

Beatris Gattermann

Inclusão na Educação Profissional



Estratégias de acesso, permanência e aprendizagem
em um Instituto Federal de Educação

Beatris Gattermann

Inclusão na Educação Profissional



Estratégias de acesso, permanência e aprendizagem
em um Instituto Federal de Educação

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 a autora.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorensen
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susan Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyny
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Editora executiva	Patricia Biegging
Assistente editorial	Landressa Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida
Imagens da capa	Viewapart, Denamorado - Freepik.com
Revisão	Daiane Siveris
Autora	Beatris Gattermann

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G262i Gattermann, Beatris -
Inclusão na educação profissional: estratégias de acesso,
permanência e aprendizagem em um Instituto Federal
de Educação. Beatris Gattermann. São Paulo: Pimenta
Cultural, 2021. 181p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-125-7 (brochura)
978-65-5939-122-6 (eBook)

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Aprendizagem. 4. Ensino.
5. Política. 6. Gestão. I. Gattermann, Beatris. II. Título.

CDU: 373.6
CDD: 373

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.226

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 1

Dedico esta obra
à minha filha Mirella.

[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer.

(Foucault, 1995, p. 256).

AGRADECIMENTOS

A todos que viveram comigo a caminhada do Mestrado em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, percurso de pesquisa que resulta na publicação desta obra, meus sinceros agradecimentos, especialmente:

À professora Leandra Boer Possa, agradeço imensamente por, ao longo da caminhada ter me conduzido para caminhos impensados, pelos momentos de estudo, de pesquisa, de escutas, de afeto, de aprendizagem, de acolhida, pela sua capacidade de instigar quem se aproxima de você a desejar aprender mais e mais, e em não contentar-se em re-produzir, mas em ser terreno fértil para produção do novo. Obrigada pelas ricas contribuições na construção desse trabalho, registro que nesta obra está muito do que contigo aprendi.

A minha pequena e amada Mirella que desde novembro de 2019 faz meus dias mais felizes. Ao meu companheiro Adão, por ter estado ao meu lado, com cuidado e amor me incentivado, apoiado e embarcado comigo nesse sonho, contribuindo de modo significativo na realização desse projeto de vida. À toda minha família, que sempre esteve presente, torcendo por mim, especialmente à minha mãe Maria, minha irmã Marcieli, irmãos Fernando e Jorge, sobrinhas Ketlin, Kauani e Lohana, o meu infinito agradecimento.

Às professoras Fernanda de Camargo Machado, Fabiane Bridi e Sueli Salva, pela disposição em contribuir com este trabalho, pela atenção dedicada ao longo dos estudos do Mestrado, apontando-me materiais, potencializando ideias, pela leitura atenta e crítica.

Agradecimento especial para amiga e companheira de estudos, Fernanda Monteiro Rigue, por conduzir-se de modo que a própria vida seja vontade de potência, e, assim me instigando a empreender em outros caminhos, outros pensares, outras possibilidades. Em seu nome, quero agradecer a todos que de algum modo contornaram os fazeres dessa escrita, contribuindo com gestos, palavras, provocações, potencializando a composição dessa obra.

SUMÁRIO

Prefácio	15
----------------	----

Tramas iniciais	17
-----------------------	----

Capítulo 1

A Inclusão no contexto da Educação Profissional: ampliando a compreensão do conceito	20
1.1 Linhas e estratégias metodológicas	25
1.1.1 Documentos em foco: cenário internacional, inclusão, governamentalidade neoliberal e reformas da educação profissional no Brasil	27
1.1.2 Ressonâncias da política inclusiva na criação dos IFs e do IFFar: sobre os modos de captura dos jovens para educação profissional	31
1.1.3 Estratégias de inclusão e a gestão do risco: a não aprendizagem	34
1.2 Busca na literatura: delineando algumas possibilidades para a pesquisa	36

Capítulo 2

Inclusão, governamentalidade neoliberal e perspectivas para a reforma da educação profissional	49
2.1 Os IFs e as políticas de inclusão	52

Capítulo 3

**Ressonâncias da política inclusiva
na criação dos IFs e do IFFar:**

sobre os modos de captura
dos jovens para educação profissional 82

3.1 Inclusão de jovens, educação
profissional e a política de acesso 97

3.2 Investimento no gerenciamento
da aprendizagem 110

Capítulo 4

**Estratégias de inclusão e a gestão
do risco da não aprendizagem 120**

4.1 Da atuação profissional
para a ação da pesquisa 121

4.2 Estratégias de produção e investimento
na não aprendizagem 125

4.2.1 A produção da não aprendizagem 139

4.2.2 A produção do sujeito em situação
de não aprendizagem no contexto do IFFar 145

4.3 A rede de expertise e a não aprendizagem 150

Tramando considerações 164

Referências 170

Sobre a autora 178

Índice remissivo 179

PREFÁCIO

Sinto-me honrada em prefaciá-lo livro *Inclusão na Educação Profissional: Estratégias de Acesso, Permanência e Aprendizagem* em um Instituto Federal de Educação, da Beatris Gattermann, tendo em vista que é fruto da produção resultante da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS da qual fui orientadora.

Este livro é uma obra para ser lida e divulgada entre aqueles que se interessam em discutir o efeito da expansão da educação profissional na produção de existência de adolescentes e jovens, no presente. Mas, também, a obra é interessante porque retrata as possibilidades da pesquisa implicada com a trajetória profissional, pois a pesquisadora em formação mergulha num tipo de investigação que emerge do estranhamento para pensar de outros modos e (re)inventar a si mesma e aos espaços educativos em que estava inserida, considerando a análise das relações que, coletivamente, produzem os espaços e tempos educativos.

Para alguns esta obra pode ser uma espécie de denúncia; no entanto, para quem assume as referências de análise escolhidas pela Beatris vai entender que a investigação analítica do presente não está centrada nos binômios nem na ilusão de um lugar melhor e não realizado. A análise do presente tem a ver com uma pergunta e nela encontra-se a necessidade de inventar necessidades e experiências conosco mesmo e com isso (re)inventar as instituições educativas. A pergunta: O que fazemos de nós mesmos com aquilo que fazem de nós? Com as coisas que fazem conosco?

Neste sentido, a Beatris vai pensar e dar visibilidade às políticas inclusivas do nosso tempo, percebendo como se projetam e implantam

políticas de criação dos Institutos Federais de Educação. Também, mobiliza a investigação para pensar sobre as estratégias de captura de adolescentes e jovens para que transformem a formação profissional como objeto de conquista e como as instituições são inventadas para gerenciar o risco em relação aos estudantes identificados pela não aprendizagem.

Mais do que pensar sobre a instituição – Instituto Federal de Educação, sua função e papel, esta obra auxilia a pensar a exterioridade, a matriz racional que governa/gesta a promoção de modos de vida que são politicamente mobilizados nas instituições. Na esteira dos estudos foucaultianos em educação, esta obra mobiliza pensar que nunca se governam as instituições, “[...] mas as pessoas, indivíduos ou coletividades. Os homens é que são governados”. (FOUCAULT, 2008, p. 164)

Minha expectativa é de que os leitores encontrem na investigação, transformada em texto, inspirações para pensar as estruturas de racionalidade que colocