formação que contribua para emancipação humana? A nossa suposição é a de que não. Porém, como os IFs ainda têm uma institucionalidade incipiente no cenário da educação, somente teremos essa resposta, talvez daqui a mais uns vinte anos.

Contudo, ao analisarmos os estudos de Foucault (2008), vemos esse tema sendo tratado como algo de interesse profundo do Estado. A categoria trabalho pode ser vista, na perspectiva Pós-Estruturalista, como algo a se desenvolver tanto para o âmbito capitalista, e daí abarcar as necessidades de atendimento às demandas da mais valia, quanto para o lado social e responder as relações de poder dominantes da minoria vulnerável socioeconomicamente,

Por conseguinte, necessidade, se preciso, de sustentar o mercado e criar compradores por mecanismos de assistência. [...], mas para tanto tem de haver trabalhadores, trabalhadores em abundância, trabalhadores suficientemente competentes e qualificados, trabalhadores que sejam politicamente desarmados para não fazer pressão sobre mercado de trabalho. Temos aí uma espécie de estímulo para uma formidável legislação, para uma formidável quantidade de intervenções governamentais, que serão a garantia da produção de liberdade de que se necessita, precisamente, para governar. (Ibidem, p. 88).

Mas, se de fato, a concepção de trabalho efetivada nas salas de aula das Instituições traz em suas matizes essa relação com o rompimento da ordem posta, isso também não deveria ser constatado na própria forma de encher as relações entre os sujeitos e o meio em que está envolvido? Nossa resposta aponta para uma leve intuição de que por se tratar de um público bem específico, como o dos IFs, há predileção para uma resposta ainda não em evidência. Pois, assim como enunciamos ao final do item 2, somente o tempo poderá nos fornecer uma resposta mais regularizada.

3. Indissociabilidade entre todas as dimensões do processo educativo – ensino, pesquisa e extensão.

Dentro do IFs encontramos a máxima de que toda pesquisa tem que se transformar em ensino, assim como todo ensino tem que se transformar em pesquisa, bem como toda pesquisa tem que se transformar em extensão. Se tomarmos por orientação a vitalidade, digamos ainda principiante, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, veremos que devido a amplitude do meio social no qual ele se encontra é fundamental estimular mais e mais esse tripé. Essencialmente, conforme aponta Fornari (2018, p. 248), “é fundamental considerar que os Institutos Federais constituem-se como complexas instituições de ensino, pesquisa e extensão, em um modelo que está em plena expansão”. E, desse modo salientamos que essa integração dialética deve se dá, sempre levando em consideração os - APLs – Arranjos Produtivo Locais.

Na necessária articulação com outras políticas sociais, os Institutos Federais devem buscar a constituição de observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região. É nesse sentido que os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado. (PACHECO, 2015, p. 13-14).

Nesse contexto, vemos que os IFs, quanto aos seus elementos políticos que fundamentam suas ações institucionais-pedagógicas, podem estar caminhando em direção a um formato de educação basilada em uma relação humanística, voltada para a criação de um ser

humano que possa desenvolver-se integralmente, mesmo dentro desse cenário neoliberal e capitalista que todos estamos inseridos. Certamente, os dados coletados durante a pesquisa empírica, nos dirão o que pensam os aplicadores de políticas com relação aos princípios fundantes do cenário Político-Institucional e Político-Pedagógico no qual os Institutos foram concebidos e estão inseridos.

Nesse contexto, os elementos fundantes foram, estrategicamente posicionados, de maneira que pudessem se coadunar com outro constituinte da Rede: o modelo de organização educacional integrado com o desenvolvimento em dimensão local e regional. E sobre esse aspecto nosso próximo tópico examinou alguns pontos relevantes para o diálogo institucional e pedagógico entre IFs e sociedade.

3.3 Estrutura organizacional dos Institutos Federais e sua relação com desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional – combinações possíveis

A forma como foi regulamentada a estrutura organizacional dos IFs nos leva a compreensão de que o modo mais coerente de envolver a comunidade é subjetivando suas expertises, fazendo de acordo ao que descreveu Foucault (2008, p. 372): “o importante é que o interesse aparece, e isso pela primeira vez, como uma forma de vontade, uma forma de vontade ao mesmo tempo imediata e absolutamente subjetiva”. Ao nosso entendimento, concebemos esse modo a ser entendida como a maneira mais coerente de tentar prover a uma certa igualdade social imediata. Assim, a estrutura organizacional foi elaborada para condicionar, tanto sua estrutura interna, quanto ao modo de interação que estabelece com o meio em que está inserida.

A estrutura organizacional proposta na Lei, assim como os modelos indicados pela SETEC, que foram incorporados pelos IFEs, traduzem propostas que possam ser consideradas inovadoras em relação à forma como se organizam as demais instituições. (FERNANDES, 2018, p. 99).

À vista disso, torna-se coerente dizermos que a Educação Profissional e Tecnológica, do modo como está organizada, está voltada para orientar os processos de formação do indivíduo, tendo como parâmetro premissas de integração e de articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimento específico, todos ligados ao crescimento da competência sobre investigação científica. Pois, é inegável a função social desempenhada pela EPT, enquanto política pública, comprometida com o progresso socioeconômico da nação, rompendo

com uma certa “resistência” (LOPES; FABRIS, 2017) eventualmente ocorrida da passagem de CEFETs para Rede Federal de Educação.

As políticas voltadas para a educação profissional devem dialogar com as políticas sociais e econômicas, entre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais. Pois a estrutura multicampi possibilita aos Institutos Federais a sua vinculação com a região em que estão inseridos, permitindo respostas efetivas aos anseios da comunidade. (PACHECO, 2011, p. 94).

O artigo 9º da lei de criação dos IFs apresenta-nos a forma optada pela norma para estruturar essas instituições:

Cada Instituto Federal é organizado em estrutura *multicampi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores. (BRASIL, 2008).

Essa forma de organização consegue alcançar os mais longínquos cantos do país, fazendo com que concordemos com Pacheco (2011), ao mencionar que a ideia da estrutura *multicampi* dos IFs, proporciona aos Institutos uma vinculação estratégica com a região em que estão inseridos, tornando possíveis *feedbacks* mais imediatos.

As características de uma estrutura *multicampi* dá grande flexibilidade para inserção de alterações possíveis, dado que já estão intercalados local e regionalmente. Com isso concede-se a oportunidade de conexão entre a formação do trabalho direcionado para a APL, dando atenção às vocações da região. Incorporando a mão de obra local, bem como incrementando novos saberes e conhecimentos, viabilizando, dessa maneira, a inclusão social e conseqüentemente a econômica, como forma de estratégia contemporânea, cujo objetivo é trazer para o “jogo”, entre outras coisas, a universalização dos direitos individuais por meio da educação e de incrementos sociais, conforme salientam Lopes e Fabris (2017).

Como essência, a estrutura *multicampi* de organização adotada pelos IFs, apresenta incontáveis diferenças com as que somente apresentam um *campus*. A inserção de um *campus* estabelecido em uma base territorial específica, acerca de um contexto socioeconômico

determinado, tem relação com o aspecto estratégico organizacional. Pois, as instituições *multicampi* reconhecem e incorporam o desenvolvimento local e regional. Fazendo com que pensemos em processos de inclusão como uma estratégia do Estado brasileiro para fazer acontecer um determinado tipo de Governamentalidade, alinhada com o nosso tempo, ou seja do tipo neoliberal (FABRIS; LOPES, 2017).

As transformações ocorridas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica demonstram uma perspectiva de desenvolvimento, já que objetivam um engajamento regional para com os atores sociais e econômicos da região e dos lugares onde se encontram. Atribuições como desenvolvimento e inovação, atividades de extensão, ampliação de níveis de ensino e cumplicidade com o desenvolvimento regional, passaram a assumir centralidade no que tange à atuação dos Institutos Federais. (SILVA, 2018, p. 55).

Ao nos referirmos à estrutura organizacional, percebemos que a estruturação do modo opcionado pela lei foi direcionada, entre os outros fatores, para interagir diretamente com os locais nos quais há a existência de algum *campus*, tornando-se um dos vetores que possibilita o desenvolvimento regional, trazendo para dentro do espaço a globalização da economia e da liberalização dos mercados de produção e consumo uma vez que isso passou a fazer parte da agenda política brasileira para incetivar o entendimento sobre desenvolvimento, de acordo com o que sugere Carvalho e Russo (2014). E, servindo também, como motivação do processo sequencial de ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Desse ponto de vista, temos nas regiões de influência de um *campus*, a busca da sociedade pela educação que é firmemente sugestionada pelo mercado local e pelas circunstancias favoráveis por ela criada. Nessa acepção, Rêgo (2014, p. 9), afirma que “[...] o estímulo à educação decorre, fundamentalmente, do contexto sócio/produtivo que, por seu turno, influencia a procura de educação, reforçando assim o caráter fundamental da empregabilidade associado à formação”. Nesse sentido, não podemos, de forma alguma, desconsiderar o papel relevante de Instituições educacionais para o avanço do país e para o desenvolvimento em seu sentido lato.

Quanto mais interligada a gestão dos IF's nas escalas municipal, estadual e federal, mais efetiva será a sua conexão com a região. Contudo, para se chegar

a tão sonhada articulação com a região será preciso estabelecer relações com diversos setores da sociedade civil, ONG's, associações, sindicatos, empresas, poder público, escolas e universidades. Enfim, todos com interesses que convergem para a qualidade do desenvolvimento regional e melhoria da qualidade de vida da população. (SILVA; TERRA, 2013, p. 56).

Acreditamos que os cursos que atendam às APLs, devem se encaixar nesse processo de aproximação em escala. Pois os arranjos foram um dos critérios que possuiu fortes argumentos para persuadir o MEC a fazer uso da estratégia de expansão da Rede. A utilização de APLs como recurso de complementação de produção e serviços, associado à oferta de cursos direcionados às especificidades pode maximizar as probabilidades de geração de emprego, renda e desenvolvimento socioeconômico local.

A vinculação entre as instituições educativas e o setor produtivo não ocorre de um momento para o outro, sendo necessário trilhar um caminho longo, e muitas vezes penoso, o qual pode ser dividido em etapas a serem seguidas. A primeira etapa é aquela em que surge a disposição a cooperar e as partes demonstram esta disposição, ocorrendo encontros entre os participantes no sentido de buscar a cooperação. Na segunda, ocorre o intercâmbio de informações entre os agentes sociais envolvidos. Neste momento, uma postura aberta e proativa é fundamental, mas os resultados práticos obtidos são ainda incipientes. Na terceira etapa a cooperação se torna efetiva. Nesta etapa, a busca por informações dos setores participantes é constante e já existe consciência dos benefícios concretos que a integração irá promover. (SOUZA, 2012, p. 115).

Entretanto, nessa relação entre IFs e APLs, é necessário que haja um liame, entre as características regionais, a produção local, empresas locais capazes de escoar a produção para a rede produtiva regional. Outro fator contributivo nessa relação é a capacidade de técnicos, egressos de cursos, acessarem vagas de emprego no mercado de trabalho local, regional e nacional, posicionando-se e entrando no “jogo” do cenário neoliberal.

Isso é necessário porque todo esse liame conflui em única Rede constituída de saberes com cultura, trabalho, ciência e tecnologia a fim de proporcionar uma ampliação no desenvolvimento, causando conseqüentemente, melhora na qualidade de vida. Torna-se interessante notar que por vez da implementação, é importante interpretar resultados programáticos em estudos de pesquisas de local com o objetivo de se estabelecerem metas a serem alcançadas.

Do ponto de vista político, institucional e administrativo, é necessária uma estrutura aberta e descentralizada, criando possibilidades entre as instituições de um trabalho mais interconectado em Rede.

Tomemos os estudos de Teodoro (2011), Dardot e Laval (2017), assim como os de Dowbor (2017), para os quais os fomentos incrementados nesse processo de desenvolvimento localizado, é somente um acréscimo essencial ao fortalecimento do poder dominante. Eles nos apresentam a necessidade de haver subsídios nesse contexto, pois isso possibilita a interconexão entre o governo (poder), o sujeito e o desenvolvimento local.

Numa visão mais ampla, é essencial entender que a intermediação financeira não é produtiva como atividade, pois é uma atividade-meio. A sua produtividade se dá de forma indireta, quando investe os recursos captados da economia para financiar atividades produtivas, estimulando a economia real, as chamadas atividades fins. (DOWBOR, 2017, p. 260).

Igualmente, quando buscamos em Foucault a utilidade dessa perspectiva exposta nos autores supracitados nas linhas que expressaram as configurações dos IFs, presenciamos a ideia de que é necessária a utilização de ferramentas como meios configurados no poder dominante, como algo analítico para a organização do meio social, rompendo a visão do poder como uma propriedade, pessoas, grupos ou classes ou como alguma coisa desfavorável, contrária, limitativa e de repreensão. Em paralelo às análises em Foucault não encontramos rejeição a importância das relações de exploração econômica e suas inter-relações com as relações de poder que nos constitui como sujeitos, mas sim uma complementação (VEIGA-NETO, 2006).

Nesse sentido, asseveramos que partir da institucionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como instrumento de política pública, bem como sua expansão e o modo como está organizado – político, institucional e pedagogicamente – foi o que viabilizou um diálogo possível com o nosso objeto⁸⁴ de pesquisa.

Os objetivos que se inter cruzam e se relacionam com as dimensões políticos-institucionais-pedagógicas do projeto desenhado pela lei de criação dos institutos, essencialmente, aos aspectos que se referem às finalidades e características, bem como aos seus

⁸⁴ Uma vez que partimos do pressuposto de que “é necessário reconhecer que qualquer leitura a ser feita acerca da Educação Profissional e Tecnológica, inclusive de suas práticas pedagógicas, pressupõe uma opção política pautada no projeto de sociedade que se toma como referência”, conforme expressa Silva, Moura & Souza (2016, p. 147). Em nosso trabalho pegamos como referencial a sociedade neoliberal capitalista.

objetivos. Sobre esse assunto, no tópico seguinte faremos algumas considerações sobre as finalidades, as características e os objetivos dos Institutos à luz da lei de criação dos IFs.

3.4 Das Finalidades e Características aos Objetivos dos Institutos Federais

Este subtítulo nos chama atenção, pois ele apresenta uma visão panorâmica de toda a institucionalidade da Rede. Nos interessa a verificação da interação existente entre os níveis de ensino presentes na Rede e a relação interconectada com a mobilização em busca de uma maneira de penetração social no seio da população menos favorecida. Interessante notar a percepção desenvolvida nas linhas discursivas dos documentos sobre como cada nível contribui para participação de formação de sujeitos socialmente aceitáveis para o mercado e o mundo do trabalho. E nesse sentido,

(...) para os IFs observa-se, claramente, a expansão do conceito de inserção social: quando o texto especifica como finalidade consolidar e fortalecer os arranjos produtivos, sociais e culturais locais e propõe o mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, desafia as Instituições a olhar a sociedade como um todo, expandindo o foco para além do setor produtivo tradicional, ou num outro olhar, definindo mais claramente o termo setor produtivo. (ARAUJO; HYPOLITO, 2010, p. 9).

Como já citamos anteriormente, está reverberado nos discursos institucionais que o foco dos IFs está diretamente ligado à justiça social, equidade, desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, assim como buscar soluções técnicas e produzir novas tecnologias. Certamente, esse foco deva ser compartilhado com todo o entorno social escolar em níveis local, regional e nacional.

Atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania constitui uma das finalidades dos Institutos Federais. Para tanto, é necessário um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe de universal nessa realidade. (PACHECO, 2011, p. 22).

No entanto, conforme expresso por Silva (2009), fica evidente que, para alcançar esses elementos, é necessário que os institutos consigam responder, de forma ágil e eficiente, às demandas crescentes de formação profissional com propósito de difundir o conhecimento científico e de dá suporte aos arranjos produtivos locais, gerando desse modo, o fortalecimento das estruturas necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico do país. E, para isso usam-se instrumentos que sejam capazes de alcançar tais fins.

Assim sendo, para nos dá suporte neste momento, tomamos como referência o artigo 6º e os incisos I, III, IV e VIII da lei 11.892/2008 que tratam desse assunto. Esses incisos descrevem, em nossa opinião, a relação objetiva embasadora de nossa tese de trabalho. Eles descrevem as finalidades e características dos IFs: 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; promover a integração e a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; 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; realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

Fazendo-nos captar a ideia, bastante evidente, da necessidade de imersão nos níveis educacionais de Ensino Técnico (Nível Médio) ao Tecnológico (Superior). Criando uma estrutura verticalizada de ensino, estimulando o empreendedorismo como ferramenta de articulação com os APLs. Contudo, esta parte mostra a questão de uma formação cidadã, da necessidade de se constituir sujeito de direito e deveres, e o mais interessante: na perspectiva de uma formação profissional qualificada (qualificada para o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho no entorno). Concordante com esse raciocínio da norma, Pacheco (2011, p. 9), entende que viabiliza “práticas de transformação escolar com o objetivo de construir diferentes propostas que apontem os elementos de um novo mundo possível”.

Vale destacar que os IF's apresentam empenho e real possibilidade de se estruturarem como instituições capazes de “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”. Contudo, os institutos apresentam uma estrutura ainda frágil que carece de

tempo e investimento de modo a atingir toda sua potencialidade e desenvolver, de forma efetiva, suas metas e objetivos em prol da sociedade. (CARDOSO, 2017, p. 59).

A nova disposição de adaptação socioeconômica diretrizada para os IFs tem, de algum modo, relações muito fortes com as registradas em documentos do BM (2016, 2018), mostrando a relação da oferta de educação em todos os níveis como algo que serve para acelerar a ordem natural de crescimento em nações subdesenvolvidas, aligerando e potencializando o surgimento de novos consumidores e, conseqüentemente, atribuindo novas demandas de produção para os mercados. Fazendo com que os direcionamentos das políticas nem sempre sejam de originalidade de demandas locais mais sim, conforme aponta Santos e Tavares (2020, p. 5),

[...] no caso do Brasil e dos países em processo de desenvolvimento tal movimento perpassa por diversos eixos de discussões, a saber: requer compreender as organizações internacionais como instituições sociais; requer compreender o imbricamento das suas orientações e ações para o desenvolvimento econômico e social; e, requer compreender as suas influências a partir de abordagem sutil [...].

De maneira que seja criado uma demanda a ser concretizada na educação. E nesse sentido, conforme enfatiza o relatório (BM, 2018, p. 20), “Jobs are essential for socioeconomic development, and demand is growing”. Uma vez que, sobre esse tema, alguns organismos internacionais têm expressado forte presença no cenário nacional, principalmente em pautas ligadas às políticas educacionais, em especificidade na Educação Profissional (SANTOS; TAVARES, 2020), numa tentativa de ajustar os sistemas educacionais a paradigmas que objetivam aumentar a produtividade de países subdesenvolvidos, como o bjetivo de instigar a competitividade no mundo globalizado, tais como: UNESCO, CEPAL, Banco Mundial etc.

Outra peculiaridade dentre as características e finalidades dos incisos em estudo, chamamos atenção a menção à necessidade de estimular o empreendedorismo como forma de incremento na formulação de crescimento socioeconômico do país. Certamente, empreender nesse contexto deve estar associado a algum tipo de inovação, mas isso não fica evidente na passagem dessa norma especificamente. Portanto, especulamos que uma das características de seus planejamentos institucionais e pedagógicos esteja, mesmo que indiretamente, vinculado a

uma relação de educação e trabalho. O discurso sobre a relação acerca de empreendedorismo no contexto dos IFs, nos leva a acreditar em um processo formativo, no qual os estudantes desenvolvam uma cultura de criação e de desenvolvimento de produtos e serviços à sociedade que deverão ser comercializadas ou consumidas por meio da inserção da ação no território de sua abrangência. No caso específico, “o discurso enfatiza a difusão da ideia do empreendedorismo que investe nas potencialidades individuais para a geração e criação de necessidades de consumo, fortalecendo uma sociedade consumista”, conforme explica Salazar (2017, p. 135), trazendo claramente a autogestão de si, encontrado nas análises foucaultianas.

Frigotto (2018), menciona que, com efeito, a partir da década de 1990, sob este ideário, os grandes formuladores das reformas educativas são os organismos internacionais vinculados ao mercado e ao capital. São eles que infestam o campo educativo com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, formação flexível, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo. É nessa lógica, em meio às políticas educacionais de inclusão voltadas aos Institutos, temos significados diferentes que aparecem agregadas à cultura empreendedora e que se manifestam com características definidas e reproduzidas em normas caracterizadoras da institucionalidade *locus* de nosso trabalho. Palavras como autorrealização, criatividade, cooperação, liderança e suporte social, bem como empreender são comuns no interior das normas diretrizes.

A cultura empreendedora também se articula ao conceito de verticalização. Identifico a verticalização como a proposição de ser “suporte e interação com os arranjos produtivos sociais e culturais locais” (BRASIL, 2010) desencadeando a articulação entre saberes por meio da “transferência de tecnologias, articulação do saber acadêmico com a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região” por meio de parcerias focadas no “desenvolvimento das práticas profissionais e indução de arranjos produtivos sociais e culturais” (PDI/IFAM, 2009-2014).

O recorte acima apresenta-nos duas novas vertentes associadas ao empreendedorismo, a primeira relacionada à criação da cultura empreendedora, aparentemente *sui generis*, que a nosso ver serve para ensinar sobre o que é e pra que serve empreendedorismo no cenário econômico do século XXI, e a segunda faz referência à relação verticalizada de ensino dentro das instituições. Sendo essa verticalização um aspecto contributivo da particularidade na configuração do currículo nos *campi* das instituições, conforme vimos no capítulo II.

A verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diversos entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica. (PACHECO, 2011, p. 25).

Mais uma característica que também nos chamou atenção relaciona-se ao fato de o ensino sobre empreendedorismo está situado juntamente com a verticalização em associação com a transversalidade, sendo este último tema não desenvolvido entre os incisos que compõem o artigo 6º aqui em análise, porém, é bastante enfatizado em alguns autores analisados (PACHECO, 2011; SALAZAR, 2017; FERNANDES, 2018).

E, sobre esse assunto, ficou evidente que a transversalidade está assumindo o papel de auxiliar verticalização na estrutura curricular, uma vez engajada nos aspectos do trabalho, da cultura, da ciência, e essencialmente da tecnologia, como intermediadora na seleção e na disposição dos conteúdos, dos procedimentos, em suma, nos arranjos necessários para construção da dimensão Político-Pedagógica.

Dado esse conjunto de característica e finalidade dos IFs (empreender, verticalizar e transversalizar) explicitado pela Norma, temos forte propensão à percepção de que esses fatores combinados permitem pensarmos a educação como uma forma de política de inclusão com viés a diversos cenários possíveis trazendo para dentro do debate os chamado “homem flexível e adaptável aos prováveis cenários econômicos”. A depender do momento histórico a posição afirmada atualmente na educação pode ajustar-se ao momento. Ajustando-se perfeitamente a tudo o que está normatizado como características e finalidade dos IFs, os objetivos (Quadro 14) correspondem a ações indispensáveis, a fim de permitir, paulatinamente, a ação colaborativa, tendo como escopo demandas de desenvolvimento socioeconômico e de inclusão.

A isso, segundo Aguiar e Pacheco (2017), somam-se os itinerários formativos de cursos Médios, Superiores e Pós-Superiores na perspectiva da verticalização do ensino integrando-se às frentes de pesquisa e extensão. Os objetivos apresentam, também, forte vínculo de visão para o crescimento e potenciais oportunidades de arranjos produtivos e culturais locais onde os IFs estão instalados. Eles exprimem ainda dentro dos objetivos, identificação e envolvimento de intervenção, reconhecendo problemas e criando soluções científico-tecnológicas para o desenvolvimento sustentável e inclusão social. De acordo com Frigotto (2018), isso só foi possível porque os Institutos estão ligados à geração e desenvolvimento de ciência e tecnologia

em uma escala nova, nascida com a criação dos Institutos Federais. De outro modo, segundo o autor, isso não seria possível.

Dessa maneira e para que pudéssemos acompanhar o que há na norma, optamos por transcrever os objetivos para posteriormente tecermos algumas discussões próprias sobre os artigos 7º e 8º da lei de Criação do Institutos.

Quadro 14 – Objetivos dos IFs descritos na lei de criação nº 11.892/2008

Lei nº 11.892/2008
Dos Objetivos dos Institutos Federais
<p>Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:</p> <p>I – 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;</p> <p>II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;</p> <p>III – realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;</p> <p>IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;</p> <p>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; e</p> <p>VI – ministrar em nível de educação superior:</p> <p>a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;</p> <p>b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;</p> <p>c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;</p>

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Fonte: MEC/SETEC (2021).

Notamos que a lista dos objetivos se constitui como o ponto central da norma, é nela que encontramos o *rol* exaustivo dos tipos de cursos disponibilizados, dos tipos de diplomas e títulos que podem ser concedidos dentre outras informações. Assinalamos a prioridade para oferta de Cursos Técnicos Integrados, seguidos de Cursos Superiores de Tecnologia, de Licenciaturas, este segundo, preferencialmente voltados a programas de formação pedagógica visando a formação de professores da Educação Básica, e Bacharelados para diferentes setores da economia e áreas de conhecimento. Suprida essa demanda, podem ser ofertados, em um segundo momento, Cursos de Pós-Graduação *latu e stricto sensu* (Art. 7º), como Especializações, Mestrados e Doutorados.

Em termos quantitativos a lei foi muito prudente ao quantificar o percentual de vagas para cada Nível de Ensino (Art. 8º). Salvaguardando assim eventuais descabimentos de aumentos em um nível e diminuição em outro.

Como o limite da autonomia das autarquias é definido pelos fins para os quais elas são criadas, a lei estabelece referenciais de atendimento em diferentes ofertas educativas, explicitando a atuação mínima requerida nas diferentes faces do serviço público prestado pela instituição. Tal ação tem como objetivo resguardar a proporcionalidade da oferta entre os diferentes cursos a fim de

garantir a consecução de um projeto político educacional. (PACHECO; PEREIRA; SILVA; VIDOR, 2009, p. 46).

Então, nesse cerne de divisão percentual, 50% das vagas são reservadas para o Ensino Técnico, com o intuito de suprir as necessidades da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, concebendo prioridade de forma Integrada ao Ensino Médio, tendo como público alvo ingressantes vindos do Ensino Fundamental e o público da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A Norma dá preferência à forma Integral de educação, entretanto, não a impõe como única, uma vez que mantém respeitando características regionais e institucionais de cada local.

Quanto ao Nível Superior, a lei reserva 20% para cursos de Licenciaturas, Programas Especiais voltados para a Formação Pedagógica, pois tem como objetivo maior a formação de professores para Educação Básica, priorizando as áreas das Ciências, Matemática e Educação Profissional. O restante das vagas, os 30% que sobraram, inferimos seu uso sendo preenchidas por Cursos Superiores de Tecnologia para diferentes setores da economia, Cursos de Bacharelado e Engenharia para setores da economia e áreas do conhecimento, cursos de Pós Graduação *lato sensu* de Aperfeiçoamento e Especialização e cursos *strictu sensu* de Mestrado e Doutorado.

Destacamos a particularidade apresentada no art. 8º, §2º, em que desencadeia a possibilidade de ampliação de vagas para o Nível Superior, porém isso se dará somente nas regiões em que as demandas sociais pela formação em Nível Superior justificarem, mas não deverá haver redução na oferta do percentual mínimo para Educação Profissional Técnica de Nível Médio prevista em lei.

O discurso proposto nos objetivos demonstra a reiteração de atuação sobre toda a esfera econômica, assim como em todos os níveis de ensino, ratificando sua obrigação frente ao fomento de desenvolvimento em suas diferentes dimensões: social, econômico e cultural. Nesse caso, as normas produzidas pelos objetivos, nos conduzem a perspectivas pontuais, esclarecendo-nos sobre a oferta de ensino e campos de atuação conforme previamente registrado no artigo 6º e seus incisos. Temos a reassunção às ideias conceptivas de uma instituição capaz de colaborar para fazer acontecer transformações sociais mediante formação de profissionais críticos e comprometidos com o avanço técnico e tecnológico da nação. Suplementando o que BM (2016; 2018), sugere que nações subdesenvolvidas façam a fim de alcançar um estágio econômico e social mais elevado: “Nenhuma sociedade consegue alcançar seu potencial ou enfrentar os desafios do século XXI sem a participação plena e igual de todas

as pessoas – o que requer investimentos no capital humano por meio da educação, cuidando da saúde, proteção social e emprego”. (BM, 2016, p. 22).

Essas premissas orientativas dos relatórios do BM, já eram vistas por Faoro (2001, p. 465), tempos antes, como um alerta para a intromissão do sistema no âmago da educação. De acordo com esse autor, “o sistema prepara escolas para gerar letrados e bacharéis, necessários à burocracia, regulando a educação de acordo com suas exigências sociais e econômicas”. Nesse diálogo histórico possível temos que é necessário sim, uma tentativa de criar-se um certo equilíbrio entre as realidades sociais e econômicas existentes em nosso momento histórico, e para isso os objetivos encontram-se ameadados por entre alterações nos níveis de acesso à educação, de modo que possa dá forma à proposta da norma. Nesse jogo de orientação, como as do BM, vemos uma certa tentativa de se criar um forte olhar capitalista, defendendo a visão de aproveitamento de recursos locais e estímulo ao empreendedorismo com objetivo de desenvolviment ao meio em que o ser humano está inserido.

Tavares (2020), aponta para esse relacionamento chamando-o de “flexibilização econômica”, na qual descreve como gerando alterações nas relações sociais, transformações políticas, culturais e institucionais que se refletem nos padrões de relacionamento do capital com o mundo do trabalho. Nos IFs isso pode ser visto, mesmo que sutilmente, através de seus objetivos normatizados. Logo, a viabilidade, de cumprimento dos objetivos a longo prazo, precisa estar inserida em uma macro política educacional de estrutura organizacional que permita projeções que possam alcançar lugares diversos do país, “respeitando” a diversidade de cada local e, em perspectiva micro, apresentar ideias de inovações para o encadeamento de Programas capazes de concatenar interconexões nas três dimensões atuantes da Rede Federal de Educação: a social, a econômica e a cultural.

É nesse sentido que iremos refletir no item seguinte, justamente como alguns documentos institucionais tratam esse item. Analisar se os elementos estruturantes da Rede são refletidos nos documentos normativos internos de modo, que constituidores destes, possam está diretamente refletidos e associados aos processos que desencadearam as formações de base Político-Institucional e Político Pedagógica. Assim, as Diretrizes que orientam a construção dos Planos de Desenvolvimento Institucional, PDI, as que norteiam as escritas dos Projeto Político Pedagógico – PPP, e Projeto Pedagógico de Cursos – PPC, são nossos próximos elementos de estudos.

3.5 Os discursos dos documentos institucionais sobre os processos das dimensões Político-Institucional e Político-Pedagógica nos Institutos Federais

Este tema é essencialmente interessante para o nosso trabalho, pois ele nos direciona para as principais linhas de pensamento epistêmico predominante na formação e na condução dos diversos movimentos feitos pela Rede Federal de Educação para implementação de suas múltiplas políticas, evidenciando a essência dos Institutos Federais com relação aos processos de inclusão explorados e vividos dentro da Rede. E nesse sentido, fomos em busca das informações que diretrizam documentos como PDI, PPI, PPP e PPC para que pudéssemos conhecer, e a partir daí, tentar desenvolver pressuposições à cerca do que trazem esses documentos e como eles dialogam como a proposta de tese deste trabalho.

Os documentos mencionados balizam a construção de Projetos de Ensino nas diversas Unidades dos Institutos Federais. Eles buscam consolidar as pretensões que estão parâmetradas nos vários documentos emitidos pelo Ministério da Educação e que servem de roteiro para toda Rede Federal de Educação.

Nesse contexto de composição do documento, as Diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI⁸⁵, recomendado pelo MEC, quando a elaboração do PDI, orienta para uso desse documento como sendo um instrumento utilizado para a construção da identidade Institucional e Pedagógica das Unidades dos Institutos Federais. Nele consta orientações para a Missão dos IFs, bem como orientações sobre a formulação das estratégias de planejamento, desenvolvimento, avaliação e gestão das Unidades. Nele, também existe diretrizes para a formulação de políticas acadêmicas e administrativas a fim de que seja possível o atingimento das metas e dos objetivos institucionais. Considerado como planejamento Estratégico da instituição, o PDI apresenta ações de curto, médio e longo prazo. Consistindo, do ponto de vista pedagógico, um instrumento Político-Institucional e Político-Pedagógico simultaneamente, sendo que é detentor de intenções, expondo de modo organizado e normatizado o que a instituição deseja realizar e como pretende operacionalizar.

Conforme dispositivo de orientação do documento supra mencionado as Unidades dos IFs devem apresentar seus PDIs a cada 5 (cinco) anos, obedecendo, desse modo, o período de vigência estabelecido pela Norma. Alguns pressupostos básicos são obrigatórios e devem constar internamente nos documentos produzidos pelos Institutos.

⁸⁵ Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2004/12/diretrizes-mec-para-elaboracao-do-plano-de-desenvolvimento>. Acesso em 14 mar. 2021.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, elaborado para um período de 5 (cinco) anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver. (BRASIL, 2004, p. 2).

Assim, quanto aos enfoques Político-Institucionais e Político-Pedagógicos utilizados pelo IFs para, entre outras coisas, promover o processo de inclusão, analisamos para parâmetrar nosso subtítulo, além das Diretrizes produzidas e recomendadas pelo MEC para Construção do PDIs, os documentos de 20 (vinte) instituições dos Institutos Federais, um pouco mais de 50% do total de 38 Unidades . Fizemos a separação das Unidades por regiões geográficas, incorporando para os estudos, unidades aleatórias de Norte a Sul do país. As unidades que tiveram seus PDIs, PPIs, PPPs e PPCs analisados foram IFAP, IFAM, IFTO, IFPA, na região Norte; IFRN, IFMA, IFPI e IFPE na região Nordeste; IFB, IF Goiano, IFG e IFMT na região Centro-Oeste; IFMG, IFSP, IFRJ e IFES na região Sudestes e; IFRS, IFC, IFSC e IFPR na região Sul. As versões dos documentos analisados foram as mais recentes disponibilizadas na nos sites de cada Unidade citada na Rede Mundial de Computadores.

Com relação aos PPPs e PPCs analisamos os escopos que fundamentam as ações das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas nas Unidades elencadas acima, de modo que pudéssemos entender como está organizado, em linhas gerais, as ideias centrais que direcionam os cursos, tanto de Ensino Técnico quanto de Graduação. Supomos, que de algum modo, há uma certa conexão entre os ideais neoliberais e as políticas de inclusão no âmbito dos Institutos Federais. Mas, a fim de conhecer a dinâmica de todos os eventos que estão descritos nos discursos documentais internos triangulamos com as Diretrizes da Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012 e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica⁸⁶, como com a própria Lei de criação dos Institutos.

Contudo, ao iniciar a leitura dos documentos separados para análise, notamos a presença da biopolítica aspergida nas entrelinhas dos discursos, mas salientamos na perspectiva na qual fundamentamos nosso posicionamento, não vislumbramos, propositalmente, esse como único mecanismo de estratégia de inclusão, porém ela nos chama atenção por estar presente em algumas partes, como é o caso das políticas de inclusão e seus processos, que é bastante

⁸⁶ Relembramos que a primeira Resolução foi revogada pela segunda, conforme já explicamos no capítulo anterior.

relevante enquanto elemento fundante, não só dos Institutos Federais, mas de toda a Rede Federal de Educação. Esses documentos trazem elementos fundantes tanto no que diz respeito às relações Político-Institucionais quanto Político-Pedagógicas.

Além do que, encontramos nos PDIs dos Institutos ações estratégicas de biopolítica descritas nas ações de saúde, contendo orientações sobre implementações de gabinetes médicos, odontológicos, psicológicos, psiquiátrico, de enfermaria dentre outros, como forma de ofertar aos educandos e aos profissionais da educação serviços necessários para o desenvolvimento de “boa qualidade de vida” e conseqüentemente melhor desempenho no âmbito do trabalho educacional, no caso dos profissionais que atuam nos IFs e melhoria no desempenho acadêmico, no caso dos discentes.

Em mais de 80% dos IFs analisados existem menções específica aos cuidados com a saúde dos alunos e dos servidores como planejamento de projetos e ações que visam atender as necessidades da comunidade escolar e quando possível extensível ao seu entorno por meio de ações de extensão. Essas informações possibilitam a percepção de práticas que “espelhavam um raciocínio de tipo populacional, mas onde, *et pour cause*⁸⁷, cada actor educativo era alvo de um olhar particularizado, diferenciador, microfísico” (Ramos do Ó; 2009, p. 19). Com base nisso, vemos que os documentos, também, foram projetados com a inclusão de processos de governamento dos alunos, cuja ações estão em conexão com as práticas de condução do Estado.

Por conta disso, evidenciamos que a necessidade de produção de sujeitos que se ocupem de si, ao mesmo tempo em que se ocupam também dos outros, presente nos registros, parece-nos uma primeira condição de possibilidade para o aparecimento das políticas de inclusão escolar e a conseqüente produção de subjetividades inclusivas, elevando a intenção de utilidade social das Unidades.

Nos adentramos nos discursos, tal como fez Doherty (2008, p. 208), partindo da compreensão de que os discursos das políticas existentes nos documentos, sejam eles educacionais ou não, “operam para constituir, posicionar, tornar produtivo, regular, moralizar e governar o cidadão”. Em comum, as enunciações dos documentos apresentam-nos, sem sombra de dúvidas, a possibilidade de olharmos para os Institutos como uma escola inclusiva, mas com espaços de subjetivação, que opera a partir de princípios⁸⁸ como acessibilidade, igualdade, liberdade, autonomia, desenvolvimento de competências e habilidades, participação,

⁸⁷ Conforme registros no Dicionário de Dificuldades da Língua Portuguesa, de Vasco Botelho de Amaral, a expressão “*et pour cause*” representa uma locução familiar francesa que quer dizer: com razão, não sem motivo – disponível em <http://ciberduvidas.pt/index.php>. Acesso: em 10 jun. 2021.

⁸⁸ No contexto desta pesquisa, a palavra *princípio* é significada como “norma de conduta” e como “regras ou código de (boa) conduta pelos quais alguém governa a sua vida e as suas ações” (Michaelis, 2010).

entre outros e que estão legalmente normatizados e regulamentados pelo Estado. Identificadas essas nuances, passamos a examinar de forma mais peremptória os documentos levantados, buscando recorrências de sinalizações discursivas mais usuais e recorrentes.

Assim, ao tomarmos o tema central deste trabalho, políticas educacionais de inclusão na perspectiva neoliberal, sendo “uma expressão da racionalidade política e como elemento constituinte da preparação dos andaimes que sustentam e mantêm determinados projetos hegemônicos”, conforme saliente Doherty (2008, p, 201), voltamos nossos olhares para os documentos já citados, e neles encontramos o pensamento racional político colocado em funcionamento nas práticas compositores de posicionamentos Político-Institucional das Unidades dos IFs para a “fabricação” de sujeitos inclusivos.

Assim, por meio das análises, encontramos as recorrências discursivas que enunciam desdobramento do pensamento neoliberal⁸⁹ atuando para a produção de sujeitos que sejam e tenham capacidade, sem restrição, para livre participação na vida em sociedade – leiamos aqui, capturados sempre pelos princípios do mercado, da economia e do mundo do trabalho (e do mercado, por afinidade), orientadores do modo de vida neoliberal.

Nas Diretrizes para elaboração do PDI, editada pelo MEC, o eixo temático 2, que deve obrigatoriamente compor os documentos dos Institutos, menciona:

Para melhor compreensão das diretrizes propostas, faz-se necessário enunciar alguns pressupostos básicos [...], [...] com o objetivo de apoiar as Instituições no trabalho de elaboração do PDI, segue-se um formulário contendo as dimensões que virão a ser analisadas pela SESu/MEC e SETEC/MEC: 2. Gestão Institucional 2.1. Organização Administrativa – Estrutura Organizacional, Instâncias de Decisão e Organograma Institucional e Acadêmico; Órgãos Colegiados: atribuições, competências e composição; Órgãos de apoio às atividades acadêmicas; Autonomia da IES em relação à Mantenedora; **Relações e parcerias com a comunidade, instituições e empresas (mecanismos institucionais de interação com o mundo do trabalho e a prática social – grifo do autor)**. (BRASIL, 2004, p. 3).

Desse modo, é possível depreendermos que as subjetividades inclusivas estão sendo identificadas com aquelas, que dentre outros fatores, possibilitam condições de acesso e permanência na vida escolar e acadêmica por meio de fomentos ofertados pelas Unidades dos

⁸⁹ As recorrências enunciadas ao longo deste subtítulo estão presentes nos mais diversos documentos que diretrizam as políticas institucionais e pedagógicas na Rede, por isso alguns trechos dos PDIs, PPPs ou PPCs são repetitivos, independentemente da região em que esteja localizada a instituição. Recorrências como princípios e objetivos são os mais equivalentes, às vezes o que altera é somente a forma de escrita da recorrência.

Institutos e nas relações de parcerias com os diversos atores do jogo. Provocando desse jeito estímulos que estão implicados na oferta de igualdade de oportunidade social e educacional dentro da educação pública fazendo com que os inclusos possam desenvolver suas habilidades e competências por meio das quais podem, igualmente, alcançar autonomia de suas ações, de modo que possa usufruir plenamente do que lhes é ofertado, em termos de transformação socioeconômica, para alteração de sua própria realidade e, essencialmente, na dimensão de vulnerabilidade em que o ser humano, possivelmente, se encontra, usufruindo das “benesses” estatal para torna-se sujeitos capazes de inclusão no jogo econômico do neoliberalismo.

O neoliberalismo [...] também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 15).

De modo geral, os documentos analisados deixam a entender que as parcerias feitas pelas unidades são “benéficas” para as sociedades. Entretanto, o que está em jogo neste quesito são as intenções por trás das “cortinas do cenário político-institucional-pedagógico. Assim podemos, nesta passagem descrita pelos autores acima, enquadrar a construção dos CNCT e CNCST como elementos norteados e norteadores de requisitos outrora necessários ao cenário histórico no qual nos encontramos. Uma vez que, assim como faz Severino (2020, p. 34), ao sinalizar, do ponto de vista das intenções políticas, o neoliberalismo tem difundindo-se como uma forma adaptativa de princípio capitalista, na qual e aparentemente é garantidora da lógica global de “uma concepção humanística que daria plena conta da melhor condição do existir histórico dos homens, quando, na realidade, não supera a dominação efetiva no interior das sociedades atuais”.

Com relação ao enlace existente com políticas de cunho Neoliberal, os parâmetros dos perfis de cursos apontados nos CNCTs, o IF Farroupilha apresenta em seu PDI um certo cruzamento entre características norteadoras do capitalismo neoliberal e formação humanística.

Na seguinte passagem sobre o perfil do egresso descrito em alguns PDIs, temos a impressão que há uma tentativa de construção de meio termo entre uma formação que vise a individualidade e a coletividade, porém nos termos colocados documentalmente, não vimos a sobreposição de uma ou de outra:

A organização curricular dos cursos técnicos e cursos superiores de graduação deverá considerar a definição do perfil profissional de conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição, com base nos itinerários de profissionalização identificados no mundo do trabalho. A formação nos cursos técnicos e nos cursos superiores de graduação deve ocorrer a partir de sólida formação teórica e prática, integrando as dimensões específicas e pedagógicas do currículo, visando à formação integral e à atuação profissional na área. No IFFar, os egressos terão além da formação profissional em determinada área, a formação para atuar na sociedade de maneira comprometida com o desenvolvimento regional sustentável, reconhecendo-se como sujeito em constante formação, por meio do compartilhamento de saberes no âmbito do trabalho e da vida social. (PDI – IF Farroupilha, 2019-2026. p. 56).

E isso se reflete nas direções apontadas nos perfis dos cursos, nos objetivos e em seus princípios, pois, de modo geral, sempre são descritos conforme os elementos fundantes dos IFs. Nos documentos são descritos ligados ao mundo do trabalho, à transformação socioeconômica das realidades locais, regionais e nacionais, assim como a auto sustentação do egresso por meio do aspecto empreendedor, desenvolvido durante o itinerário formativos dos cursos ofertados nas Unidades dos Institutos Federais. E se partirmos para a esfera internacional, podemos até encontrar algumas modificações já causadas na vida dos egressos, entretanto esse elemento não será cogitado neste trabalho.

Nesse sentido, ao analisarmos, por exemplo, os PDIs do IFAM, do IFSP, do IFMG ou qualquer outro a Rede, dentre os postos sob estudos, encontramos seus balizamentos construídos sob as égides das orientações do MEC, portanto todos trazem em sua estrutura interna elementos que priorizam as políticas e os processos de inclusão nos aspectos, tanto Político-Institucional quanto Político-Pedagógico, tornando-os marcadores importantíssimos das realidades nas quais as Instituições se localizam. Há nas Diretrizes, sinalizações claras de que a subjetividade deve ser elemento de predominância no ato de construção do PDI.

A construção do PDI deverá se fazer de forma livre, para que a Instituição exercite sua criatividade e liberdade, no processo de sua elaboração. Entretanto, os eixos temáticos constantes das Instruções a seguir⁹⁰, deverão estar presentes, pois serão tomados como referenciais das análises subsequentes, que se realizarão por comissão designada pela SESu/MEC e SETEC/MEC para este fim. (BRASIL, 2004, p. 2).

Percebemos que essa “liberdade” é levada muito a sério na construção da escrita dos documentos, o que nos leva a acreditar no alto grau de comprometimento e envolvimento existente entre o grupo gestor da Unidade e a Sociedade da qual o IF “cuida”. Nesse sentido, durante nossos levantamentos, encontramos nas descrições dos perfis institucionais, a menção direta aos termos “inclusão”, “inclusão social”, “compromisso social”, “comprometimento social”, “respeito ao cidadão”, “promoção de inclusão”, como valores constituidores dos Institutos. Entretanto, outros documentos, apesar de não expor claramente o termo “inclusão” na descrição do perfil institucional, no decorrer do texto, a ideia de inclusão como valor, princípio ou mesmo missão social da Unidade fica nítido quando tomado em conjunto com as demais partes. Encontramos esse fenômeno nos documentos dos Institutos nas cinco regiões pesquisadas.

Depreendemos a visão de sociedade que temos, expressa no PDI do IFSP, representa, inexoravelmente, a necessidade imediata de construção de uma escola voltada para atender as demandas sociais que foram construídas e se acumulando ao longo dos séculos. Pensamos que os IFs, por sua vez, lançam mão à sociedade de um novo formato de escola, provavelmente, bastante apropriada para o cenário histórico dos nossos dias.

Entendemos que a sociedade contemporânea é marcada por profundas contradições nos aspectos econômico, social, político e cultural, muitas vezes fundados no individualismo e na competitividade. O mundo atual caracteriza-se pela fragmentação e dispersão da produção econômica, pela hegemonia do capital financeiro, pela rotatividade de mão de obra, pela obsolescência vertiginosa das qualificações para o trabalho, em decorrência do surgimento incessante de novas tecnologias, e pelo desemprego estrutural, causando exclusão social, econômica e política. (PDI – IFSP, 2019-2023. p. 174).

⁹⁰ Refere-se as instruções contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: Diretrizes para Elaboração.

Entretanto, essa perspectiva apontada acima, é consequência de pressupostas concepções, como a que pressupõe o ser humano como ser resultado de um conjunto de relações sociais que foram historicamente determinadas e que estão em constante construção e transformação, ou seja, somos seres compreendidos como sócio-históricos. E isso deve ser conjugado às propostas apresentadas pelos IFs, uma vez que é necessário o desenvolvimento de capacidades potencialidades, habilidades, competências, valores e atitudes, características humanas dependentes de uma ação educacional proposital, no plano formal ou informal, existente no meio social em que estamos inseridos.

Sendo assim, o processo que chamamos de educativo (e não de ensino) é apresentado como algo dialógico, no contexto da formação humana e deve, propositalmente, interpenetrar em todas as dimensões da vida, desde a dimensão do trabalho passando pela ciência até chegar na dimensão cultural.

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência, compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (PACHECO, 2011, p. 59).

Ademais, os documentos dos IFs percebem relevância em cogitar o ser humano como um ser formado a partir de sua própria historicidade, pois assim, pensamos que as estimativas produzidas nos planos Político-Institucional e Político-Pedagógico, projetados nos documentos proporcionam, teoricamente, o trabalho nas várias dimensões humanas, conforme menciona Pacheco (2011). E nesse contexto, percebemos as políticas institucionais e pedagógicas sendo direcionadas para a produção de mecanismos que convergem para estratégias coordenadas, produtoras de micro movimentos que se atentam para as necessidades dos entornos dos IFs, entretanto, estas estão sempre se ajustando e reajustando, bifurcando-se, de modo que possam sempre produzir novos efeitos e avançar em domínios, possivelmente, não previstos devido às peculiaridades locais e regionais dos *campi*, (Foucault, 2008a).

Outro aspecto bastante crebro nos documentos, encontra-se na maneira como os liames, manifestados em PPIs e PPPs, dialogam e orientam os princípios constituidores para a ideação de currículos no âmbito da Rede. No IFRN, assim como em outros IFs, parte do encetativo, referenciado socialmente e arquitetado em políticas pedagógicas que tem como “função social

ofertar Educação Profissional e Tecnológica de qualidade” (PDI – IFRN, 2019-2026. p. 67), articulada, entre outras coisas, política, institucional e pedagogicamente em conexão com a ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Nesse cenário os IFs apresentam perspectivas muito semelhantes, conforme já mencionamos anteriormente.

Em se tratando da definição de políticas institucionais para o ensino, a pesquisa, a extensão e a assistência estudantil, visando possibilitar, nesse conjunto, ações acadêmico-científicas com a qualidade desejada, faz-se necessária uma permanente interlocução com as comunidades e com o seu entorno. Para tanto, recorre-se a avaliações sistemáticas, a estudos e pesquisas das necessidades socioeducativas locais, articulando essas necessidades às demandas da formação humana integral, do mundo do trabalho do processo produtivo, das produções e inovações científicas e tecnológicas, das políticas de trabalho e de renda consonantes com a região onde estão inseridos os *Campi*. (*Ibidem* p. 66).

Em todos os IFs tomados para análise documental, encontramos expressa alusão às relações de trabalho, fatores socioeconômicos, atividades de avaliação do trabalho docente, consultas, por meio de reuniões, audiências públicas ou outros meios de consulta, sobre as necessidades reais dos locais onde o IF está/será instalado.

Consideramos que informações desse tipo servem para subsidiar as tomadas de decisões dos IFs, com relação de como a Rede poderá fomentar local e regionalmente a sociedade envolvida. Isso, está condizente com a estratégia que Veiga-Neto (2007), chama de “domínio do ambiente”, por focar, exatamente, em quais serão as ações necessárias para a implementação de políticas pública estatal em determinados contextos construído histórico e socialmente.

Conforme salienta Veiga-Neto (2000), no neoliberalismo novas táticas e novos dispositivos são inventados para que o Estado opere sob uma outra lógica, a lógica do próprio Estado que é, afinal, a lógica do mercado. Uma dessas táticas é a produção discursiva (produtora) da liberdade indutora de sentidos subjetivados e determinados a interpretar os contextos conforme as necessidades de alguns grupos dominantes. A isso associa-se as políticas de inclusão, pois estas podem, supomos nós, acentuar a necessidade de arranjos organizacionais direcionados a grupos sociais específicos, a exemplo do que ocorre com os grupos que são preteridos pela lei de cotas. No entanto, agir desse modo, não é totalmente incoerente em países como o Brasil, historicamente compreendido com lugar que apresenta

uma vasta ausência de políticas para alguns grupos minoritários da população, tendo isso efeito de “ajusto de contas” ou políticas de compensação.

Trazendo esse debate ao que relata a CF/88, em seu artigo 6º, garantindo a educação como um direito social, bem como o direito ao trabalho, a todos, nos termos da constituição e da Lei, vemos esses mesmos direitos, ao longo de algumas décadas, não sendo observados, muito menos garantidos a uma gama significativa de brasileiros. E nesse sentido que o IFSC tem uma postura bastante clara e definida sobre o tema, ao relatar:

A educação profissional e tecnológica caracteriza-se por estar voltada ao exercício de profissões, ou seja, dirige-se para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Por isso, é necessária diversidade de oferta, com cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação. A partir daí, almeja-se que o público da educação profissional e tecnológica faça o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos, e que haja convergência entre o direito à educação e o direito ao trabalho. (PDI – IFSC, 2020-2024. p. 46).

Nessa lógica, os IFs promovem nacionalmente o respeito ao que prevê o aludido artigo da CF/88 (promover educação como direito social). Mas, o alcance desse instrumento enquanto elemento auxiliador para incluir mais sujeitos ao “jogo” não alcança 100% da demanda, entretanto, entendemos que os diversos Programas, Projetos e Ações, instituídos no âmbito da Rede Federal de Educação, já é quase suficiente para promover um certo “ajuste de contas sociais” junto à população outrora tida como excluída e manter os sujeitos já alcançados dentro da educação como direito social.

E nesse sentido, a mensagem da Magnífica Reitora do IFSC (2020, p. 15), amplia necessidade de atenção à disposição do CF ao mencionar o acesso à educação e ao trabalho como nexos natural do processo educacional, em seus termos: “nossa sociedade está consciente de que a educação é o único caminho para o desenvolvimento social e econômico”. Para ela, o crescimento e consolidação dessa via de atenção aos mais necessitados socioeconomicamente, torna possível à nossa sociedade, o crescimento e consolidação, tão necessários ao nosso país.

Soma-se a isso outros IFs com textos muito similares em seus PDIs. Noutro documento da Rede descreve a imprescindibilidade de adoção pela sociedade sobre o entendimento da natureza humana. E, quanto a isso, temos a passagem que enfatiza uma concepção de ser humano como um ser historicamente construído, engajado ao trabalho para o progresso da humanidade evidenciado no PDI do IFMA, assim como em outros. Nesse documento, os

pressupostos filosófico-antropológicos e sociais são os diretrizes da instituição estando pautados nas esferas da prática social, da prática produtiva e da prática simbolizadora, essencialmente desenvolvidos no documento por meio das idealizações convencionadas à cerca do trabalho, da sociedade e da cultura.

Parte-se de uma referência concreta de ser humano considerado em sua integralidade, como sujeitos históricos envolvidos em constante processo de transformação que não se reduz ao tempo e ao espaço, de ação, crítico, reflexivo, construtor de sua história e cultura. Deste modo, o ser humano é concebido em sua pluridimensionalidade filosófica, histórica, biológica, econômica, ecológica, política, emocional, cultural e social e, ademais, aberto ao transcendente. Em se tratando da esfera produtiva, constitutiva da existência humana, concebe-se a centralidade do trabalho, visto que é pela realização deste que o homem interage com a natureza para garantir sua subsistência (PDI – IFMA, 2019-2023. p. 38).

Assim, ao rememorarmos o pensamento de Ciavatta (2005) sobre o assunto, ao fazer alusão ao trabalho como atividade fundamental à vida do ser humano, considera que o que altera, em determinados momentos históricos, é a sua natureza, as formas como o trabalho é desenvolvido, os instrumentos utilizados, os modos de apropriação do produto do trabalho e, especialmente, as relações de trabalho e de produção que se constituem de modo diverso ao longo da história da humanidade.

Conforme as necessidades dos *campi*, “descobertos” no decorrer de escrita e reescrita de PDIs, os processos estão em constantes movimentos de reformulação. Alguns objetivos não alcançados no percurso de cinco anos, às vezes são projetados para o percurso dos cinco anos seguintes, mas sempre ajustados à necessidade de contribuir com o mundo do trabalho. Os IFs, de modo geral, veem o trabalho como algo que precisa estar aglutinado ao processo formativo educacional. Falamos isso devido à repetição dessa expressão na totalidade dos documentos examinados. Assim, o homem, aqui é tomado como um ser que necessita disso para seu próprio progresso.

As bases das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas descritas nos PDIs apresentam sempre a noção de um homem como ser histórico, tendo na exploração do trabalho, em suas diversas formas, a consequência dos arranjos sociais existentes em épocas distintas. Conforme salienta Pacheco (2020, p. 14), o trabalho nos IFs é visto como “processo de transformação em um produto determinado capaz de satisfazer as necessidades humanas”.

Entretanto, os princípios norteadores utilizados estão, também, estampados no que recomendam as agências multilaterais.

Nesse sentido, o processo educativo exige o desencadeamento de ações capazes de redimensionarem a prática educativa como a instrumentalização teórica do indivíduo (o aprender a conhecer), centrada na apropriação de conceitos e fundamentos que desenvolvam a capacidade de compreensão do mundo e, conseqüentemente, sua inserção no mundo do trabalho, enquanto sujeito produtivo, historicamente situado, com uma postura crítica, criativa e autônoma. Todo o exposto, no entanto, será possível com o subsídio de uma instrumentalização técnica (o aprender a fazer) capaz de vencer os desafios colocados pelo avanço tecnológico que ocorre no mundo do trabalho, que requer dinamismo nas relações interpessoais e disposição para efetuar mudanças consistentes, visando o interesse da coletividade. E que, também será reforçado pelo estímulo à interdependência desse indivíduo com seus pares (o aprender a viver juntos), suscitando sua valorização pessoal, no convívio com as diversidades culturais a partir dos interesses comuns e do respeito com as diferenças. Tudo sendo conduzido para a meta principal: o desenvolvimento integral do indivíduo (o aprender a ser) enquanto pessoa, a partir da prática de sua cidadania, com vistas ao contínuo conhecimento de si mesmo, a fim de que possa aprender a aprender. (PDI – IFAM, 2019-2023. p. 120).

Sobre essas inferências adotadas de “recomendações” de agências multilaterais – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser, aprender a aprender – vemos a tentativa de se acertar no modo e forma de construção/condução do processo de ensino e de aprendizagem. Os reflexos disso são nítidos quando analisados em conjunto com os números que tratam sobre acesso nos Institutos.

As políticas de ensino, nesse sentido, estão pautadas por uma constante busca pela “excelência”, contudo, em nenhum dos documentos analisados, temos ao certo, o que exatamente significa o termo “excelência”. Propomos interpretá-lo como algo que consiga corresponder aos padrões ditados por instituições internacionais que conduzem/recomendam orientações sobre o que pode o que não pode ser considerado “excelência”. Pensamos nas listas de instituições que são tidas como as “melhores” nas avaliações internacionais, como pisa e outros.

Neste quesito, o Brasil ainda não têm uma educação de “excelência”. Mas, a Rede Federal de Educação, conforme seu principal documento norteador, diz que essa “excelência” se materializa na efetivação de processos de ensino e de aprendizagem que sejam realmente

significativos e possibilitadores de construção de conhecimento. Contudo, nos IFs o processo de inclusão, também faz parte dessa “excelência” institucional produzida na Rede.

Conforme prevêm as normas que diretrizam os PPIs, PPPs e PPCs, a Rede Federal tem expressamente declarado seu papel de propiciar a justiça social, a equidade, o desenvolvimento sustentável, visando justamente as inclusões social, educacional, cultural etc., e para isso busca soluções técnicas, baseadas em articulação institucional proposta no PNE⁹¹, assim como o que foi instituído pela Lei de criação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. E, nesse âmbito, a educação tem buscado superar o *status* de gasto social e atingir o de investimento que visa o desenvolvimento nacional e soberano.

precisamos ampliar a abrangência de nossas ações educativas. A educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. Nossos projetos pedagógicos têm de estar articulados, especialmente, com o conjunto de organismos governamentais ou da sociedade civil organizada, estabelecendo uma relação dialética em que todos somos educadores e educandos. Devem afirmar práticas de transformação escolar com o objetivo de construir diferentes propostas que apontem os elementos do novo mundo possível. [...] Quanto à SETEC, o conteúdo do nosso trabalho procura afirmar a possibilidade que possui o gestor público de administrar e transformar a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática [...]. (PACHECO, 2008, p. 4).

Ainda conforme intenção descrita por Pacheco (2008, p. 7), “os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é uma síntese daquilo o que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de EPT do governo federal”. Contudo, para a consolidação dos IFs é indispensável a compreensão de sua natureza e de sua Proposta Político-Pedagógica. Para esse autor, o novo formato de educação proposto pelo IFs, corresponde ao que Freire (1996) denominou de “inédito viável”.

Mesmo que essa perspectiva tenha intencionalmente se instalado nas bases filosóficas, políticas, pedagógicas e institucionais registradas em seus documentos norteadores posto em

⁹¹ Criado pela lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação – PNE – é o principal instrumento político para direcionamento da educação brasileira. Ele define diretrizes, metas e estratégias para a política nacional de educação em determinado período. É um documento construído coletivamente nos níveis federal, estadual e municipal.

análise nesta parte do trabalho, vemos os microespaços das normas regulamentares sendo “invadidas” por conceitos bastante utilizados por perspectivas neoliberais capitalistas.

Assim, termos ou sentenças como empreender, foco na inovação, desenvolvimento socioeconômico, inovação tecnológica, gestão estratégica, foco na qualidade etc., são vistos em todos os documentos norteadores da Rede. No campo do ensino, pesquisa e extensão há as políticas metrificadoras que sempre estão mensurando e comparando esses três eixos de trabalhos nos IFs com outras instituições de ensino. Na escala de avaliações nacionais/internacionais, como é o caso de ENEM/Pisa sempre vemos dados comparativos sobre a *performance* de estudantes da Rede Federal, e isso nos leva a denotar o uso de indicadores como elementos utilizados globalmente e que já estão internalizados nos documentos dos Institutos.

Ao se buscar entender, nessa relação os princípios orientadores de outros documentos da Rede, temos a impressão de que eles tomaram para si os mesmos elementos conceptivos encontrados nos PDIs, e julgamos correto essa postura, uma vez que o Plano de Desenvolvimento Institucional, bem como outros documentos emanados do MEC devem servir de “norte” para a escrita das bases gerais de cada *campi*.

Como já dito antes, os IFs promovem educação tanto básica quanto superior, por isso é natural que internamente haja PPCs, direcionados ao Nível Superior e Planos de cursos Técnicos de Nível Médio, direcionados a Educação Básica. Desse modo, tanto os cursos de Nível Superior, quanto os de Nível Básico Técnico possuem documentos específicos para nortear suas ações nos pilares constitutivos da Rede. Mas, cada *campus* é responsável pela elaboração de seus documentos, sempre no limite do que *sui generis* prevê o Plano de Desenvolvimento Institucional.

Decorre daí a necessidade de refletir sobre a relação entre teoria e prática na formação da/o técnica/o e da/o tecnóloga/o para que, de fato, esta formação contribua para o avanço da práxis pedagógica compromissada com a emancipação profissional da/o acadêmica/o jovem e adulta/o. Tendo em vista que esta/e profissional, jovem e adulta/o, está inserida/o em uma sociedade que passa por mudanças estruturais no processo produtivo que demanda, desta/e profissional, competências de comunicação, desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, trânsito inter e transdisciplinar, além da capacidade de tomar decisões e de transferir saberes anteriores para situações novas. (PPPI – IFG, 2018, p. 5).

De acordo com os enunciados do IFG, notamos uma relação de aproximação entre o processo de reflexão de teoria e prática que pode auxiliar no desenvolvimento da práxis pedagógica engajada com uma ação libertadora, somente ainda não está claro se essa ação deve provocar a libertação de quem, sobre o quê ou de quê sobre quem. Mas, à medida que dissecávamos os documentos norteadores de cada Instituto percebíamos, mesmo que sem maiores intenções, as sutilezas de aspectos neoliberais embrenhados nas linhas dos diplomas oficiais que os regem.

Mesmo a Lei de criação dos IFs já constrói, quando se lê detidamente sobre seus objetivos e finalidades (dentre outras partes), uma breve noção sobre a tentativa de direcionar a educação a algo que os chamados países de primeiro mundo já fazem: preparar o ser humano para o mundo do trabalho, norteado pela dinâmica do trabalho, da cidadania, da convivência social em vários aspectos, e principalmente para o mundo ambientalmente preocupado com o (des)equilíbrio das relações de produção, em um planeta que a cada dia se deteriora mais e mais, segundo a ciência, com a ação humana e sua ideia de “progresso” nos diversos setores da vida.

Sabemos que este tópico pode provocar análises mais profundas sobre a relação do homem com a terra, entretanto nosso objetivo aqui com essa passagem é puramente para criar a ideia exemplificativa sobre o que comumente acreditamos no que estamos fazendo intermediado pela educação formal.

[...]o IFPE vem buscando desenvolver ações que reafirmam seu comprometimento com a transformação da sociedade brasileira em direção à construção da cidadania por meio da justiça, solidariedade e democracia, atendendo aos seguintes princípios: Indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão; Desenvolvimento de um processo pedagógico participativo, possibilitando um envolvimento social atrelado à prática profissional e científica, respondendo às demandas da sociedade; Compromisso social em promover o acesso da sociedade ao mundo do trabalho e à cidadania; Desenvolvimento socioeconômico e sustentável local e regional; [...] Favorecimento do exercício da cidadania e a participação crítica, fortalecendo as políticas que asseguram os direitos do cidadão, bem como a construção de processos democráticos geradores de equidade social e equilíbrio ambiental. (PDI – IFPE, 2014-2018, p 43).

Trabalhando nesta concepção, este IF está atrelado ao que sugestionam os órgãos internacionais que ditam ordens para a educação mundial. Encontramos neste PDI referências às chamadas políticas de *performances* (SANTOS, 2020), ao ressaltar que as propostas

delineadas em seus documentos propiciam aprofundamento das dimensões institucionais e políticas, prospectando-se e direcionando seus objetivos e metas a fim de alcançar os indicadores e índices (p. 278) para educação técnica e tecnológica apontados nos documentos do MEC. Em seu PPPI encontramos, enquanto princípios pedagógicos, o tripé da Rede e a seguinte passagem:

são eixos estruturadores do ensino-aprendizagem que possibilitam a materialização do desempenho do futuro profissional, capaz de vincular a educação à prática social e ao mundo do trabalho, relacionar teoria e prática, estar preparado para o exercício da cidadania, explicar adequadamente os processos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, apresentar autonomia intelectual e pensamento crítico e ser flexível frente a novas condições de ocupação no mundo do trabalho. (PPPI – IFPE, 2012, p. 35).

Essas referências também foram observadas dentro de alguns PPCs e PPPs de diversos IFs. A enunciação constante referentes ao mundo do trabalho como fator de inclusão tem se tornado ressoante na maioria dos Institutos.

Sobre esse debate, conforme salienta Castel (2009), estamos caminhando a cada dia para nos tornarmos uma sociedade de indivíduos “consumidos” por esse mundo do trabalho. Essa lógica tem como características de ser um processo lento e subjetivo de individuação do sujeito que tem se tornado crescente nos últimos quarenta anos de nossa história e podemos dizer que tem sua origem, em especial, no instante em que mudanças na sociedade contemporânea têm demandado mais e mais do mundo do trabalho.

Castel (2009, p. 114), põe em evidência sobre estarmos presenciando um certo nível de individuação que requer do trabalhador dos nossos dias “mobilidade, adaptabilidade e responsabilidade a assumir”. E, nesse sentido, diz ele: “tem sido requisitado dos trabalhadores, nesse mundo do trabalho, um envolvimento pessoal de cada um, pondo em concorrência, ao mesmo tempo, todos contra todos”.

Nessas análises podemos notar uma redefinição de trabalho, e desta vez numa perspectiva neoliberal, já que é notória a percepção do investimento no ser (capital) humano perpassando, obrigatoriamente, pela exigência de envolvimento financeiro ou investimento na educação.

E, neste sentido, conforme vemos em Foucault (2008b), o neoliberalismo não está fazendo referências somente à demanda de investimentos em educação escolar, na produção de

saberes, na aprendizagem de conteúdo, de aprendizagem e habilidade profissional ou muito menos enunciando tão somente as práticas educacionais realizadas nos espaços escolares, eles se remetem, também, à noção das relações entre as pessoas, o tempo dispensado aos cuidados com a saúde, ao lazer, aos esportes e etc... Essas atividades servem para melhorar esse “capital humano que entrará, em breve, no mundo do trabalho, para que, desse modo possa ser utilizado pelo maior tempo possível”.

Assim, é possível afirmarmos que ao percebermos o outro ao nosso redor, não teremos exatamente um ser humano disposto a ter empatia pelo seu semelhante, o mais óbvio a acontecer é que o vejamos como nosso concorrente nesse mundo do trabalho, conforme afirma Castel (2009). Este autor continua na linha de raciocínio de que a individuação, produzida a partir do mundo do trabalho, é uma característica da vida em sociedade deste nosso momento histórico para os que conseguem alcançar boas condições de investimento em si, uma vez que eles conseguem progredir e desenvolver competências condizentes ao mercado de trabalho no qual estão inseridos, se tornando bons competidores e bons trabalhadores do ponto de vista mercadológico.

No entanto, o não-dito desse discurso, [...], faz referência àqueles sujeitos que, não desenvolvendo condições de investimento em si, não conquistam espaço na lógica da concorrência – não necessariamente porque seriam mais burros que os outros, mas porque lhes faltam suportes e recursos para o enfrentamento dessas novas exigências. (MENEZES, 2011, p. 159).

A ausência de investimento em si termina deixando alguns em uma séria situação de desigualdade em relação aos que possuem condições de investimento em si. Julgando-se que na lógica neoliberal é a existência da condição de concorrência que torna possível a existência de alguns mecanismos de controle sociais, como os já citados anteriormente.

Assim, supomos que isso só é possível devido a individuação proposital criada por determinadas políticas de Estado, ou mesmo de governo para que os sujeitos se tornem eventuais competidores.

Logo, a impressão que temos é a de que as subjetividades acentuadas nessa forma de ver o ser humano (e aqui podemos chamar de formas inclusivas) para lá de inquietante, apresenta, também, uma certa preocupação com os demais, para que estes tenham/apresentem condições razoáveis de inclusão nesta sociedade (do trabalho).

Trata-se de subjetividades inclusivas que se mobilizam permanentemente, a partir de características do modo de vida contemporâneo, para que estejam e permaneçam nas redes de consumo (o que, na sociedade de seguridade, na governamentalidade neoliberal, significa estar em situação de normalidade e, portanto, estar em condição de inclusão), [...]. Elas são também subjetividades inclusivas porque estabelecem relações com o outro, mobilizando-o igualmente para o desenvolvimento de características necessárias para a lógica da concorrência, incluindo-se nas redes de consumo e nelas movimentando-se para permanecer. (MENEZES, 2011, p. 160).

Nessa lógica, seguida pela Rede Federal de Educação, aparentemente, alguns princípios escapam às premissas orientadas em seus documentos oficiais. O que notamos no campo dos fatos não é *ipsis literis* de todo o ensinamento fundamento das ideias neoliberais, mas uma tentativa de coadunar, de algum modo, princípios liberais, conservadores e neoliberais. E entre estes sobressaem os neoliberais.

Não estamos dizendo aqui que não haja nos IFs premissas genuínas de origem que pensam a escola pela ótica posta nos trabalhos de Pacheco (2021, 2015, 2011, 2008), Haddad (2008), Moura (2016, 2014, 2008) dentre outros, mas o que estamos tentando entender e ao mesmo tempo enunciar é como o diálogo documental tem sido construído/escrito em um ambiente socioeconômico em que as demandas do mundo do trabalho requerem a formação de profissional como exigências minimamente compatíveis com os ditames do neoliberalismo, conforme podemos deduzir a partir dos trabalhos de Dowbor (2013, 2015, 2017, 2020), Dardot e Laval (2016) Foucault (1995, 2007, 2008, 2008a, 2008b, 2009.), dentre centenas de outros.

Após fazermos todos esses desdobramentos de possíveis discursos (neoliberais) documentais existentes nos IFs analisados, e em termos gerais, na Rede Federal de Educação, entendemos que os processos que desencadeiam demandas Político-Institucionais e Político-Pedagógicas seguem as normas, mesmo que parciais, ditadas por agências multilaterais, já que encontramos diversas passagens dos discursos reverberados pelos *think tanks*⁹² do mundo globalizado sendo fielmente reproduzidos em documentos Institucionais da Rede, a exemplo

⁹² *Think tanks* são instituições que desempenham um papel de advocacy para políticas públicas, além de terem a capacidade de explicar, mobilizar e articular os atores. Atuam em diversas áreas, como educacional, segurança internacional, globalização, governança, economia internacional, questões ambientais, informação e sociedade, redução de desigualdades e saúde. Produzem pesquisas, análises e recomendações que contribuem para um ambiente de conhecimento, permitindo, inclusive, que os formadores de políticas públicas tenham ferramentas para tomar decisões mais embasadas, além de ter um papel importante na disseminação de conhecimento à sociedade.

do que acontece com os reproduzidos pelo PDI do IFAM sobre os pilares da educação para o século XXI.

Portanto, é praxis que encontremos nos PDIs, PPPIs, PPCs e PPPs menções acerca dos discursos difundidos pelos organismos multilaterais. Entretanto isso, em hipótese alguma, invalida a tentativa de criação de uma nova visão de arranjo educacional, quando vista em conjunto com a proposta pela Rede Federal de Educação;

No tópico seguinte apresentamos informações sobre dados estatísticos da pesquisa. Nossa intenção é mostrar aos leitores como eles dialogam com a pesquisa empírica, bem como tentar interpretar como os aplicadores de políticas dos Institutos Federais veem as políticas de inclusão e suas relações no cenário posto neste momento histórico. As interpretações baseiam-se nas interpretações possíveis das variáveis encontradas nos dados respondidos pelos sujeitos de pesquisa.

3.6 Análise das variáveis dos questionários de pesquisa

3.6.1 Métodos

A importância de conhecermos o posicionamento dos aplicadores de políticas com relação ao tema, é destacado nesta parte da pesquisa. A partir deste momento, a explicação estatística da análise feita com base nas variáveis encontradas nos questionários.

3.6.2 Descritiva das Variáveis

Todas as variáveis foram analisadas separadamente, as que não puderam ser mantidas na forma original foram modificadas, o critério utilizado foi a frequência de observações, caselas com menos de 5 observações foram recategorizadas.

Inicialmente foram construídas tabelas de contingência, incluindo os percentuais na linha para verificar a distribuição das probabilidades em cada casela e foram realizados testes de associação pelo Qui-quadrado.

Todas as suposições foram, *a priori*, satisfeitas, uma vez que a variável dependente é qualitativa dicotômica e os seus valores são independentes entre si. Além disso, assumiu-se que o erro (ε) tem distribuição binomial e a covariância entre os erros é nula.

3.6.3 Regressão Logística Simples

Para a verificar a associação entre a variável dependente e independentes foram realizados modelos de regressão logística simples. A variável dependente questão j, que indica se o indivíduo tem um pensamento “Neoliberal” ou “Não neoliberal”, foi classificada como qualitativa nominal dicotômica (0 = Não neoliberal; 1 = Neoliberal), as variáveis independentes foram recategorizadas. Para este procedimento foram criadas variáveis indicadoras (variáveis com mais de duas categorias) e foi utilizada a primeira categoria de cada variável como referência, de acordo com a ordem descrita na Tabela 20.

A equação do modelo é descrita pela fórmula:

$$Prob(Y=1)=f(x)$$

onde,

$$Prob(y=1)=p=\frac{1}{1+e^{-f(x)}}$$

onde,

$$-f(x) = (\beta_0 + \beta_1 X_1)$$

onde Y é a variável dependente (dicotômica), p é a probabilidade de $y = 1$, β_0 é o ponto em que a reta intercepta o eixo y , β_1 é o coeficiente angular da equação, X é a variável independente. Foi realizado o teste de Wald para testar cada estimador (beta) do modelo e para o efeito foram consideradas as seguintes hipóteses:

$$H_0: \beta_1 = 0 / OR = 1$$

$$H_a: \beta_1 \neq 0 / OR \neq 1$$

Rejeitamos a H_0 quando o teste de Wald foi significativo, concluindo que há associação entre a variável dependente e a variável independente. Para todas as análises foi considerado um nível de significância (α) de 5%.

3.6.4 Xgboost e Extratrees

Para ordenar as variáveis de acordo com sua importância em relação a variável dependente (questão j) foram feitos dois testes estatísticos de *machine learning*, o teste **XGBoost** e o ExtraTrees. Lembrando que ambos os testes não foram utilizados nesta análise com o objetivo de predição, apenas de ranqueamento.

O Classificador de Árvores Extremamente Randomizadas (ERTC), da biblioteca Scikit Learn, e o Classificador XGBoost (XGB, ou Extreme Gradient Boosting), da biblioteca “xgboost”, para a linguagem de programação Python, foram utilizados para analisar a importância do recurso na determinação da variável independente.

Ambos os algoritmos são métodos de aprendizado de máquina supervisionado baseados em árvores de decisão. No ERTC, suas árvores e limites do classificador são escolhidos aleatoriamente, resultando em eficiência computacional e redução da variância do modelo. Enquanto o XGB é um otimizador de gradiente (GBM), combina sequencialmente classificadores fracos para melhorar iterativamente sua precisão de previsão. Esse método é ajustado gradativamente para minimizar o erro e interromper o modelo quando o overfitting é detectado. Todas as análises foram feitas em Python versão 3.10.0.

3.6.5 Resultados

3.6.6 Análise Descritiva das Variáveis

Análise descritiva incluí dados de frequência de porcentagem, todas as categorias usadas para essa primeira etapa foram mantidas de acordo com as respostas do questionário original, a única alteração realizada foi a síntese das respostas, o objetivo da síntese é deixar a tabela e os gráficos mais “limpos”.

Tabela 20 – Descrição e Classificação das variáveis (n=91)

Variáveis	Categorias	n	%	Tipo de variável
<i>Questão j*</i>	<i>Neoliberal</i>	34	37,36	Qualitativa nominal
	<i>Não neoliberal</i>	32	35,16	
	<i>Sem opinião formada</i>	24	26,37	
	<i>Nenhuma das anteriores</i>	1	1,10	
Formação Acadêmica	Pedagogia	22	24,18	Qualitativa nominal
	Letras	10	10,99	
	História	7	7,69	
	Ciências Biológicas	5	5,49	
	Matemática	5	5,49	
	Sociologia	5	5,49	
	Filosofia	3	3,30	
	Física	3	3,30	
	Ciências da computação	2	2,20	
	Direito	2	2,20	
Odontologia	2	2,20		
Química	2	2,20		

	Serviço Social	2	2,20	
	Ciências Sociais	2	2,20	
	Psicologia	2	2,20	
	Biomedicina	2	2,20	
	Geografia	2	2,20	
	Educação Física	2	2,20	
	Engenharia Civil	1	1,10	
	Desenvolvimento Web	1	1,10	
	Medicina Veterinária	1	1,10	
	Arquitetura e Urbanismo	1	1,10	
	Relações Internacionais	1	1,10	
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1	1,10	
	Enfermagem	1	1,10	
	Logística	1	1,10	
	Agronegócios	1	1,10	
	Administração	1	1,10	
	Marketing	1	1,10	
Gênero	Feminino	55	60,44	Qualitativa nominal
	Masculino	36	39,56	
Idade	Mais de 40 anos	55	60,44	Qualitativa ordinal
	Entre 31 e 40 anos	25	27,47	
	Entre 18 e 30 anos	11	12,09	
Titulação	Licenciado	65	71,43	Qualitativa nominal
	Bacharel	20	21,98	

	Tecnólogo	6	6,59	
Maior titulação	Doutor	41	45,05	Qualitativa ordinal
	Mestre	36	39,56	
	Especialista	14	15,38	
Tempo de serviço	Mais de 10 anos	37	40,66	Qualitativa ordinal
	Entre 6 e 10 anos	34	37,36	
	Entre 0 e 5 anos	20	21,98	
Cargo	Professor (a)	64	70,33	Qualitativa nominal
	Técnico em Assuntos Educacionais (TAE)	10	10,99	
	Área da saúde	6	6,59	
	Coordenador (a)	4	4,40	
	Assistente	3	3,30	
	Diretor (a) e/ou Pró-reitor (a)	2	2,20	
	Relações Internacionais	1	1,10	
	Administrador	1	1,10	
Tempo no cargo	Entre 0 a 5 anos	81	89,01	Qualitativa ordinal
	Entre 6 a 10 anos	9	9,89	
	Mais de 10 anos	1	1,10	
Vínculo com a reitoria	Sim	77	84,62	Qualitativa nominal
	Não soube responder	8	8,79	
	Não	6	6,59	
Qual reitoria	Pró-reitoria de ensino	34	37,36	Qualitativa nominal
	Não soube responder	15	16,48	
	Pró-reitoria de extensão	14	15,38	

	Pró-reitoria de pesquisa	12	13,19	
	Mais de uma Pró-reitoria	9	9,89	
	Pró-reitoria de administração	6	6,59	
	Pró-reitoria de desenvolvimento institucional	1	1,10	
Questão k	Definidas pelo MEC. Com algumas alterações	71	78,02	Qualitativa nominal
	Definidas pelo MEC	12	13,19	
	Não soube responder	5	5,49	
	IF constrói as próprias políticas	3	3,30	
Questão l	Discordo totalmente	32	35,16	Qualitativa nominal
	Discordo parcialmente	27	29,67	
	Concordo parcialmente	24	26,37	
	Não tenho opinião formada	7	7,69	
	Concordo totalmente	1	1,10	
Questão m	10 ou mais	67	73,63	Qualitativa ordinal
	Entre 5 e 9	12	13,19	
	Não soube responder	9	9,89	
	Entre 0 e 4	3	3,30	
Questão n	Contempla as políticas	63	69,23	Qualitativa nominal
	Não contempla as políticas	16	17,58	
	Não soube responder	12	13,19	
Questão o	Potencializa os processos de inclusão	88	96,70	Qualitativa nominal
	Não respondem às necessidades	2	2,20	
	Não conhece essas políticas	1	1,10	

Questão p	Importante e necessária	61	67,03	Qualitativa nominal
	Não concorda com a estratégia	24	26,37	
	Não soube responder	6	6,59	
Questão q	Concordo parcialmente	39	42,86	Qualitativa nominal
	Discordo parcialmente	24	26,37	
	Discordo totalmente	17	18,68	
	Não tem opinião formada	10	10,99	
	Concordo totalmente	1	1,10	
Questão r	Resposta por áudio	79	86,81	Qualitativa nominal
	Resposta descritiva	7	7,69	
	Não soube responder	4	4,40	
	Resposta por e-mail	1	1,10	
Questão s	Resposta por áudio	79	86,81	Qualitativa nominal
	Resposta descritiva	8	8,79	
	Não soube responder	3	3,30	
	Resposta por e-mail	1	1,10	
Questão t	Resposta por áudio	79	86,81	Qualitativa nominal
	Resposta descritiva	7	7,69	
	Não soube responder	4	4,40	
	Resposta por e-mail	1	1,10	

Fonte: o autor, Martins (2022).

* *Variável dependente*

3.7. Regressão Logística Univariada

Relacionando as variáveis independentes com a variável dependente, pensamento neoliberal e não neoliberal, podemos observar que pessoas formadas na área da saúde apresentam 1.6 (IC 95%: 0.13 - 18.72) vezes a chance de ter um posicionamento neoliberal quando comparadas às pessoas que têm formação na área da educação, no entanto, essa diferença não foi estatisticamente significativa (p.valor = 0.708).

As pessoas que têm formação na área de humanas e exatas (OR 0.26 (IC 95% 0.02 - 2.72) e OR 0.2 (IC 95% 0.02 - 1.90) respectivamente), apresentaram fator de proteção para o pensamento neoliberal, ou seja, pessoas formadas nesta área têm menor chance de ter uma posição neoliberal, quando comparadas às pessoas formadas na área da educação. No entanto, ambas as categorias não apresentaram significância estatística (p.valor = 0.162 e p.valor = 0.265) (Tabela 20).

A mesma interpretação segue para as demais variáveis. A maioria das variáveis não apresentou p valor significativo, com exceção da variável “questão m” e “questão p”, sendo assim, não é possível através deste trabalho afirmar que exista associação entre as variáveis independentes e a dependente, o número de indivíduos que participou do estudo é muito pequeno e pouquíssimo representativo, a maioria das regressões lineares foram feitas com menos de 5 observações por casela, o que não é o ideal, esse número de participantes afeta diretamente na qualidade da análise. Os dados a seguir podem ser usados com cautela, são resultados interessantes, mas que jamais devem ser assumidos como causalidade e extrapolado para o coletivo.

Também significa que esses resultados são errôneos? Não necessariamente, as variáveis podem sim estar associadas ao pensamento neoliberal, no entanto, outra análise com maior número de indivíduos deve ser realizada, caso seja de interesse do pesquisador em questão e da comunidade científica.

Tabela 21 – Análise de regressão logística simples (n=66)

Variáveis	Categorias	Grupos de estudo			OR (IC 95%)	p-value*
		Neoliberal (n=34)	Não neoliberal (n=32)	Total (n=66)		
		N	n	n		
Formação Acadêmica	Educação	30	24	54	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Exatas	1	4	5	0.20 (0.02: 1.90)	0.162
	Humanas	1	3	4	0.26 (0.02: 2.72)	0.265
	Saúde	2	1	3	1.60 (0.13: 18.72)	0.708
Idade	Entre 18 e 30 anos	5	4	9	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Entre 31 e 40 anos	11	6	17	1.46 (0.28: 7.62)	0.649
	Mais de 40 anos	18	22	40	0.65 (0.15: 2.80)	0.568
Titulação	Bacharel	4	7	11	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Licenciado	29	21	50	2.4 (0.62: 9.32)	0.200
	Tecnólogo	1	4	5	0.43 (0.03: 5.39)	0.519
Maior titulação	Doutor	15	19	34	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>

	Especialista	5	1	6	0.1 (0.66: 60.16)	0.108
	Mestre	14	12	26	0.4 (0.52: 4.1)	0.456
Tempo de serviço	Entre 0 e 5 anos	7	7	14	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Entre 6 e 10 anos	12	12	24	1.00 (0.26: 3.73)	1.00
	Mais de 10 anos	15	13	28	1.15 (0.31: 4.16)	0.82
Cargo	Administrador	0	1	1	-	-
	Assistente	1	2	3	-	-
	Coordenador (a)	0	1	1	-	-
	Diretor (a) e/ou Pró-reitor (a)	2	0	2	-	-
	Professor (a)	25	26	51	-	-
	Técnico em Assuntos Educacionais (TAE)	4	2	6	-	-
	Área da saúde	2	0	2	-	-
Tempo de cargo	Entre 0 a 5 anos	30	29	59	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Mais de 6 anos	4	3	7	1.28(0.26: 6.26)	0.753
Vínculo reitoria	Não	1	2	3	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>

	Não soube responder	3	2	5	3.00 (0.15: 59.88)	0.472
	Sim	30	28	58	2.14 (0.18: 24.95)	0.543
Qual reitoria	Mais de uma Pró-reitoria	2	4	6	-	-
	Não soube responder	6	3	9	-	-
	Pró-reitoria de administração	3	2	5	-	-
	Pró-reitoria de ensino	12	14	26	-	-
	Pró-reitoria de extensão	5	3	8	-	-
Questão k	Definidas pelo MEC	6	5	11	-	-
	Definidas pelo MEC. Com algumas alterações	28	26	54	-	-
	IF constrói as próprias políticas	0	1	1	-	-
Questão l	Concordo	12	8	20	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Discordo	21	22	43	0.63 (0.21: 1.86)	0.410
	Não tem opinião formada	1	2	3	0.33 (0.02: 4.3)	0.401
Questão m	10 ou mais	22	29	51	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Menos de 9	10	2	12	6.59 (1.30: 33.17)	0.022*

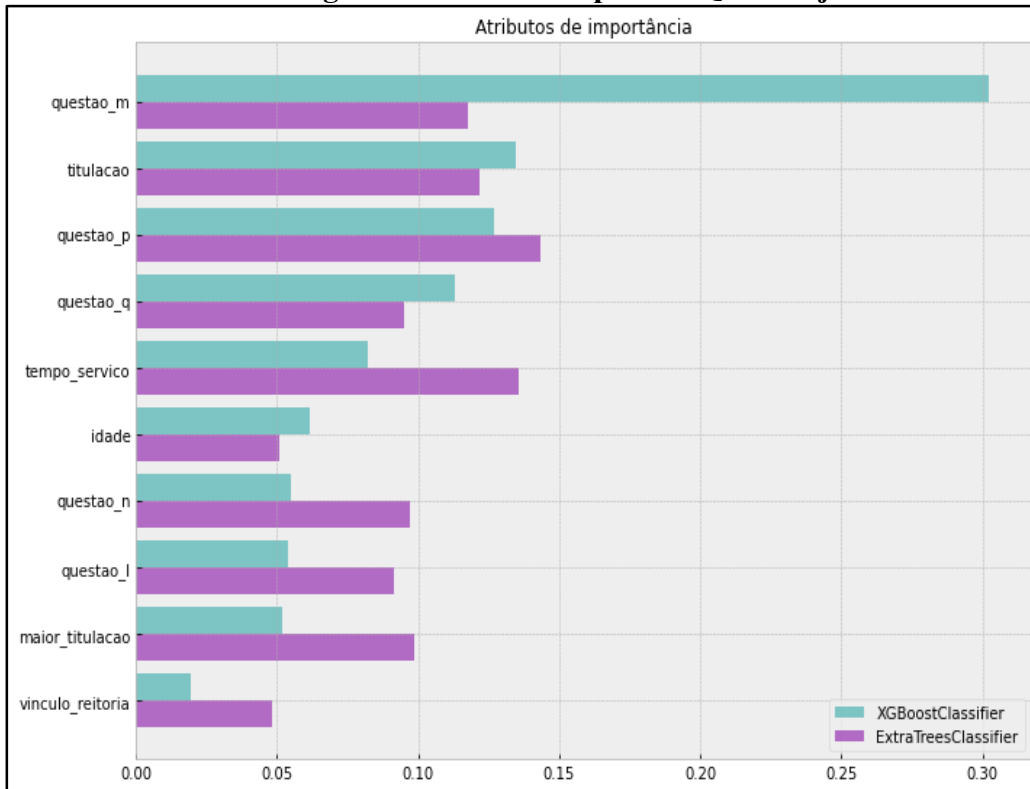
	Não soube responder	2	1	3	2.63 (0.22: 30.96)	0.441
Questão n	Contempla as políticas	26	24	50	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Não contempla as políticas	6	7	13	0.79 (0.23: 2.68)	0.708
	Não soube responder	2	1	3	1.84 (0.15: 21.6)	0.626
Questão o	Não respondem às necessidades	0	1	1	-	-
	Potencializa os processos de inclusão	34	31	65	-	-
Questão p	Importante e necessária	28	17	45	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Não concorda com a estratégia	5	14	19	0.21 (0.06: 0.70)	0.012*
	Não soube responder	1	1	2	0.60 (0.03: 10.35)	0.730
Questão q	Concordo	17	16	33	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Discordo	12	16	28	7.05(0.25: 1.94)	0.500
	Não tem opinião formada	5	0	5	2.18 (-)	0.999

Fonte: O autor, Martins (2022).

*p-valor do teste de associação pelo qui-quarado (***) p-valor < 0,001; ** p-valor < 0,01; * p-valor < 0,05; # p-valor ≥ 0,10)

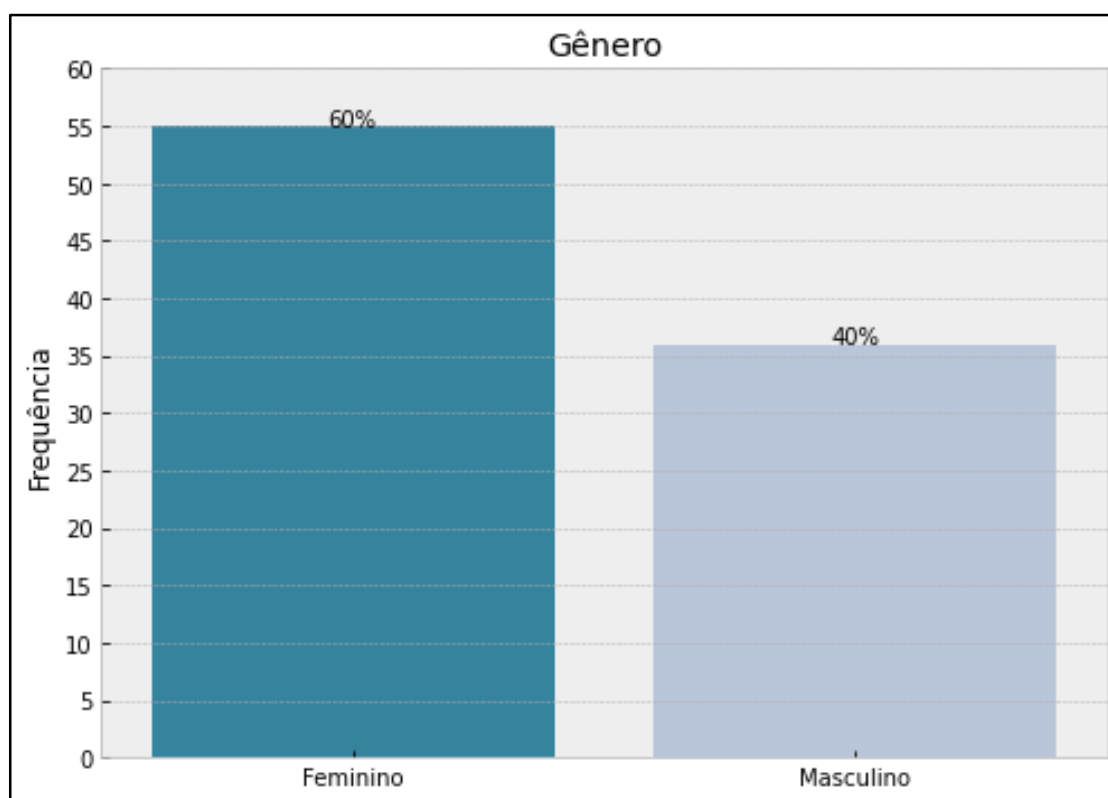
3.8. Análise Xgboost e Extratrees

Gráfico 31 – Ordem de importância das variáveis independentes, segundo variável independente “Questão j”



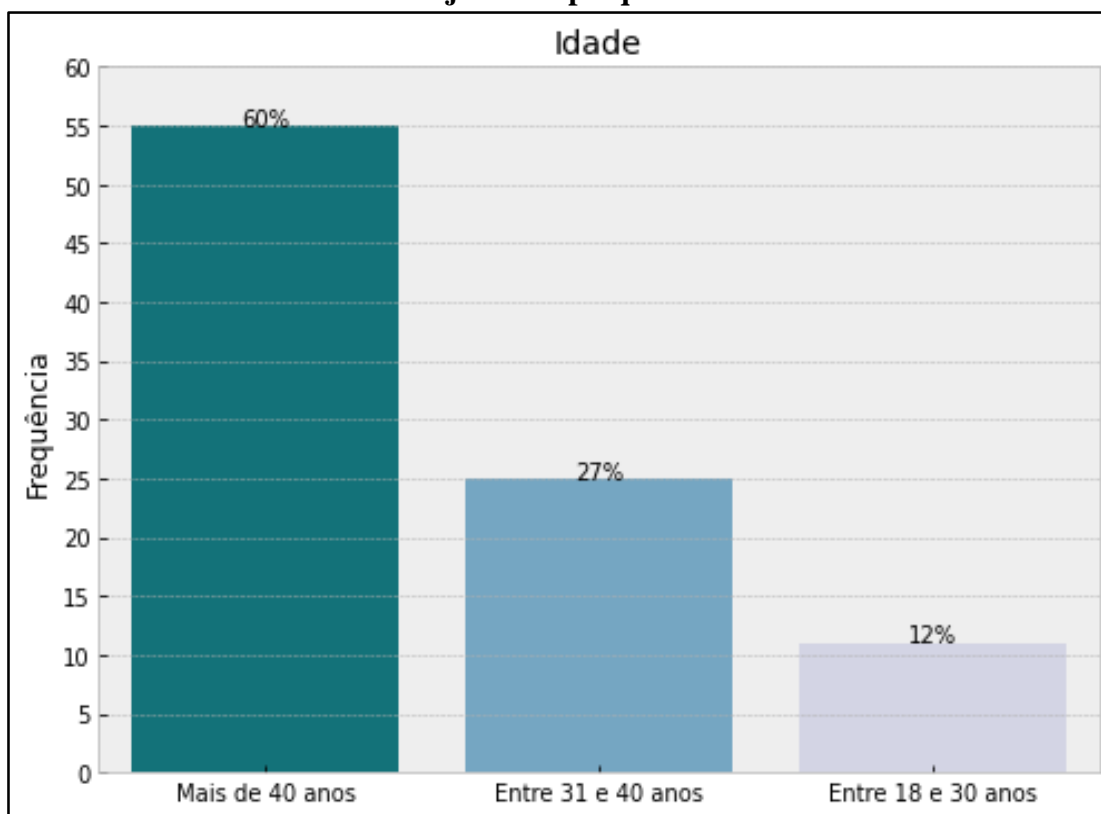
Fonte: O autor, Martins (2022).

A seguir construímos uma descrição possível das relações gráficas que nos auxiliam na interpretação de forma mais visual sobre os dados colhidos com relação à primeira e à segunda partes do inquérito por questionário. Fizemos algumas considerações sobre os dados levantados e as variáveis constantes destes.

Gráfico 32 – Sujeitos de pesquisa – Gênero

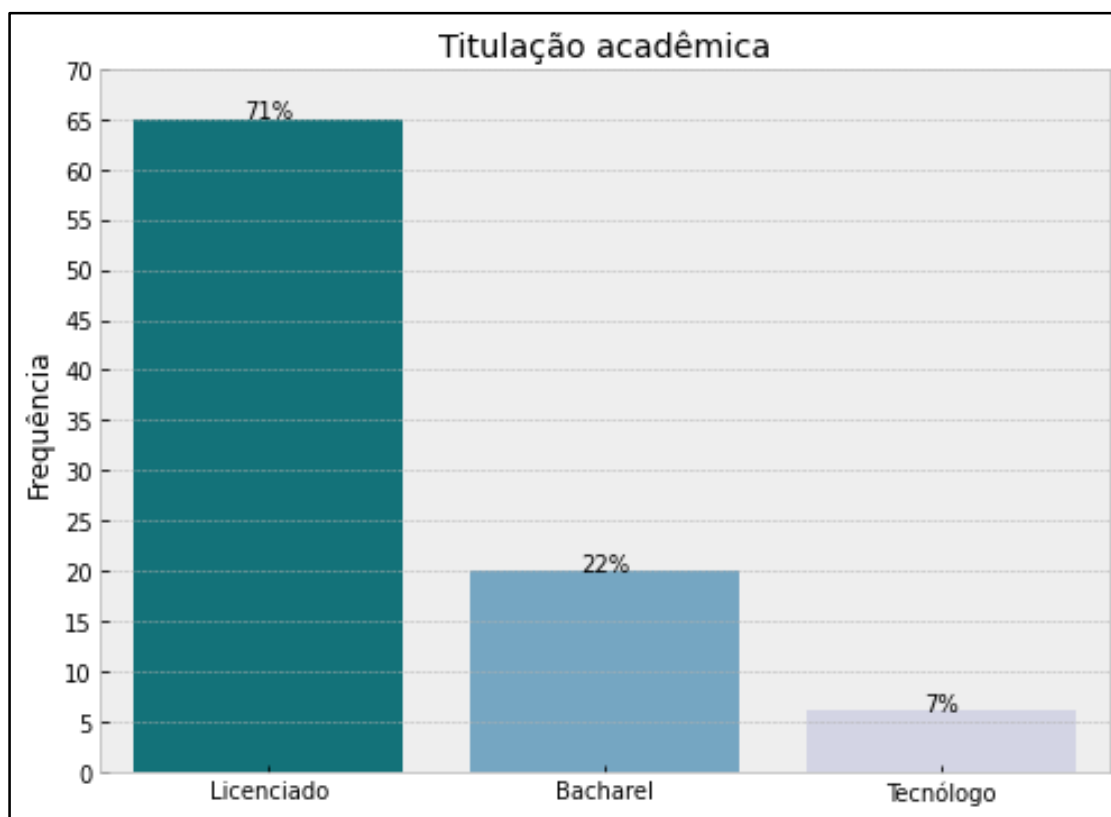
Fonte: o autor, Martins (2022).

Com relação a variável de gênero dos sujeitos de pesquisa (Gráfico 32) que trabalham ou trabalharam com aplicação de políticas de inclusão nos IFs, há predominância do gênero na proporção de 60% de feminino contra 40% do sexo oposto. Neste item, todos os participantes fizeram identificação quanto a opção gênero.

Gráfico 33 – Sujeitos de pesquisa – Faixa Etária

Fonte: o autor, Martins (2021).

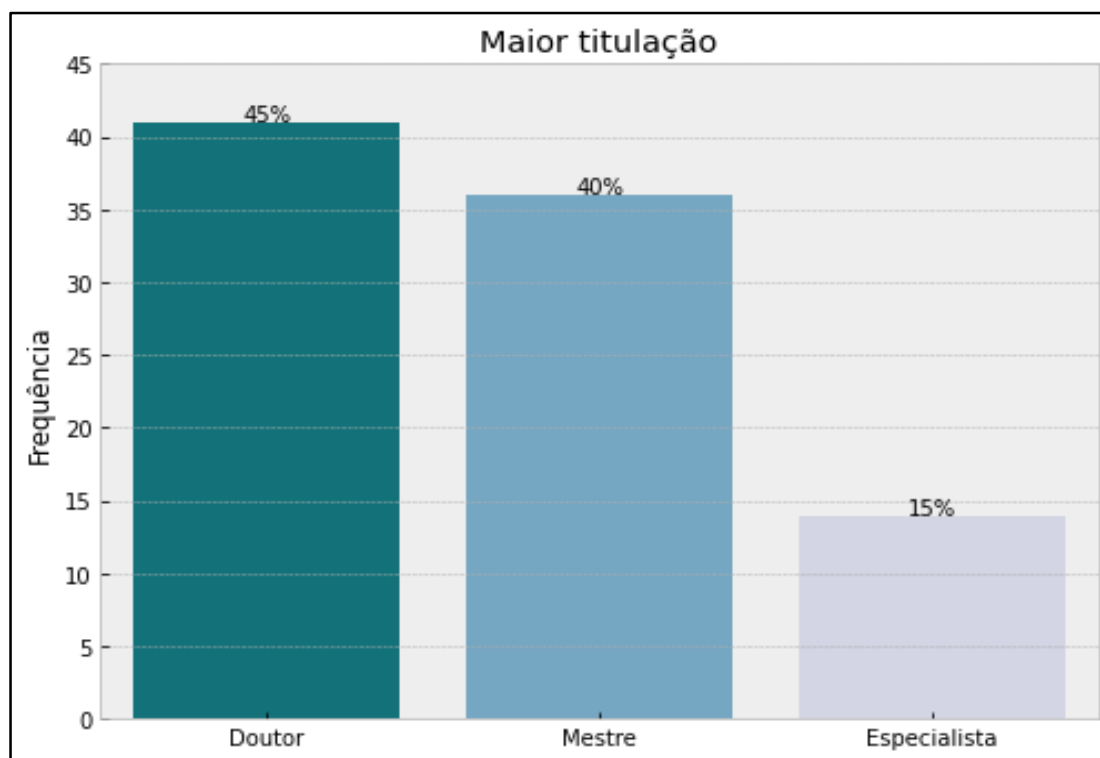
Com relação à idade dos sujeitos (Gráfico 33) de pesquisa constatamos que a maioria possui mais de 40 anos de idade, seguidos pelos que se identificaram como tendo entre 31 e 40 anos e por último e em menor quantidade os que possuem entre 18 e 30 anos. As pessoas que se identificaram como mais novas são minorias na função, cerca de 12% somente, enquanto os maiores de 40 são maioria representando 60% das funções relacionadas a inclusão. Enquanto que os intermediários com relação à idade ocupam 28% das funções. Neste item, percebemos prioridade na escolha de pessoas mais velhas para ocupar a função.

Gráfico 34 – Sujeitos de pesquisa – Titulação Acadêmica Inicial

Fonte: o autor, Martins (2021).

No

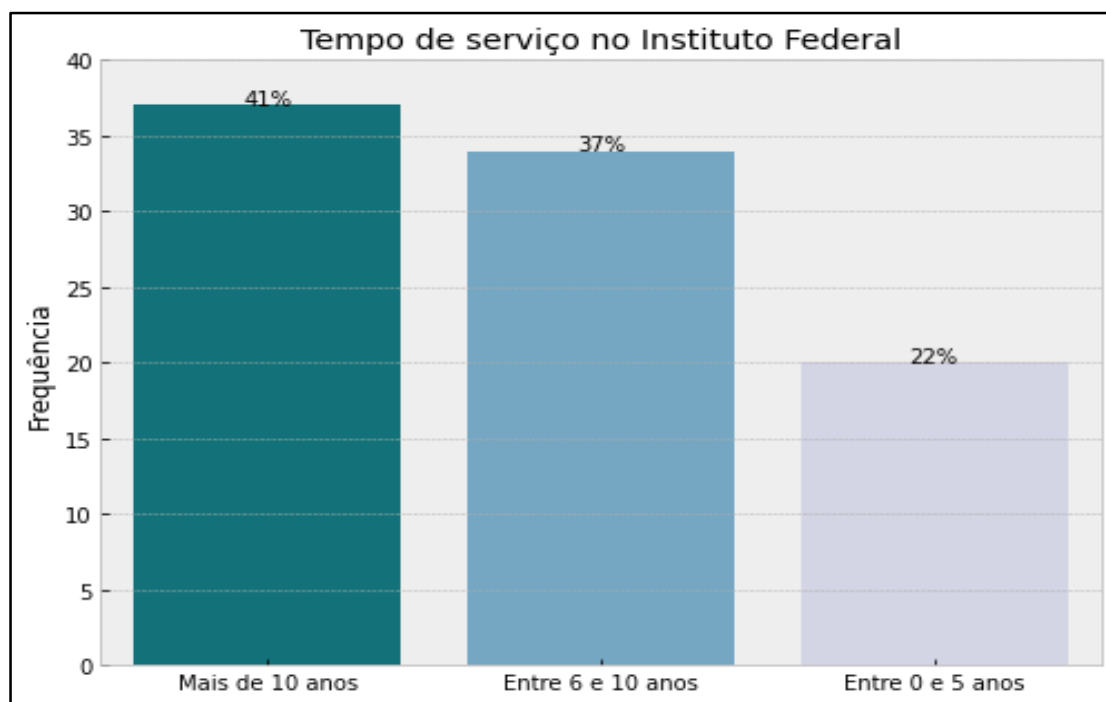
Gráfico 34 a maioria dos ocupantes da função de aplicador de políticas tem titulação de Licenciado, seguidos de Bachareis e Tecnólogos. Percentualmente temos 71%, 22% e 7% respectivamente de graduados. Com base nesses dados percebemos a preferência pela formação em Licenciatura que, comparativamente aos Tecnólogos, a probabilidade de um Licenciado ser escolhido para a função é 10x maior.

Gráfico 35 – Sujeitos de pesquisa – Maior Titulação Acadêmica

Fonte: o autor, Martins (2021).

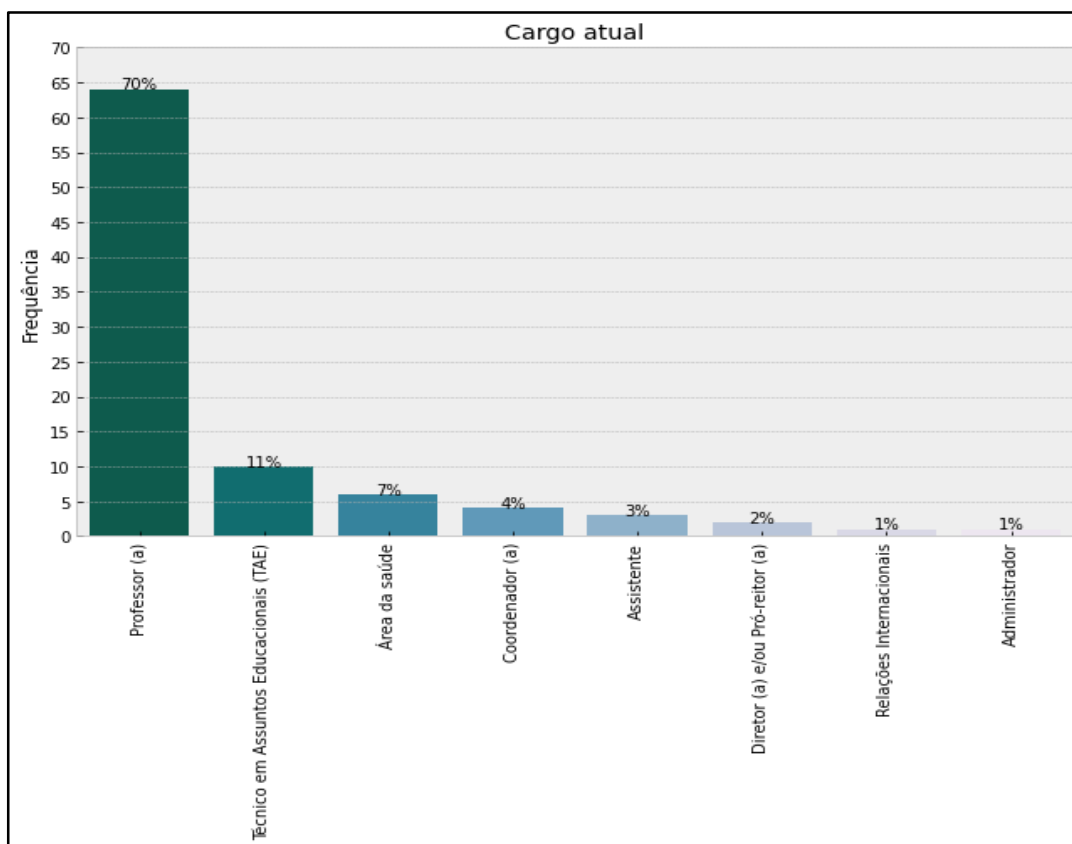
Com relação à maior titulação de formação acadêmica (

Gráfico 35), notamos que a maioria possui título de Doutor (45%), seguida pelos portadores de títulos de Mestres (40%) e em menor quantidade os servidores possuidores de titulação de Especialistas (15%). Neste item, pelo que podemos deduzir, é muito importante para a assunção da função ter algum título Pós-Superior. Pois, pensamos que quanto mais conhecimento ou mesmo competência técnica ou acadêmica a pessoa possuir, mais chance talvez, ele tenha de obter a indicação ou mesmo assunção como aplicador de política em um IF. E, neste sentido, conforme apontam os dados acima, podemos afirmar que os IFs valorizam a formação acadêmica para que as pessoas ligadas à temática desenvolvam trabalhos condizentes com os atributos fundantes dos Institutos: produzir meios de viabilizar o processo de inclusão.

Gráfico 36 – Sujeitos de pesquisa - Tempo de Serviço no IF

Fonte: o autor, Martins (2021).

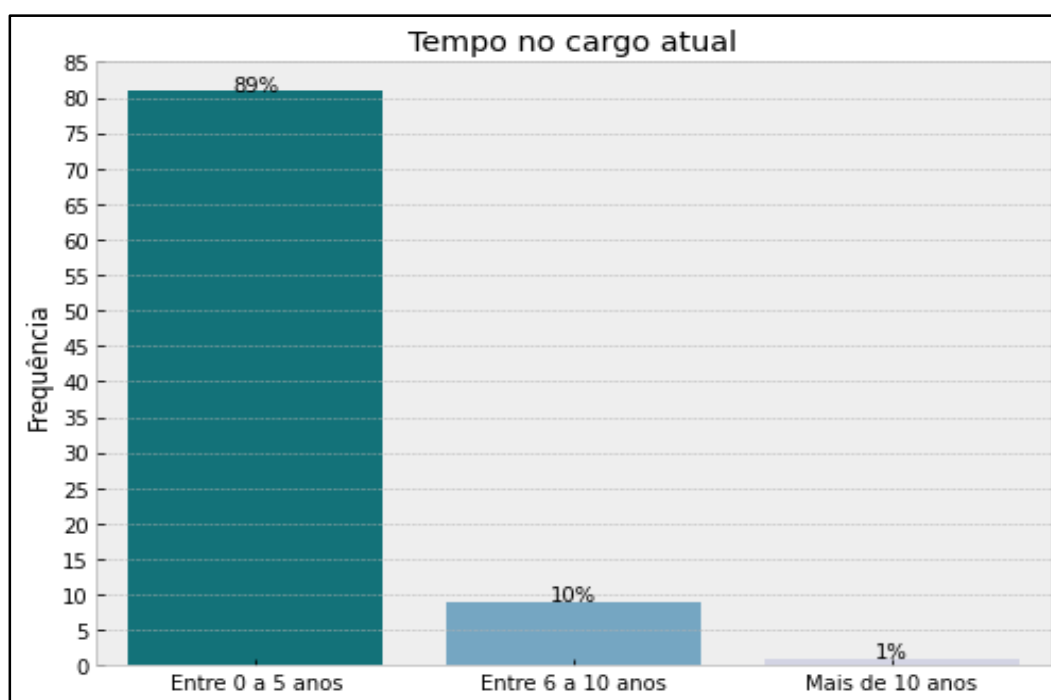
Acerca do questionamento sobre o tempo de serviço enquanto servidor público no IF (**Gráfico 36**), aferimos que a grande maioria dos aplicadores de políticas de inclusão é servidor ou servidora do quadro efetivo federal com mais de 10 anos de investidura no cargo público (41%), seguidos dos que possuem entre 6 e 10 anos (37%) e 0 a 5 anos (22%) na função pública em um Instituto Federal, respectivamente. Parece-nos que dentre os servidores com mais tempo de serviço e titulação maior têm prioridades para ocupar as funções quando fazemos comparativos com os demais gráficos.

Gráfico 37 – Sujeitos de pesquisa – Cargo Atual no IF

Fonte: o autor, Martins (2021).

O

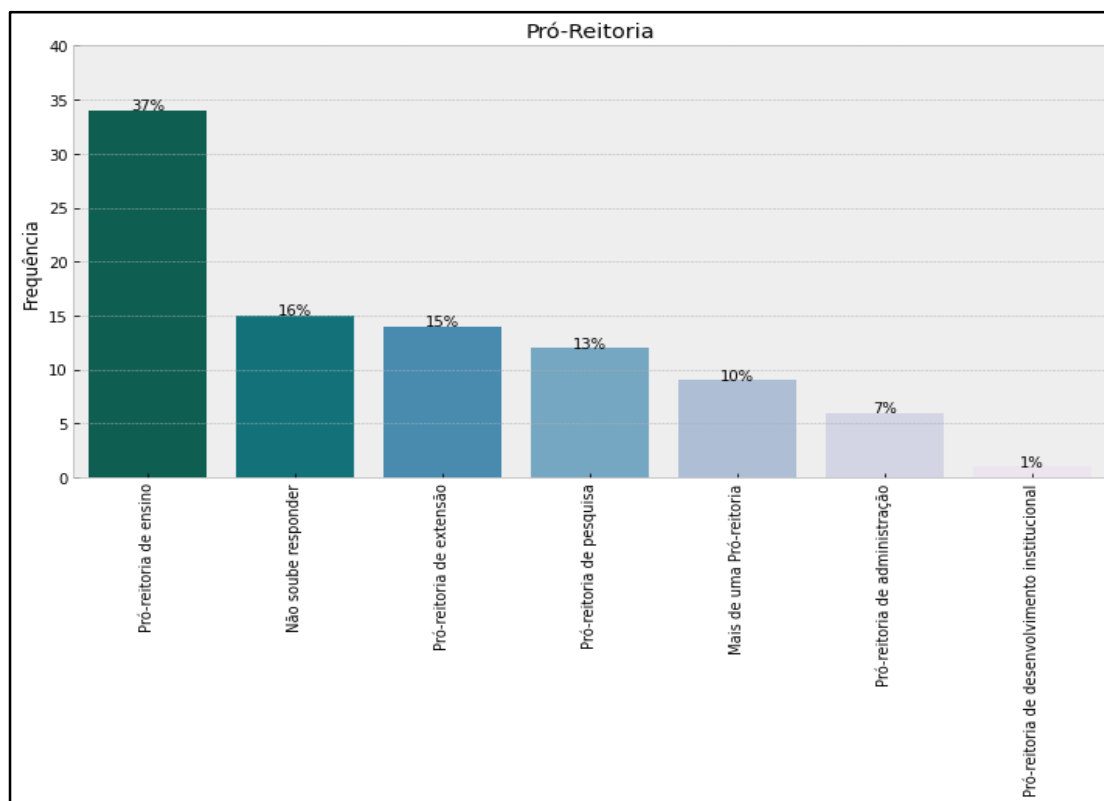
Gráfico 37 acima nos remete à informação de que o maior quantitativo de pessoas que ocupa função de aplicador de políticas de inclusão em um IF é da carreira docente (70%), seguido pelos ocupantes da carreira de TAE (11%) – Técnicos Administrativos em Educação – talvez, devido a esse fator a passagem pela função seja realmente bastante breve, pois o cargo de professor já demanda bastante tempo de dedicação por parte do docente para as atribuições de atividades acadêmicas, sobrando pouco tempo para dedicação às atividades administrativas, como é o caso da área de políticas públicas de inclusão.

Gráfico 38 – Sujeitos de pesquisa – Tempo de Serviço na Função

Fonte: o autor, Martins (2021).

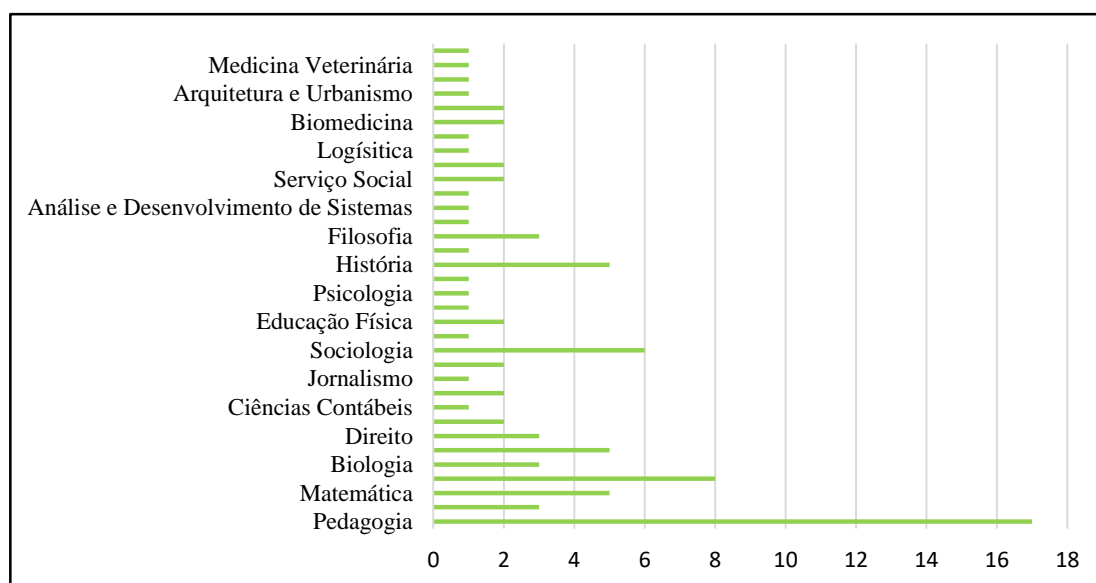
Como observamos dos dados levantados, a média de tempo como ocupante na função de aplicador de política fica entre 0 a 5 anos (89%), conforme pudemos deduzir das informações colhidas. Entendemos que, por se tratar de uma função de confiança de livre nomeação e exoneração, a critério do gestor máximo da instituição, especulamos que o fenômeno de rotatividade de pessoas na função aconteça com frequência. Mas, alguns conseguem ficar mais tempo na função. Há servidores que declararam ter ficado entre 6 e 10 (10%) e mais de 10 anos (1%) respectivamente, conforme podemos inferir do

Gráfico 38 acima. É uma passagem efêmera na função para a maioria dos que a assumem.

Gráfico 39 – Sujeitos de pesquisa – A Função está vinculada a

Fonte: o autor, Martins (2021).

Os programas que envolvem inclusão, na sua maioria, estão vinculados às Pró-Reitorias de Ensino. Conforme podemos notar no gráfico acima, 37% do respondentes disseram que a função que ocupam tem ligação direta com essa Pró-Reitoria. Acreditamos que deva ser por conta dela cuidar diretamente de assuntos ligados ao ensino, à sala de aula, local onde possivelmente esteja concentrado as maiores demandas com relação à processos de inclusão. É no ensino, na vivência cotidiana do ambiente escolar que se consegue vislumbrar quais e quantos são os alunos mais carentes socioeconomicamente, quais apresentam maior ou menor grau de algum tipo de vulnerabilidade. 15% responderam que a função está vinculada à Pró-Reitoria de Extensão. As outras Pró-Reitorias somadas representam 24% de vinculação com processo que podem demandar alguma assistência por parte da Instituição.

Gráfico 40 – Sujeitos de pesquisa – Cursos de Graduação

Fonte: o autor, Martins (2021).

Conforme disseram nossos sujeitos de pesquisa os cursos que mais apareceram na formação inicial dos inqueridos foram os apontados pelo

Gráfico 40. Nele percebemos a predominância de pessoas formadas na área de Pedagogia, seguido dos titulados em cursos de Letras e Sociologia. Entretanto, o que nos chamou a atenção é a maioria dos ocupantes da função de aplicador de políticas no IF ter formação inicial em Pedagogia. Entendemos que esse também seria um dos critérios importantes para a escolha de ocupação na função.

No geral, conforme as constantes da análise descritiva da “caracterização dos sujeitos” aplicadores de políticas nos IFs, evidenciamos que os 90 (noventa) sujeitos respondentes ao questionário, em sua maioria, se classifica como sendo de gênero feminino (Gráfico 32), com titulações acadêmicas de Doutor (

Gráfico 35). Quanto à faixa etária, há predominância de pessoas com mais de 40 anos de idade (Gráfico 33). Os que estão ou estiveram na função de aplicador de política permanecem na função por até 5 (cinco) anos (

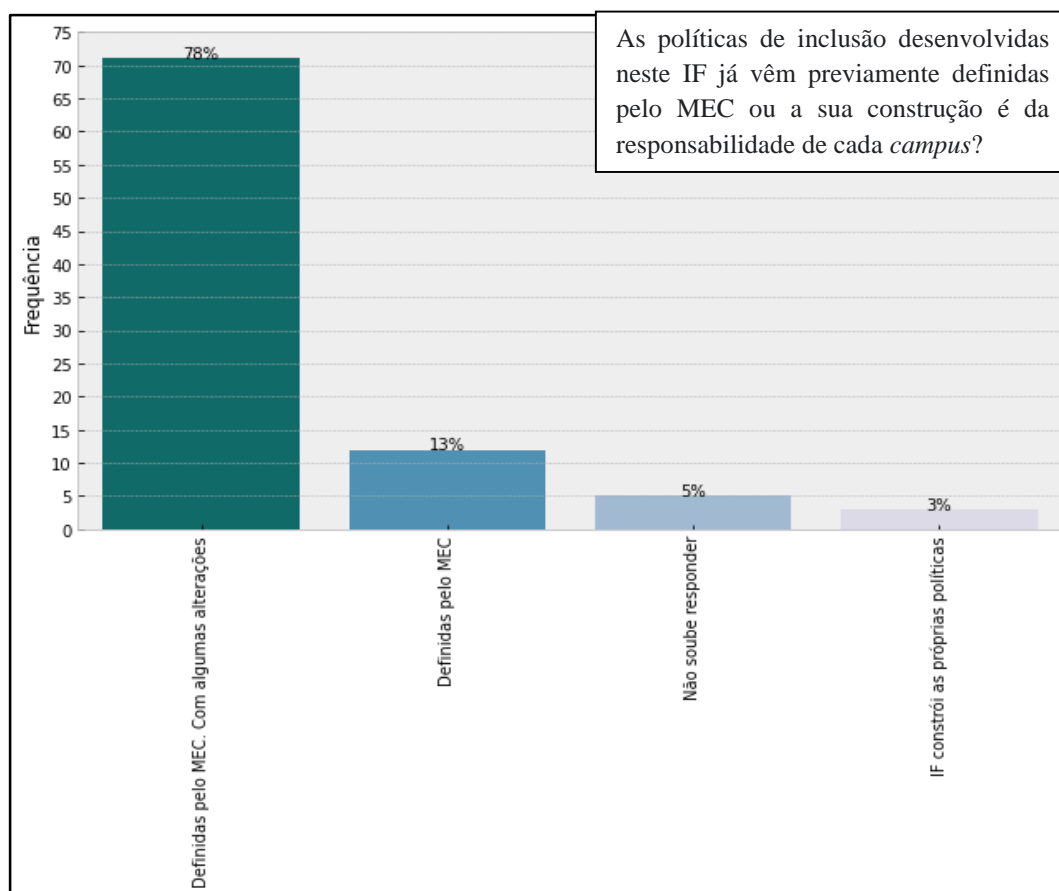
Gráfico 38), entre os sujeitos, somente 1 (uma) pessoa respondeu que está na função há mais de 10 anos. A formação inicial, predominante para ocupação da função, é de pessoas que graduaram em alguma Licenciatura.

Então, nesta parte, após essas considerações do primeiro momento dos questionários, partimos para o tratamento das respostas contidas na segunda parte, a qual relaciona certas

características de nosso objeto de pesquisa, bem como a tese levantada por ele. Traça um breve paralelo no que se relaciona aos nossos objetivos quando trata da categoria de Governamentalidade, Inclusão e Educação Técnica e Tecnológica arrolada nos discursos produzidos nos documentos normativos institucionais e os que são produzidos pelo MEC servindo de orientação para a educação pública federal de modo geral, como é o caso da LDB, do PNE, e outras normativas produzidas pelo órgão gestor da educação no País.

Os gráficos da segunda parte do inquérito, relativos às categorias de trabalho e análise, estão dispostos a seguir. No relatório de análise acima é possível perceber que algumas das variáveis influenciam diretamente nas respostas com relação a se o pesquisado pode ter ou não um viés neoliberal. No geral há um equilíbrio nos números entre os que apresentam perspectivas neoliberais e os que não apresentam. Conforme a Tabela 20, analisamos as variáveis sob os seguintes quantitativos: neoliberal (37,36%), não neoliberal (35,16%), sem opinião formada (26,67%) e nenhuma das anteriores (1,10%).

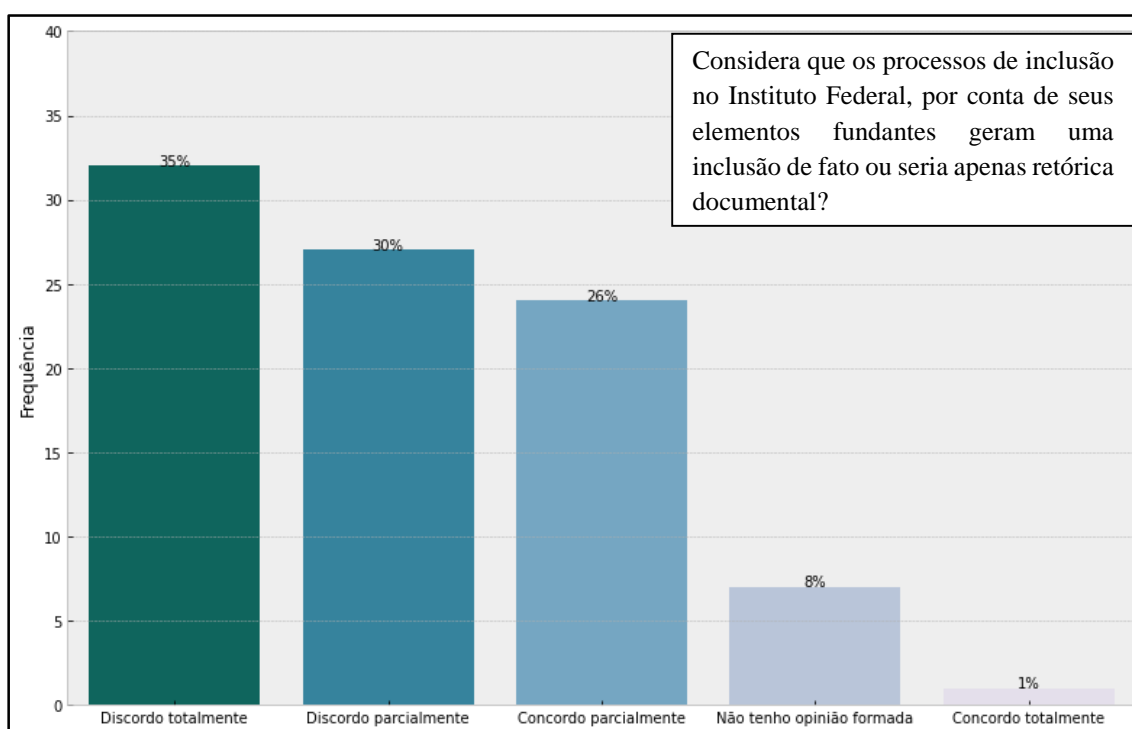
Gráfico 41 - As políticas são definidas pelo MEC ou pelo campus?



Fonte: o autor, Martins (2021).

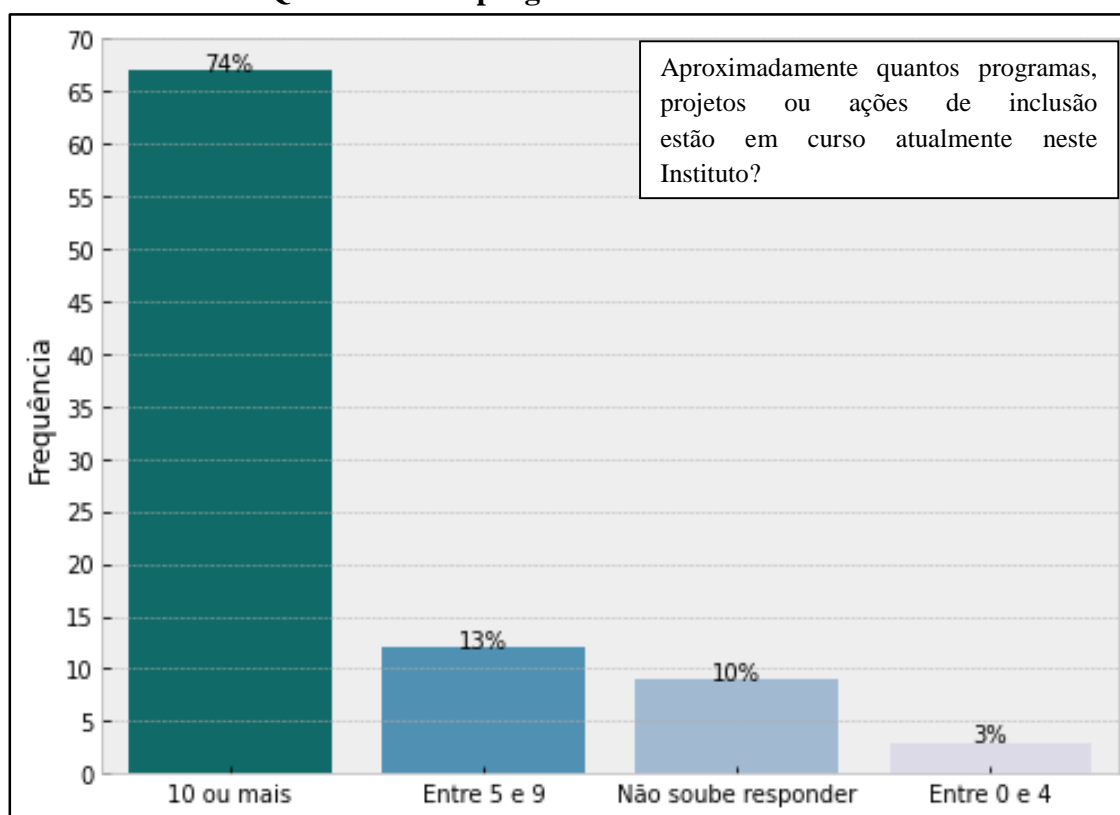
Nesta pergunta vemos que as políticas já vêm prontas pelo Ministério da Educação (Gráfico 41). Porém, devido a certos aspectos próprios das Instituições, não seria considerado coerente a aplicação delas sem a compatibilização com o ambiente onde será inserida. Assim a maioria dos respondentes (78%) dizem que alguns ajustes são feitos para que os Programas, Projetos e Ações de inclusão se compatibilizem com os Arranjos Produtivos Locais. Por exemplo, o valor dos auxílios dos *campi* não é igual em todas as Instituições, pois se assim fosse haveria uma certa disvirtuação da autonomia do IF. Então, cada gestor tem planejamento de otimização e compatibilidade com as necessidades da base territorial da Instituição.

Gráfico 42 – Os Fundamentos dos IFs possibilita uma inclusão de fato ou não?



Fonte: o autor, Martins (2021).

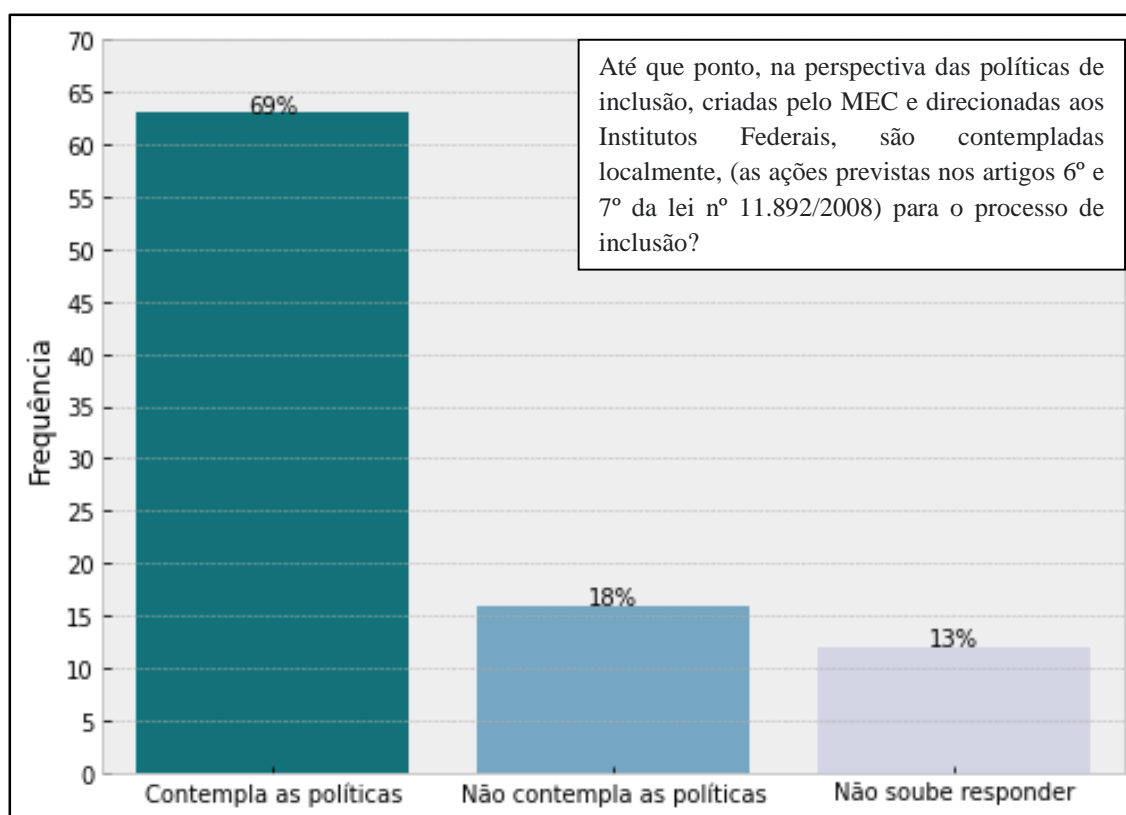
Interessante a resposta deste item (Gráfico 42) porque as pessoas que estão envolvidas com políticas de inclusão acreditam que os princípios fundantes destes, de fato, geram um processo que se pode chamar de inclusão. Mesmo na perspectiva neoliberal os sujeitos percebem o uso da inclusão como elemento que auxilia no posicionamento socioeconômico dos assistidos por ela. Por isso, 30% das pessoas disseram discordar parcialmente da questão, enquanto na outra ponta temos 1% de concordantes. Os que concordam parcialmente somam 26% do público.

Gráfico 43 - Quantidade de programas de inclusão em média nos IFs

Fonte: o autor, Martins (2021).

Os Projetos, os Programas e as Ações de inclusão nos IFs são os mais variados possíveis, conforme vimos no Quadro 13, mostrando o levantamento de quantos e quais são os principais que estão em implementação nas Instituições. E, nesse quesito, a maioria dos IFs possui de 10 ou mais (70%) processos em desenvolvimentos na Instituição. E isso mostra que o Estado, em sua aliança com as instituições educacionais, faz o que Foucault (2008a) chama de “elemento fundamental”, oferecendo aos sujeitos possibilidades de alteração na condução de seu próprio “destino” por meio da educação.

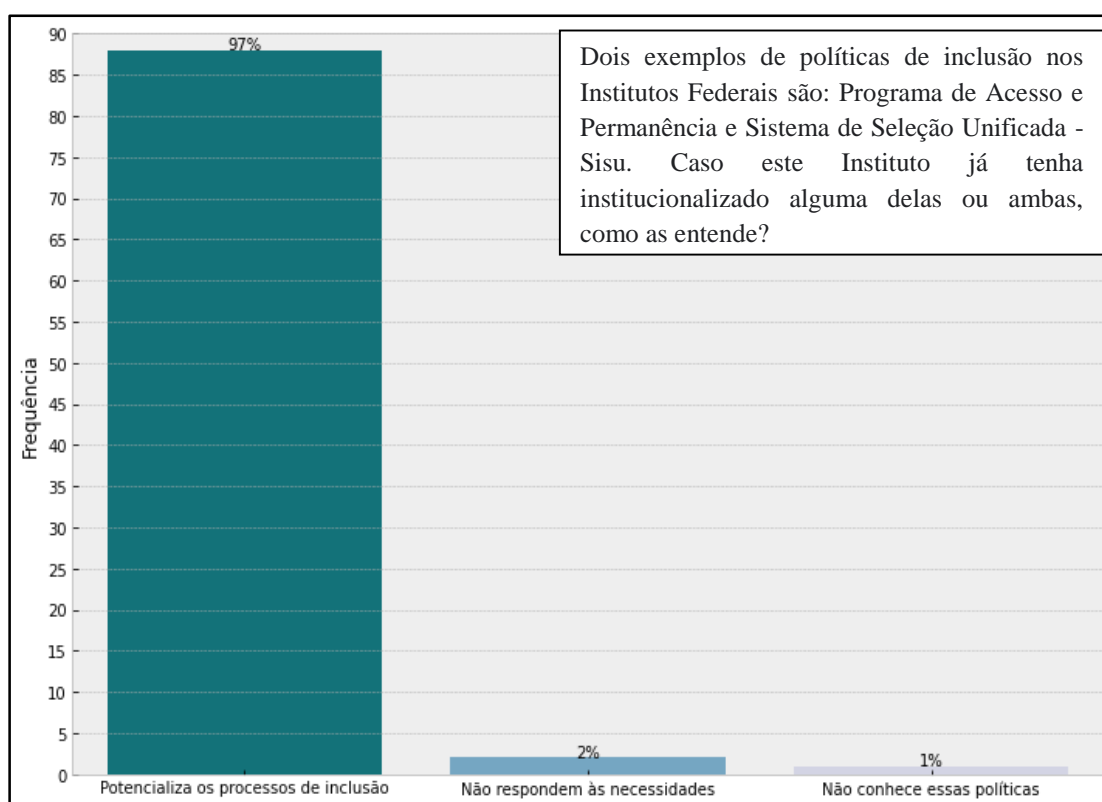
Gráfico 44 - As políticas de inclusão são localmente contempladas conforme a lei 11.892/2008?



Fonte: o autor, Martins (2021).

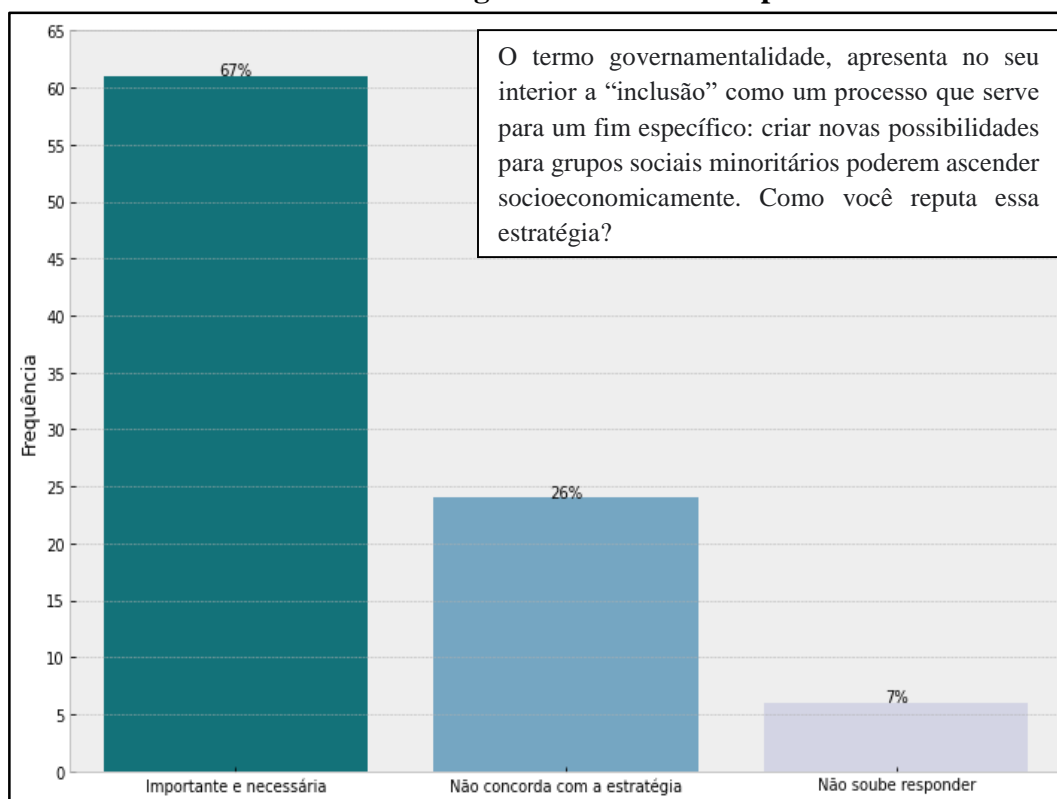
Sendo o limite do território as bases para ação política de uma Instituição, podemos afirmar por conta das respostas acima, que as atividades de inclusão são refletidas em suas bases de atuação sendo contempladas localmente em 69% dos casos (Gráfico 44). Estão plenamente integradas com o que diz a norma sobre o assunto. Assim, conforme sugere Veiga-Neto (2000, 2008), a norma está integrada localmente para viabilizar os interesses sociais e do Estado. Isso é produzido, ainda nas palavras de Veiga-Neto, porque o Estado impera em todas as formas e em todos os lugares de atuação.

Gráfico 45 – Programa de Acesso e Permanência e SISU fomentam a inclusão no IF?



Fonte: o autor, Martins (2021).

Políticas que efetivam o acesso às Instituições Federais de Educação, na perspectiva de 97% dos respondentes viabilizam os processos de inclusão (Gráfico 45). Assim, percebemos o fato de que elas são úteis e necessárias aos sujeitos chamados de minoria, público alvo nos IFs. Talvez, de certa maneira, isso seja mesmo um “acerto de contas social histórico”, conforme já mencionamos em outra parte deste trabalho. Sobretudo com os grupos que, até certo tempo, não tinham atenção tão voltada para eles, como é o caso dos negros, indígenas, quilombolas e outros. O Sistema de Seleção Unificada é uma das ferramentas utilizadas pelos IFs para captar alunos nas instituições públicas de Ensino Superior. E o acesso é feito a partir de várias características em edital próprio. Uma delas diz respeito ao atendimento aos Programas de cotas. O reflexo de criação de cotas para esses públicos é vista como algo positivo no processo de inclusão tanto social quanto educacional. Pois, como diz Lopes (2009), isso traz o sujeito para “dentro do jogo”.

Gráfico 46 – Há necessidade de governamentalidade para inclusão no IF?

Fonte: o autor, Martins (2021).

A questão investigada a seguir está inteiramente ligada à nossa categoria de trabalho e pesquisa (Gráfico 46). A Governamentalidade, definida por Foucault (2008), como sendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. A partir desse conceito tecido acima, vemos que as instituições públicas são de fato utilizadas pelo Estado para dispor de um certo “⁹³império” sobre seu território.

As relações que ocorrem no âmbito delas podem gerar uma relação de confiança mútua entre sociedade e governo. Assim, um dos papéis assumido por um IF apresenta em seu interior, justamente, essa construção. Vemos que a inclusão, enquanto instrumento que gera resultados positivos para ambos os lados, são muito bem vistos pelos sujeitos. Por isso, julgamos que a

⁹³ A palavra não foi utilizada com acepção de mando autoritário, domínio sem resistência ou coisas que soem parecidas, mas sim com o sentido de manter, por meio de instrumentos normativos-legais, a ordem e a manutenção das relações de força existentes como mecanismos que servem para a efetivação de planejamento e execução do que já fora previamente programado. Construindo para o sujeito a noção de preocupação e respeito por ele. Nunca deixando transparecer evidências que possam desvirtuar esse sentido.

resposta de 67% dos sujeitos de pesquisa (como a governamentalidade, na perspectiva apontada pelo conceito expresso) se encaixa perfeitamente com o público alvo dos IFs, daí ela ser vista como importante e necessária para a maioria dos pesquisados.

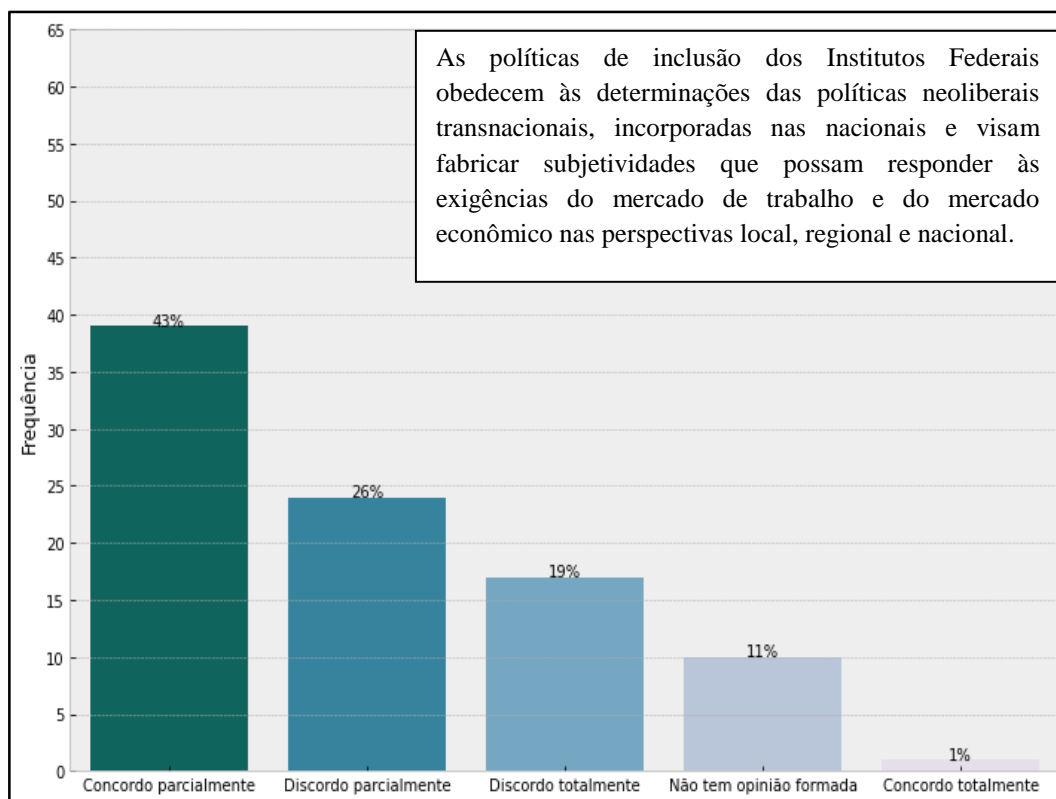
Enquanto, somente 26% dizem não concordar com a estratégia, talvez porque na concepção em que os IFs foram pensados esteja normativamente um tanto quanto distonante das direções previstas pelo poder dominante, porquanto a população beneficiada. Entretanto, se analisarmos pelo viés em que o país encontra-se no momento político-histórico-social não favorável à “benefícios” como os produzidos pelas Instituições, certamente, veremos a descontinuidade dos efeitos socialmente produzidos por um IF.

Contudo, queremos lembrar que a ideia de os elementos fundantes não se coadunarem totalmente com as características existentes no capitalismo neoliberal, os vínculos já existentes – como fomento aos APLs, formação para o mundo do trabalho, verticalização do ensino, processos de acesso ao ensino em uma perspectiva democrática etc., - são elementos que já estão latentes socialmente. Mesmo que, atualmente o cenário não esteja mais tão favorável à expansão IFs, é necessário, a longo prazo, conceber pelo menos a possibilidade delas se firmarem no cenário nacional como instituições que são referências nacionais nos processos de desenvolvimento com inclusão. Porque, desse modo, podemos “tanto cuidar para que cada um permaneça vivo quanto prevenir a extinção da própria espécie” (VEIGA-NETO, 2007, p. 955).

Temos então que o elemento governamentalidade, ao ser visto como elemento que em seu interior toma os processos de inclusão como algo que serve para um determinado fim, por sua vez, vem atrelado à possibilidade de grupos, como o público alvo dos IFs, poderem fazer parte do jogo econômico-político-social e produzir, em sentido de entendimento das relações de poder entre Estado e sujeito, ser reputado como algo necessário ao cenário socioeconômico que foi construído historicamente e hoje está posto.

Talvez esse mesmo cenário não esteja tão em evidência daqui a vinte, ou trinta anos, quem sabe. Mas, hoje é com ele e sobre ele que a governamentalidade pode fazer algum sentido, conforme aponta Foucault (2008, p. 146), ao mencionar que “como essa governamentalidade só pôde adquirir as dimensões que tem graças a uma série de instrumentos bem particulares, cuja formação é contemporânea precisamente da arte de governar”.

Gráfico 47 - As políticas de inclusão dos IFs respondem às políticas neoliberais?



Fonte: o autor, Martins (2021).

Coadunando-se ao gráfico anterior, esta questão tem função relativa a uma compreensão de que, de algum modo, há interferências de determinações externas nos elementos fundantes das Instituições (Gráfico 47). Contudo, percebemos, na interpretação dos respondentes, que talvez isso seja necessário para o aperfeiçoamento das políticas. Uma vez que o poder de subjetivar produzido pelo Estado tem força sobre as concepções de vida e até mesmo de ser humano no momento em que escrevemos esta tese, porém, não só neste como também em outros.

Contudo, nos reportamos a este porque entendemos que fica mais próximos de nossa escrita. Em relação à questão levantada, para 43% das pessoas há sim um embricamento entre os processos de inclusão produzidas nos IFs e relação advinda de determinações de políticas neoliberais que são incorporadas às nacionais com o objetivo de responder às próprias exigências, certamente, geradas pelos APLs.

Os egressos dos IFs podem muito bem ser inseridos no mundo do trabalho ou mesmo no mercado de trabalho local, regional ou nacional, respondendo desse modo, às necessidades circunscritas à base territorial do IF.

Enquanto isso, na outra ponta, somente 1% disse concordar totalmente com a questão.

Isso nos fez lembrar o que diz Tavares (2020, p. 7), quando menciona as políticas educacionais e a influência de organismos internacionais na educação de países emergentes, especificamente ao fazer referência às reformas internacionais direcionadas para educação: “um projeto de educação com ênfase na formação prática, que aproveita experiências e que aposta na pedagogia das competências que prepara profissionais ajustados para as exigências do capital”. E, por falar em competências, o CNCT e CNCST apresenta-nos esse item muito bem detalhado ao caracterizar o “perfil profissional de conclusão” em cada formação. Esses detalhes são justamente, essa competência apontada pelos documentos internacionais e nacionais. E no caso dos cursos dos IFs, muito possivelmente ajustada para responder e se relacionar com os fundamentos das instituições, deixando esses itens meio “hibridizados”.

As análises da segunda parte do questionário estão próximas do que pontuam alguns trabalhos produzidos sobre a temática nas Instituições pesquisadas (FORNARI, 2018; FERNANDES, 2018; FRIGOTTO, 2010), principalmente quando nos detemos em associar as respostas com a temática da “educação emancipadora”. Esse processo de emancipação, que aliás, é muito discutido dentro dos elementos constituidores dos IFs, parece-nos não responder ao cenário capitalista.

Assim, há um posicionamento radicalmente contra a concepção de educação predominante na sociedade atual, em que há uma subordinação dessa às necessidades de expansão do capital, as quais, necessariamente, precisam ser internalizadas pelos indivíduos como suas próprias necessidades (FORNARI, 2018, p. 203).

Com relação a isso, essa nova forma de pensar a educação não deve estar pautada nem limitada a um número específico de anos na vida dos indivíduos, mas deve referir-se à vida inteira, uma vez, como diz Mészáros (2004), que suas funções terão que ser radicalmente alteradas. É necessário uma educação verdadeiramente continuada. Porém, esse discurso, se prevalecer, certamente estará refletido nas respostas colhidas na terceira parte desta pesquisa.

Na terceira e última parte do inquérito, constituída de respostas abertas para que pudssemos fazer uma análise mais aprofundada sobre os discursos da inclusão nos IFs, enunciados pelos nossos pesquisado, é que enveredaremos pelas análises discursivas (AD) dessa metodologia.

3.9. Os discursos de quem aplica políticas de inclusão nos Institutos Federais

Para melhor compreensão dos locais e lugares de falas dos sujeitos enunciadore dos discursos, constituído de Professores e TAEs, ocupantes da função de aplicador de políticas de inclusão, faremos uma digressão de acordo com as formações discursivas já mencionadas. Então, optamos por organizar em quadros os enunciados produzidos pelos sujeitos, de modo que ao final pudéssemos fazer uma análise interpretativa das falas. Dessa forma, tendo como base as categorias analíticas de trabalho, a primeira formação discursiva – FD – foi:

3.10 Políticas de inclusão e sua implementação – FD 1

Quadro 15 – Formação discursiva 1

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E SUA IMPLEMENTAÇÃO NOS IFs	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
S-1-R	<p>✓ Olha, eu ainda não sei muito bem se entendo sobre essa relação entre inclusão e o Instituto Federal em que eu ocupo essa função. Mas até onde eu consigo ver elas se relacionam como se uma precisasse da outra. Porque assim, no Instituto um dos fundamentos diz que a inclusão é um princípio que norteia o nosso trabalho. E nesse aspecto consideramos também as exigências (chamadas de inclusão), soando como algo que está fincada dentro de documentos de instituições internacionais, como o Banco Mundial, a UNICEF, a UNESCO dentre tantas outras que, de algum modo, conseguem plantar essas ideias dentro de nosso sistema educacional. E as “recomendações” nos documentos dessas instituições ressoam nos documentos de criação dos IFs. Nós vemos que mesmo os Institutos também tem que se submeter a algumas “regras” consideradas importantes pelo poder dominante vigente e que são ditadas por organismos internacionais. Qual o motivo pra isso, se não é atender ao sistema vigente? Seduzir as pessoas para o consumo, para o trabalho, e coisas desse tipo. Então nesse caso eu consigo entender que é necessária a existência da relação, mas não consigo direcionar para que lugar ela precisamente aponta. Eu acho que o objetivo maior é colocar a pessoa em um ponto social no qual depois ela consiga caminhar sozinha. É difícil falarmos disso, porque as pessoas</p>

	<p>ainda não entendem muito bem qual é o papel dos Institutos. Alguns nos perguntam se é muito caro estudar em um IF. Elas nem sabem que os Institutos são escolas públicas e que não paga nada para estudar aqui.</p>
S-2-R	<p>✓ Não sei se o que vou falar faz algum sentido, mas pra mim, considerando o atual cenário político, econômico e social existentes, estamos caminhando para uma situação em que a inclusão é uma necessidade de mercado e a formação continuada para o resto da vida não é coerente, na visão de um jovem pobre que precisa estudar e trabalhar. Assim, temos muitos jovens que precisam trabalhar, mas por um ou outro motivo não conseguem sequer estudar porque não tem dinheiro pra ir e vir da escola. Então o governo cria uma condição para essa pessoa estudar[...]. Porque o governo ou o mercado vai precisar dela formada depois. [...] Podemos entender isso ao analisar de como sabemos que a visão latente no campo da EPT está direcionada para a formação para o mercado de trabalho, temos ciência que essa visão está ultrapassada e vem sendo alterada, substituída aos poucos, justamente pelas normativas integrativas do ensino médio com o ensino superior aqui no IF. Os nossos alunos às vezes dizem que precisam se formar para trabalhar e o que nós dizemos e ou tentamos mostrar para eles é que eles podem estudar e trabalhar. Não precisam deixar de estudar. Tem que continuar estudando se quiserem se manter no mercado de trabalho altamente competitivo.</p>
S-3-R	<p>✓ Eu vou começar falando dos objetivos da inclusão no meu Instituto e como eu vejo isso. Em primeiro lugar a inclusão, principalmente a que diz respeito ao ensino, dá condições para o aluno ficar na escola, entrar no ensino médio e sair pós-doutor, graças a verticalização. Então, um dos objetivos é <u>criar</u> condições para o aluno acessar a escola, permanecer na escola e principalmente, ter sucesso escolar. Eu fui aluno de escola pública e não sabia “desse negócio de inclusão”. Quando eu estudei não se falava muito nisso. E Instituto Federal eu nem sabia o que era. A partir do momento que eu comecei a trabalhar em um IF, a mais de 20 anos, e conhecer o projeto institucional, ter contato com as pessoas que precisam de auxílio financeiro ou não, foi que eu comecei a dá mais atenção no que realmente são os processos que levam inclusão. Eu acho que o objetivo dela é ajudar as pessoas o máximo possível. O objetivo específico eu digo que é atender não só as necessidades das pessoas, mas a do mercado</p>

	<p>capitalista também. Principalmente com mão de obra. Porque aqui no IF, o egresso tem contato com a mesma educação que o aluno de uma escola privada tem. Nossos professores são mestres e doutores atentos para as necessidades dos alunos, dos APLs. A chamada educação omnilateral, associada a um modelo de ser humano que é pensado como ser histórico e social. Talvez as bases dos IFs pensadas com ideias marxistas ainda não seja o ideal de inclusão que se pretende, mas estamos caminhando para algum lugar.</p>
S-4-R	<p>✓ Precisamos de novos sujeitos que sejam capazes de responder e ao mesmo tempo demandar e ser demandado do processo formativo baseado nas tecnologias. Esse sujeito tem que ser cidadão, está incluído em uma sociedade que o reconheça como participante de um grupo que não só trabalha, mas que também consome e gera riquezas para o capital e, porque não podemos dizer que dá conta da novas demandas orientadas produzidas pela reformulação da forma de produção baseada, no que vejo como os novos três pilares a serem trabalhados na Rede Federal de Educação: Neoliberalismo de cunho capitalista, globalização com produção e demandas semelhantes por todo o planeta e suspensão dos mercados econômicos baseado nessas duas últimas. Para termos, então a formação omnilateral trazendo para as entranhas da acumulação flexível, acredito que as próprias formas de produzir educação deveriam ser revistas e repactuadas com os principais agentes sociais envolvidos [...]. Rapaz essa resposta só parece fácil. Eu estou na função de aplicadora de política há pouco tempo, uns dois anos somente. Mas pelo que eu tenho lido, visto e estudado a inclusão serve para colocar a pessoa em uma determinada posição diante das outras. Principalmente as pessoas chamadas de vulneráveis. O objetivo, pelo que tenho visto é por mais e mais gente qualificada no mercado para trabalhar. Porque o IF (escola) forma para o mercado ou para serem empresárias mesmo com ajuda de conhecimentos nas diversas formas de empreender. E o Instituto Federal do [...] faz isso. A gente estimula, mostra como fazer e depois que a pessoa forma ela vai para o mercado. Não vejo de outra forma. O egresso, hoje, ele tem que ser um profissional flexível e que não pare de estudar.</p>
S-5-R	<p>✓ De 1909 pra cá muita coisa mudou né professor. As antigas escolas que formavam pessoas para o trabalho agora formam para o mundo e mercado (e</p>

	<p>de trabalho, também). Os IFs, hoje eu vejo, como alguém que lida com políticas de inclusão, como a maior conquista do Brasil no governo Lula. Porque foi ele o único que deu oportunidade de estudar pra mais gente. E não foi só ele não, a presidenta Dilma queria continuar, mas não deixaram. Eu admiro o sr. Pacheco e o sr. Haddad (acho que sabe quem são essas pessoas) porque eles realmente criaram no Brasil uma forma de ajudar os mais pobres por meio da educação. O objetivo disso tudo talvez seja, seguir as regras do mundo globalizado, neoliberal e muito voltado para o mercado de trabalho, também, mas não é só isso. Até aqui mesmo assim, já foi feito muita coisa por quem não tinha nenhuma esperança de melhoria. Então é isso. Não sei se respondi totalmente, mas é assim que eu penso e vejo.</p>
S-6-R	<p>✓ Eita professor essa questão é difícil e complicada de responder, mas vamos lá: Eu vou me ater a resposta sobre os objetivos, tudo bem? Assim, eu penso que o Brasil precisa de pessoas para o mercado de trabalho, porque a gente sabe que não há vagas nas indústrias, nos locais que geram grandes números de postos de trabalho pra todo mundo. Então porque não formar pessoas para criarem suas próprias vagas. Mas, tem que ser pessoas que sozinhas não conseguiriam ir muito longe porque não tem dinheiro pra isso. E pra estudar a gente sabe que precisa de dinheiro, né professor. Eu vejo que é isso. Sobre se tem ou não um objetivo mais específico eu acho que tem sim, mas eu ainda não tenho uma opinião formada. Aposto que é para colocar mais trabalhadores no mercado capitalista global. Porque essa é uma maneira de se ganhar dinheiro e de sobreviver nesta sociedade.</p>
S-7-R	<p>✓ Isso eu sei, o senhor sabe, quase todo mundo sabe. O objetivo é formar gente para o mundo do trabalho. Tem gente que diz que não, mas eu não acredito. Eu me formei nos anos 80 e lá a gente já sabia que teria que trabalhar. Ir para o mercado de trabalho era o objetivo de todos os meus colegas que formaram na mesma época que eu. Hoje não é diferente. E dos anos 90 pra cá, com a política neoliberal adotada no Brasil, isso se tornou uma necessidade. Olha, eu continuo estudando, quero continuar trabalhando e ganhando meu dinheiro. Porque os outros não iriam querer a mesma coisa?</p>
S-8-R	<p>✓ Como aplicador de políticas vejo que os diversos processos de inclusão do IF (...) são altamente significativos para a região. Porque cria condições de</p>

	<p>assistir as pessoas menos favorecidas, nosso público principal. Mas, como aqui na região da (...) a gente tem indústrias do segmento fashion (moda) muito forte, boa parte de nossos cursos visam formar jovens para ir trabalhar nessa indústria, ou virar um empreendedor nessa área. Então o que o que a gente faz é pegar o jovem, formar e depois ele vai para o mercado trabalhar. Depois que ele ganha o dinheiro dele ele vai consumir, vai gastar, vai fazer o que ele quer. Isso acontece com os nossos alunos da Educação de Jovens adultos com muita frequência.</p>
S-9-R	<p>✓ Primeiramente eu queria dizer que não sou aplicadora de políticas, eu estou aplicadora de políticas. Estando nessa função eu aprendi muitas sobre inclusão, inclusive que ao incluir alguém eu posso estar excluindo alguém também. Não sei se me entendeu, mas é isso. Porque como a gente não sabe 100% quem de fato precisa ou não de ajuda aqui dentro do Instituto Federal. O que sabe é que tem um pessoal que disse ser vulnerável em nossa pesquisa de situação socioeconômica. Mas como a gente não tem gente pra verificar <i>in loco</i> caso a caso, a gente acredita nos documentos que os alunos entregam. Agora enquanto pedagoga, professora e servidora pública tenho que entender isso como algo que objetiva criar pessoas para ganhar dinheiro, trabalhar e consumir. Os nossos alunos são muito necessitados financeiramente e aqui no IF (...) nós fazemos o possível para o aluno “construir” seu percurso formativo.</p>
S-10-R	<p>✓ Talvez eu seja suspeita pra falar porque eu sempre fui aluna de escola pública e já fiz uso de benefícios que o governo federal ofertava para alunos vulneráveis socioeconomicamente, à época. Mas eu acho que se não fosse esses trabalhos que a gente chama hoje de inclusão eu não teria a mínima chance de concorrer por uma vaga com os outros alunos. Há muita gente que escreve sobre o assunto pensa parecido comigo e resumem dizendo que sem as políticas de inclusão do governo do presidente Lula teríamos muito mais problemas do que soluções. Quanto ao objetivo dessas políticas, ao meu ver, não fica claro, porque eu penso que não é pra ficar mesmo, mas eu entendo que as pessoas sabem que precisam trabalhar, que precisam ganhar dinheiro, que precisam estudar, que precisam comprar as coisas e principalmente que precisam criar seus filhos e o cenário que temos não dá pra pensar diferente. O que o IF (...) faz é somente dá condições a essas pessoas que precisam das coisas e fazer com que eles</p>

	<p>permaneçam na escola e estudem até se formarem e irem para o mercado de trabalho. Algumas precisam tanto trabalhar que concluírem o ensino técnico (de nível médio) já é uma vitória gigante, e conseguir um trabalho, na maioria dos casos, faz com que ela não volte de imediato para fazer um curso superior por exemplo. Então professor, por mais que as diretrizes digam outra coisa, o cenário aponta para o atendimento a uma outra necessidade imediata, a de trabalhar</p>
--	---

A partir dos discursos dos aplicadores de políticas de inclusão nos Institutos Federais, enunciados com base na primeira formação discursiva, notamos a presença de uma ideia comum permeando as diversas falas dos sujeitos: A inclusão é algo basilar dentro dos IFs. E, ao fazermos uma triangulação com nosso referencial teórico, bem como com a categoria de análise de mesmo nome, encontramos, apontado por Foucault (2008b), ao narrar sobre o neoliberalismo, que o consenso entre o econômico e o social é a regra da não-exclusão. O que nos permite depreender a compreensão da inclusão como algo imperativo neoliberal para a manutenção de todas as redes do mercado (LOPES, 2009). Nas palavras de Foucault (2007b, p. 241), “entre a regra da competência da produção e a de proteção do indivíduo, é preciso estabelecer um jogo particular para que nenhum jogador corra o risco de perder tudo”.

Ainda de acordo com Lopes (2009), o não perder tudo e o fazer tudo para que o outro não saia do jogo são fundamentais para que seja assegurada a continuidade de “todos” no jogo. Exclusão/inclusão: composições de um mesmo jogo

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Logo, é perceptível a existência de uma certa tendência ao entendimento de que ela (a inclusão) faz parte dos princípios constituidores dos aspectos tanto institucionais quanto políticos dessas autarquias. E isso nos levou à intelecção sobre o objetivo desse instrumento

no seio dos IFs. Então, ao relembrarmos os trabalhos de Foucault, vei-nos a mente um dos três temas levantados por ele desenvolvidos nas aulas de 1979-1980, no *Collège de France*, que deu origem ao livro “O Governo dos Vivos”, ao remeter sobre a manifestação da verdade que toma forma, pelo menos em alguns de seus pontos, mais de uma maneira absolutamente indispensável, a forma da subjetividade (FOUCAULT, 2009). Escreve o autor supramencionado: “Essa manifestação de verdade na forma da subjetividade tem efeitos que vão muito além das relações, digamos, imediatamente utilitárias do conhecimento: [...], a manifestação da verdade faz muito mais que permitir conhecer” (FOUCAULT, 2009, p. 30).

Obviamente ele não estivera se referindo ao processo de inclusão, debatido por nós aqui, mas suas considerações, se analisadas de modo *si in generali* encontramos vestígios condizentes ao que apresentamos no referencial teórico sobre a relação de subjetividade e o sujeito, desenvolvidos no capítulo I desta pesquisa.

Outrossim, sabemos que as políticas são direcionadas para os sujeitos do processo educacional e neste sentido Foucault (2006, p. 223), descreve ao mencionar: “com efeito, os modos de subjetivação (e de objetivação) não são independentes uns dos outros; seu desenvolvimento é mútuo” e contínuo por meio de ferramentas e está diretamente ligado a “um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade” (REVEL, 2005, p. 82).

Outro ponto significativo, ao fazermos as relações com os discursos dos sujeitos, notamos a presença de duas subcategorias depreendidas a partir das análises: estratégias de atendimento às demandas dos mercados locais e regionais, conforme previsto pelos Arranjos Produtivos Locais por meio do desenvolvimento econômico e aproximação com o mercado; e extensão das políticas de inclusão a mais grupos socioeconomicamente vulneráveis que são afetados pelo capitalismo neoliberal.

Os discursos que apontam para estratégias de atendimento às demandas dos mercados locais e regionais, conforme previsto pelos Arranjos Produtivos Locais, por meio do desenvolvimento econômico e aproximação com o mercado, tem relação direta com os fundamentos dos próprios IFs, uma vez que ao “mirar” no fomento de auxílio à territorialidade do IF este deve obrigatoriamente desenvolvê-lo, quer seja em sentido social, econômico, cultural etc., quer seja qualificando, por meio do seu tripé (ensino, pesquisa e extensão), a população circundante de sua territorialidade; os que indicam a extensão das políticas de inclusão a mais grupos socioeconomicamente vulneráveis, que são afetados pelo capitalismo neoliberal, estão ancorados na ideia de que a conjuntura histórica atual é eminentemente

desfavorável aos mais pobres, aumentando o “abismo social” já existente entre as pessoas. Nesse aspecto temos:

A criação [...] dos IFEs deve ser vista como uma política que pode contribuir tanto para um maior desenvolvimento tecnológico, numa perspectiva de livrar o país da submissão aos grandes centros produtores de tecnologia, quanto para atender as demandas de um mercado em constante mudança, o que requer uma formação mais rápida e mais facilmente adaptável às exigências de modificação no desempenho dos trabalhadores, numa aceção de subalternidade aos ditames do capital. (FERNANDES, 2018, p. 76).

Entendemos que tanto no aspecto da subcategoria um, quanto da dois, passam pela oferta de acesso aos cursos dos IFs, condições de permanência e finalização com sucesso. Mas, nesse sentido nossos respondentes não apontaram, nesta primeira FD, detalhes sobre como isso poderia ser concretizado no âmbito dos discursos normativos dos Institutos Federais.

Olha, eu ainda não sei muito bem se entendo sobre essa relação entre inclusão e o Instituto Federal em que eu ocupo essa função. Mas até onde eu consigo ver elas se relacionam como se uma precisasse da outra. Porque assim, no Instituto um dos fundamentos diz que a inclusão é um princípio que norteia o nosso trabalho. E nesse aspecto consideramos também as exigências (chamadas de inclusão), soando como algo que está fincada dentro de documentos de instituições internacionais, como o Banco Mundial, a UNICEF, a UNESCO dentre tantas outras que, de algum modo, conseguem plantar essas ideias dentro de nosso sistema educacional. E as “recomendações” nos documentos dessas instituições ressoam nos documentos de criação dos IFs. Nós vemos que mesmo os Institutos também tem que se submeter a algumas “regras” consideradas importantes pelo poder dominante vigente e que são ditadas por organismos internacionais. Qual o motivo pra isso, se não é atender ao sistema vigente? Seduzir as pessoas para o consumo, para o trabalho, e coisas desse tipo. Então nesse caso eu consigo entender que é necessária a existência da relação, mas não consigo direcionar para que lugar ela precisamente aponta. Eu acho que o objetivo maior é colocar a pessoa em um ponto social no qual depois ela consiga caminhar sozinha. É difícil falarmos disso, porque as pessoas ainda não entendem muito bem qual é o papel dos Institutos. Alguns nos perguntam se é muito caro estudar em um IF. Elas nem sabem que os Institutos são escolas públicas e que não paga nada para estudar aqui. (S-1-R).

Na fala do S-1-R notamos a sua convicção de: “que a inclusão é um princípio que norteia o nosso trabalho”. Vemos que isso tem alguma relação com o aspecto de conhecimento do

servidor com os ditames preconizados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional de seu *campus*. No geral, o documento norteador das políticas de inclusão, bem como todos os outros que o tomam como referencial, sempre colocam as políticas de inclusão como elemento que deve ser “fincado”, em todos os sentido de um IF, conforme já apontamos ao falarmos sobre as finalidades, características e objetivos dos IF, trazidos dentro da lei de criação e ressignificado nos PDIs dos *campi* analisados nesta pesquisa no capítulo II.

Para reforçar essa concepção, S-3-R nos chama atenção ao dizer que para ela, a inclusão e seus desdobramentos tem como objetivo “dar condições para o aluno estar na escola”. Se fizermos um paralelo ao que menciona Kuenzer (2004, 2007), Veiga-Neto; Lopes (2007), Fernandes (2019), vamos encontrar uma relação direcionada para o “futuro” ambiente de trabalho (do incluído) que poderá ser derivante da permanência, possibilitando o desenvolvimento do empreendedorismo, que é um dos pilares do currículo dos Institutos Federais. Mas, não entendemos que isso seja algo negativo, muito pelo contrário, isso satisfaz as condições de assistência dos socioeconomicamente vulneráveis.

(...) tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam o trabalhador para esta divisão. Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador; assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores. (KUENZER 2004, p.3).

Conforme sabemos, há estratégias de inclusão nos diversos níveis de educação nos IFs, os implementos feitos para dar usabilidade aos interesses dos envolvidos perpassa obrigatoriamente pela construção do currículo. Entretanto, relembramos que neste aspecto, nosso objetivo não é analisar ou explicar o currículo adotado nessas instituições, mas, entrecruzar, pelo lado Político-Pedagógico e pelo lado Político-Instutucional como essa organização curricular está introjetada nas políticas de inclusão e seus desdobramentos.

Notamos nas falas dos sujeitos a construção, não sabemos dizer ao certo, se confusa entre uma formação voltada para o mundo do trabalho (ou mercado de trabalho, mesmo) envolvendo os diversos APLs existentes nas diversas regiões onde se localizam os IFs ou se há, na verdade, uma confluência de características de várias nuances (propositais) e que envolvem a educação, aspectos econômicos, sociais, culturais dentre outros. O que não podemos afirmar,

baseado nessa primeira formação discursiva, é a existência de uma única premissa norteadora dentro dos IFs interpretada pelos sujeitos. Certamente, isso não há.

Entretanto, depreendemos da fala de S-5-R a afirmativa de que as políticas estão direcionadas para “seguir as regras do mundo globalizado, neoliberal e muito voltado para o mercado de trabalho”, (...)“principalmente as pessoas chamadas de vulneráveis” (S-4-R). E isso, nos faz lembrar a função social das instituições escolares da década de 1990. Voltadas para um modelo econômico de formação escolar. Contudo, naquele momento estávamos caminhando ao encontro de um neoliberalismo crescente em nosso país. Então, as reformas que aconteceram na educação, na sociedade como um todo, naquele período, estabeleciam mecanismos de controle com a implementação de avaliações de qualidade dos serviços educacionais. Conforme sabemos, esses mecanismos queriam garantir os princípios de meritocracia e competitividade. A ideia de que o aluno de sucesso é aquele que se esforça, desconsiderando a vida do aluno, suas condições sociais, econômicas, culturais e etc.. Exemplificando, temos um aluno que mora próximo da escola com outro que mora distante. Nesse singelo exemplo, o aluno que mora próximo tem muito mais chances de se sair “melhor”, no sentido meritocrático da educação, do que o que mora distante. Dentro desse olhar, ainda temos o aspecto da competitividade, que já começa dentro do próprio ambiente escolar quando os próprios cursos fomentam a disputa e não a cooperação.

Tudo isso já faz parte de um contexto, que é um contexto mais neoliberal. Características como essas citadas acima não aparecem claras enunciativamente nos documentos, mas quando consideramos o contexto macro do cenário socioeconômico podemos notar que a fala de S-7-R faz algum sentido ao enunciar como objetivo das políticas de inclusão: “isso eu sei, o senhor sabe, quase todo mundo sabe. O objetivo é formar gente para o mercado de trabalho”.

Conforme já enunciamos em outro local desta pesquisa, os PDIs de alguns IFs apontam para o valor social do trabalho, tanto no aspecto que envolve os Arranjos Produtivos Locais, quanto aos que dizem respeito ao cenário econômico global. E nessa perspectiva apresentam dados socioeconômicos que servem de justificativa para implantação ou mesmo criação de determinadas políticas direcionadas para os APLs.

O conhecimento sobre a realidade socioeconômica das microrregiões em que o IFMG está presente é fundamental para que a Instituição possa desenvolver ações direcionadas a contribuir com o desenvolvimento regional, seja na oferta de cursos, nas práticas de ensino, no desenvolvimento de pesquisa aplicada ou nas iniciativas de extensão. [...] Outro fator que deve ser

considerado ao se pensar a inserção e o desenvolvimento regional é o mercado de trabalho. (PDI-IFMG, 2019-2023. p.55).

No caso em tela, o PDI apresenta dados de macro economia nacional, regional e local, para justificar a presença de alguma política nos Institutos. A inclusão e suas implementações, nesse caso, pode ser vista conforme apresentado por Veiga-Neto e Lopes (2007) ao mencionar que,

[...] as políticas de inclusão no registro da racionalidade política tematizada por Michel Foucault [...] independentemente do seu eventual caráter humanista ou progressista e como acontece, aliás, com qualquer política pública moderna – as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Em outras palavras, coloque-se apenas no plano discursivo ou de fato materialize-se no plano das práticas concretas, ao fim e ao cabo a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social. (p. 949).

Contudo, as implementações das políticas são curiosas ao ponto de, quem sabe, nos fazer refletir sobre a importância de criação de oportunidades favoráveis para diversidade de pessoas que veem a sua valorização educacional, social, econômica etc., tomada como algo emergente e que cria condições para que determinados grupos de pessoas possam continuar sonhando com dias melhores, conforme salienta Pacheco (2011, 2015), colocando a educação nos IFs como algo que necessitava de um reposicionamento dentro do cenário neoliberal no qual o Brasil foi introduzido, desde os anos de 1990, por governos anteriores ao Partido dos trabalhadores.

Como agentes políticos comprometidos com um projeto democrático e popular, precisamos ampliar a abrangência de nossas ações educativas. A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (PACHECO, 2015, p. 8).

Pensamos que algumas das características apontadas pela fala acima ainda não estão totalmente compatibilizadas com a diversidade de enunciados emitidos por nossos sujeitos. As conotações expressas no discurso do S-8-R: “as políticas de inclusão e seus desdobramentos criam condições de assistir as pessoas menos favorecidas [...], a gente têm indústrias do segmento fashion (moda) muito forte, boa parte de nossos cursos visam formar jovens para ir trabalhar nessa indústria ou virar um empreendedor nessa área”, nos aponta para ideias de transição de um modelo de escola voltado para o mercado de trabalho, mas também para uma que prioriza o ser humano, socialmente imbricado em construções ontológicas, que delineiam para os horizontes encontrados no quadro histórico atual, (quando relacionado com o que apregoa os documentos diretrizes das políticas nos Institutos). As falas deixam evidente que os APLs do local de S-8-R está diretamente ligado ao mercado de trabalho local.

Sendo assim, nada mais razoável do que organizar ações que possam promover a mão de obra local qualificada para desempenho de tarefa local e regionalmente. Na fala desse sujeito temos o que Pacheco (2021), chamou de desenvolvimento com inclusão social, gerada pela luta travada durante o governo Lula a favor dos menos favorecidos.

Quando relembramos dos fundamentos estruturantes (da dimensão pedagógica) ou educativos da Rede, conforme apresentados nas normas diretrizes e reforçados na fala de Pacheco (2021), ainda não vislumbramos essas mesmas concepções de Rede e de ensino nos discursos dos sujeitos nesta primeira formação discursiva. Não sabemos ao certo até que ponto o diálogo, que parece-nos ainda meio “truncado”, pode de fato, na forma dos discursos normativos, está sendo direcionados para a concepção de um ensino humano integral, superando aquele que foi dividido em dois pelo capitalismo burguês. Em nossas proposições entendemos que o curto espaço de tempo de existência da Rede e conseqüentemente dos IFs, ainda não fora suficiente para dizermos que temos uma superação epistêmica ou ontológica para ressignificar as ideias trazidas nos fundamentos que criam os Institutos.

O discurso apresentado por S-10-R, talvez resuma, em sentido *latu*, a noção a cerca dessa temática:

Talvez eu seja suspeita pra falar porque eu sempre fui aluna de escola pública e já fiz uso de benefícios que o Governo Federal ofertava para alunos vulneráveis socioeconomicamente, à época. Mas eu acho que se não fosse esses trabalhos que a gente chama hoje de inclusão eu não teria a mínima chance de concorrer por uma vaga com os outros alunos. Há muita gente que escreve sobre o assunto pensa parecido comigo e resumem dizendo que sem as políticas de inclusão do governo do presidente Lula teríamos muito mais

problemas do que soluções. Quanto ao objetivo dessas políticas, ao meu ver, não fica claro, porque eu penso que não é pra ficar mesmo, mas eu entendo que as pessoas sabem que precisam trabalhar, que precisam ganhar dinheiro, que precisam estudar, que precisam comprar as coisas e principalmente que precisam criar seus filhos e o cenário que temos não dá pra pensar diferente. O que o IF [...] faz é somente dar condições a essas pessoas que precisam das coisas e fazer com que eles permaneçam na escola e estudem até se formarem e irem para o mercado de trabalho. Algumas precisam tanto trabalhar que concluírem o ensino técnico (de nível médio) já é uma vitória gigante, e conseguir um trabalho, na maioria dos casos, faz com que ela não volte de imediato para fazer um curso superior por exemplo. Então, professor, por mais que as diretrizes digam outra coisa, o cenário aponta para o atendimento a uma outra necessidade imediata, a de trabalhar. (S-10-R).

Na perspectiva da formação humana integral, enquanto princípio norteador dos IFs, é complexo agnição no cenário dominado pelo capital vigente, mas por outro lado, a compreensão dessa formação apresenta-se, temporariamente, dominada por aspectos típicos do neoliberalismo. Inferimos que o momento atual, com a globalização da economia, das pessoas, da sociedades, das tecnologias e de quase tudo, nos leva a construir uma linha de entendimento mais confluyente com o que é apresentado em nosso referencial teórico sobre tecnologia, ramo de atuação educacional do IFs, e mercado de trabalho:

As transformações que hoje varrem o planeta vão evidentemente muito além de uma simples mudança de tecnologias de comunicação e informação. No entanto, as TICs, como hoje são chamadas, desempenham um papel central. E na medida em que a educação não é uma área em si, mas um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca, a nossa visão tem de incluir estas transformações. Não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia para as necessidades do mundo. É a própria concepção do ensino que tem de ser repensada. (DOWBOR, 2013, p.5).

Ao tratar da concepção de ensino, os IFs apresentam como um dos seus fundamentos, o “trabalho enquanto princípio educativo” (PACHECO, 2021). Nesse aspecto todos os discursos apresentados pelos respondentes são unânimes em verbalizar que, nessa perspectiva, nós não nascemos humanos, nós nos tornamos humanos e nós nos tornamos humanos através do trabalho. O homem é o único ser da natureza que pra prover o seu sustento, desde a pré-história, é obrigado a criar tecnologias. Desde o primeiro momento em que ele descobriu que com um

pedaço de pedra poderia transformar em uma ferramenta e desse modo ter mais habilidade de “quebrar as coisas” para transformar a realidade.

Contudo, todo o desenvolvimento tecnológico do conhecimento era pra prover o sustento, a sobrevivência. Pensamos em algo semelhante quando tensionamos a categoria inclusão e relacionamos com o atendimento de necessidades mais imediatas de um determinado grupo social, nessa perspectiva, também. Uma vez que o conhecimento produzido nos IFs pode (e deve) atender de imediato, não só as demandas do público beneficiário dessa nova institucionalidade, mas também as necessidades dos mercados locais e regionais, fornecendo mão de obra, tecnicamente qualificada, fomentando, desse modo, o desenvolvimento local e regional descritos nos documentos normativos dos Institutos.

Entretanto, sabemos que nem todos seguirão por esse mesmo caminho, alguns optarão em seguir por outras vias. Mas no geral, analisamos que os respondentes de nosso questionário entendem que, garantir uma vaga no mercado de trabalho e atender as suas próprias necessidades é um fator que está intrincado como sendo uma das nuances das políticas de inclusão nos Institutos Federais.

Sendo assim, projetamos as ideias conceituais (de inclusão) intrincadas com as de poder referidas por Foucault e utilizadas nesta parte do trabalho, sendo entendidas como ferramentas em que o poder é tido como modo de ação complexa exercida sobre os sujeitos, entendendo-as de maneira similar ao que diz Ball (1994) ao utilizar do conceito de poder em Foucault, formulando que as relações de poder é complexa, interativa, múltipla, multiplicadora e, sobretudo produtiva.

[...] “poder” é necessário distinguir, primeiramente, aquele que exercemos sobre as coisas e que dá a capacidade de modifica-las, utilizá-las, consumí-las, ou de destruí-las – um poder que remete a aptidões diretamente inscritas ou mediatizadas por dispositivos instrumentais. Digamos que, neste caso, trata-se de capacidade. O que caracteriza, por outro lado, o “poder” que analisamos aqui, é que ele coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos). Pois não devemos nos enganar: se falamos de poder das leis, das instituições ou ideologias, se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que “alguns” exercem um poder sobre os outros. O termo poder designa relações entre parceiros (entendendo-se por isso [...]) – e permanecendo, por enquanto, na maior generalidade – um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras.) (FOUCAULT, 1995, p. 240).

Logo, os discursos nos quais os textos de políticas se introduzem, têm-se, do que simplesmente alteram as relações de poder, e nesse sentido, novamente, a complexidade da relação entre as intenções, textos, interpretações e reações das políticas” (BALL, 1994, p. 20).

Encontramos nas diversas falas dos respondentes a noção de que os processos de inclusão se desdobram dentro do que a BNCC chama de “desenvolvimento de competências”⁹⁴ visando uma aprendizagem integral. Sendo isso decorrente dos objetivos, diretrizes, metas e estratégias, pressupostos trazidos pela Lei nº 10.005/2014 – Plano Nacional de Educação.

Quando analisamos a fundo as diretrizes apontadas por esses documentos, em vários aspectos teremos que anuir com o que dizem as pesquisas de Teodoro (2011), Dardot e Laval (2014), Dowbor (2015, 2017, 2020), dentre muitos outros, ao assimilarem que

Todo discurso “responsável”, “moderno” e “realista”, isto é, que participa dessa racionalidade, caracteriza-se pela aceitação prévia da economia de mercado, [...] das vantagens da globalização dos mercados e das exigências inelutáveis da “modernização” financeira e tecnológica. A prática disciplinar do neoliberalismo impôs-se como um dado de fato, uma realidade diante da qual não se pode fazer nada, a não ser adaptar-se. (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 227).

E nesse sentido, no âmbito dos Institutos, há práticas e profissionais comprometidos que auxiliam o aluno nesse desenvolvimento, principalmente no aspecto do ensino. Porque há momentos para discussões, momentos para ouvir o aluno, já previamente planejado pelo professor em seus Planos Individuais de Trabalho – PIT – e registrados em seus Relatórios Individuais de Trabalho – RIT, conforme narrado pelos sujeitos.

É interessante notar que as competências, assim como estão colocadas em documentos norteadores, também estão articuladas com um sujeito que atende às demandas do mercado capitalista, às demandas do mundo globalizado. Assim, quando fazemos as leituras das competências nos termos de um perfil de sujeito, um perfil de aluno que será formado para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências do próprio mercado, encontramos características típicas de cenários capitalistas neoliberais.

⁹⁴ O termo “competência” apresentado pela BNCC, pressupõe quatro dimensões: (i) conhecimento, (ii) habilidades, (iii) atitudes e (iv) valores. Algumas dessas competências são: (1) conhecimento, (2) pensamento científico crítico e criativo, (3) repertório cultural, (4) comunicação, (5) argumentação, (6) cultura digital, (7) autogestão, (8) autoconhecimento e autocuidado, (9) empatia e cooperação, (10) autonomia e responsabilidade.

Quanto a isso, os CNCT e o CNCST descrevem os perfis voltados para as demandas do mercado e não para a formação integral do ser humano, na perspectiva humanística e solidária. Alguns dos atributos da descrição dos perfis apontam para características curriculares que são prezadas em avaliações internacionais e por organismos multilaterais, bem como pressupõe o desenvolvimento de habilidades e atitudes para a(s) prática(s) profissional(is).

Conforme salienta Santomé (2013, p.74): “o que se busca e se exige é o conhecimento imprescindível para incrementar as possibilidades de se fazer negócios, para que as empresas inovem constantemente e, ao mesmo tempo, gerem novas necessidades nas pessoas; e estas, por sua vez, façam o que for preciso” para atender às novas necessidades.

E, nessa conformação a lógica está voltada para o desenvolvimento de um sujeito, que, além de ser um trabalhador, é essencialmente um consumidor. Ou seja, as relações estão baseadas em uma lógica do imediatismo (muito frequente na fala nos discursos dos respondentes), na perspectiva de que nada é feito para durar, conforme expresso por Bauman (2001).

E isso está presente em todos os lugares, mesmo que não percebamos, o processo formativo está a mercê das demandas geradas pelo cenário atual. Assim, o trabalho do professor deve enfatizar a ideia de que a felicidade não está somente atrelada ao consumo, mas a milhares de outros fatores que se entrecruzam e se complementam.

Sendo assim, essa primeira FD deixa bastante evidente esse engendramento, aparentemente confuso, sobre qual é a verdadeira intenção das políticas de inclusão e de suas implementações dentro dos IFs.

Em um primeiro momento aponta-se para formação de mão de obra qualificada para atender necessidades próprias do sujeito, por meio do seu ganho salarial, havendo uma mais valia sendo processada em favor do mercado capitalista, mas ao mesmo tempo suprimindo uma necessidade pessoal do trabalhador, uma vez que este “aparentemente” se há (re)posicionado dentro do jogo de trocas ofertado pelo cenário de inclusão produzido pelas políticas.

Nossa segunda FD enveredará pelos discursos engendrados pelas normas que diretrizam e constituem os fundamentos e princípios dos IFs e sua ressonância nas dimensões Político-Institucional e Político-Pedagógica, refletidos em documentos como PDI, PPP, PPC, enquanto planos promotores de Educação Profissional Técnica e Tecnológica pública.

3.11 Fundamentos e Princípios da Educação Profissional e Tecnológica e seus reflexos dentro de documentos como PDI, PPI, PPP e PPC dos Institutos Federais – FD 2

Quadro 16 – Formação discursiva 2

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SEUS REFLEXOS DENTRO DE DOCUMENTOS COMO PDI, PPC, PPC, PPI DOS IFs	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
S-1-R	<p>✓ O fundamento é algo que ajuda os institutos a manter a sua verdadeira identidade há muito tempo. Eles nos indicam a direção ao mesmo tempo que nos dizem o que precisamos fazer. Tem um autor que escreve sobre o assunto, em Direito Administrativo, se não me engano o nome dele é Hely Lopes Meireles e ele diz que a partir dos fundamentos que a gente consegue distinguir os princípios. Os princípios existentes nos documentos enquanto promotores de (EPT, como Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político e Pedagógico e Projetos Políticos de Cursos) ajudam a construir cursos bem direcionados às realidades de nossos <i>campi</i> aqui em [...]. Sobre os princípios da Rede, temos basicamente quatro: (1) o que trata da formação do ser humano integral, considero esse o mais interessante de todos, porque eu ainda não conseguir visualizar (em termos pragmáticos) como isso tem se efetivado nos IFs, apesar de trabalhar com esse item da questão 1, política de inclusão nos IFs há mais de 2 anos. Eu falo isso professor, porque eu entendo que a fragmentação do currículo da forma que está posto atualmente não contribui com os moldes propostos pela Rede. Para termos essa integralidade do sujeito aprendiz como sugere o princípio, deveríamos primeiramente romper com a ordem educacional econômica que está posta. O ser humano precisa ser visto como ser integral, omnilateral, que encontra no trabalho a “fonte” de sua realização enquanto ser social. Na perspectiva do capital as formas de organização não visam a socialização do produto capital. Pelo contrário, ela visa e estimula a individualização e não a cooperação. Entender que a visão de uma sociedade “radicalmente democrática” não se integra à visão capitalista existente. Ou falamos em distribuição de bens sociais ou construímos para um ser empreendedor. Tem outros aspectos nesse princípio que faz com que ele tenha</p>

sido colocado estrategicamente dentro dos IFs, porém como respondemos, somente, a menos de um por cento de matrículas, certamente não conseguimos atingir um público grande, de modo que pudéssemos integrá-lo mais coerentemente[...]. Já que as diretrizes dos IFs respondem ao PNE e LDB, elas deveriam usar pelo menos a expressão “integral” com sentido próximo ao que encontramos nos documentos do IF. E esse é só um pedaço no que diz respeito à formação humana integral como princípio. Deveríamos repensar a própria forma como nós vemos a Educação Técnica e Tecnológica. Olha, até essa separação entre técnica e tecnológica nos remete à noção de duas coisas, quando na verdade é só uma. Toda técnica, na concepção contemporânea de ensino nos IFs envolve, de um modo ou de outro aspectos de tecnologia. Por isso, deveríamos repensar a maneira como estamos trabalhando isso em nossos documentos, nem vamos entrar aqui no mérito de termos um ensino pra pobres e outro pra elite, aquela lá dos moldes tradicionais, que separa a formação geral para as elites e a formação técnica para os filhos dos pobres. Apesar de atendermos alunos que são de uma faixa econômica (pejorativamente) denominada de vulneráveis socioeconômicos, eu vejo que internamente essa fragmentação não há neste *campus* com relação a divisão ricos e pobres. Os filhos dos ricos, de modo geral, não estão nos Institutos; (2) outro princípio é o que põe o “trabalho enquanto princípio educativo”; (3) o terceiro tem relação com “a prática social como fonte de conhecimento” e; (4) este que é o que carinhosamente chamamos de “tripé” da Rede a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Esses princípios aparecem bem esquadrinhados em nossos documentos. Quanto a organização Político-Institucionais e Político-Pedagógicos (ainda não tinha visto inscrito assim com hífen) estão expressos como medidas norteadoras dos nossos trabalhos. Mas, em alguns casos, nem todos os fundamentos, assim como nem todos os princípios são expressamente (*ipsis litteris*) refletidos em todos os PPCs, porque eles precisam estar adaptados às necessidades locais, regionais e nacionais também. O Instituto e as Universidades podem “repensar”, se estamos falando “verdadeiramente” acerca de inclusão promovida pela educação, se o que estamos fazendo é uma inclusão que liberta ou é uma inclusão que aprisiona.

S-2-R	<p>✓ Quando falamos de EPT estamos nos referindo a uma gama maior de cursos do que só os que são ofertados pelos IFs, o sistema “S” e muitas escolas pertencentes a iniciativa privada tem cursos de EPT, também. Mas se eu bem entendi a pergunta, você quer saber como eu enxergo isso refletido justamente dentro das EPTs nos IFs, certo? Eu entendo que, conforme apontam alguns teóricos, como é o caso de Jaqueline Moll, Gaudêncio Frigotto, Eliezer Pacheco e outros, que a EPT veio pra ficar há muito tempo e que em países como o Brasil esse nível de educação pode ser a esperança para milhares de pessoas. Mas sobre a pergunta de como eu enxergo os fundamentos e os princípios, eu vejo que eles, apesar de como você disse na questão anterior, desde 1909, desde o início dos Institutos, sofreram muitas alterações e ainda sofrem. Passam por ajustes sempre. Mas, atualmente quando os levamos para dentro de nossos documentos, como política, missão ou mesmo visão do trabalho do IF [...] considero que eles estão bem expressos e são muito úteis para dá uma direção ao nosso trabalho. O MEC sempre diretriza a forma de como os documentos devem ser construídos, além do que isso nos permite trabalharmos com a noção de flexibilização, itinerário formativo, verticalização do ensino, acesso democrático para uma formação democrática, empreender e outros. Uma das coisas que eu acho interessante aqui no IF é o compromisso que nós temos com os Arranjos Produtivos Locais. Eles na verdade, nos orientam para direção devemos olhar, porque se nós conseguirmos enxergar em qual setor está a maior necessidade do mercado local, é justamente nessa direção que nós iremos focar nossos cursos técnicos e tecnológicos (e claro as licenciaturas e bacharelados, do mesmo modo) e é por isso que aqui em [...] fazemos constantemente alteração nos cursos. Enfatizo que este IF não trabalha só com Arranjo Produtivo, trabalha também com Arranjos Sociais e Arranjos Culturais. Nesses dois últimos o social e o cultural, temos uma demanda muito intensa de alguns cursos, certamente deve ser por conta de onde o IF está localizado. Aqui é uma região com tendência forte ao turismo de lazer. Os cursos de tecnologia estão formatados de acordo com os perfis de formação apresentados no CNCST e os de nível médio com o CNCT. Temos todo o limite territorial para ajudar no desenvolvimento do município. Às vezes vamos até as cidades menores ajudar com cursos rápidos, de 10h 15h o pessoal do campo. Auxiliamos com</p>
-------	---

	orientações que os ajudam a melhorar na recepção aos visitantes, na produção e colheita dos plantios.
S-3-R	<p>✓ As informações que nós temos em nossos documentos legais como PDI, PPP, PPCs e outros são promotores da EPT no nosso Instituto. E eu vejo isso como uma coisa como norma de ação de partida para os documentos e para a abertura de cursos referenciados na realidade socioeconômica local. Eu sei que os fundamentos e os princípios que fundamentam os institutos em todo o Brasil são iguais, mas não são iguais e unânimes porque eles não devem ser. O Brasil é gigante e tem muita desigualdade (diversidade) e mesmo que quiséssemos não conseguiríamos ofertar educação igual em todas as regiões do país. Por isso a educação Profissional e Tecnológica ofertada aqui no Nordeste não é a mesma do Sudeste, do Centro-Oeste ou do Sul. Mesmo que os curso sigam um catálogo nacional de cursos, os cursos mudam a forma de ser, tanto no plano institucional quanto no plano pedagógico, devido as peculiaridades locais. Fazendo com que cada região expresse suas necessidades, mas isso não significa ausências de objetos em comum. Pelo fato de termos um catálogo nacional e diretrizes a seguir é que as vezes deixa alguns documentos muito próximos com referência a algumas passagens. Por exemplo o curso de tecnologia em redes aqui em [...] não é igual ao curso de tecnologia em redes do [...] por exemplo. Sem falar que cada curso visa um ou vários APLs específico. A partir de macro dados do MEC sobre determinados cursos, nós já conseguimos perceber qual o(s) eixo(s) temático(s) de curso(s) mais adequado(s) para determinada região do estado [...].</p>
S-4-R	<p>✓ Quando a pergunta questiona que os princípios são os mesmos nas 38 unidades, na verdade ela tá fazendo uma leitura formal do princípio, porque materialmente, devido aos fenômenos das políticas de APLs esses princípios são diversos, porque temos a noção dos chamados princípios implícitos, eles existem, mas não aparecem conceitualmente ou expressamente. Então professor, como alguém que trabalha com direito no aspecto formal da coisa vejo que a pergunta generaliza os princípios como se este fosse único e somente. Mas, eu entendi a pergunta sim. E pelo lado do sentido da questão a promoção da educação profissional e tecnológica nós estamos trabalhando com o processo de inclusão, conforme entendi da questão anterior, eu digo que os reflexos dos</p>

	<p>princípios devem obrigatoriamente ficar expressos nos documentos norteadores de qualquer curso no Instituto. Mas quando a gente os relaciona com as políticas de inclusão, é bom que fique claro que os aspectos fundantes não estão somente nos documentos, mas está também na própria dinâmica como o Instituto induz a construção de seus cursos tendo como referência as tramas ações direcionadas para demandas de desenvolvimento com inclusão. É como essa forma de ver é que dizemos que o território do IF é seu ponto de partida e de chegada. Sempre tomando em primeiro plano as necessidades locais de educação, de melhorias socioeconômicas e etc. E isso possibilita com que tenhamos uma abrangência e um público bastante diversificado. A lei de cota nos permite levar para dentro do ensino esse público chamado de vulnerável. A maioria dos alunos no ensino médio profissionalizante não são oriundos de escolas privadas e sim de escolas públicas. E os dos superiores também. Diferente do que acontece nas universidades por exemplo, os alunos do ensino médio verticalizam no ensino superior e no pós-superior. E assim é justamente desse jeito que nós conseguimos nos articular enquanto Rede.</p>
S-5-R	<p>✓ Pelo que já li e conheço dos documentos que o IF toma como referência temos as pessoas como centro de todo processo, temos o trabalho como princípio educativo, também. É por eles que as ações de implantação que visam EPT no estado do [...] é fundamental para a melhoria do serviço de educação. Agora mesmo, nós estamos reescrevendo 2 PPCs (um de licenciatura e um de tecnologia) e 2 PPPs de (de nível médio-técnico). Estamos comparando os documentos dos cursos e tentando vê onde eles se assemelham e onde eles divergem. Porque os cursos são voltados para a mesma região econômica, com APLs bastante iguais. Uma região com potencial para serviços de agronegócios e agroindústrias. Então esse eixo é marcante na nossa região. Pelo que já percebi nós temos que manter alguns fundamentos para reorganização dos cursos, porém há necessidade de adaptação de alguns pontos porque o público a que se destina o curso é um público diferente. Eu digo, professor, que a expressão deve sempre ser vista com cautela e com muita responsabilidade na ora de reformular qualquer curso. Não só reformular mais iniciar também.</p>
S-6-R	<p>✓ As leis que regem a EPT no país, principalmente a lei dos Institutos Federais (lei 11.892/2008) refletem toda a ideia do que, desde o início viria a</p>

	<p>ser a Rede Federal de educação hoje, uma instituição capaz de ter um ensino voltado para a emancipação por meio da educação. Todas as normas do processo de criação e mesmo as que as chamaria de continuação, sempre respeitaram o artigo 205 da Constituição Federal, o direito a educação. As que vieram depois ou as que derivaram as mais antigas também, a gente vê que há uma enorme preocupação com a continuação da demanda por EPT. Mas eu enxergo que a mais importante de todas é a nossa Constituição Federal de 88 porque foi com ela que a LDB se conseguiu impor para montar a estrutura educacional que temos hoje (não falo sistema educacional, porque muitos autores dizem que o Brasil ainda não tem em definitivamente algo que possa ser chamado de “sistema”, e eu até certo ponto concordo com isso). Eu disse tudo isso porque na verdade eu vejo que foram essas normas iniciais que criaram formas e possibilidades também de falarmos em planos e projetos promotores de educação técnica e tecnológica como conhecemos hoje. Mas eu sei que se os documentos que regem nossos cursos não refletirem os princípios fundamentais desses outros documentos nós não teremos como adicioná-los em nossos documentos como PDIs, PPCs ou mesmo PPCs. Contudo, quando vemos a educação pautado em um currículo integrado, vemos que estamos diante de algo que infelizmente, ainda não está totalmente configurado na educação. Tal formação, na teoria deveria dar conta da formação humana voltada para a compreensão do entendimento das diversas formas de relações sociais, econômicas, culturais, políticas e etc., com contribuição para a tão esperada emancipação do estudante. Não só deste, mas do ser humano. Contudo, isso ainda não acontece. O IF [...] pode fazer isso acontecer, mas ainda é cedo para falarmos se é isso que está ocorrendo com os nossos egressos.</p>
S-7-R	<p>✓ A manutenção dos fundamentos dos institutos está alinhada com os princípios do mercado atual. As políticas neoliberais vigentes no país fazem com que nossas políticas sejam acessas para os mercados, para o consumo e para coisas desse tipo. Eu enxergo que os fundamentos dos IFs, talvez tenha se desvirtuado das ideias iniciais de 1909. Até mesmo porque isso se fez necessário. Hoje nossos cursos são voltados para uma educação profissional técnica e tecnológica visando a formação para suprir a carência de trabalhadores qualificados para diversas áreas do mercado de trabalho. Lá em 1909 a ideia era</p>

somente dá ocupação a órfãos e pobres, porque era o que precisávamos naquele momento. E nesse contexto histórico que vemos a EPT indo sendo alterado de momento em momento. Por isso eu vejo que nossos documentos que planejam e projetam cursos poderiam de algum modo (poderiam não, sempre) conversar com o contexto histórico do momento em que vivemos. Se prestarmos bastante atenção quando falamos em APLs vamos notar um certo direcionamento à necessidade de formação de mão de obra para o mercado emergente. Eu vejo assim: vamos supor que aqui na região, como já aconteceu antes, seja construído uma estrada, então isso vai demandar técnicos e tecnologia e claro gente que tenha capacidade técnica para trabalhar no empreendimento. Isso é só um exemplo hipotético. O que eu o quero dizer na verdade é que isso tem relação com um dos princípios (que eu considero importante) o de “trabalho como princípio educativo”, sem falar que isso se relaciona com o tripé de pesquisa, ensino e extensão. Sempre que há uma demanda local ou regional, o IF pode de algum modo, criar cursos voltados para atender essas demandas. E aí eu me refiro a cursos regulares ou mesmo cursos temporários[...]. Mas isso, também pode ser visto por outro ângulo, como sendo uma necessidade de alteração das relações sociais e de trabalho na transição do século vinte para o século vinte e um. Diferente do que vimos e vivemos durante os anos de 1980 a 1990, com uma dualidade de debate sobre a reforma do Estado, é somente a partir da década de noventa que o movimento, podemos chamar, de pró-reforma educacional quebrou as barreiras da forma fordista de ver o trabalho e passando a utilizar o que ficou conhecido como acumulação flexível. Esse modo fordista assumido pelo modo capitalista do século XX já estava tão arraigado nos processos de produção que a nova visão de mercado, consumo e coisas do gênero tiveram que se reinventar para reconstruir a forma de ver e demandar um novo trabalhador para um novo mercado, também capitalista, que estava surgindo. Nesse aspecto as reformas feitas na educação foram pensadas para esse novo homem que, supostamente estava surgindo. Fazendo com que agências internacionais com interesses comerciais com países em desenvolvimento como Brasil pudesse também optar em como seria esse novo homem dentro do processo de globalização que estava ganhando força. É somente já no final do século XX e início do XXI, quando definitivamente as

	<p>bases da microeletrônica se sustentaram, assim como as novas ferramentas de organização e gestão do trabalho, também, é que podemos dizer que estava nascendo uma nova forma de ver e entender o processo do capital neoliberal ficando diferente do que fora outrora no século passado.</p>
S-8-R	<p>✓ A organização político-institucional e político-pedagógico neste instituto segue os mesmos princípios de qualquer outro IF. Porque baseamos nossos documentos em uma mesma fonte. Essas normas que são citadas na questão são a base da construção das outras. Mas eu acrescentaria ainda o Plano Nacional de educação – PNE. Eu colocaria o PNE porque ele não difere em muito, no que diz respeito à educação como algo necessário para o Estado brasileiro. Ou melhor para qualquer outro estado do planeta que preze pela democracia. A diferença talvez esteja na maneira como a política é organizada na prática. Mas no geral, eu penso que a parte político-institucional e político-pedagógico deste IF são somente reflexos das necessidades do mercado globalizado que temos. O que nós queremos formar, pra quem, porque, e perguntas desse tipo são feitas antes de sequer o curso ser criado. Porque nós pensamos que a demanda por um curso é de prioridade de escolha da região onde o campus está localizado. Não é o colegiado somente que decide que curso deve ser criado, mais a comunidade escolar. Porque não adianta nada criar um curso pra depois não ter mercado de trabalho pra absorver os formados da região. Não faz sentido dá formação técnica (de nível médio) ou tecnológica (de nível superior) há cidadãos sem demandá-los para o mundo do trabalho.</p>
S-9-R	<p>✓ Nada adianta formar uma pessoa se ela não pode trabalhar no que estudou ou mesmo onde ela mora. Eu acho perda de tempo e de dinheiro quando não vemos que os princípios que fundamentam a EPT não seguem o perfil institucional-pedagógico local. Quanto as normas que fundamentam os cursos elas devem ser iguais mesmo, porque o capitalismo agora é a regra. Então, se não houvesse esses princípios iniciais para dizer o que deve o que não ser feito no âmbito de um curso ele ficaria vazio de sentido. É imperativo que hoje a forma de organização de educação em EPT, baseada em ideias como se fosse a melhor forma de atender as demandas locais, nacionais e regionais. Contudo, toda nossa visão de ensino ainda é voltada para uma visão eurocentrada. Em uma visão fluída, dinâmica. Mas também dá valor para padrões de éticas, moral</p>

	<p>e outros que definimos como algo válido. Algo que deve estar inserido nos nossos documentos. Os planos e projetos expressos em nossos documentos promovem a educação de qualidade que o país tanto precisa. Professor, quando pensamos em EPT logo nos vem à mente uma formação voltada para técnicos. Mas, ao meu ver, os conhecimentos demandados pelo mundo do trabalho precisam de pessoas capacitadas para esse mundo. E nesse ponto os Institutos já fazem isso há bastante tempo. Veja bem, dentro de nossos documentos sempre temos algo chamado APLs, que são uma espécie de acordo feito a territorialidade onde o IF está e sua sociedade. Se houver empresas que necessitem de profissionais para área de atuação desta, o IF poderá preparar as pessoas para irem trabalhar nessa empresa (isto é só um exemplo). Se a região for de turismo o local vai precisar de toda uma cadeia que envolvem vários empreendimentos como hotéis, alimentação, traslados de pessoas e até mesmo pessoas que falem outras línguas pra poder receber o turista. Nesse exemplo temos várias demandas sendo construídas e que o IF, em parceria com vários outros setores, pode suprir no que diz respeito a formar pessoas para irem trabalhar nesses locais, entendeu!</p>
S-10-R	<p>✓ Os ordenamentos para organização epistêmica do conhecimento têm que estar lincada com os princípios humanos. Uma lógica no qual os IFs, não sei se diretamente ou indiretamente, está ajudando a implementar no sistema público de ensino. A EPT tem todo seu regramento delineado nas ideias de relação de poder. Nas ideias de que a norma deve ser seguida como algo essencial pra dá certo em todos os momentos, em todos os lugares. Os fundamentos, eu penso que serve não só para a construção das ideias do formato de algum curso, mas, a grosso modo, há uma imposição do cenário tão necessário para as pessoas que demandam por educação e trabalho. Posso dizer que enxergo as normas refletidas nos documentos, não como essencial, mas como necessárias. E os nossos documentos de construção de cursos, de planejamento ou de projeção de ideias para o futuro de nossos <i>campi</i> tem sim refletido toda a demanda que o local do curso precisa.</p>

Os documentos citados no subtítulo desta questão, apontam para a construção de uma maior complexidade devido à quantidade de *campi* existentes hoje. São mais de 600 unidades distribuídas de norte a sul do Brasil. Conforme relata Frigotto (2018),

[...]estes documentos institucionais são a síntese de documentos, às vezes apenas informações, de *campus* ou núcleo avançado. [...] Pode-se depreender que o PDI acaba sendo um documento de caráter mais indicativo, por um lado pela complexidade de sua sistematização e, por outro, para contemplar projeções para os *campi* em processo de implantação. Como se trata de um documento aprovado pelo conselho, passa a ter validade formal até o fim daquele exercício (de quatro anos) que abrange. [...] O PPI é um documento ainda mais complexo que engloba as tendências de cada um dos IFs e dos diferentes *campi* engendrando as disputas sobre o que priorizar, [...] isto pela razão de incidir sobre as ações concretas na diversidade de cada instituto e dos diferentes *campi*. Sua relação com o PDI, todavia, é direta, pois depende das dotações para os diversos *campi* (p. 137-138).

Conquanto, documentos como PPP e PPC são construídos seguindo as diretrizes expostas pelos hierarquicamente superiores, portanto as indicações relativas às normativas nesses documentos devem refletir exatamente o que dispõe o PDI e facultativamente normas do PPI, caso seja necessário (BRASIL, 2004).

Logo, nesta segunda formação discursiva, a narrativa dos discursos apontam para o entrelaçamento entre os fundamentos e os princípios vinculados aos Arranjos Produtivos Locais e as necessidades de atender socioeconomicamente a base territorial do Instituto dispostos nos PDIs. Assim, utilizamos das ferramentas de Rabinow e Dreyfus (1995, p. 68), quando dizem que “a forma mais óbvia de catalogar as formações discursivas seria agrupar os atos discursivos sérios no que se referem a um objeto comum”. Então, neste sentido, nos orientamos com relação aos discursos desta parte empírica e nos alinhamos a esta forma de pensamento para construção desta FD na perspectiva da AD – análise dos discursos.

Nesta FD temos o Ensino Técnico e Tecnológico públicos sedimentado nas normas instituidoras da Rede e criadora dos Institutos. Normas estas, conforme desenvolvidas pelos discursos das instituições, são possibilitadoras de inclusão, trazendo o “desigual” para o mais próximo possível da “igualdade” (de condições), criando equilíbrio nesse jogo para que estejam

[...] na norma, previsto pela norma, ao abrigo da norma. [...] a norma opera no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios que são construídos

no interior e a partir dos grupos sociais. Prescritivamente, ela age na homogeneização das pessoas; ela age na definição de um modelo geral prévio frente ao qual todos devem ser referidos. (LOPES, 2009, p. 159).

Contudo, ao tentarmos verificar o desenvolvimentos das perspectivas entranhadas nos documento citados acima, que servem de “norte” para a Rede e conseqüentemente, de modo independente, para todos os *campi*, temos em Lima Filho (2010), ao relatar sobre EPT,

[...] a concepção [...] opera mediante uma dupla redução conceitual: primeiro, reduz-se a sociedade, priorizando a interlocução com um segmento, o setor empresarial; segundo, a educação é reduzida à dimensão instrumental – o da hierarquização do conhecimento à sua aplicabilidade prática, promovendo uma prioridade da construção e transmissão de conhecimentos limitados aos requerimentos estritos do mercado de trabalho. (p.154).

Posto isto, conforme descreve Frigotto (2018, p. 130), temos que, “o modo como os níveis educacionais estão organizados, parece se tratar de um processo de imitação das sociedades do capitalismo central”. Talvez, devido a esse objeto comum, neste caso os APLs, é que os respondentes mencionam, mesmo conhecendo as premissas básicas dos fundamentos e princípios, que nos documentos que efetivam as normativas Político-Institucionais e Político-Pedagógicas estão conforme as demandas expressas pelos fundamentos e princípios originados consonantes o cenário capitalista de nossos dias.

Mas, nos chama atenção de a maioria dos pesquisados associarem isso às conformações de APLs nas regiões onde tem a implantação de um *campus* do Instituto. Quanto a esse posicionamento, constatados nos dados empiricos, já pôde ser visto em outro momento desta pesquisa, quando analisamos alguns trechos de documentos diretrizadores das políticas, tais como PDIs, PPPs PPCs e etc., no capítulo II.

Nessa relação e trazendo alguns paralelos para o âmbito desta pesquisa, encontramos em Frigotto, Neves, Batista e Santos (2018), relatos que envolvem o nexa entre APLs e desenvolvimento local. Neste caso, os autores citam os trabalhos realizados por Moura (2010), por Costa (2011) e por Bartholo (2011).

Escrevendo sobre os trabalhos dos autores supramencionados, ao pesquisar a instalação do Instituto Federal do Amapá (IFAP)/ *campus* Laranjal do Jari, no caso de Moura, assinala

como se deu a formação social do município atrelado ao surgimento de uma grande indústria de celulose, que gerou, quando da instituição do IF uma demanda ligada ao APL do lugar:

O empreendimento responderia a todas as expectativas e necessidades políticas, econômicas e sociais. Iria sanar várias deficiências de mão de obra que impossibilitam a ida de empresas e negócios, posto que promoveria o desenvolvimento e o estabelecimento dos arranjos produtivos locais, formação e qualificação da mão de obra, o que se desdobrará em vias para a redução drástica dos problemas sociais enfrentados pelo município. Ou seja, será o principal agente fomentador do desenvolvimento local, social e econômico. (FRIGOTTO, NEVES, BATISTA E SANTOS, 2018, p. 103-104).

Enquanto que Costa faz uma leitura mais ampla e bem aprofundada com relação às necessidades de se adequar as realidades do momento histórico que vivemos, tecendo uma embasada e bem estruturada crítica em relação aos IFs, que em realidade, estabelecem na prática, um transformismo da educação técnica e tecnológica, segundo a visão construída em seu trabalho.

[...] eles respondem às necessidades e demandas do mercado de trabalho e, realizando a dualidade dentro do próprio ensino técnico e tecnológico, adaptam o trabalhador às novas necessidades e demandas do processo de acumulação capitalista, orientadas pelos órgãos internacionais, como o Banco Mundial. Existe um ensino técnico e profissionalizante para as denominadas “espumas” sociais, isto é, elites sociais, e aquele que atende às necessidades das camadas populares. Ocorre uma hierarquização nessa modalidade, o que mantém uma “dualidade”, digamos assim, modal da formação técnica e profissionalizante. Ou seja, há cursos que se direcionam às camadas mais abastadas da população em contraposição a cursos de menor prestígio social oferecidos em sua maioria “às classes menos favorecidas”. (FRIGOTTO, NEVES, BATISTA E SANTOS, 2018, p. 103).

Contudo, Bartholo conjectura, ao estudar a implementação do Instituto Federal de Goiás (IFG)/*Campus* Inhumas, é notório quanto a faixa etária predominante em Inhumas, e em boa parte dos municípios que fazem parte da sua região de influência imediata. Ela descreve que as idades entre 15 e 49 anos (61,7%) são predominantes, demonstrando que grande parte da população é formada por jovens, futuros profissionais e trabalhadores ativos que demandam qualificação, capacitação e atualização de conhecimentos profissionais. Segundo ela, “essa

população representa o segmento que pode se beneficiar das modalidades de ensino oferecidas pelo IFG, como os Cursos Superiores de Licenciatura e Bacharelado, Técnico Integrado e a Educação de Jovens e Adultos”. (p. 65). De acordo com a autora, o *campus* Inhumas/IFG, com o objetivo de promover o desenvolvimento local e regional, fez a escolha dos cursos ofertados pela instituição tendo como base [...] “estudo (estatísticos) das atividades socioeconômicas do município realizado por comissão do IFG para a implantação da então unidade descentralizada” (p. 80).

A despeito disso, podemos presumir que as escolhas são o resultado das vocações regionais encontradas após análises macros feitas por profissionais do MEC, antes da implantação do IF e dos contextos sociais e culturais em cada local, bem como dos compromissos institucionais, políticos, pedagógicos sociais e culturais que cada um assume, conforme podemos depreender dos estudo supramencionados.

“[...] por isso a Educação Profissional e Tecnológica ofertada aqui no Nordeste não é a mesma do Sudeste, do Centro-Oeste ou do Sul. Elas podem ser semelhantes, mais nunca iguais. Mesmo que os curso sigam um catálogo nacional de cursos, os cursos mudam a forma de ser, tanto no plano institucional quanto no plano pedagógico, devido as peculiaridades locais [...]”. (S-3-R); [...] “pelo que já li e conheço dos documentos que o IF toma como referência temos as pessoas como centro de todo processo, temos o trabalho como princípio educativo [...]”. (S-5-R); [...] “uma das coisas que eu acho interessante aqui no IF é o compromisso que nós temos com os Arranjos Produtivos Locais. São eles que, na verdade, nos orientam para que direção devemos olhar, porque se nós conseguirmos enxergar em qual setor está a maior necessidade do mercado local, é justamente nessa direção que nós iremos focar nossos cursos [...]”. (S-2-R).

Em qualquer dos discursos, a todo momento, fica copiosamente expressa a necessidade de fundamentar a existência dos cursos, justamente no espectro de abrangência dos fundamentos e dos princípios. Nada mais natural fazer isso, pois a “ficção” criada por esses elementos serve para manter a Rede direcionada para sua vocação inicial.

Na construção [...] dos IFs há elementos que demonstram também a ação em outro eixo: agência de desenvolvimento local. [...] na ação das políticas educacionais se observa ações que vem do global para o local, mas também há na política dos IFs uma articulação do local para o global como campos de contestação. Em outras palavras, ao atrelar a oferta dos cursos dos IFs a uma base tecnológica e aos arranjos produtivos locais cria-se a possibilidade de

construção de respostas ao Capital diferenciadas em cada contexto, mesmo que todas elas esbarrem nos ciclos metabólicos do capitalismo. (ARAÚJO; MOURÃO; NOGUEIRA; SOUZA, 2013, p. 7).

Nesse aspecto alguns fatores nos chamam atenção na medida em que relaciona os APLs a fatores de desenvolvimento econômicos, muito estimados pela instruções e recomendativas difundidas por organismos internacionais. Sob essa perspectiva econômica, Mincer (1958), Schultz (1964) e Becker (1964) (apud VIANA e LIMA, 2010), traçam uma relação de intimidade acerca da influência do capital humano sobre o crescimento de uma nação, propondo a educação como uma alternativa para a redução das disparidades econômicas, tanto no cenário interno (nacional) quanto, comparativamente, ao cenário externo (internacional) e ao fortalecimento, principalmente das economias regionais.

Quando comparamos alguns aspectos trazidos acima, com a fala de um dos aplicadores de políticas no Instituto, vamos encontrar certas características similares às desenvolvidas em outros discursos e em outros momentos históricos com relação ao fomento (sócio)econômico. Os cenários são muito aproximados, no que diz respeito a como, a partir das relações de poder para fomentar APLs necessários, a afinidade entre desenvolvimento econômico e o sujeito social emerge.

O fundamento é algo que ajuda os institutos a manter a sua verdadeira identidade há muito tempo. Eles nos indicam a direção ao mesmo tempo que nos dizem o que precisamos fazer. Tem um autor que escreve sobre o assunto, em Direito Administrativo, se não me engano o nome dele é Hely Lopes Meireles e ele diz que a partir dos fundamentos que a gente consegue distinguir os princípios. Os princípios existentes nos documentos enquanto promotores de (EPT, como Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político e Pedagógico e Projetos Políticos de Cursos) ajudam a construir cursos bem direcionados às realidades de nossos *campi* aqui em [...]. Sobre os princípios da Rede, temos basicamente quatro: (1) o que trata da formação do ser humano integral, considero esse o mais interessante de todos, porque eu ainda não conseguir visualizar (em termos pragmáticos) como isso tem se efetivado nos IFs, apesar de trabalhar com esse item da questão 1, política de inclusão nos IFs há mais de 2 anos. Eu falo isso professor, porque eu entendo que a fragmentação do currículo da forma que está posto atualmente não contribui com os moldes propostos pela Rede. Para termos essa integralidade do sujeito aprendiz como sugere o princípio, deveríamos primeiramente romper com a ordem educacional econômica que está posta. O ser humano precisa ser visto como ser integral, omnilateral, que encontra no trabalho a “fonte” de sua realização enquanto ser social. Na perspectiva do capital as formas de organização não visam a socialização do produto capital. Pelo contrário, ela visa e estimula a individualização e não a cooperação. Entender

que a visão de uma sociedade “radicalmente democrática” não se integra à visão capitalista existente. Ou falamos em distribuição de bens sociais ou construímos para um ser empreendedor. Tem outros aspectos nesse princípio que faz com que ele tenha sido colocado estrategicamente dentro dos IFs, porém como respondemos, somente, a menos de um por cento de matrículas, certamente não conseguimos atingir um público grande, de modo que pudéssemos integrá-lo mais coerentemente[...]. Já que as diretrizes dos IFs respondem ao PNE e LDB, elas deveriam usar pelo menos a expressão “integral” com sentido próximo ao que encontramos nos documentos do IF. E esse é só um pedaço no que diz respeito à formação humana integral como princípio. Deveríamos repensar a própria forma como nós vemos a Educação Técnica e Tecnológica. Olha, até essa separação entre técnica e tecnológica nos remete à noção de duas coisas, quando na verdade é só uma. Toda técnica, na concepção contemporânea de ensino nos IFs envolve, de um modo ou de outro aspectos de tecnologia. Por isso, deveríamos repensar a maneira como estamos trabalhando isso em nossos documentos, nem vamos entrar aqui no mérito de termos um ensino pra pobres e outro pra elite, aquela lá dos moldes tradicionais, que separa a formação geral para as elites e a formação técnica para os filhos dos pobres. Apesar de atendermos alunos que são de uma faixa econômica (pejorativamente) denominada de vulneráveis socioeconômicos, eu vejo que internamente essa fragmentação não há neste *campus* com relação a divisão ricos e pobres. Os filhos dos ricos, de modo geral, não estão nos Institutos; (2) outro princípio é o que põe o “trabalho enquanto princípio educativo”; (3) o terceiro tem relação com “a prática social como fonte de conhecimento” e; (4) este que é o que carinhosamente chamamos de “tripé” da Rede a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Esses princípios aparecem bem esquadrinhados em nossos documentos. Quanto a organização Político-Institucionais e Político-Pedagógicos (ainda não tinha visto inscrito assim com hífen) estão expressos como medidas norteadoras dos nossos trabalhos. Mas, em alguns casos, nem todos os fundamentos, assim como nem todos os princípios são expressamente (*ipsis litteris*) refletidos em todos os PPCs, porque eles precisam estar adaptados às necessidades locais, regionais e nacionais também. O Instituto e as Universidades podem “repensar”, se estamos falando “verdadeiramente” acerca de inclusão promovida pela educação, se o que estamos fazendo é uma inclusão que liberta ou é uma inclusão que aprisiona. (S-1-R).

Mais do que expressar dúvidas acerca de como efetivar o que está na norma dos Institutos, S-1-R nos aponta para alguns “equivocos” na hora de se pensar a educação como algo associado à formação do ser humano na perspectiva da integralidade. Chama-nos atenção para o fato da existência de fragmentação produzida pelo currículo na hora de construir essa integralização. Outro ponto importante, nas falas de outros sujeitos, é o fato de alguns cursos não se comunicarem vertical e horizontalmente, de maneira integral e unívoca, devido a fragmentação do currículo. Porém há nos discursos normativos a verticalização do ensino, no qual supostamente todas as áreas se comunicam de alguma maneira.

Nada adianta formar uma pessoa se ela não pode trabalhar no que estudou ou mesmo onde ela mora. Eu acho perda de tempo e de dinheiro quando não vemos que os princípios que fundamentam a EPT não seguem o perfil institucional-pedagógico local. Quanto as normas que fundamentam os cursos elas devem ser iguais mesmo, porque o capitalismo agora é a regra. Então, se não houvesse esses princípios iniciais para dizer o que deve o que não ser feito no âmbito de um curso ele ficaria vazio de sentido. É imperativo que hoje a forma de organização de educação em EPT, baseada em ideias como se fosse a melhor forma de atender as demandas locais, nacionais e regionais. Contudo, toda nossa visão de ensino ainda é voltada para uma visão eurocentrada. Em uma visão fluída, dinâmica. Mas também dá valor para padrões de éticas, moral e outros que definimos como algo válido. Algo que deve estar inserido nos nossos documentos. Os planos e projetos expressos em nossos documentos promovem a educação de qualidade que o país tanto precisa. Professor, quando pensamos em EPT logo nos vem à mente uma formação voltada para técnicos. Mas, ao meu ver, os conhecimentos demandados pelo mundo do trabalho precisam de pessoas capacitadas para esse mundo. E nesse ponto os Institutos já fazem isso há bastante tempo. Veja bem, dentro de nossos documentos sempre temos algo chamado APLs, que são uma espécie de acordo feito a territorialidade onde o IF está e sua sociedade. Se houver empresas que necessitem de profissionais para área de atuação desta, o IF poderá preparar as pessoas para irem trabalhar nessa empresa (isto é só um exemplo). Se a região for de turismo o local vai precisar de toda uma cadeia que envolvem vários empreendimentos como hotéis, alimentação, traslados de pessoas e até mesmo pessoas que falem outras línguas pra poder receber o turista. Nesse exemplo temos várias demandas sendo construídas e que o IF, em parceria com vários outros setores, pode suprir no que diz respeito a formar pessoas para irem trabalhar nesses locais, entendeu! (S-9-R).

Nessa lógica, retomamos alguns aspectos sobre a subjetivação voltada para a necessidade de atendimento de um poder que não está expressamente dito nos discursos, mas que é julgado com algo perceptível nos discursos empíricos sobre a temática constituidora desta FD. Desse modo, podemos inferir um discurso no qual há, de algum modo, uma certa co-relação entre os fundamentos e princípios e algumas características que “flertam” com as de políticas neoliberais voltadas para a criação imediata que cuidam do atendimento de necessidades econômicas, sociais, culturais e educacionais que demarcam, em aspecto pedagógico e insitucional, as demandas nas quais os IFs devem priorizar tanto no ensino, quanto na pesquisa e na extensão, uma vez que não dá pra fazer somente um ou somente outro, conforme diz Pacheco (2021). Igualmente, percebemos um cenário para EPT, correspondente às demandas mais imediatas de atendimento dos usuários do serviço escolar. Nos discursos expostos, o reflexo das orientações contidas nas normas documentais estão em conformidade com

as operações de normalização – que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam - devem ser minimizadas certas marcas, certos traços e certos impedimentos de distintas ordens. Para isso, vê-se a criação, por parte do Estado, de estratégias políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população. Entre as estratégias criadas para que a normalidade se estabeleça dentro de quadros nos quais surge a ameaça do perigo, é possível citar a criação de políticas de assistência e de políticas de inclusão social e educacional, entre outras. (LOPES, 2009, p. 160).

Nesse sentido, conforme aponta Foucault (2008c, p.75), “há um caráter primitivamente prescritivo na norma”. É, justamente nessa prescrição que as menções feitas pelos respondentes são enquadradas como algo que é necessário para o “conjunto da obra” poder existir e se tornar funcional, uma vez que tanto as políticas como as normas de EPT necessitam de direcionamento, para futuramente, se tornarem fato no seio dos Institutos Federais e, conseqüentemente, da sociedade.

Nessa triangulação é possível captar as sutilezas dos detalhes que permeiam a disciplinarização normativa (para o mercado de trabalho) da EPT nessas instituições. Supomos que as sutilezas estejam permeadas em documentos como os postos sob análise, conforme expressa S-10-R,⁹⁵ ao relatar que: “não é pra ficar mesmo em evidência as estratégias” utilizadoras das normas para subjetivação do sujeito usuário dos serviços educacionais.

[...] talvez devido ao cenário neoliberal capitalista que sim, a relação de aproximação é necessária e isso incorpora nos documentos as normas que podem ser utilizadas pelo IFs, em benefício (ou em favor, ou em prol) não das pessoas individualmente, mas de um cenário coletivo em que há predominância do trabalho, consumo e do dinheiro (S-R-10).

Neste contexto, cotejamos, ainda que as evidências de quem postula outros conceitos acerca deste debate, microprocessos que estão inoculados nos documentos norteadores dessa nova institucionalidade, sendo tudo derivado de um sistema normativo de base legal.

Todo sistema legal se relaciona a um sistema de normas. Mas creio que é preciso mostrar que a relação entre a lei e a norma indica efetivamente que há, intrinsecamente a todo imperativo da lei, algo que poderíamos chamar de uma

⁹⁵ Na FD 1.

normatividade, mas que essa normatividade intrínseca à lei. (FOUCAULT, 2008c, p. 74).

Visto que dentro do processo de construção de uma sociedade disciplinar, as normas, assim como a disciplina, são dispositivos que “garantem” o direcionamento comportamental dos sujeitos, reproduzidos dentro de suas ações para o cumprimento de atos previamente pensados e condizentes com a sociedade que se deseja construir. Foucault (2008c, p. 73-74), denomina os mecanismos disciplinares, em linhas gerais, de “sistema de lei” e aponta para um discurso em que menciona: “se é verdade que a lei se refere a uma norma, a lei tem portanto por papel e função – é a própria operação da lei – codificar uma norma, efetuar em relação à norma uma codificação”.

Tomemos agora a disciplina. A disciplina normaliza, e creio que isso é algo que não pode ser contestado. Mas é necessário precisar em que consiste, na sua especificidade, a normalização disciplinar. Resumo de uma forma muito esquemática e grosseira coisas mil vezes ditas, vocês hão de me desculpar. A disciplina, é claro, analisa, decompõe, de-compõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações, ela os decompõe em elementos que são suficientes para percebê-los, de um lado, e modificá-los, de outro. É isso, esse célebre quadriculamento disciplinar que procura estabelecer os elementos mínimos de percepção e suficientes de modificação. [...] a disciplina classifica os elementos assim identificados em função de objetivos determinados. Quais são os melhores gestos a fazer para obter determinado resultado? Quais são [...] as crianças mais aptas para obter determinado resultado? [...] a disciplina estabelece as sequências ou as coordenações ótimas: como encadear os gestos uns aos outros, como dividir os soldados por manobra, como distribuir as crianças escolarizadas em hierarquias e dentro de classificações? A disciplina estabelece os procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente e, enfim, a partir daí, estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros. (FOUCAULT 2008c, p. 74-75).

Neste sentido, conforme registra Veiga-Neto (2002), Lopes (2009), Fabris e Klein (2013), as condições conceituais mencionadas em Foucault podem ser lidas e vistas para controlar quantos e quem são os sujeitos, trazendo a noção de que esses indivíduos, necessitados de assistência do Estado, são encontrados por meio de sistemas de levantamentos das condições de vida de parte da população. Sabe-se assim que, diante da demanda histórica pela assistência e pela proteção do Estado, “o governo Lula, por exemplo, propôs criar novas formas de contabilizar essa população, ou seja, criar novos critérios para tal levantamento que sejam

calcados em uma política inovadora de inclusão” (LOPES, 2009, p. 160). E nessa “inovadora inclusão”, “certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes” (LOPES, 2009, p. 155),

mas de criar o interesse de todos permanecerem no jogo econômico, ou seja, todos devem manter-se em redes sociais e de mercado, todos devem permanecer incluídos pelo maior tempo possível. Essa parece ser a racionalidade de um Estado neoliberal que, além de nos manter capturados, nos articula de forma produtiva com o mercado. (FABRIS; KLEIN, 2013, p. 69-70).

Logo, acreditamos que em nossa sociedade, enquanto a maquinaria que promove fortes e eficientes articulações entre disciplina, normalização e biopoder. A escola, neste caso, nos referimos a governo mesmo, “deverá criar estratégias para melhorar a mão de obra disponível no país” (LOPES, 2013, p. 55). A inclusão educacional de todos é fundamental nesse sentido, pois o baixo nível educacional ainda é um dos principais obstáculos para o crescimento e o desenvolvimento brasileiro.

Um registro em que a temática in/exclusão social tem estado no centro dos debates sobre o assunto de políticas educacionais, a política de Estado para inclusão tem levado os governos e as instituições a construir políticas sociais ditas mais inclusivas. E neste sentido, as políticas de inclusão, têm ressaltado que incluir as pessoas em diferentes espaços sociais, pensando em suas necessidades e realidades, seria uma forma de desenvolver sua potencialidade que podem ser utilizadas em diferentes setores do mercado, atendendo assim, as demandas do mundo contemporâneo (LOPES, 2002). E isso passa por escrever normas que sirvam de parâmetros para atender as APLs, o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, bem como criar condições de autosustentabilidade por meio de mecanismos de empreendimentos próprios, como é o caso do fomento ao empreendedorismo ensinado (e aprendido) no ambiente escolar.

A última FD traçou análises sobre as principais categorias de trabalho e pesquisa, justamente, para tentar entender como as dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas se desdobram em relação aos processos de inclusão no cenário capitalista que nasceram os Institutos.

3.12 As relações existentes entre governamentalidade, inclusão e educação profissional e seus desdobramentos nos aspectos das dimensões Político-Institucional e Político-Pedagógico em um cenário dominado por ações de natureza neoliberal – FD 3

Quadro 17 – Formação discursiva 3

AS RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE GOVERNAMENTALIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS ASPECTOS DAS DIMENSÕES POLÍTICO-INSTITUCIONAL E POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM UM CENÁRIO DOMINADO POR AÇÕES DE NATUREZA NEOLIBERAL	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
S-1-R	<p>✓ Confesso que a primeira vez que ouvi essa palavra “governamentalidade” não entendi nada do que ela significava. Mais tarde, durante meus estudos de doutoramento na UBA – Universidade de Buenos Aires, Argentina, lendo e estudando sobre os trabalhos de Foucault é que comecei a delinear o entendimento, ainda que vago, a respeito do que se tratava esse tema. Então professor, eu decidí escrever meu projeto, inicialmente, pensando nessa linha arquegenealógica (essa é a palavra que Foucault utiliza para descrever como o processo de entender algo é construído) desenvolvida por ele. Fiquei fascinada pela forma como a pesquisa foi conduzida, porque me ajudou a desconstruir algumas verdades e mitos que já carregava sobre alguns assuntos. Comecei a relacionar e notar o quanto esse fenômeno da governamentalidade está enroscado no processo de construção histórica das práticas de governo, aperfeiçoada na idade moderna, basicamente, com o que ele denomina de “poder pastoral” chegando até nossos dias com o neoliberalismo. E tem mais, essas práticas, conforme aponta o próprio Foucault, podem nos fazer entender “como e sob quais condições os sujeitos devem ser governados. Se considerarmos que o poder dos governos tem influência sob os sujeitos já conseguiremos ver uma certa mudança de opinião desses sujeitos sobre vasta gama de assuntos. Um exemplo disso é o nosso atual (des)governo, o do presidente atual a respeito do negacionismo da vacina contra a COVID-19, basta uma palavrinha vinda dele pra uma multidão achar que a ciência não vale pra nada e não pode ajudar neste momento com esse negócio de vacinar as</p>

peças. Viu, como alguns sujeitos são influenciados por outros? Talvez esse seja um exemplo até grosseiro, mas foi o que me veio à mente agora. E, diferente de qualquer outra ela pode sim nos permitir entender a relação que a pergunta faz. A relação entre Inclusão e Educação Profissional no contexto da governamentalidade não é temporária, muito menos passageira. Ela tem tudo a ver com os ditames neoliberais que nosso país decidiu adotar oficialmente durante governos de direita. Governos que sempre acreditaram que pobre gosta de “migalhas” e que se sente feliz por ter alguém que jogue essas “migalhas” para eles. Pobre, como já disse, certa vez nosso “querido” presidente (...) só serve para duas coisas: (1) votar e (2) carregar seu diploma de burro debaixo do braço. Por que eu digo isso? Ora professor, porque o estado de alguma maneira tem que manter o controle sobre sua população, nem que esse controle seja nos “braços da lei e ordem”, da “norma e da regra”, do “me dá as migalhas e eu pego”, sobre seu território. Qual poderia ser outra forma de manter isso se não for controlando, ditando, subjetivando (e às vezes impondo mesmo), e coisas desse tipo? Se formos buscar os processos de inclusão aqui no [...] vamos encontrar todas essas noções de governamentalidade enraizada e criando, sutil e paulatinamente, a subjetivação nos processos. O Brasil não só precisa dessa inclusão como deve ampliá-la em todos os aspectos, mas não na visão das migalhas, mas de políticas sociais sérias, voltadas para minorias há tanto tempo esquecidas e manipuladas pelos poderes de quem manda. Já a EPT serve de ponte na promoção desse evento. O IF [...] assiste a esses que necessitam de auxílio educacional, social, cultural por meio desses processos de inclusão que falei antes. Pobre, também quer trabalhar, precisa de cultura, precisa se sentir pertencente (inclusão social) à sua sociedade, precisa ajudar a fazer o país crescer. Não são somente os grandes, megas empresários que fazem o país crescer, são os trabalhadores que fazem isso. Com a nossa assistência, fomentando e direcionando mão de obra qualificada para (o mundo do trabalho e do consumo) a localidade e seus APLs. Nesse caso, eu vejo sim essa relação nos nossos dias como algo necessária. Pense professor se a governamentalidade, conforme supôs Foucault, não fosse um braço extensivo do poder, o que poderia ser?

S-2-R	<p>✓ Não sei se entendi a pergunta porque alguns dos termos que ela usa são novos pra mim. Como aplicador de políticas a gente não tem muito tempo de pensar pra que serve isso ou aquilo. A gente vai aplica a política e avalia depois. Se deu certo ótimo, se não deu a gente reformula ou adapta. Retirar onde não está dando certo, revê os nossos posicionamentos para o que tínhamos planejado e assim vamos fazendo as reformulações necessárias dependendo do <i>campus</i>, da cidade, do APL daquele local e assim por diante. O seu trabalho é direto porque ele não deixa dúvida a respeito do que estas pesquisando. A oração de abertura dessa questão já traça a relação entre os três elementos. Apesar de não conhecer seu trabalho na íntegra eu vejo que tem relação com inclusão, forma de governo e principalmente com os Institutos Federais. Essa relação pode até levar a criação de novos consumidores nessa dimensão criada pelo neoliberalismo, mas antes disso ela dá condições às pessoas para que elas se tornem consumidoras, como eu já disse na resposta da primeira questão.</p>
S-3-R	<p>✓ Na perspectiva neoliberal só tem sentido se existir consumidor e mercado. Assim, se a pergunta aponta para essas preliminares eu posso dizer que, de certa maneira, a resposta é sim. Mas, devemos lembrar que os fundamentos dos IFs vão além disso. Eu sei que a pergunta sobre fundamentos é outra, mas creio que aqui também caiba parte da resposta. Eu também trabalhei, no meu mestrado com as ideias de Veiga-Neto, da UFRS, sobre esse assunto, inclusive acho que no Brasil ele é uma das poucas autoridades, que eu conheço, que trabalha muito bem as obras de Foucault. Não lembro se essas ideias são estruturalistas ou Pós-Estruturalistas, mas independente disso Veiga-Neto escreve muito sobre isso. Voltando para a EPT a inclusão sim tem o objetivo de criar, (no sentido de colocar) gente para o mercado consumidor (até mesmo porque precisa de consumidor) mas eu vejo que não é só isso, eu vejo que por trás disso tudo há uma tentativa de ampliação de novos horizontes para nossos jovens. Não é só o mercado pelo mercado e sim o mercado para o mercado (não sei se me entendeu). Eu vejo o capitalismo neoliberal se utilizar do Estado para aumentar seus domínios sobre os sujeitos.</p>
S-4-R	<p>✓ Ainda não tinha pensado sobre isso dentro dos documentos norteadores do IF, mas agora que prestei atenção na pergunta não tenho como não considerar essa possibilidade. Apesar de os documentos falarem muito de</p>

inclusão, de igualdade de oportunidades, de formar um ser humano para ser um cidadão mais humanístico, de convicções solidárias, voltados para seguir suas próprias convicções no mundo do trabalho, empático e com amor ao próximo, vivendo em uma sociedade em que há igualdade social. E, simultaneamente apresentando características que o torne mais crítico, criativo autossuficiente etc. Talvez, eu esteja equivocado, mas algumas leituras que já fiz dos documentos dos Institutos, na verdade ainda está muito misturado entre o que IF deseja e o que ele faz no plano institucional e pedagógico. Porque se o cenário é de neoliberalismo capitalista eu não vejo como é possível alguém que quer ser igual a outro querendo ser inferior. As orientações das políticas parecem-me que ainda não estão claras, pensando bem elas nem sequer se aproximam do que temos hoje, pelo menos é o que penso. Na minha tese de doutorado, em 2007 quando eu a defendi, eu analisei muito o papel das agências estrangeiras nesse cenário e nessa época estava em pauta um documento que daria luz ao nascimento da rede Federal de educação Profissional e Tecnológica e a criação dos IFs também. Na tese eu defendia que a ideia de que “intromissão” de algumas diretrizes produzidas por organismos internacionais não poderiam fazer parte do processo de criação de políticas educacionais para o Brasil, porque naquele momento as ideias de Educação Técnica e Tecnológica, apresentadas pelo governo Lula, era a melhor alternativa para o Brasil do modo como havia sido formatada inicialmente, porque respeitava as realidades locais. Hoje, revendo meu posicionamento eu acho, até que estava errado. Porque professor, se sairmos do contexto global que envolve essas políticas nós, enquanto país de terceiro mundo, praticamente deixaremos de existir para os olhos dos demais. A EPT, enquanto promotora de desenvolvimento local e regional aproxima a sociedade do mundo do trabalho, formando técnicos, tecnólogos, licenciados e bacharéis em diversas áreas do conhecimento. Serão egressos que poderão se tornar (bons ou excelentes) profissionais no mundo do trabalho. A maior parte deles era considerados vulneráveis social e economicamente, mas como egresso, quer seja do nível médio ou superior terão, certamente, seu conhecimento contribuindo nos mercados de trabalho de sua região e do país.

S-5-R	<p>✓ Vou tentar ser breve e direto. Sim, vejo. E vejo isso com maus olhos. Eu explico: eu sei que tá difícil pra todo mundo. Arrumar emprego, ganhar dinheiro, consumir não é nada fácil. Aliás nunca foi fácil, mas agora a impressão que tenho, enquanto alguém que trabalho em um IF e que conhece os fundamentos escritos dessas instituições eu diria que o nosso caminho ainda não é bem por aí. Porque as políticas de assistencialismo como são as políticas de inclusão não garantem cidadania, não garantem emprego, não garantem nada no sentido pleno das palavras, mas já traz um pouco mais de esperança. Porém isso ainda não é suficiente para alcançar se estamos, dignamente condizente com a objetivação em relação aos significados propostos e introduzidos nas bases capilares da Rede. Temos como mudar o que está acontecendo, mas temos como anemizar de modo que consigamos causar os menores impactos possíveis na vida dessas pessoas. Como estado, por meio de instituições como as escolas, assim como os IFs pode ajudar diretamente a sociedade ele ajuda, mas na noção de que essa ajuda é uma necessidade imediata e não que seja algo que o Estado esteja provendo sem nenhuma intenção. Com relação a como eu vejo isso, eu vejo que isso é necessário conforme já disse antes.</p>
S-6-R	<p>✓ Vou dividir as respostas em partes porque a pergunta é muito complexa e envolve coisas que não é tão fácil de se falar. Mas, vamos lá. (1) as relações entre EPT, governamentalidade e inclusão existe já faz um tempo, talvez, nós é que ainda não tivéssemos prestado atenção. Porque elas, falando da inclusão, pega as pessoas “vulneráveis” e retiram dela essa vulnerabilidade, deixando perto das que não sofrem esse mesmo rótulo. Devo mencionar que quando estou falando de inclusão estou me referindo não só à inclusão escolar, mas também a social, cultural, epistêmica, e etc., aquela que tenta tratar os iguais como iguais e os desiguais como desiguais (na medida de suas desigualdades, conforme vemos nos preceitos constitucionais). Não estou me referindo a inclusão de pessoas com necessidades especiais, essas também entram, mas a pergunta feita trata da inclusão como um todo, independente do processo que hoje chamamos de inclusivo, que olha mais PCDs (Pessoas Com Deficiências) esquecendo que o leque é bem maior. (2) Eu entendo governamentalidade como uma forma bastante complexa de se operar e organizar o poder. Esse poder está nas mãos do Estado então quem mais poderia organizar isso se não o Estado? Então ele</p>

	<p>organiza da forma que seja mais produtivo para ele. Mas essa organização obedece a algumas regras que não é só interna, mas que vem de acordo internacionais adotados internamente, vem de recomendações ditadas por organismos internacionais (por exemplo da UNESCO, do Banco Mundial, do OEA e de outros), de ideias que deram certo lá fora e que talvez deem certo por aqui também. Todas direcionadas para o bem coletivo das pessoas (digamos de algumas pessoas), para um mercado globalizado em constante expansão. (3) Por último o processo de inclusão deste IF é todo pautado na noção de que os jovens e adultos daqui da região de [...] precisam trabalhar e permanecer morando e criando novas gerações. E para isso, como já viste em nosso PDI, (penso que já o tenha lido) precisamos oferecer condições condizentes com as necessidades deles, senão esses jovens do IF [...] não vêm sequer para a sala de aula. Porque não tem condições financeiras de vim. Não é não vem porque não querem, é não vêm porque não podem mesmo. Eu trabalho aqui há mais de 10 anos e já vi situações que foi possível resolver graças a uma bolsa. (4) Não sei de infelizmente ou felizmente, os documentos citados na pergunta trazem sim muitas características que são universais e por isso precisam estar nos nossos documentos também. A Setec sabe que os cursos do catálogo nacional de cursos são direcionados para atender as demandas do mercado de trabalho. A relação é importante sim, importante e necessária, mas, quem sabe em breve a gente consiga reformular metade do que a gente já faz hoje.</p>
S-7-R	<p>✓ Governamentalidade, Inclusão e EPT é difícil ficar sem isso hoje. Primeiro porque o Brasil não é nenhum país com tradição larga em educação técnica, muito menos tecnológica. De 2008 pra cá, digo, de 2004 pra cá foi que começamos a levar isso mais a sério. Graças ao governo do PT que não ficou somente com promessas de palanque com relação a educação e criou pra mais de 200 escolas federais em menos de 8 anos em todas as regiões do Brasil. Não posso falar muito sobre governamentalidade porque é algo novo pra mim. Mas o pouco que li ao estudar pra poder responder esta pergunta entendi que isso é uma forma de estratégia utilizada pelo governo para manter e expressar as relações de poder em relação à sua população. Baseada nisso, eu diria que as escolas, assim como outras instituições públicas são utilizadas exatamente para fazer essa coordenação, essa vigilância sobre as pessoas. E como hoje nós</p>

	<p>temos um cenário econômico capitalista de cunho neoliberal e por isso compreendo que os braços do Estado são descritos nas normas das instituições, inclusive o IF [...], enquanto instituição de EPT. É sim uma relação necessária devido ao cenário político, econômico e social e que nós temos.</p>
S-8-R	<p>✓ Meu posicionamento tem muito a ver com o que temos vivenciado historicamente no nosso país e no mundo. Os documentos dos IFs estão impregnados de normas, regras e mandamentos comuns encontrados em qualquer outro documento orientador da educação nacional e não somente nos IFs, considerando que nossa base é de cunho Marxista, encontramos inúmeras referências dos trabalhos de Marx e Engels nele. O mercado capitalista demanda gente formada para trabalhar, o IF fornece esses que serão utilizados pela mão de obra do detentor de capital. Ao mesmo tempo envolto com uma visão humanística de ser humano, devendo receber igualdade de oportunidades, ser ensinado a ter pensamento crítico, a ser participativo, autossuficiente, proativo e etc. Mas, não deixamos de lado que a mão de obra utilizada às vezes é da própria região onde está o IF. E isso dá oportunidade de trabalho para os alunos. Por exemplo aqui em [...], o aluno ao concluir o curso técnico, antigamente não ficaria aqui na cidade, porque os pais o mandavam para capital. Agora com a chegada da empresa [...] metade de nossos alunos tem emprego, estágio outras coisas na própria região, na própria cidade. Não precisa mais sair daqui. Alguns saem porque os pais às vezes vão embora ou o jovem vai em busca de outras coisas. Mas já sai formado daqui. Isso “facilita” a vida dele lá fora. Possa que ele até não consiga trabalho na sua área, mas já sai formado, com diploma.</p>
S-9-R	<p>✓ Falar desse tema é como falar de algo que não sabemos se realmente é isso, porque não conhecemos a intenção na totalidade dos IFs. Se os documentos dizem uma coisa, na prática minha percepção alcança outra. E como “outra” eu não consigo entender. O questionário é bem objetivo e ele mesmo já nos diz o que esperar dos Institutos. Eu sei que alguns dos assuntos tratados nos documentos dos IFs podem ser vistos em outros que falam de educação, porém como o IF trabalha com EPT suas perguntas vão voltadas basicamente para colher respostas a cerca disso. Penso que as políticas voltadas para inclusão no IF [...] tem, de algum modo, mostrado forte relação, direta e indireta, com as perspectivas neoliberais. Eu entendo que pra se estudar a área</p>

	<p>técnica ou tecnológica, ou mesmo fazer uma licenciatura ou bacharelado o IF deve está adequado com as normas do curso que se quer ofertar. Quando colocamos um egresso no mercado é claro que esse “alguém” vai trabalhar, ou vai se empresariar por meio do empreendedorismo. Mas uma coisa é certa, ele está apto para trabalhar e consumir e não fazer somente um ou outro. [...] empreendedorismo é uma das vertentes dos IFs. Em 2018 fizemos uma imersão temática sobre o assunto. Nessa imersão colocamos nossos alunos para competir entre si em busca dos melhores projetos de negócios nas áreas de turismo, meio-ambiente, segurança e educação. Neste evento os estudantes precisavam trazer ideias individuais inovadoras de negócios na quais apontassem para o desenvolvimento de soluções e mercado para situações e problemas reais. As ideias mais inovadoras surgiram na área de segurança.</p>
S-10-R	<p>✓ Toda vez que alguém me faz uma pergunta dessa natureza eu penso que há “n” possibilidades de respostas. Porque, assim, eu que trabalho aqui com políticas de inclusão, estou doutorando na área de políticas públicas tenho uma (ou algumas) ideias sobre esse tema. Primeiro devemos ver que governamentalidade é uma forma de poder, é uma forma de viabilizar e manter (eu diria) a força do Estado sobre seus dirigidos. O criador dessa definição teoria, Michel Foucault, deixa claro que os donos que ditam as ordens, as regras, as normas as fazem por força de um momento construído histórico e socialmente, por força de uma necessidade de controle e manutenção da ordem. Daí atribuímos o nome de “mecanismos de controles” aos diversos artificios de se tentar organizar a sociedade por meio das instituições do Estado. Nesse meio pode-se inserir a inclusão e criar regras para usufruto dela, como faz os IFs. Mas, não podemos dizer que o processo de inclusão é único e exclusivo como mecanismo de controle de uma determinada população. Neste caso eu penso, talvez devido ao cenário neoliberal capitalista que sim, a relação de aproximação é necessária e isso incorpora nos documentos as normas que podem ser utilizadas pelo IFs, em benefício (ou em favor, ou em prol) não das pessoas individualmente, mas de um cenário coletivo em que há predominância do trabalho, consumo e do dinheiro. [...] quando iniciamos o projeto de inclusão, lá por volta de 1909, com as escolas de aprendizes, certamente nem pensávamos que um século depois ela teria seus propósitos adequados às</p>

necessidades de um mundo globalizado econômico, social, cultural, linguístico, territorialmente etc. Já faz um tempo estou ouvindo falar da internacionalização dos nossos cursos superiores, ainda estou lendo pra entender melhor como isso acontecerá. Citei isso pra dá uma noção de o quanto o mundo está globalizado, se tornando único. E as pessoas, que somos nós, estamos “navegando” nessas ideias, nessas novas tentativas de construção de redes (se é que posso chamar assim) de gente e coisas interconectadas. Onde entra o capitalismo nisso? Simples, pessoas mais produção, mais produção, mais consumo, consequentemente mais capital nas mãos de poucos e mais pobreza para os demais. O que estamos tentando fazer é somente amenizar essa situação. Vejo algumas saídas possíveis, mais para isso teríamos que alterar, mudar radicalmente a nossa própria maneira de ver a utilidade da educação em EPT, principalmente no que se refere na formação de um ser humano integral na perspectiva de ele poder ser o que ele quiser. Ainda não dá pra fazer isso porque, conforme aponta alguns estudiosos (assim como eu), as pessoas parecem estar satisfeitas com a forma que vivemos hoje. Se compararmos a nossa vizinha Venezuela, estamos muito bem com nossas políticas de inclusão. Os governos falam que vão mudar isso ou aquilo, mas nada se altera. Como eu sempre digo: quem tem que mudar são as pessoas e não os governos. Governos são feitos de pessoas, portanto mudando um, consequentemente, altera-se o outro.

Nesta formação discursiva o conceito de Governamentalidade – uma de nossas categorias de análise e pesquisa – foi utilizada para verificar como esse “conjunto constituído por instituições, procedimentos, análises de reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer uma determinada forma de poder que tem por alvo uma determinada população” (FOUCAULT 2008c, 2008b, 2008a), tem sido utilizado para “camuflar” as intenções reais de uma sociedade que desenvolve características marcadas por um mundo globalizado e em sintonia, pelo menos em parte”, com o restante do planeta no que tem dependência com mercado, consumo e produção de “coisas”.

[...] por governamentalidade, entendo a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que se pode chamar de “governo” sobre todos os outros - soberania, disciplina etc. [...]. A governamentalidade moderna coloca pela primeira vez o problema da “população”, isto é, não a soma dos sujeitos de um território, o conjunto de sujeitos de direito ou a categoria geral da “espécie humana”, mas o objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos (biopolítica). Essa biopolítica implica, entretanto, não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros. As tecnologias governamentais concernem, portanto, também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos, àquele das relações familiares e àquele das instituições. (FOUCAULT, Apud REVEL, 2005, p. 54-55).

Em vista disso, conforme aponta Dardot e Laval (2014), todos e quaisquer instrumentos de poder, como a tecnologia da governamentalidade aponta para a racionalidade que há por trás dos mecanismos que possibilitam o nascimento (o crescimento e o desenvolvimento) do mundo que conhecemos. Para os autores, assim como a governamentalidade,

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados, [...] O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 15).

E isso tem relação direta com a definição conceitual de “racionalidade política” dos dominantes sobre os dominados, conforme elaborado por Foucault, com relação às pesquisas que dedicou à questão da Governamentalidade.

Assim, encontramos na explanação do curso dado no Collège de France em 1978-1979 – publicado com o título de Nascimento da biopolítica – uma apresentação do “plano de análise” escolhido para o estudo do neoliberalismo: trata-se, diz Foucault, em resumo, “de um plano de análise possível – o da ‘razão governamental’, isto é, dos tipos de racionalidade que são empregados nos procedimentos pelos quais se dirige, através de uma administração de

Estado, a conduta dos homens”. Uma racionalidade política é, nesse sentido, uma racionalidade “governamental”. Devemos nos estender ainda sobre o sentido dessa noção de “governo”: “Trata-se [...] não da instituição ‘governo’, mas da atividade que consiste em reger a conduta dos homens no interior de um quadro e com instrumentos de Estado”. Foucault retoma várias vezes essa ideia do governo como atividade, e não como instituição. Assim, no resumo do curso do Collège de France intitulado “Do Governo dos Vivos”, essa noção é “entendida no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens”. Ou então, no prefácio à “História da Sexualidade”, há este esclarecimento retrospectivo de sua análise das práticas punitivas: ele se diz interessado, acima de tudo, nos procedimentos do poder, ou seja, “na elaboração e na implantação desde o século XVII de técnicas para ‘governar’ os indivíduos, isto é, para ‘conduzir sua conduta’, e isso em domínios tão diferentes quanto a escola, o Exército, a fábrica”. (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 16).

Nas definições e entendimentos dispostos acima, aprofundamos nossas considerações acerca dos discursos dos respondentes sobre o conjunto de instrumentos que envolvem os elementos centrais das categorias de análises desta pesquisa: Inclusão, EPT e Governamentalidade. Contudo, para que pudéssemos interpretar e construir uma FD condizente com as premissas dos estudos Pós-Estruturalistas, consideramos, além das falas dos sujeitos, a própria “consciência da época histórica da análise, a qual está envolvida nas práticas historicamente organizadas que tornam possível, dão sentido e situam em um campo político estes momentos de discursos oficiais” (RABINOW; DREYFUS, 1995). Registramos que todos os dados levantados e analisados neste aspecto foram relevantes e essenciais.

Nesta terceira FD captamos dos respondentes a convicção de que há muito ainda a se interpretar acerca das intenções das políticas de inclusão, da compreensão sobre o modelo de EPT adotado pelos IFs, e principalmente como a Governamentalidade tem refletido, com relação ao controle por meio dos mecanismos de poder utilizados pelo governo, na idealização de fatores das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas, que converse com a historicidade do momento atual e a modifique em prol do atendimento dos fundamentos e princípios dos IFs.

Depreendemos dos discursos uma indeterminação nos currículos existentes. Tanto no Nível Médio quanto no Superior não há relação correspondente aos fundamentos e princípios dessa nova institucionalidade. Pois, nas vias de fato, ela esbarrar e corrobora com os fundamentos dos modelos de economia e de mercado. Modelos empregados pelos países em progresso e pelos países em desenvolvimento. E isso é favorável aos fatores que servem de

alavancagem ao neoliberalismo. E, totalmente contrário às premissas fundantes dos IFs, conforme depreendemos de Pacheco (2010, 2011, 2015, 2020) e dos documentos institucionais.

A Rede Federal, por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2015, p. 12).

Por meio de triangulação das informações levantadas e de conjecturas nessa formação discursiva, vemos que os aplicadores de políticas, apesar de conhecer e entender os fundamentos e princípios determinantes em torno dos aspectos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas das políticas de inclusão, ainda não são completamente concordantes com a relação de vínculo construída entre o IF e a sociedade na perspectiva disposta nas normas que dão essência a institucionalidade.

Ainda não tinha pensado sobre isso dentro dos documentos norteadores do IF, mas agora que prestei atenção na pergunta não tenho como não considerar essa possibilidade. Apesar de os documentos falarem muito de inclusão, de igualdade de oportunidades, de formar um ser humano para ser um cidadão mais humanístico, de convicções solidárias, voltado para seguir suas próprias convicções no mundo do trabalho, empático e com amor ao próximo, vivendo em uma sociedade em que há igualdade social. E, simultaneamente apresentando características que o torne mais crítico, criativo autossuficiente etc. Talvez, eu esteja equivocado, mas algumas leituras que já fiz dos documentos dos Institutos, na verdade ainda está muito misturado entre o que o IF deseja e o que ele faz no plano institucional e pedagógico. (S-4-R).

No discurso acima percebemos essa inquietação escogitadas nas palavras do respondente. E isso fez-nos recordar o que Foucault (1995, p. 231) escreve em “O Sujeito e o

Poder” ao dissertar, no tocante ao objetivo de seus trabalhos nos últimos vinte anos: “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos”.

Nesse texto ele nos apresenta três dimensões do sujeito, chamados por ele de “modos de objetivação”, que define nossa transformação em sujeitos: (i) objetivação do sujeito no discurso, (ii) objetivação do sujeito produtivo e (iii) e a objetivação “simples” pelo fato de estarmos vivo na história natural ou na biologia. Essas “objetivações do sujeito” são consideradas como práticas divisoras e faz com o sujeito seja dividido no seu interior em relação aos outros.

Assim, podemos deduzir uma forte manifestação discursiva, apresentada no Quadro 17, que interpreta as políticas de inclusão como estando submissas a imposição de variáveis socioeconômicas ao público dos Institutos, no que se relaciona a vincular as objetivações dos sujeitos com certos parâmetros que definem o neoliberalismo do cenário político-econômico que estamos inseridos no século XXI.

“Aliás nunca foi fácil, mas agora a impressão que tenho, enquanto alguém que trabalho em um IF e que conhece os fundamentos escritos dessas instituições, eu diria que o nosso caminho ainda não é bem por aí. Porque as políticas de assistencialismo, como são as políticas de inclusão não garantem cidadania, não garantem emprego, não garantem nada no sentido pleno das palavras, mas já traz um pouco mais de esperança”. Porém, isso ainda não é suficiente para alcançar se estamos, dignamente condizente com a objetivação em relação aos significados propostos e introduzidos nas bases capilares da Rede. (S-5-R).

Com relação à inclusão, Governamentalidade e EPT, entendemos que vários dos respondentes já ouviram falar deste segundo conceito e suas premissas. A maioria dos respondentes, já faz uma leitura bem próxima da relação existente entre inclusão, Governamentalidade e EPT. Neste sentido, chama-nos atenção a fala do próximo respondente.

Confesso que a primeira vez que ouvi essa palavra “governamentalidade” não entendi nada do que ela significava. Mais tarde, durante meus estudos de doutoramento na UBA – Universidade de Buenos Aires, Argentina, lendo e estudando sobre os trabalhos de Foucault é que comecei a delinear o entendimento, ainda que vago, a respeito do que se tratava esse tema. Então professor, eu decidir escrever meu projeto, inicialmente, pensando nessa linha arqueogenealógica (essa é a palavra que Foucault utiliza para descrever como

o processo de entender algo é construído) desenvolvida por ele. Fiquei fascinada pela forma como a pesquisa foi conduzida, porque me ajudou a desconstruir algumas verdades e mitos que já carregava sobre alguns assuntos. Comecei a relacionar e notar o quanto esse fenômeno da governamentalidade está enroscado no processo de construção histórica das práticas de governo, aperfeiçoada na idade moderna, basicamente, com o que ele denomina de “poder pastoral” chegando até nossos dias com o neoliberalismo. E tem mais, essas práticas, conforme aponta o próprio Foucault, podem nos fazer entender “como e sob quais condições os sujeitos devem ser governados. Se considerarmos que o poder dos governos tem influência sob os sujeitos já conseguiremos ver uma certa mudança de opinião desses sujeitos sobre vasta gama de assuntos. Um exemplo disso é o nosso atual (des)governo, o do presidente atual a respeito do negacionismo da vacina contra a COVID-19. Basta uma palavrinha vinda dele pra uma multidão achar que a ciência não vale pra nada e não pode ajudar neste momento com esse negócio de vacinar as pessoas. Viu, como alguns sujeitos são influenciados por outros? Talvez esse seja um exemplo até grosseiro, mas foi o que me veio à mente agora. E, diferente de qualquer outra ela pode sim nos permitir entender a relação que a pergunta faz. A relação entre Inclusão e Educação Profissional no contexto da governamentalidade não é temporária, muito menos passageira. Ela tem tudo a ver com os ditames neoliberais que nosso país decidiu adotar oficialmente durante governos de direita. Governos que sempre acreditaram que pobre gosta de “migalhas” e que se sente feliz por ter alguém que jogue essas “migalhas” para eles. Pobre, como já disse, certa vez nosso “querido” presidente [...] só serve para duas coisas: (1) votar e (2) carregar seu diploma de burro debaixo do braço. Por que eu digo isso? Ora professor, porque o Estado de alguma maneira tem que manter o controle sobre sua população, nem que esse controle seja nos “braços da lei e ordem”, da “norma e da regra”, do “me dá as migalhas e eu pego”, sobre seu território. Qual poderia ser outra forma de manter isso se não for controlando, ditando, subjetivando (e às vezes impondo mesmo), e coisas desse tipo? Se formos buscar os processos de inclusão aqui no [...] vamos encontrar todas essas noções de governamentalidade enraizada e criando, sutil e paulatinamente, a subjetivação nos processos. O Brasil não só precisa dessa inclusão como deve ampliá-la em todos os aspectos, mas não na visão das migalhas, mas de políticas sociais sérias, voltadas para minoria há tanto tempo esquecidas e manipuladas pelos poderes de quem manda. Já a EPT serve de ponte na promoção desse evento. O IF [...] assiste a esses que necessitam de auxílio educacional, social, cultural por meio desses processos de inclusão que falei antes. Pobre, também quer trabalhar, precisa de cultura, precisa se sentir pertencente (inclusão social) à sua sociedade, precisa ajudar a fazer o país crescer. Não são somente os grandes, megas empresários que fazem o país crescer, são os trabalhadores que fazem isso. Com a nossa assistência, fomentando e direcionando mão de obra qualificada para (o mundo do trabalho e do consumo) a localidade e seus APLs. Nesse caso, eu vejo sim essa relação nos nossos dias como algo necessária. Pense professor se a governamentalidade, conforme supôs Foucault, não fosse um braço extensivo do poder, o que poderia ser?

O discurso desenvolvido por S-1-R nos deu a impressão de uma espécie de manifestação e “desabafo”. Mas, quanto a isso não iremos explicitar mais do que nossas impressões. Podemos

dizer que a fala dele tem vínculo com o modo de efetivação dos processos de inclusão no IF. Não sabemos dizer ao certo se a fala é genérica ou focada no IF no qual desenvolve suas funções de aplicador de políticas. Contudo, para que possamos entender esse posicionamento é necessário que façamos uma interpretação a respeito da biopolítica nos regimes de governos ao longo da história, nisso que chamamos de “sociedade ocidental”.

Porque é justamente nesse campo que se dá os procedimentos desenvolvidos e apresentados ao mundo no século XX por Foucault em suas aulas no *Collège de France*, principalmente quando ministrou o curso “Segurança Território e População” em 1977 e traçou essa relação entre o sujeito e poder, associando aos dispositivos de segurança produzidos pelo Estado governante por meio de normas e discursos que, teoricamente, auxiliam na manutenção da ordem coercitiva e imperativa (LOPES, 2010), sem a necessidade de utilização da força bruta.

Em o “Nascimento da Biopolítica” (1978-1979), ele descreve o entendimento a respeito desse contexto, introduzindo a noção de que isso se constrói fazendo-se simultaneamente a interpretação com relação aos sentidos históricos e políticos de algo. E, segundo o próprio Foucault, para entender “esse algo” temos que “sacudir as evidências”, revirar o “baú da história”, olhar para ela de maneira crítica a ponto de conseguirmos encher e rever muitas coisas a partir de constatações possíveis.

Trazendo esses olhares e debates, carregados de incertezas e sacudindo o “baú das evidências históricas”, assim como fazendo algumas constatações, quanto as políticas de inclusão na perspectiva dos documentos normativos dos IFs, temos em alguns autores como Veiga-Neto e Lopes (2007), Veiga-Neto (2000, 2007, 2013, 2017), Almeida (2009), Santos e Tavares (2016), Fernandes (2018), Fornari (2018), dentre outros, para os quais as políticas chamadas de (e para) inclusão ainda não conseguem superar o “abismo” produzido pelo capital neoliberal.

Vive-se um momento em que, na maioria dos acalorados debates sobre o assunto, sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas faltam clareza e objetividade sobre aquilo que é dito. Isso é assim não apenas porque a inclusão é um tema que só recentemente entrou na agenda das políticas públicas, mas, também, porque, sob essa palavra, coloca-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação. Seja no plano simbólico, seja no plano nitidamente material o fato é que a todos parece interessar qualquer coisa que se possa fazer ou se deixar de fazer em nome da inclusão. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 948).

Nesse sentido, os IFs em sua trajetória, enquanto instituições que estão ligadas “à EPT tem se relacionado com diferentes modelos de políticas sociais e de produtividade implantados” (FORNARI, 2018, p. 144), fazendo com que essas instituições sempre atendam aos interesses do sistema de produção, ora como produção de capital humano, ora para atender a tal sociedade do conhecimento e ora direcionada para um ensino de competências (FRIGOTTO, 2005). E, vendo-se a partir dos discursos do momento histórico, S-1-R tem bastante clareza, no que se referi aos propósitos dos IFs, da forma como está sendo conduzido, assim como os reflexos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas tem ocorrido (e contribuído) para a subjetivação que responde às exigências de atender as necessidades imediatas do ser humano.

As constatações delineadas nesta FD, certamente, nos ajudou a criar a possibilidade de corolário sobre a tese levantada no início deste trabalho – as políticas de inclusão produzidas nos IFs, dialogam, em alguns aspectos, como por exemplo formação de mão de obra qualificada para os APLs, respondendo às necessidades neoliberais do poder dominante vigente mediante a fabricação de subjetividades, essencialmente e por meio das políticas inclusivas circundantes do contexto social e educacional.

Neste sentido, na análise do discurso seguinte, temos relações que se interpenetram com as falas, as normas e as categorias de inclusão, governamentalidade e EPT postas em verificação.

Toda vez que alguém me faz uma pergunta dessa natureza eu penso que há “n” possibilidades de respostas. Porque, assim, eu que trabalho aqui com políticas de inclusão, estou doutorando na área de políticas públicas tenho uma (ou algumas) ideias sobre esse tema. Primeiro devemos ver que governamentalidade é uma forma de poder, é uma forma de viabilizar e manter (eu diria) a força do Estado sobre seus dirigidos. O criador dessa definição teoria, Michel Foucault, deixa claro que os donos que ditam as ordens, as regras, as normas as fazem por força de um momento construído histórico e socialmente, por força de uma necessidade de controle e manutenção da ordem. Daí atribuímos o nome de “mecanismos de controles” aos diversos artifícios de se tentar organizar a sociedade por meio das instituições do Estado. Nesse meio pode-se inserir a inclusão e criar regras para usufruto dela, como faz os IFs. Mas, não podemos dizer que o processo de inclusão é único e exclusivo como mecanismo de controle de uma determinada população. Neste caso eu penso, talvez devido ao cenário neoliberal capitalista que sim, a relação de aproximação é necessária e isso incorpora nos documentos as normas que podem ser utilizadas pelo IFs, em benefício (ou em favor, ou em prol) não das pessoas individualmente, mas de um cenário coletivo em que há predominância do trabalho, consumo e do dinheiro. [...] quando iniciamos o projeto de inclusão, lá por volta de 1909, com as escolas de aprendizes, certamente nem pensávamos que um século depois ela teria seus propósitos adequados às necessidades de um mundo globalizado econômico, social,

cultural, linguístico, territorialmente etc. Já faz um tempo estou ouvindo falar da internacionalização dos nossos cursos superiores, ainda estou lendo pra entender melhor como isso acontecerá. Citei isso pra dá uma noção de o quanto o mundo está globalizado, se tornando único. E as pessoas, que somos nós, estamos “navegando” nessas ideias, nessas novas tentativas de construção de redes (se é que posso chamar assim) de gente e coisas interconectadas. Onde entra o capitalismo nisso? Simples, pessoas mais produção, mais produção, mais consumo, conseqüentemente mais capital nas mãos de poucos e mais pobreza para os demais. O que estamos tentando fazer é somente amenizar essa situação. Vejo algumas saídas possíveis, mais para isso teríamos que alterar, mudar radicalmente a nossa própria maneira de ver a utilidade da educação em EPT, principalmente no que se refere na formação de um ser humano integral na perspectiva de ele poder ser o que ele quiser. Ainda não dá pra fazer isso porque, conforme aponta alguns estudiosos (assim como eu), as pessoas parecem estar satisfeitas com a forma que vivemos hoje. Se compararmos a nossa vizinha Venezuela, estamos muito bem com nossas políticas de inclusão. Os governos falam que vão mudar isso ou aquilo, mas nada se altera. Como eu sempre digo: quem tem que mudar são as pessoas e não os governos. Governos são feitos de pessoas, portanto mudando um, conseqüentemente, altera-se o outro.

As evidências apontadas nas palavras deste respondente é similar à que encontramos em S-1-R, quando trás para dentro de seu discurso a preocupação com os caminhos que estão sendo percorridos pelos IFs. Neste aspecto, triangulando com os trabalhos de Frigotto (2016) e Costa (2016, p. 233), ao mencionar a nova institucionalização criada pela Lei nº 11.892/2008, “sempre esteve correndo o risco de criar uma enorme confusão na hora de emergir no plano concreto da realidade educacional e social”. E esta confusão está relacionada, “justamente com a questão da identidade dos Institutos Federais”, porque é a partir da definição coerente dessa identidade que irá surgir todos os outros elementos, inclusive os que irão dá sustentação (os fundamentos), assim como aqueles que irão norteá-la (os princípios) e dos outros que irão surgir no decorrer da existência híbrida dessa figura institucional.

Em vista disso, “meu posicionamento tem muito a ver com o que temos vivenciado historicamente no nosso país e no mundo. Os documentos dos IFs estão impregnados de normas, regras e mandamentos comuns encontrados em qualquer outro documento orientador da educação nacional e não somente nos IFs...” (S-8-R); corroborando com esse pensamento temos que [...] “as relações entre EPT, governamentalidade e inclusão existe já faz um tempo, talvez, nós é que ainda não tivéssemos prestado atenção [...]” (S-6-R), chamando a atenção para o convívio nos IFs de uma memória institucional e pedagógica, conforme designa Frigotto (2016), de longa, média e curta duração. E essa memória pode perfeitamente ser adaptável a diversidade histórica e institucionalmente viável (FORNARI, 2016).

Por essa razão, segundo Costa (2016), é necessário, mesmo que momentaneamente, o desapego à lógica da pedagogia demasiadamente vinculada em laços somente inclusivos, uma vez que

Esta que não respeita a nenhuma acepção pedagógica propriamente, tão pouco a qualquer outra gramática que não a do mercado. Entender que este não se configura numa esfera alheia e autônoma face a sociedade é problema também a ser levado em conta. A heterogeneidade em termos acadêmicos e sociais, como o TCU classificou os IF, demanda ações diversificadas e direcionadas a cada segmento atendido. Acontece que os IF são instituições tão confusas que até uma normativa, ou avaliação, que busque enquadrá-los junto a outras acaba se tornando confusa também. Isso fica patente na legislação, e avaliação [...] (COSTA, 2016, p. 233).

Nessa situação, encontramos nos discursos colhidos a seguinte enunciação: “[...] hoje nós temos um cenário econômico capitalista de cunho neoliberal e por isso compreendo que os braços do Estado são descritos nas normas das instituições, inclusive o IF [...] (e isso) é sim uma relação necessária devido ao cenário político, econômico e social que nós temos. (S-7-R)”.

Para tal validação, há uma asseveração em Frigotto (2016, p. 158), no sentido de que [...] a engenharia política (de criação) dos IF “resulta mais de um arranjo político do que resultado da pertinência social e educacional da inusitada nova institucionalidade” [...], “uma criação feita por uma negociação pelo alto e, portanto, sem um debate sobre o seu sentido (ontológico e epistêmico) no contexto de nossa sociedade e da precariedade da educação pública, notadamente o Ensino Médio e do acesso ao Nível Superior. [...]. Segundo essa visão, com a criação dos IFs o Governo, politicamente, conseguia três objetivos:

[...] não abrir a possibilidade de mais uma Universidade Tecnológica, o que indica que a pressão para a criação da primeira foi avassaladora; em segundo lugar satisfazer esta demanda com uma solução intermediária: status de universidade; por último, a possibilidade de enquadrar a área das agrotécnicas que, em muitos casos se converteram em verdadeiros feudos. Dos três objetivos este é o que se justificaria. O trabalho [...] indica aspectos interessantes em relação aos três objetivos, ainda que não explicitados pelo governo. (FRIGOTTO, 2016, p. 158).

Por conseguinte, entendemos que a relação entre inclusão, Governamentalidade e EPT ainda necessita de direcionamentos mais preciso, tanto no campo institucional quanto na parte pedagógica das políticas. Porém, ficou bastante evidente, na percepção dos discursos dos respondentes, a emergente necessidade de haver uma relação conexa entre esses três elementos, uma vez que o Estado utiliza-se da nova institucionalidade para normalizar e direcionar, mesmo que por meio de processo que subjetivam, das demandas que estão sendo criadas pelo mercado, de modo que seja possível alinhar todos nesse jogo de produção e consumo (DOWBOR 2020).

Seguindo, assim, coerente com os ditames neoliberais que, direta ou indiretamente, são constituidores, ainda que em nível sutil de subjetivação, de documentos norteadores das políticas de inclusão nos Institutos Federais. A primeira vista pode parecer exagero dizer isso, mais na perspectiva dos aplicadores de políticas e dentro das conjunturas política, econômica e social pelas quais passa o Brasil, em virtude da mundialização (TEODORO, 2011), é fato que as dimensões de integralização do ser humano, conforme apresentada pelos IFs, ainda precisa ser reconsiderada ou mesmo reconceituada dentre vários outros aspectos.

Assim, está FD nos traz a perspectiva que aponta para um cenário em construção e que está indo de (ao invés de ao) encontro, em sua integralidade, do que preconiza os documentos norteadores, de modo que seja possível atender aos fundamentos, exatamente como foi pensado durante o processo de criação.

Não fazendo essa relação com o neoliberalismo capitalista, mas trazendo para uma reflexão em que, conforme aponta Fornari (2018), ainda é possível a construção de uma sociedade pautada na igualdade de todos, conforme demanda os fundamentos e princípios dos Institutos Federais. Porém, para que isso se torne fato, as “regras do jogo” devem ser mudadas, repensadas e reescritas em todos os sentidos. Fazendo jus, desse modo, aos discursos de alguns dos sujeitos respondentes, os quais assistem à transformação dos processos de inclusão diretamente do “chão das políticas de inclusão”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reputamos mais pertinente chamar de “ponderações intermitentes”, se nos permitem os leitores, pois entendemos que pesquisas posteriores poderão expandir os horizontes de reflexão desta contribuição acadêmica. Pensamos que finalizar, concluir, terminar (dentre tantos outros sinônimos) seja uma tarefa que não pretendemos desenvolver aqui. Conjecturamos a possibilidade de que esta etapa, por si só, não é constituidora do fechamento integral de nossas ideias, mas uma possibilidade de abertura para tantas outras portas.

Porque as mudanças ocorridas entre a escrita da primeira até a última página nos tornou diferentes ao modo de pensar e de analisar os fatos, assim como faz Foucault ao dizer “não me pergunte quem sou e não me digam para permanecer o mesmo porque o caminho percorrido, ao se olhar para trás nunca é o mesmo, nem a pessoa que o percorreu, ao chegar ao final, certamente não será também mais a mesma. (FOUCAULT, 2006a, p. 34).

Devido a tudo isso, chama-nos atenção pensarmos nas mudanças ocorridas nas formas de analisar este mesmo assunto durante os três anos em que passamos buscando suportes teóricos, empíricos e literários na “consolidação” desta escrita, ainda que na construção desta tese tivéssemos instantes em que as palavras não fluíam, as ideias estavam aparentemente adormecidas e obscuras, porém à medida que fomos estabelecendo as relações entre o que procurávamos e o que nos propusemos a analisar conseguíamos, ainda que “tateando”, subsídios para continuarmos.

[...] não é o que se pôde produzir, depois do próprio enunciado, no sulco que deixou atrás de si e nas consequências que provocou; mas sim o que se produziu pelo próprio fato de ter sido enunciado - e precisamente esse enunciado (e nenhum outro) em circunstâncias bem determinadas. Pode-se, então, supor que a individualização dos enunciados depende dos mesmos critérios que a demarcação dos atos de formulação: cada ato tomaria corpo em um enunciado e cada enunciado seria, internamente, habitado por um desses atos. Existiriam um pelo outro e em uma exata reciprocidade[...]. (FOUCAULT, 2008, p. 94).

Assim, “ponderar internitentemente” sobre, um trabalho de pesquisa, em alguns pontos, tem similitude com iniciá-lo. Entretanto, as sutilezas das “ponderações” devem estar diretamente vinculadas às de inicialização e de desenvolvimento, e, por isso, quer uma quer

outra, representam uma tarefa desafiadora e mutante. Sabemos que a cada passo que demos abrimos e abrem-se novas indagações e questionamentos referentes aos caminhos percorridos, ao objeto e mesmo quanto à metodologia adotada.

Contudo, para vencermos esse dilema, recorreremos interinamente ao que assinala Voirol (2012, p. 99), quando refere que há uma relação dialética em todo o percurso feito, envolvendo referencial teórico, coleta de dados, metodologia utilizada, análises feitas etc., assim, a pesquisa vai “[...] ter um “poder restritivo” de [...] oferecer possibilidades para novos diagnósticos. Em outras palavras [...] um forte “poder negativo” sobre a teoria para também reforçar as possibilidades práticas da sua realização na história.

Mas, a esse percurso segue inteiramente uma transformação nos caminhos nos fazendo concordar, também, com Foucault (2002, p. 295), quando escreve: “Eu penso para esquecer. Tudo o que eu disse no passado é totalmente sem importância. [...] O que eu escrevi não me interessa. O que me interessa é o que eu poderia escrever e o que eu poderia fazer”. É sobre as possibilidades, sobre o devir que meu interesse se volta e é para tal a imanência de novas escritas subrepostas ou melhorando as antigas.

Neste sentido e de modo que pudéssemos responder ao objetivo deste trabalho – compreender, no âmbito das políticas educacionais de inclusão, como os elementos, das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas, dialogam com as influências do capitalismo neoliberal, no intuito de, subjetivamente, transformar os incluídos, pessoas socioeconomicamente vulneráveis, em potenciais trabalhadores-consumidores do mercado globalizado.

Assim, tomamos por base os pressupostos supramencionados, de modo que pudéssemos, juntamente com todos os outros elementos reforçar nossa confiança/ponderações em nossas escolhas feitas durante o percurso de escrita, envolvendo o referencial teórico e percurso metodológico.

Estes nos impuseram um recorte orientado para estas considerações ponderadas acerca do que escrevemos neste trabalho. E é, justamente, nessa jornada de escrita e intelectualidade que afloram as descobertas, as resistências, as insubmissões e os diálogos. Sendo nessa perspectiva, nossa concretização de percurso, trazendo, essencialmente, o diálogo com os teóricos, com os sujeitos de pesquisa, com os documentos e, tão essencial quanto qualquer outro elemento, o diálogo interno com o próprio autor escritor. Assim, retomamos brevemente, algumas análises que julgamos importantes de serem apresentadas nestas considerações.

Com relação aos elementos teórico-epistemológicos, que nos auxiliaram na construção dos fundamentos, sobretudo Foucault, Veiga-Neto, Kuenzer, Martins e Pacheco, consideram

que os elementos formadores de políticas educacionais de inclusão são dinâmicos e recebem influências de múltiplos fatores que interferem na sua forma e na sua execução, fazendo com que sempre seja necessário sua reconstrução/reconfiguração em função dos contextos históricos, sociais, políticos e econômicos. Considerando, também, que Foucault, traz para dentro dessa dinamicidade as influências produzidas pelas Normas, pelos discursos e, principalmente, pelo poder dominante, por meio da Governamentalidade sobre o sujeito dominado, razões pelas quais justificam que o Estado em que estamos vivendo seja imperativo (VEIGA-NETO, 2000). Pois, a Governamentalidade que o domina tem transformado os governos por meio de normas a fim de manter maior “manipulação” sobre a população de seu território (FOUCAULT, 2008c).

E nessa conjuntura a inclusão social e educacional é tida como uma das ferramentas mais poderosas utilizadas pelo Estado para manter controle e direcionamento de uma determinada população. Portanto, consideram que as formas de inclusão são realizadas em função de políticas neoliberais do mercado capitalista. Assinalando, dessa maneira, que os processos que excluem derivam de uma má interpretação dos processos de inclusão. Salientam que isso acontece devido a confluência de múltiplos fatores que são interferentes e próprios dos movimentos feitos pelo Estado dentro de um panorama que, também, é construído historicamente.

Outrossim, se considerarmos que nossas concepções vai ao encontro do pensamento e das posições teóricas apresentadas, conforme já expusemos no decorrer deste trabalho, concluiremos que o contexto histórico exerce grande influência no processo de inclusão social e educacional e, devido a esse fator, as políticas de inclusão deveriam propiciar mais e melhores oportunidades não só a um determinado grupo (neste caso os socioeconomicamente vulneráveis), mas a tantos outros que delas necessitassem.

Fazendo desse modo, tivemos momentos nos quais nos posicionamos criticamente, no que diz respeito a algumas convicções implantadas, cujos objetivos é tendenciar e naturalizar práticas, ainda em construção dentro dos Institutos Federais. Práticas voltadas para reforçar características condizentes com o poder do neoliberalismo dominante e impregnador das políticas educacionais decorrentes de “sugestões” de *think tanks*, nos diversos âmbitos da educação, criando dessa maneira, mudanças no sistema educacional. Conforme aponta Teodoro (2019, p. 5): “erramos se não mudarmos e não nos formarmos com a mudança”, dado que todos os processos de reconstrução e/ou de redefinição implicam mudanças, entretanto, não há, necessariamente, a obrigatoriedade de aceitação.

Criando, do ponto de vista de um espaço mundializado (TEODORO, 2011), o sentimento de que múltiplas “recomendações” de organismos e organizações internacionais tem representado uma espécie de papel decisório na criação de normas para políticas educacionais em determinados países, pois estabelecem uma “agenda” fixa, atendendo não apenas prioridades, mas, também, orientando como são colocados e equacionados os problemas educacionais.

Essa externalidade orientativa de governamentalidade injurgi, conforme designa Jurgen Schriewer, (1997, p. 23), à criação de um novo roteiro gramatical para a educação e para as instituições em geral, bem como faz surgir a “construção semântica da sociedade mundial”, entretanto, no âmbito dos IFs, também há políticas educacionais e sociais com particularidades próprias, observadas em características locais que suprem necessidades pontuais, como é o exemplo de algumas ações dentro do programa de assistência estudantil, que tem valorado unicamente, não só alunos vulneráveis socioeconomicamente, mas culturalmente – por meio de ações que fomentam ações culturais – e, cognitivamente – por meio de ações de reforço escolar –, dentre outras formas.

A necessidade da implantação do IF está associada aos Arranjos Produtivos Locais, bem como a aspectos focados nas dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas, como é o caso dos princípios de fundamentos estruturantes (verticalização, transversalidade, territorialidade) e princípios norteadores de base Político-pedagógicos (ensino para uma formação humana integral, trabalho enquanto princípio ou ato educativo, indissociabilidade entre todas as dimensões do processo educativo – ensino, pesquisa e extensão), dentre outros elementos enunciados no trabalho. Entendemos que esses atos, conforme diz Foucault (2008a), são movimentos necessários e que acontecem em “microespaços” e os chama de “microfísicos”, de modo que façam os sujeitos envolvidos se ajustarem à conduta que se deseja persuadir.

Para mais e conforme já dizíamos, o neoliberalismo não é, apenas, um sistema econômico, mas uma forma de pensamento com reflexos em todas as dimensões da existência, e isso inclui (in)felizmente os processos que são desenrolados por meio da educação em benefício do sistema capitalista. E a isso, conforme pressupõem Tavares e Santos (2019), esse é um tipo de racionalidade suportada por uma lógica que aceita o modo de produção capitalista.

Nos dados empíricos encontramos algumas dessas racionalidades. Uma delas foi a constatação da forte aceitação das APLs como fator contributivo para o desenvolvimento local e regional baseado na formação para empregabilidade nos mais diversos setores econômicos, e isso faz parte dos discursos que fundamentam uma de nossas categorias de trabalho e pesquisa,

esta característica está associada intimamente ao vínculo territorial construído entre o IF e sua base territorial de atuação.

O Arranjo Produtivo Local (APL), [...] se deve ao fato de ter sido praticamente o único nicho de política governamental aceito dentro da ideologia neoliberal (Santos, Diniz e Barbosa, 2004). A política educacional/industrial baseada nos APLs, para os entusiastas do neoliberalismo. [...] Os Arranjos Produtivos são mais propícios a se desenvolver em ambientes favoráveis à cooperação. A cooperação entre os atores econômicos gera interdependência e vínculos baseados na confiança e formam uma rede enraizada no tecido social local [...]. (GRISCHKE, 2013, p. 151).

Outro aspecto trazido para estas “ponderações” está ligado ao nosso objeto de pesquisa – as políticas de inclusão nos Institutos Federais, nosso universo e *loci* de pesquisa, e sua relação com os fundamentos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas. E a este respeito, entrecruzando as informações encontradas sobre inclusão e triangulando-as com a perspectiva proposta por nosso trabalho, à forma de pensar de Foucault, juntamente com perspectivas Pós-Estruturalistas, salientamos que a relação da inclusão com uma formação subjetivada é muito forte nessas instituições, e isso acontece justamente por meio dos processos de inclusão criados e postos em prática nos IFs em todos os níveis e modalidades de ensino.

Esse processo de subjetivação atende às novas necessidades do neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016), passa-se a operar a “fabricação” de um sujeito desejável (e necessário), que é capaz de adaptar-se permanentemente às transformações (LOPES; FABRIS, 2017). E, que, também, está inserido e pode se depreendido das normas fundantes de alguns IFs, como é o caso do IF Farroupilha (2019-2026), PDI-IFAC (2020-2024), PDI-IFPI (2020-2024) dentre outros.

E, nessa esteira de incluir com o auxílio de processos que subjetivam, as ações de inclusão precisam ser mobilizadas permanentemente, já que só assim é possível a conquista no jogo econômico do neoliberalismo da sociedade contemporânea. Mas ao mesmo tempo, também é necessário primar por uma certa mobilidade do outro, que é (ou pode vir a ser) nosso iminente oponente.

Como resultado conjecturamos que são constituídos sujeitos, nesse cenário de (re)organização de uma escola voltada, não pura ou simplesmente para a produção de subjetividades, mas como programação ou planejamento proposital que deem conta das novas necessidades do mundo e que processa-se a operar manobras na direção de produção de

racionalidade neoliberal, tomando as características daquele que é capaz de adaptar-se às alterações contínuas do *status quo* hodierno. Tendo a capacidade de autogestão (por meio do empreendedorismo) para além do momento, de ter habilidade de fazer “boas escolhas”, de assumir os riscos inerentes às escolhas, de estar em constante aprendizado (aprendizado ao longo da vida), se desenvolvendo permanentemente e acumulando capital (social, humano, educacional e etc.), constituindo-se desse modo, um sujeito flexível que é capaz de circular nas redes do mercado e do consumo (MENEZES, 2011); (DOWBOR, 2013).

Corroborando, dessa maneira, com o que nos apresenta o PDI do IFPE (2009-2013, p. 76), com relação às perspectivas causadoras de subjetividades dentro do olhar Pós-Estruturalista: isso [...] “nos permite produzir novas interpretações das subjetividades construídas pelos estudantes”[...].

Assim, entendemos que as ferramentas de políticas de inclusão foram concebidas pelo governo para serem constitutivos da proposta educacional da Rede, para servirem como elementos fundantes dos processos educacionais dentro dos Institutos e atender, justamente, a grupos potencialmente vulneráveis, conforme depreendemos da pesquisa empírica no quesito qualitativo, de modo que, possa responder aos interesses, em alguma medida, do cenário social-econômico no qual está posto. Tanto é assim, que a faixa de renda familiar da maior parte dos alunos ingressantes por meio de cotas estudantis está situada entre 0 e 3,5 salários mínimos (Tabela 8). Tornando os alunos dessas faixas salariais potenciais sujeitos que serão inclusos em Programas fomentadores de assistência educacional, econômica e social. Criando para esses sujeitos condições para permanecerem no “jogo”.

Outros elementos constituidores de nossas pesquisas foram os documentos dos IFs, que definem e orientam as políticas institucionais e pedagógicas no âmbito de cada Instituto. E quanto a isso, ao dissecarmos analiticamente o conjunto de documentos que fundamentam as propostas dos Institutos, encontramos discursos alicerçados nos elementos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas, oportunistas de políticas de inclusão, envoltos em características que cortejam o elemento neoliberal, como por exemplo formação para a autogestão, para o empreendedorismo, para o mercado de trabalho, dentre outras características. Essas nuances emergem reforçadas quando as cruzamos com os dados dos discursos dos aplicadores de políticas, levantados na pesquisa empírica, principalmente os relacionados aos Planos de Desenvolvimento Institucionais, os Projetos Políticos Institucionais, e os vários Projetos Políticos Pedagógicos e os de Cursos.

Assente nisso e introjetada nas falas dos sujeitos de pesquisa, inferiu-se, mesmo com algum grau de discricção, que eles sabem que os princípios não respondem em sua totalidade,

unicamente, às propostas de uma educação voltada para formar o ser humano em sua plenitude, em sua integralidade, com solidariedade, igualdade de oportunidade, carregando consigo a tolerância, a empatia, o amor ao próximo etc., como afirmam alguns respondentes. Assim, concordamos com que escreve István Mészáros (2007, p. 207), ao afirmar: “as soluções educacionais formais mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade”.

Daí, percebermos que o fator educacional, mesmo quando voltado para a emancipação, quer seja política ou de cidadania, por si só não é suficiente para conduzir à uma formação humana plena, formando indivíduos críticos e autônomos, que teoricamente seriam capazes de ultrapassar em suas diversas ações sociais os níveis das regras, conforme os ordenamentos estabelecidos pela norma vigente.

A manutenção dos fundamentos dos institutos está alinhada com os princípios do mercado atual. As políticas neoliberais vigentes no país fazem com que nossas políticas sejam acessas para os mercados, para o consumo e para coisas desse tipo. Eu enxergo que os fundamentos dos IFs, talvez tenha se desvirtuado das ideias iniciais de 1909. Até mesmo porque isso se fez necessário. Hoje nossos cursos são voltados para uma educação profissional técnica e tecnológica porque o cenário histórico permite. Lá em 1909 a ideia era somente dá ocupação a órfãos e pobres, porque era o que precisávamos naquele momento. E nesse contexto histórico que vemos a EPT indo sendo alterado de momento em momento. (FD-2/S-7-R).

A partir disso, pressupomos que as políticas de inclusão nos IFs, estão propositadamente corroborando e respondendo às necessidades neoliberais, considerando que o poder hegemônico é produtor de subjetividades e que se utiliza das políticas para manter o controle sobre a sua população e direcioná-la para o “melhor caminho”, no caso dos IFs o “melhor caminho” é contribuir com que o egresso consiga uma “boa” colocação no mercado de trabalho para que futuramente se torne um eficiente trabalhador-consumidor.

[...] subjetividades que atendam a essas novas necessidades, passa-se a operar a produção do sujeito desejável (e necessário) para a lógica neoliberal, que é aquele que é capaz de adaptar-se às permanentes transformações que o mundo contemporâneo tem nos apresentado, sendo capaz de se autogestar para diante

de tanta oferta, fazer boas escolhas, para assumir riscos, aprender sempre, se desenvolver permanentemente [...], constituindo-se assim, como sujeito capaz de circulação nas redes do consumo e do mercado. (MENEZES, 2011, p. 175).

Como consequência disso, entendemos que as influências das singularidades dos IFs, desenhadas sob finalidades e objetivos de promoção ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, com fomentos de APLs, bem como seus fundamentos, possibilitam a concretização, por meio da subjetivação, dos processos de inclusão promovido no seio dos IFs. Indo, dessa maneira, ao encontro de nossa tese, orientada a entender se as políticas de inclusão dos IFs encontravam-se articuladas aos fundamentos das dimensões Político-Institucionais e Político-Pedagógicas dessas instituições, e, se, por sua vez, de algum modo, estas estavam respondendo, mesmo que sob algum outro pretexto, de modo paulatino, às conveniências das necessidades neoliberais do poder dominante, auxiliado com elementos que servem para subjetivação, dos sujeitos envolvidos na dinâmica das políticas.

Assinalamos, portanto, que as ponderações (nada conclusivas) destas considerações, abrem perspectivas para possibilidades de análise a partir das dimensões empírica e teórica da pesquisa tomando esses dados, como diz Foucault, “[...] como o objeto do pensamento e questioná-lo em relação a seu significado, suas condições e metas” (FOUCAULT, 2008c, p. 30).

Assim, nossa tese não foi confirmada em sua integralidade, porém respondeu à questão de pesquisa. Então, na perspectiva de novos horizontes, pretendemos continuar pesquisando sobre esta temática e a partir deste texto de tese publicar artigos e divulgar em palestras, encontros, fóruns etc., os resultados colhidos sobre o assunto posto em verificação antes da publicação da tese.

Desse modo, ao ponderarmos pela última vez, e se nosso leitor nos permite um a parte, queremos dizer, ao modo de Foucault, que não estabelecemos e nem queremos estabelecer qualquer relação de fidelidade, inflexão, constância etc., com o que escrevemos, com as discussões e ideias apresentadas neste texto. E, também, de forma alguma pedimos isso aos nossos leitores.

[...]para mim o trabalho teórico (**ou empírico**) não consiste em estabelecer e fixar um conjunto de posições sobre as quais eu me manteria, **fiel ao longo dos tempos**, e cuja ligação entre essas diferentes posições, na sua suposta ligação coerente, formaria um sistema **ao longo dos tempos**. Meu problema,

ou a única possibilidade teórica que sinto, **ao escrever sobre algum tema**, seria a de deixar somente o desenho o mais inteligível possível, o traço do movimento pelo qual eu não estou mais no lugar onde eu estava agora pouco. Daí, se vocês quiserem, essa perpétua necessidade de realçar, de algum modo, o ponto de passagem que cada deslocamento arrisca modificar se não o conjunto, pelo menos a maneira pela qual se lê ou pela qual se apreende o que pode ter de inteligível, **cognoscível e provavelmente tenha já se tonado falseado**. (FOUCAULT, 1980, p. 32). [Grifos do autor].

Conforme preconiza Foucault, por conta da dinâmica das palavras e das circunstâncias não nos permite ser fiel, sim infiel circunstancial à nós mesmo. Porque isso nos deixa num espaço inusitado, insólito de liberdade, criando a chance de que, daqui a pouco, nós possamos contrapor nossas próprias ideias e convicções, possamos negá-las, negligenciá-las ou simplesmente abandoná-las, deixá-las obsoletas. Pois, o que nos interessa e nos chama atenção é, justamente, aquilo que o já dito e o já escrito produz em nós como possibilidade de pensar outramente, de pensar o impensado, o desconhecido, o não sabido. É aí que reside as novas possibilidades...

Dessa maneira, dizemos que por aqui as ponderações se encerram por ora... na certeza de que levamos conosco as possibilidades daquilo que, infelizmente, ainda não sabemos, assim com as coisas que esse não saber poderá produzir, instantes a seguir, em nós.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Introdução à Sociologia**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: UNESP, 2008.

AGUIAR, L. F. V. PACHECO, E. M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como Política Pública. In: ANJOS, M. B. RÔSAS, G. (Orgs.) **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017, pags. 12-35. Disponível em: <http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/383>. Acesso em: 12 ago. 2020.

ALBINO, Ângela Cristina Alves. Autonomia curricular no contexto de reformas educacionais globais locais. In: GLAP, Graciele; GLAP, Lucimara (Orgs.). **Políticas públicas na educação brasileira: gestão e resultados**. Paraná: Atena Editora, 2017, p. 40-51.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **O discurso da inclusão nas políticas de educação superior (2003 a 2008)**. 2009. 187f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMT, Campo Grande, 2009.

AMBROSINI, Tiago Felipe; ESCOTT, Clarice Monteiro. O Acesso à Educação Profissional e Tecnológica: da meritocracia à democratização. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC, Setec, v. 1, n. 16, 2019, p. 1-27.

ARAÚJO, J. J. C. Nascimento; MOURÃO, A. R. Botelho; NOGUEIRA, S. C. Conde; SOUZA, J. C. Ramos. **Os Institutos Federais em Três Dimensões de Análises**. Anais do III Colóquio Nacional – Eixo Temático I – Políticas em educação profissional (IFRN). Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-20.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ANDERY, Maria Amália (Org.). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 6. Ed. rev. e ampl. – Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo. EDUC, 1996.

ANDRE, Marli; SIMOES, Regina H.S.; CARVALHO, J.M.; BRZEZINSKI, Iria. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.301-309. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>. Acesso em: 03 mai. 2020.

ANJOS, M. B.; RÔSAS, G. (Org.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia**. Natal (RN): Editora IFRN, 2017.

ANTUNES, André Alexandre. **Processo de inclusão no Instituto Federal de Goiás: O papel do psicólogo**. 130f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. UnB – Brasília, 2017.

APRILE, Maria Rita. Educação Profissional e Políticas Públicas. In: VIEITEZ, Candido Giraldez; BARONE, Rosa Eliza Mirra (Orgs.). **Educação e Políticas Públicas: tópicos para o debate**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 151-176.

ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita; CORRÊA, Elourdiê Macena. Prouni: políticas de inclusão ou exclusão no contexto das aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 1, n. 1, p. 32-47, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1406/827>. Acesso em: 23 fev. 2021.

ARAÚJO, Jair Jonko; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: inovações e continuidades**. 33ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú: outubro de 2010.

ARELARO, L. R. G. Educação básica no Século XXI: tendências e perspectivas. **Impulso: educação e política**, Piracicaba, 2005, n. 40, v.16, p. 35-54, ISSN 0103-7676. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/27584909/impulso-piracicaba-v-16-n-40-p-1-160-maio-ago-2005-unimep>. Acesso em: 21 fev. 2021.

AVELINO, Nildo. Foucault e a anarqueologia dos saberes. In.: FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

ÁVILA, C. Alberto de. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na perspectiva da inovação institucional: um estudo de um modelo teórico-empírico a luz de indicadores institucionais**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2018.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **A Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BALL, Stephen Joseph. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem- Estar.** Educ. Soc. [online]. 2004, vol.25, n.89, pp.1105-1126. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2020.

BALL, Stephen. What is policy?: texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, Stephen. **Education reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University, 1994.

BASTOS, João Augusto. A Educação Tecnológica: conceitos e perspectivas. In: **Tecnologia e Interação.** Curitiba, CEFET-PR, 1998, p.11-30.

BAUER, Adriana. CASSETTARI, Nathalia. OLIVEIRA Romualdo Portela de. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. In: **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** vol.25 n .97, Rio de Janeiro: out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n97/1809-4465-ensaioS010440362017002501_010.pdf. Acesso em: 4 set. 2020.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida.** Trad. Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELTRÁN, José; TEODORO, António. **Educación superior e inclusión social: aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales.** San Martins, Argentina: Miño y Dávila editores, 2013.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade:** ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BONETI, Lindomar Wessler. Educação Inclusiva ou acesso à Educação? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., GT 11 – **Política da Educação Superior**, 16-19 out. 2005, Caxambu. Anais eletrônicos. Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/146.pdf. Acesso em: 6 jun. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual de 2016.** Disponível em: https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Desastres%20Naturais_Relat%20Banco%20Mundial.pdf. Acesso em 2 fev. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual 2018.** Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30326/211296PT.pdf?sequence=9&isAllowed=y>. Acesso em 2 fev. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução: Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 2001.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT (2021).** Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. Financiamento da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. – (Série estudos estratégicos; n. 11 e-book). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/acamara/estruturaadm/altosestudos/pdf/financiamento-da-educacao-superior-no-brasil-impasses-e-perspectivas>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria MEC/SETEC n. 1, de 3 de janeiro de 2018.** Institui a Plataforma Nilo Peçanha - PNP, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - REVALIDE. **Disponível em:** https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1590412/do1-2018-01-04-portaria-n-1-de-3-de-janeiro-de-2018-1590408. Acesso em: 10 dez. de 2020.

BRASIL. **Caderno do Observatório Nacional do mercado de trabalho:** volume 1 / Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. — São Paulo: DIEESE, 2015. 126p. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/livro/2016/cadernoObservatoNacionalVol1.html>. Acesso em: 14 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 22 jul. 2020

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e diretrizes.** Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691ifconcepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em: 2 mai. 2020.

BRASIL. **Termo de Metas e Compromissos.** Brasília, 2009. Disponível em https://ifsp.edu.br/component/content/article/85-assuntos/desenvolvimento-institucional_/176-pdi?showall=&start=4. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008a, Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília: MEC/Setec, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia - IFET - bases.** Brasília, 2007a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/3/ifet_bases.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007b. **Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET,** no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007c.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Abril, 2004. Brasília, DF, Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação Superior – SINAES e dá outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: Diretrizes para Elaboração**. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2004/12/diretrizes-mec-para-elaboracao-do-plano-de-desenvolvimento>. Acesso em 14 mar. 2021.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas**. Setembro, 2003. Brasília, DF, Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/semina_ept03_anais.pdf. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. **Os Presidentes e a República**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Acordo de Metas e Compromissos**: que entre si celebram a União, representada pelo Ministério da

Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, para os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

BOLLMANN, Maria da Graça Nobrega; ELTERMANN, Eddy Eltermann; PEREZ, Boris Tristá. Acceso y permanencia en la educación superior. BELTRÁN, José; TEODORO, António. In: **Educacion superior e inclusion social: aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales**. San Martins, Argentina: Miño y Dávila Editores, 2013. p. 91-100.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Acordo de Metas e Compromissos**: que entre si celebram a União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, para os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

BOYLES, D. **American education and corporations: the free market goes to school**. New York: Falmer Press, 2000.

BOVÉRIO, Maria Aparecida. **PROUNI**: estudo multicascos com bolsistas beneficiários (estudantes egressos) de sete instituições de ensino superior do interior do Estado de São Paulo. 2014. 471f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2014.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Dois Pontos, 1986.

BUENO, D. G. M. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: uma política a ser cravada na história. Curitiba: Editora Appris, 2015.

CALDAS-COULTHARD, C. R. On reporting reporting: the representation of speech in factual and factional narratives. In: COULTHARD, M. (Ed.). **Advances in written text analysis**. London; New York: Routledge, 1994. p. 295-308.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Coleção Estudos Foucaultianos, 5 / Coordenador Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte : Autêntica Editora; Curitiba : Champagnat, 2010.

CARDOSO, Sheila Pressentin. Aspectos da gestão em um Instituto Federal. In: ANJOS, M. B. RÔSAS, G. (Orgs.) **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017, pags. 36-59. Disponível em: <http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/383>. Acesso em 12 ago. 2020.

CARVALHO, Celso. Reforma da educação no contexto de crise do capitalismo contemporâneo. **Impulso: educação e política**, Piracicaba, 2005, n.40, v.16, p. 21-34, ISSN 0103-7676. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/27584909/impulso-piracicaba-v-16-n-40-p-1-160-maio-ago-2005-unimep>. Acesso em: 21 fev. 2021.

CARVALHO, C. P. F.; RUSSO, M.H. Políticas Educacionais e itinerários de pesquisa: O Programa São Paulo faz escola. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Políticas Educativas**. vol. 1, n. 2 – pag. 193-210, (julio-diciembre) – 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/issue/view/554>. Acesso em: 02 jan. 2022.

CARVALHO, C. P. F.; RUSSO, M.H. Neoliberalismo e Educação no Brasil. A política educacional do Estado de São Paulo. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administracion de la Educacion**. pp 94-104 /Año 1 N°1 / SEPTIEMBRE 2014 / ISSN en trámite / SECCIÓN GENERAL. Disponível em: http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_carvalho_russo_politica_educacional.pdf. Acesso em: 02 jan. 2022.

CASTEL, Robert. O futuro da autonomia e a construção de uma sociedade de indivíduos: uma leitura sociológica. In.: NEUTZLING, Inácio; BINGEMER, Maria Clara; YUNES, Eliana (Orgs.). **O futuro da autonomia: uma sociedade de indivíduos?** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

CASTEL, R. **A discriminação negativa**. Cidadãos ou autóctones? Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M.B.; BÓGUS, L; YAZBEK, M. C. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, p. 17-50, 2000.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Fabíula Gomes de. **Políticas de cota no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – campus Gurupi**: reflexos da lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. 2016. 204f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Tocantins – UFTO – Palmas, 2016.

CASTRO, R. C. A. de Moura; RIBEIRO, D. L. G. da Silva. O Estado da Arte: o que é isso afinal. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)**, 3., Natal, RN..Anais.eletrônicos.Natal,x2016.xDisponívelxem:http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID9733_15082016120453.pdf. Acesso em: 06 mar. 2020.

CERNY, P. **The changing architecture of politics**: structure, agency and the State. London: Sage, 1990.

CERDEIRA, Luisa; MACHADO-TAYLOR, M. de Lourdes. O ensino superior português e a busca de fontes alternativas de financiamento. In: **Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. 298 p. – (Série RIES/PRONEX; 7), p. 62-78.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho como princípio educativo da criança e do adolescente**. Seminário Nacional de Formação – MST, realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes, Guararema, SP, março de 2005 (mineo).

CIAVATTA, Maria (2002). Mediações do Mundo do Trabalho: a fotografia como fonte histórica. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (orgs), 2002: 119-142. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. (Coleção educação contemporânea).

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? In: **Educação e Trabalho**. Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, 2014.

COSTA, Bruno. **Educação Básica: avanços e retrocessos**. Brasília, 2017. Disponível em: https://ptnosenado.org.br/wp/wpcontent/uploads/2017/10/educacao_basica_artigo_argumento.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras 2007. Disponível <https://lelivros.love/book/download-terra-sonambula-mia-couto-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em: 28 out. 2020.

COSTA, A. M. da. **Educação Profissional e Seu Curso Ruma à Interiorização: o Caso de Volta Redonda Como Expressão do Nacional**. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – São Gonçalo, 2011.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo. A Educação do campo no Contexto da Implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado do Rio de Janeiro. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Coord.). **Relatório Técnico Científico Final do Projeto Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento (2003 – 2014)**. Rio de Janeiro: UERJ, 30 de abril de 2016.

COSTA, Ricardo. **Usos e abusos da exclusão social como conceito explicativo das novas desigualdades: uma crítica marxista**. Comunicação apresentada no III Congresso Internacional Karl Marx, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, novembro 2008.

CHIROLEU, Adriana Rosa. **Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización e expansión de las oportunidades en el nivel superior?**; Universidad de Zulia; Espacio Abierto; 22; 2; 5-2013; 279- 305. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12226914006>. Acesso em 1 mar. 2020.

CHUBB, J & MOE, T. M. **Politics, Markets and Ameca's schools**. Washington, D.C., Brokings Institution. 1990.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

DALCIM, Maria Glalcy Fequetia. Concepções e Princípios do Ensino Médio Integrado: tdi em que posso ajudar? In: **Congresso Internacional de Educação e Tecnologia – Ciet 2018; Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância – EnPED 2018**. Anais eletrônicos. São Carlos, 2018. Disponível em: <http://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/714/491/enped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/714/491/>. Acesso em: 17 mar. 2020

DALE, R. **The construction of a European education space and education policy**. Paper presented at the European Science Foundation — Exploratory Workshop, Barcelona, October 3-5th, 2002.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**, 1972 – 1990. Tradução de Peter Pál Pelbart, Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS, Leila Christina. Redes: emergência e organização. In: CASTRO, Iná et al (orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 141- 164. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/biogeografia_saude_publica/aulas%202014/2-Geografia%20-%20Conceitos%20e%20Temas.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

DINCĂ, G. (2002). **Financial Management and Institutional Relationships with Civil Society**. Bucharest: UNESCO-CEPES Papers on Higher Education. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475533.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

DOHERTY, Robert A. Uma política educacional criticamente formativa: Foucault, discurso e governamentalidade. In.: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. São Paulo: Artmed, 2008.

DONINI, Ana Cambours de; GOROSTIAGA, Jorge; PINI, Monica. Gobierno, gobernanza e convergência en la educación superior. In: BELTRÁN, José; TEODORO, António. **Educacion**

superior e inclusion social: aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales. San Martins, Argentina: Miño y Dávila editores, 2013. p. 39-49.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento:** novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo:** por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DOWBOR, Ladislau. **O pão nosso de cada dia:** processos produtivos no Brasil. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento:** os desafios da educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica –para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249. Disponível em: https://monoskop.org/images/2/29/Rabinow_Paul_Dreyfus_Hubert_Foucault_Uma_trajetoria_filosofica.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

DUARTE, Amanda M. dos Santos. **A cartografia da permanência estudantil nos cursos de nível médio da Rede Federal de Educação.** 2019. 230f. Tese (Doutorado) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo – PUCSP – São Paulo 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22808>. Acesso em: 22 mar. 2021.

EAP. **Banco Mundial:** Estratégia de Assistência ao País. Relatório do Banco Mundial em 9 de dezembro de 2003.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “ís”. 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. de. (2012). História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”**. (pp. 1492- 1508). Disponível em: https://www.academia.edu/9355826/IX_SEMIN%C3%81RIO_NACIONAL_DE_ESTUD

OS E PESQUISAS HISTÓRICA SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL Universidade Federal da Paraíba. Pessoa 31 07 a 03 08 2012 Anais Eletrônicos ISBN 978 85 7745 551 5 A. Acesso em: 4 out. 2019.

ESQUISSANI, R. S. S.; SOBRINHO, S. C. **O desafio da função social docente diante das políticas educacionais em curso no Brasil**. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 14, n. 17. março de 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/70082/40419>. Acesso em 03 mar. 2020.

FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. (Coleção Estudos Foucaultianos). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília (UNB), 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Media discourse**. London; New York: Edward Arnold, 1995.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. Rio de Janeiro: Globo, 2001. Disponível em: <https://lelivros.love/book/baixar-livro-os-donos-do-poder-raymundo-faoro-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>. Acesso: 14 dez. 2020.

FERNANDES, Carmen Monteiro. **A Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia como política de diversificação e expansão do ensino superior brasileiro**. 2018. 347f. Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2022>. Acesso em: 05 fev. 2020.

FERNANDES, Rodrigo Rafael.; SILVA, Reinaldo da Silva. **Institutos Federais: uma nova concepção de política educacional para a educação profissional na era Lula?** Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/92bd/73c1c4185ae98938947f80bef979c62df5e8.pdf>. Acesso: 08 jan. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In: **Educação & Sociedade**. vol. 23, n.79 – pag. 257-272, Campinas Aug. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mai. 2020.

FIGUEIREDO, Nice: Da importância dos artigos de revisão da literatura. In: **I Encontro Internacional de Bibliotecários de Língua Portuguesa**. Revista brasileira de Biblioteconomia e documentação. São Paulo, 23(1/4):131-135, jan/dez. 1990.

FIGUEIREDO, T. M. Mares; PEREIRA, W. Maria; OLIVEIRA, W. Florentino de.: Os Institutos Federais sob o prisma da educação integral integrada. In: **Revista Teias**. vol. 16, n. 41 - pag. 250-262, (abr./jun.) - 2015. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24524/17504>. Acesso em: 12 set. 2020.

FILHO, J. C. Escosteguy; LIMA, V. C.; SALGADO, S. de Chiara.; XAVIER, A. da C. O processo de construção de uma Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos Dentro da Rede IF. In: MULICO, Lesliê Vieira; SANTOS, Pâmella (Orgs.). **Educação e Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 6 – João Pessoa: PB, IFPB, 2019.

FIORI, José Luis. **História, estratégia e desenvolvimento**: para uma geopolítica do capitalismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

FISHER, Milton Bueno. Tempos de formação permeados pelas relações entre tecnologia e educação. In: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: Desafios, Tensões e Possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.15-18.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=oB5x2SChpSEC&printsec=frontcover&hl=ptBR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 01 nov. 2020.

FORNARI, Liamara Teresinha. **Emancipação humana e educação**: possibilidade e desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Curitiba: Appris, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: Curso no *collège de france*, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980. Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves; 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. curso da no Collège de France, 1978-1979. Tradução de Eduardo Brandão; 1ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Praga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyalo, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Trad. Vera Lúcia Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault: entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. O grande internamento. In: FOUCAULT, Michel. Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. **Ditos & escritos I**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon de Albuquerque. São Paulo: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete 20 ed. Petrópolis, Vozes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e Poder. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249. Disponível em: https://monoskop.org/images/2/29/Rabinow_Paul_Dreyfus_Hubert_Foucault_Umatrajeoria_filosofica.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

FOUCAULT, Michel. Subjectivité et vérité. Cours au Collège de France, 1980-1981. Paris: Arquivos IMEC, 1981b. [disponível em fitas-cassete: C 63 (01-07)].

FOUCAULT, Michel. **A história da loucura na idade clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto; Revisão da tradução de Antônio da Pádua Danesi. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FRANCO, S. R. Kieling; Franco, M. E. Dal Pai; Leite, D. B. Cavalheiro (Org). **Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes** – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. 298 p. – (Série RIES/PRONEX; 7).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.125-150.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio (Coord.). **Relatório Técnico Científico Final do Projeto Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento (2003 – 2014)**. Rio de Janeiro: UERJ, 30 de abril de 2016.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; NEVES, Bruno Miranda; BATISTA, Eliude Gonçalves; SANTOS, Jordan Rodrigues dos. O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs: a produção discente da pós-graduação – 2008 a 2014. p. 83-112. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FREIRE, P. **A Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista educação, v.16, n.46. jan. abr. 2011. pp.235-274. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>. Acesso em: 23 fev. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-40.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADELHA, Sylvio de Sousa. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 227f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 abr. 2020.

GATTERMANN, Beatris. **Inclusão no If Farroupilha campus Santo Augusto: um conjunto de práticas políticas que tem produzidos sujeitos**. 2017. 159f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. UFSM – Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14384>. Acesso em: 22 fev. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução de A. Figueiredo, Ana P. D. Baltazar, Catarina L. da Silva, P. Matos, V. Gil. Fundação Calouste Gulbenkian. 6. Ed. Lisboa, 2008.

GODOY, M.A.B.; POLON, S.A. M. (Org.). **Políticas públicas na educação brasileira**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017.

GUIMARAES-LOSIF, Ranilce. **Educação, Pobreza e Desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília: Liber livro, 2009.

GRISCHKE, Paulo Eduardo. **O Paradigma da Colaboração nas Políticas Públicas para a Educação Profissional e suas Implicações sobre o Trabalho Docente**. 2013. 401f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas. UFP – Pelotas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3347>. Acesso em: 18 dez. 2021.

GROOT, Wiel; VEUGELERS, Wiel. Educacion superior y desarrollo de la ciudadanía. In: BELTRÁN, José; TEODORO, António. **Educacion superior e inclusion social**: aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales. San Martins, Argentina: Miño y Dávila editores, 2013. p. 19-26.

GROULX, Lionel Henri. Um debate qualitativo e quantitativo: um dualismo a prescrever discussões em torno de métodos. In: TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry (Orgs.). **Metodologias qualitativas**: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2015.

GRÜGER, Edelbert. **A Reforma do Estado e as Políticas Públicas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil**: da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (1990-2013). 2013. 367f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Pelotas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3172>. Acesso em: 14 fev. 2020.

HABERMAS, Jürgen. **Inclusão**: integrar ou incorporar? Sobre a relação entre Nação, Estado de direito e democracia. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 52, p. 99-120, nov. 1998.

HADDAD, Fernando. **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HARVEY, David. **Breve historia del Neoliberalismo**. Traducción de Ana Varela Mateos. Madri – España: Akal, 2007.

IFAC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Rio Branco, 2020. Disponível em: https://www.ifac.edu.br/o-ifac/planejamento-e-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/pdi-2020_2024.pdf. Acesso em 19 out. 2020

IFAC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Relatório de Gestão 2018-2019**. Rio Branco, 2020. Disponível em: https://portal.ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/GABIN/relatorio_gesto_2018_2019.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Manaus, 2019. Disponível em: <https://ifap.edu.br/index.php/quem-somos/pdi>. Acesso em 29. Mai 2020.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Manaus, 2009. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:B9mpV3AjCBsJ:200.129.168.182:4030/attachments/download/6622/PDI_ifam_2009_2013.pdf+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 1 mar. 2020.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Relatório de Gestão 2019**. Amazonas, 2019. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/relatorio-de-gestao>. Acesso em 14 mar. 2021.

IFB. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/137-institucional/18867-pdi-2019-2023>. Acesso 14 jan. 2020.

IFB. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **Relatório de Gestão de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/contas-anuais>. Acesso: 20 jan. 2021.

IFBA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Salvador, 2020. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/aceso-rapido/pdi-2020-2024/pdi_ifba2020-2024_web.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020.

IFBA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **Plano de Gestão 2019**. Salvador, 2019. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proap/transparencia-capas/>. Acesso em: 3 out. 2021.

IFC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Blumenau, 2014. Disponível em: https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/02/PDI-2014_2018.pdf. Acesso em 04 jun. 2020

IFC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Blumenau, 2019. Disponível em: https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/PDI_2019-2023_VERSO_FINAL_07.06.2019_-_ps_Consuper.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020

IFC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. **Relatório de Gestão 2019**. Blumenau, 2019. Disponível em: Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2020/01/RELAT%c3%93RIO-DE-GEST%c3%83O-DO-IFC-2019.pdf>. Acesso em 03 jun. 2021.

IFES. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Espírito Santo. **Projeto Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2-2024/1**. Vitória, 2019. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/documentos-institucionais/5986-pdi-do-ifes>. Acesso em 15 dez. 2020.

IFES. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Espírito Santo. **Relatório de Gestão 2019**. Vitória, 2019. Disponível em: Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatrio_de_Gesto_Ifes_2019.pdf. Acesso em: 8 out. 2021

IFF. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Campos dos Goytacazes, 2018. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/desenvolvimentoinstitucional/planejamentoinstitucional/plano->

[de-desenvolvimento-institucional-pdi/pdi-2018-2022-com-resolucaoemnor.pdf/view](#). Acesso em: 14 nov. 2020.

IFF. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. **Relatório de Gestão 2019**. Campos dos Goytacazes, 2018. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/@@busca?SearchableText=relat%C3%B3rio+de+gest%C3%A3o+2019>. Acesso em: 21 mai. 2021.

IFFARROUPILHA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026**. Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026>. Acesso em: 15 mai. 2020.

IFFARROUPILHA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. **Relatório de Gestão 2019**. Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/itemlist/tag/1298-relatorio-de-gestao>. Acesso em: 22 mar 2021.

IFG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Goiânia, 2018. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf. Acesso em 10 set. 2020.

IFG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI**. Goiânia, 2018. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf. Acesso em 12 set. 2020.

IFG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Relatório de Gestão 2019**. Goiânia, 2018. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf. Acesso em 10 set. 2020. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/relatorios-de-gestao>. 18 jun. 2021.

IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. São Luís, 2019. Disponível em:

<https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/IFMA-PDI-PRINCIPAL-v18-20190626-visualizacao.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Relatório de Gestão 2019**. São Luís, 2019. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/auditorias/relatorios-de-gestao/>. Acesso em 30 mar. 2021. Acesso em: 5 fev. 2021.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/pdi/pdi27022020.pdf>. Acesso em: Acesso em. 12 jul. 2020

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Relatório de Gestão 2019**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/diretoria-de-desenvolvimento-institucional-ddi/relatorio-de-gestao>. Acesso em: 10 abr. 2021.

IFMT. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Cuiabá, 2019. Disponível em: https://ifmt.edu.br/media/filer_public/de/4d/de4dc553-4177-4878-b92c473c88a9ed00/pdi_2019_2023_110p.pdf22. Acesso em: nov. 2020.

IFMT. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Relatório de Gestão 2019**. Cuiabá, 2019. Disponível em: <https://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/relatorios-de-gestao/>. Acesso em 20 mar. 2021.

IFPA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023** (*em construção*). Belém, 2019. <https://ifpa.edu.br/pdi/pdi-2019-2023>. Acesso em 7 mai. 2020.

IFPA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Relatório de Gestão 2019**. Belém, 2019. Disponível em: <https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/relatorios-de-gestao>. Acesso em 30 abr. 2021.

IFPE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Recife, 2015. Disponível em: https://www.ifpe.edu.br/aceso_a_informacao/institucional/pdi-1/pdi-completo-2014-2018.pdf. Acesso em 17 ago. 2020.

IFPE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2021-2025** (*em construção*). Recife, 2021. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/noticias/comissao-de-elaboracao-do-pdi-2021-2025-divulga-carta-aberta-a-comunidade-1>. Acesso em 27 set. 2020.

IFPE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) 2009-2013**. Recife, 2012. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/campus/paulista/ensino/projeto-politico-pedagogico_institucional-pppi-2009-2013.pdf/view. Acesso em: 10 out. 2020.

IFPI. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Teresina, 2020. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/pdi-2020-2024--anexo-resolucao-009_2020-consup.pdf/view. Acesso em: 10 jan. 2021.

IFPI. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Relatório de Gestão 2019**. Teresina, 2019. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorios-degestao/2019/consup_resolucao152020_anexos.pdf/view. Acesso em: 12 mai. 2021.

IFRJ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://issuu.com/ifrj/docs/planejamento_estrategico_-_ifrj. Acesso em 21 nov. 2020.

IFRN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026**. Natal, 2019. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/pdi-2019-2026>. Acesso em: 2 mai. 2020.

IFRN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Relatório de Gestão 2019**. Natal, 2019. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/acesoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao>. Acesso em 05 mai. 2021.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Bento Gonçalves, 2019. Disponível em:

https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf. Acesso em 27 dez. 2020.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Relatório de Gestão 2019**. Bento Gonçalves, 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/desenvolvimento-institucional/planejamento-estrategico/relatorio-de-gestao-anual/>. Acesso em 23 set 2021.

IFSC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Santa Catarina, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XiW-Iox93MuAimDCT2BcZTfrGfG0nC1T/view>. Acesso em: 30 set. 2020.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. São Paulo, 2019. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Relatório de Gestão 2019**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/convenios-e-transferencias/128-acesso-a-informacao/prestacao-de-contas/137-relatorio-de-gestao>. Acesso em: 15 jun. 2021.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Pelotas, 2020. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/plano-de-desenv-institucional/item/1334-pdi-2020-2024>. Acesso em: 27 fev. 2021.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Relatório de Gestão 2019**. Pelotas, 2019. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/estagio/relatorio/item/1367-rg2019>. Acesso em: 14 set. 2021.

IFTO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Palmas, 2019. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/planos/pdi/pdi-ifto-2020-2024.pdf>. Acesso em 14 dez. 2020.

JARDIM, Fabiana A. A.; TEIXEIRA, Ana Lúcia.; LOPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier; OLIVA-AUGUSTO, Marial Helena (Orgs.): **Max Weber e Michel Foucault: paralelas e intersecções**. São Paulo: EDUC, FAPESP, FFLCH, 2018.

JONGBLOED, B. (2004). **Funding Higher Education**: “Options, Trade-offs and Dilemmas,” Invited address at the Fulbright Commission “Brain Storms” Conference on New Trends in Higher Education, Lisbon, Portugal.

JOHNSTONE, D.B. (1998). **The Financing and Management of Higher Education**: A Status Report on Worldwide Reforms, Paper presented at the UNESCO World Conference on Higher Education, Paris, October 1998.

KALMUS, Jaqueline. **Ilusão, resignação e resistência**: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privado. 2010. 176f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2ª edição. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

KRISTEVA, Julia. **La révolution du langage poétique**. L’avant-garde à la fin du XIXe siècle. Lautréamont et Mallarmé. Paris: Seuil, 1974. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/312301406/Kristeva-Julia-La-revolution-du-langage-poetique> pdf. Acesso em: 08 nov. 2020.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2 ed. Campinas. Autores Associados, 2004.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LABANDEIRO, Irene da Rocha. **A Vida num Cerco – Exclusão Social – Um Estudo de Caso e Histórias de Vida no Bairro do Cerco do Porto**. 2004. 203f. (Dissertação) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2004.

LAROSSA, Jorge. A libertação da liberdade. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.328-335.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. (jan/fev/mar/abr) 2002, nº 19. p.20-28.

LAVILLE, Christian; DIONNE Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settinieri. – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEECH, G.; SHORT, M. **Style in fiction**. London: Longman, 1981.

TAVARES, Manuel. Uma nova ordem mundial: os paradoxos da regulação. In: Os LEGRAMANDI, Aline Belle.; MENARBINI, Andreia.; TAVARES, Manuel. **Políticas de Educação em Debate**. Jundiaí: Paco editorial, 2020.

LLOMOVATTE, Sílvia. NAIDORF, Judith. Pertinencia, cohesión y equidade en la educación superior. In: BELTRÁN, José; TEODORO, António. **Educacion superior e inclusion social**: aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales. San Martins, Argentina: Miño y Dávila editores, 2013. p. 27-38.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 317f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79669/000902935.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 fev. 2020.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS – Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21420/000736936.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 fev. 2020.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e a redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL, Jaqueline (Org.).

Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.140-158.

LIMA, Paulo Gomes. **Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos.** 2009. 191f. Tese (Pós-doutoramento). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2009.

LOPES, Claudio Neves. **Olhos nos olhos: novos paradigmas sobre a inclusão escolar na contemporaneidade.** Curitiba: Appris, 2019.

LOPES, Maura Corcini *et al.* **Inclusão e biopolítica.** Cadernos IHU. São Leopoldo: Instituto Humanitas UNISINOS, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. In: **Revista Educação e Realidade.** v.34, n.2. mai/ago. 2009. p. 153-169.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (Org.). **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 7-15. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8297/5536>. Acesso em: 08 jan. 2020.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação & Realidade**,34(2),mai/ago.2009,,p.153169..Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaerealidade/article/view.8297/5536>. Acesso em 23 jul. 2020.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & educação.** Belo Horizonte: Autêntica: 2017.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. **Políticas de Ingresso na Educação Superior Pública: contextos, concepções, movimentos e processos seletivos em perspectivas.** 2017. 212f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás – UFGO, Goiânia, 2017.

MAAR. Wolfgang Leo (2017). **O que é política.** São Paulo: Brasiliense. 2017 (*eBook*).

MAGALHÃES, Izabel. **Introdução: a análise de discurso crítica.** Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v21nspe/29248.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas:** Uma contribuição para a análise das políticas educacionais. Educ. e Soc., Campinas, vol. 27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

MANCEBO, D. **Educação superior no Brasil:** expansão e tendências 37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil:** atores e cenário ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. ePub.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa e elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Gilmar Vieira. Uma contribuição conceitual acerca da inclusão: conceitos-ferramenta que tensionam o debate. In: LEGRAMANDI, Aline Belle.; MENARBINI, Andreia.; TAVARES, Manuel. **Políticas de Educação em Debate.** Jundiaí: Paco editorial, 2020.

MARTINS, Gilmar Vieira. **Inclusão: conceitos-ferramenta que tensionam o debate contemporâneo.** Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68731> Acesso em: 27 mar. de 2021.

MARINO, Mario Antunes. **Os dispositivos de segurança do neoliberalismo em Michel Foucault.** 2018. 202f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2018. Disponível em: Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-20092018-112802/pt-br.php>. Acesso em: 27 fev. de 2020.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. (Orgs.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.25-39.

MARTINS, Heloisa, T. de Souza. Metodologia Qualitativa da pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022004000200007&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 14 set. 2020.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, José de Sousa. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, José de Sousa. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

MENEZES, Eliane da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISSINOS, São Leopoldo/RS, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3544>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MESSINA, Graciela. Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: **Reunión de consulta técnica sobre investigación en formación del profesorado**. México, 1998.

MÉSZÁROS, István. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico**. 1. ed. Tradução: Ana Cotrim; Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**:. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia (2012). Reflexões sobre a utopia necessária a partir de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. In: VILLAR, José L. e CASTIONI, Remi (orgs.). **Diálogos entre Anísio e Darcy**: o projeto da UnB e a Educação brasileira. Brasília: Verbena.

MIGNOLO, W. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, M. C. de S. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC, Setec, v. 1, n. 1, p. jun. (2008), 23-37.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional** [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3).

MOURA, Dante Henrique. SILVA, Danilma de Medeiros. SOUZA, Lincoln Moraes de. Uma avaliação política do Pronatec: ideologia, teoria e objetivos implícitos. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016.

MOREIRA, M. da Silva. **Educação em Direitos Humanos: perspectivas decoloniais**. 2019. 203f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2019. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4408>. Acesso em 17 mar. 2021.

MOREIRA, W. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção**. *Janus*, Lorena, v. 1, n. 1, p. 19-31, 2004.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. In: **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 01 nov. 2020.

NEAVE, G. **On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe 1986-88**. *European Journal of Education*, 23(1-2), 1988. p. 7-23.

NKRUMAH-YOUNG, Kofi K. & POWELL, Philip (2011). **Exploring higher education financing options**. European Journal of Higher Education, Vol. 1, No. 1, March 2011, 3-21.

OLIVEIRA, A da R. Exclusão social – o que ela explica? In: VALLE, L. do (org.). **O mesmo e o outro da cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 87-112, 2000.

OLIVEIRA, João F. e FONSECA, Marília. A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. **Impulso: educação e política**, Piracicaba, 2005, n.40, v.16, p. 55-68, ISSN 0103-7676. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/27584909/impulso-piracicaba-v-16-n-40-p-1-160-maio-ago-2005-unimep>. Acesso em: 21 fev. 2021.

OLIVEIRA, Ridalvo Medeiros Alves de. **Custo social de oportunidade na trajetória de acesso ao ensino superior: o caso dos ingressantes na UFRN nos vestibulares de 2006 a 2010**. 2011. 203f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Paraná – UEPR, Francisco Beltrão, 2011.

ORLANDI, Eni Pimentel. **Análise do discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 1995.

OTRANTO, C. R. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, Vol. I, nº 01, jan./jun. 2010, p. 89-108. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

OTRANTO, C. R. **A Política de Educação Profissional do Governo Lula**. 2011. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

PACHECO, E. M., PEREIRA, L. A. C., & SOBRINHO, M. D. (1). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. In: **Linhas Críticas, revista da faculdade educação de UnB**. v. 16 n. 30 (2010), p. 71-88. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568>. Acesso em: 14 mai. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA; Luiz Augusto Caldas; SILVA, Caetana Juracy Resende; VIDOR, Alexandre Martins. (orgs). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Brasília: IFRN, 2009.

PACHECO, Eliezer Moreira. **A originalidade da Proposta Político-Pedagógica dos IFs - IFPR Campus Paranaguá.** Youtube, 02 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m2ogLipwZOg>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista.** Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. v. 4, n. 1, p. 4-22. (2020). Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v4i1>. Acesso em: 1 fev. 2021.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais:** uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. 2011. Disponível em: https://fundacaosantillana.org.br/wpcontent/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. Bases para uma Política Nacional de EPT. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos> Acesso em: 14 mai. 2020.

PARSONS, T. **O sistema social.** Madrid: Alianza editorial, 1966.

PARSONS, T. **Sociedades.** Perspectivas evolutivas e comparativas. São Paulo: Livraria Pioneira, 1969.

PARSONS, T. **Social systems and evolution of action theory.** New York: The Free Press; London: Collier Macmillan, 1977.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. **Inclusão social na educação superior.** *Serie-Estudos:* Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 30, p. 237-266, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/157/198>. Acesso em 13 mar. 2020.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido. **Inclusão no ensino superior:** percepção dos servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal. 2016. 283f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Araraquara, 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINO, Mauro Del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2006. p. 65-88.

PINTO, Marialva Linda Moog. **Qualidade da educação superior e o PROUNI**: limites e possibilidades de uma política de inclusão. 2010. 202f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. UNISINOS – São Leopoldo, 2010.

PIZZI, L. C. V. LIMA, W. M. **(Re)Pensando políticas e culturas identitárias no currículo**: as contribuições de Foucault. GT Currículo. 27 ago. 2011. Disponível em: <https://gtcurriculote2011.wordpress.com/2011/08/27/repensando-politicas-e-culturas-identitarias-no-curriculo-as-contribuicoes-de-foucault/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: 18 set. 2019.

POPPER, R. Karl. **Conjecturas e refutações**: o progresso do conhecimento científico. Tradução: Sérgio Bath. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 2008.

POPPER, R. Karl. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução: Leônidas Hegemberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2004.

POSSA, L. B. **Formação em Educação Especial na UFSM**: estratégias e modo de constituir-se professor. 2013. 239 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World Systems-Research**, V. 2, pp. 342-386. Disponível em: <http://derechosglobales.org/wp-content/uploads/2016/02/Colonialidad-del-poder-y-clasificacion-social.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

RADKE, Cristiane Longaray; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Perspectivas da educação profissional diante do contexto atual do mundo do trabalho. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC, Setec, v. 1, n. 16, p. 1-24. (2019)

RAMOS, Marise. Ciência e Tecnologia na institucionalidade CEFET: questões sobre um projeto de universidade tecnológica. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Universidade e o mundo do trabalho**. Brasília: Inep, 2006.

RAMOS DO Ó, Jorge. A criança problema e o seu governo em Portugal e no Brasil (1880-1960): discursos e práticas. In.: Ó, Jorge Ramos do; CARVALHO, Luís Miguel. **Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960)** – Estudos comparados Portugal – Brasil. Lisboa: UI&DCE, 2009. p. 09-153.

RAMOS DO Ó, Jorge. **O Estado Português e as Modalidades Enunciativas da Educação Moderna: O Governo do Liceu e a Subjectivação Aluno no Discurso de Reitores, Professores, Médicos e Visitadoras escolares durante os anos 30 e 40 do século XX**. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6293?locale=en>. Acesso em: 24 out. 2020.

REIS, Livia Cristina Ribeiro dos. Agentes de implementação: uma maneira de analisar políticas públicas na educação brasileira. In: GODOY, M.A.B.; POLON s.a. M. (Org.). **Políticas públicas na educação brasileira**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017, p. 49-63.

REIS, Livia Cristina Ribeiro dos. Análise de discurso Crítica, do Modelo tridimensional à articulação entre Práticas: implicações Teórico-Metodológicas. **Revista Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/300480985.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

RÊGO, Conceição. **A rede de Ensino Superior em Portugal: contributos para a reflexão**. Revista do SNESUP: Lisboa, 2014. Disponível em: http://www.snesup.pt/htmls/dlds/Ensino_Superior_n_48pags_8_15_Rede_Ensino_Superior_Portugal_contributos_para_reflexao.pdf. Acesso em: 7 mar. 2021.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

REVEL. Judith. Michel Foucault: **conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. A missão da Universidade pública na sociedade empreendedora: desafios para a gestão. In: GODOY, M.A.B.; POLON s.a. M. (Org.). **Políticas públicas na educação brasileira**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017, p. 19-34.

ROBERTSON, S. Refazendo o Mundo. Neoliberalismo e transformação da Educação e do Trabalho dos Professores. **Revista Lusófona de Educação**, nº 9, p. 13-34, 2007. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/656>. Acesso em: 22 out. 2020.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Pesquisar a educação em uma era globalizante. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20647/12919>. Acesso em: 25 fev. 2021.

ROCHA, Aline Sarmento Coura. **Inclusão social na educação superior**: uma análise das políticas do período 2003-2014. 2018. 167f. Tese (Doutorado) – Universidade de Julho. UNINOVE – São Paulo, 2018. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2017>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ROCHA, João A. de L. (2012). A UDF e a UNB na concepção de Anísio Teixeira. In: VILLAR, José L e CASTIONI, Remi (orgs.). **Diálogos entre Anísio e Darcy**. O projeto da UnB e a educação brasileira. Brasília, Verbena.

RODRIGUES. David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares. São Paulo: Sumus, 2006.

ROGGERO, Rosemary. **A vida simulada no capitalismo**: Formação e trabalho na Arquitetura. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMÃO, José Eustáquio. Pesquisa na Instituição de Ensino Superior: referencial teórico, que bicho é esse? In: **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 4, Educação, p. 19-32, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 6, núm. 19, setembro-dezembro, 2006, p. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.

ROSA, Chaiane de Medeiros. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no Contexto das Políticas de Educação Superior**: As particularidades do IF Goiano – *Campus Urutaí*. 2016. 277f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. UNESP – Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144642>. Acesso: 02 fev. 2020.

SALAZAR, Deuzilene Marques. **Políticas de formação inicial de professores no Campus Manaus Centro/IFAM (2009-2015):** uma análise com a abordagem do Ciclo de Políticas. 2017. 278f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Amazona. UFAM. Manaus, Amazonas, 2017. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6105/5/Tese_Deuzilene%20Marques%20Salazar.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão. In: PIOVESAN, Américo et. al. (Org.). **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 501-517.

SANTOS, A.G.; DINIZ, E.J. BARBOSA, E.K. Aglomerações, Arranjos Produtivos Locais e Vantagens Competitivas Locacionais. In: **Seminário BNDES: Arranjos produtivos locais, política industrial e desenvolvimento**. BNDS. 2006. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/8176/2/RB%2023%20Aglomera%C3%A7%C3%B5es%2C%20Arranjos%20Produtivos%20Locais%20e%20Vantagens%20Competitivas%20Locacionais_P_BD.pdf. Acesso em: 25 dez. 2021.

SANTOS, Flávio Antônio dos *et al.* **Seminário Nacional Cefet e Universidade Tecnológica: Identidades e Modelos**. *Anais*. Brasília, DF: CEFET-MG, 2005.

SANTOS, Iolanda Montano dos. **Inclusão escolar e a educação para todos**. 2010. 232f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21370>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SANTOS, D. S.; SANTOS, M. K. N. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e o direito a uma escola pública de qualidade: um estudo sobre o perfil dos jovens estudantes ingressantes no Ensino Médio Técnico Integrado. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. n. 7, vol. 1, 2014, p. 115-124. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3483>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SANTOS, E.; TAVARES, M. Desafios históricos da inclusão: características institucionais de duas novas universidades federais brasileiras. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. n. 62, vol. 24, 2016, p. 1-20. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450062>. Acesso em: 8 mar. 2020.

SANTOS, L. F. dos.; TAVARES, A. M. B. N. Políticas para a educação profissional e a influência de organismos internacionais: pontos e contrapontos sobre a educação para trabalhadores no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e361974061, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4061>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SANTOS, F. A. A.; SANTOS, L. A. da S.; TAVARES, A.M.B. do: Políticas Públicas, educação escolar e educação profissional: apontamentos sobre as reformas a partir de 1990. Revista Holos, Ano 36, v.2, e 7817, 2020. Disponível em: Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7817/pdf>. . Acesso em: 26 mar. 2021.

SANTOS, Sandra Rosa Gomes dos. **Tecendo os fios das identidades**: implicações da performatividade na construção da identidade profissional dos professores da Universidade Federal do ABC (UFABC). 2020. 424f. Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Revisão Técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Política Educacional Brasileira**: limites e perspectiva. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SCOLLON, R. **Mediated discourse as social interaction**: a study of news discourse. London; New York: Longman, 1998.

SCOTT, Peter. **The Meanings of Mass Higher Education**. Open in University Press. Buckingham, 1995.

SEVERINO, A. J. Identidade, formação e interculturalidade: o desafio primeiro da educação. In: TAVARES, Manuel. GOMES, Sandra. OLIVEIRA, Cláudia (orgs.). **Identidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2021. p. 30-44.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Arthur Rezende da; TERRA, Denise Cunha Tavares. **A Expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Desafios na Contribuição para o Desenvolvimento Local e Regional.** 2013. Disponível em: http://www.eventos.ct.utfpr.edu.br/anais/snpd/pdf/snpd2013/Arthur_Rezende.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021.

SILVA, Edvaldo Pereira da. **Limites e possibilidades de contribuição aos processos de integração regional, desenvolvimento local e combate às desigualdades pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2016. 325f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. UNISINOS – São Leopoldo, 2016.

SILVA, José Claret Theodoro da. **Gestor da qualidade.** São Paulo: Clube de Autores, 2015.

SILVA, Leonardo Thompson. **A dinâmica geográfica da expansão dos Institutos Federais no Estado da Bahia: Regionalizações e Reordenamento.** 2018. 161f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. UFBA – Salvador, 2018.

SILVEIRA, Rafael Alcadipani da. **Michel Foucault, Poder e Análise das Organizações.** 2002. 197f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas – FGV, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/2312>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SOARES, M. B.; M, F. P. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 06 mar. 2020.

SOUZA, Cláudio R. B. de. **O processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.** 2012. 381f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. UFBA – Salvador, 2012.

SOUZA, Telma Lima de. **Enem/Sisu: Política Pública de Inclusão e Democratização do Acesso ao Ensino Superior.** 2017. 161f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI – Itajubá, MG, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/handle/123456789/936>. Acesso em 25 abr. 2020.

STIVAL, Monica Loyola. **Governo e poder em Foucault.** Revista Trans/Form/Ação, Marília, v. 39, n. 4, p.107-126, Out./Dez., 2016. Disponível em

<https://www.scielo.br/pdf/trans/v39n4/0101-3173-trans-39-04-0107.pdf>. Acesso em 20 out. 2020.

SUCHODOLSKI, Bogdan.; WOJMAR, I.; **Teoria Marxista da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, N.59, p. 207-228, abr./jun. 2008.

TAMBARA, Elomar A. C. Problemas Teórico-metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, Claudinei. **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR, 1998. p. 79-87.

TAVARES, M.; GOMES, Sandra. **Epistemologias Contra-Hegemônicas**: desafios para a educação superior. Curitiba: Aprris, 2019.

TAVARES, M.; RICHARDSON, R. J. **Metodologias Qualitativas**: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2015.

TAVARES, Manuel. GOMES, Sandra. OLIVEIRA, Cláudia (orgs.). **Identidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2021. p. 30-44.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/77/103>. Acesso em: 28 fev. 2020.

TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault**: conceitos fundamentais. Tradução: Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2018.

TEIXEIRA. Anísio (1988). Autonomia Universitária. In: TEIXEIRA. Anísio. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

TEODORO, A. *et al.* Editorial. **Revista Lusófona de Educação**, nº 45, p. 5-7, 2019.

TEODORO, Antônio. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

THOMPSON, G. **Voices in the text**: discourse perspectives on language reports. *Applied Linguistics*, v. 17, n. 4, p. 501-530, 1996.

TOLEDO JR., Rubens de. Telecomunicações e uso do território brasileiro. In: SOUZA, Maria Adélia de (Org.). **Território brasileiro**: Usos e abusos. Campinas: Territorial, p. 93-107, 2003.

VALADÃO, Erasmo Baltazar. **A inserção da Universidade Federal do Tocantins no campus de Arraias**: conhecimento, oportunidade e inclusão social. 2018. 222f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2018.

VANEGAS, P. **The Northern influence and Colombian education reform of the 1990s**. In: BALL, S.J.; FISCHMAN, G.; GVIRTZ, S. (Ed.). *Education, crisis and hope*: crisis and change in Latin America. New York: Routledge, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Org.). **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo. In RAGO, M.; ORLLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Org.) **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas, Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13 a 34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In.: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2006a. p. 103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades**. Cadernos de Educação | FAE/PPGE/UFPel | Pelotas [34]: 83 – 94, setembro/dezembro 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. A inclusão como dominação do outro por ele mesmo. **Revista Pedagogía y Saberes** No. 36 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2012, pp. 57 – 68. Disponível em <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/1806/1776>. Acesso em: 11 abr. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo; GALLO, Silvio (Orgs.). **Fundamentalismo e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini (2007). Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100. Campinas/SP: CEDES, p. 947-964, out, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferreira de. **Capital humano e crescimento econômico**. Revista Interações. Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137-148, jul/dez 2010.

VIDOR, Alexandre *et al.*. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

VOIROL, Olivier. **Teoria Crítica e Pesquisa Social: da dialética à reconstrução**. Novos Estudos, nº93, julho de 2012, p. 81-99.

VOSGERAU, Dimeire. Sant'Anna. Ramos.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>. Acesso em: 20 ago. 2020.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 16-26, 1999.

WINTER-EBMER, R.; WIRZ, A. **Public Funding and Enrolment into Higher Education in Europe**. Bonn, Germany: IZA- Institute for the Study of Labor Discussion Paper, 2002.

WHITE, S. **Interpreting the “third way”**: a tentative overview. Dept. of Political Science, MIT, Cambridge: MA, 1998.

XIBERRAS, Martine. **As teorias da exclusão**: para uma construção do imaginário do desvio. Instituto Piaget, Lisboa, 1998.

ZAMPROGNO, Mirange Blank. **As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica**: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo. 2013. 165f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6042/1/Marisange%20Blank%20Zamprogno.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Inclusão disciplinada: um estudo sobre os Institutos Federais”**, desenvolvida no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Políticas Educacionais, da Universidade Nove de Julho, pelo doutorando Gilmar Vieira Martins, orientado pelo Professor Doutor Manuel Tavares.

A pesquisa, iniciada em agosto de 2019 e com previsão de conclusão até agosto de 2022, tem como objetivo geral compreender como os fundamentos das dimensões Político-Institucionais e Políticos-Pedagógicas, que viabilizam as políticas de inclusão nas referidas instituições, em especial os processos promotores de inclusão, estão ligados aos aspectos político-institucionais e político-pedagógicos nos Institutos Federais. A participação se dará por meio da concessão para responder a um questionário híbrido estruturado com questões, na qual deverão ser apresentadas informações que são do seu conhecimento sobre aplicação de políticas de inclusão, desdobrados em programas, projetos e ações de inclusão no Instituto Federal.

Fica garantido o sigilo relativo à vossa identidade pessoal. Mas poderão ser feitas inferências devido à divulgação do cargo que ocupa(ou).

Solicita-se consentimento de uso para fins de divulgação científica, dos dados coletados no questionário, assim como de eventuais materiais a serem fornecidos.

Pesquisador responsável: Gilmar Vieira Martins

Assinatura: 

Eu, _____,

concordo em participar do presente estudo, nos termos acima indicados. Declaro que fui devidamente informada e esclarecida sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos e autorizo o uso dos dados produzidos durante o preenchimento do questionário, no todo ou em partes, desde a presente data, não opondo qualquer restrição de prazos, citações ou forma de publicação, abdicando de qualquer ressarcimento pelo seu uso, garantido o meu sigilo pessoal, não podendo ser divulgada a minha identificação profissional na RFEPT.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Telefone de contato (opcional): _____

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUJEITOS DE PESQUISA

PESQUISA SOBRE POLÍTICAS DE INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Esta pesquisa é parte de uma tese de Doutorado sobre políticas de inclusão produzidas pelo Ministério da Educação - MEC e direcionadas aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A pesquisa tem por objetivo coletar informações nos IFs sobre o processo de inclusão na perspectiva neoliberal, de modo que ao final seja possível compreender, no âmbito das políticas educacionais de inclusão, como os elementos Político-Institucionais e Político-Pedagógicos, dialogam com as influências do capitalismo neoliberal, e isso sob a ótica de quem trabalha ou tenha trabalhado direta ou indiretamente com aplicação de políticas nos diversos processos que produzem inclusão.

SUJEITOS DE PESQUISA:

I - Caracterização do respondente

Por gentileza nos informe em que curso vossa senhoria é graduado(a).

a) Graduado(a) em: (ex: Letras, Matemática, Pedagogia, Odontologia etc.)

b) Gênero

() Masculino

() Feminino

() Prefiro não dizer

c) Idade

- Entre 18 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Mais de 40 anos

d) Qual a sua titulação de formação?

- Bacharel
- Licenciado
- Tecnólogo

e) Qual a sua maior titulação?

- Doutor
- Mestre
- Especialista

f) Quanto tempo de serviço Vossa Senhoria tem no Instituto Federal?

- Entre 0 a 5 anos
- Entre 6 a 10 anos
- Mais de 10 anos

g) Há quanto tempo Vossa Senhoria está no cargo/função atual?

- Entre 0 a 5 anos

Entre 6 a 10 anos

Mais de 10 anos

h) O departamento/sessão/setor de Vossa Senhoria está vinculado a alguma pró-reitoria?

Sim

Não

Não sei informar

Em caso de resposta afirmativa para o item anterior, qual?

CATEGORIAS 1 E 2

II - Duas categorias utilizadas na tese envolvem (1) Inclusão e (2) Governamentalidade.

A “inclusão” (1), utilizado como categoria de trabalho na tese, é entendida como algo imperativo de um Estado Neoliberal, que usa ferramentas de biopolítica e biopoder como forma de controle sobre sujeitos no âmbito territorial. (Veiga-Neto; Lopes 2007), Lopes (2011) e Fabris e Klein (2013). Enquanto a categoria "governamentalidade" (2), criada pelo filósofo Francês Michel Foucault (2008), tem relação com a racionalidade governamental, criando uma maneira específica de conduzir o outro para uma necessidade, também específica, neste caso as necessidades do sistema neoliberal.

i) Enquanto agente aplicador de políticas em um IF qual das opções a seguir mais se aproxima do seu nível de interpretação sobre a intencionalidade das políticas de inclusão produzidas pelo MEC e direcionadas aos Institutos Federais sob a perspectiva das categorias 1 e 2?

As aproximações produzidas pelo neoliberalismo pode se estender às políticas de inclusão por meio da governamentalidade.

As políticas de inclusão no aspecto do neoliberalismo não são condizentes com as propostas fundantes dos Institutos Federais.

Ainda não tenho opinião formada sobre o assunto.

Nenhuma das anteriores

j) As políticas de inclusão desenvolvidas neste IF já vêm previamente definidas pelo MEC ou a sua construção é da responsabilidade de cada campi?

O Instituto Federal constrói as próprias políticas conforme suas demandas.

Já vêm previamente definidas pelo MEC.

Já vêm previamente diretrizes pelo MEC. Porém, fazemos algumas alterações conforme os Arranjos Produtivos Locais.

Não sei responder, somente as aplico.

k) Considera que os processos de inclusão no Instituto Federal, por conta de seus elementos fundantes, geram uma inclusão de fato ou seria apenas retórica documental??

Concordo totalmente

Concordo Parcialmente

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

l) Aproximadamente quantos programas, projetos ou ações de inclusão estão em curso atualmente neste Instituto?

- Entre 0 e 4
- Entre 5 e 9
- 10 ou mais
- Não sou apto para responder

m) Até que ponto, na perspectiva das políticas de inclusão, criadas pelo MEC e direcionadas aos Institutos Federais, são contempladas localmente, o processo de inclusão, conforme previsto nos artigos 6º e 7º (das finalidades e objetivos) da lei nº 11.892/2008.

- Elas são amplamente contempladas nos diversos programas, projetos e ações de inclusão.
- Devido à complexidade de algumas políticas o Instituto não consegue contemplá-las na totalidade.
- Não sou apto para responder.

n) Dois exemplos de políticas de de inclusão nos Institutos Federais são: Programa de Acesso e Permanência e Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Caso este Instituto já tenha institucionalizado alguma delas ou ambas, como vossa senhoria as entende?

- Como algo que potencializa os processos de inclusão no Instituto.
- As políticas de inclusão não respondem às necessidades e exigências deste Instituto.
- Não conheço essas políticas

o) O termo **governamentalidade**, apresenta no seu interior a “inclusão” como uma ferramenta que serve para um fim específico: criar novas possibilidades para grupos sociais minoritários ascenderem socioeconomicamente. Como você reputa essa estratégia?

Importante e necessária no cenário socioeconômico atual.

Não concordo com a estratégia.

Não sou apto para responder.

p) As políticas de inclusão dos Institutos Federais obedecem às determinações das políticas neoliberais transnacionais incorporadas nas nacionais e visam fabricar subjetividades que possam responder às exigências do mercado de trabalho e do mercado econômico nas perspectivas local, regional e nacional.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

CATEGORIA 3

III - Categoria Educação Profissional

As questões a seguir são de respostas abertas. Escreva seu posicionamento nas linhas específicas. Tente ser o mais conciso possível em vossa resposta. Porém, caso precise de mais espaço para se expressar vossa senhoria poderá gravar a resposta em áudio, em formato mp3 e enviar para gilmarmartins2014.1@uni9.edu.br. No campo assunto, escreva: Resposta aberta ao questionário e a seguir anexe a faixa de áudio gravada. No corpo do e-mail escreva “questão ()q - ()r ou ()s” e marque a(s) que vossa senhoria está enviando em áudio. Não é necessário repetir a pergunta.

q) No início da Educação Profissional na Rede Federal de Educação, em 1909, quando nasceram as escolas de Aprendizes e Artífices, direcionadas a pobres e órfãos, depois se tornaram CEFETs e hoje Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ainda se conformam como instituições que visam a inclusão de pessoas socialmente desfavorecidos e pertencentes a grupos minoritários. Enquanto aplicador de políticas em um Instituto Federal como vossa senhoria descreve as nuances que envolvem esse chamado “processo de inclusão” e a que propósito específico vossa senhoria acredita que ele responde?

r) Os princípios e fundamentos que ordenam os Institutos Federais são os mesmos em todas as 38 unidades, nas cinco regiões do país, visto que todos são diretrizes pela CF/88, LDB nº 9.394/96 e lei 11.982/08. As normas fundantes, assim como as derivantes delas, também trazem contribuições para a organização político-institucional e político-pedagógico dos Institutos Federais. Como vossa senhoria enxerga os princípios expressos pelas normas fundantes refletidas nos PDIs, PPPs e PPCs enquanto planos e projetos promotores de Educação Profissional Técnica e Tecnológica?

s) As relações existentes entre inclusão, governamentalidade e educação profissional, na conformação descrita para este questionário, podem ser fatores que levem à criação de novos consumidores para o mercado capitalista da perspectiva neoliberal, conforme algumas orientações podem ser depreendidas de textos organizadores sobre os Institutos Federais, como por exemplo, o Plano de Desenvolvimento (PDI) Institucional, as Diretrizes para Educação Técnica e Tecnológica editadas pelo MEC/Setec e etc. Vossa Senhoria vê essa relação no mundo contemporâneo como algo necessário? Use as linhas abaixo para explicar seu posicionamento.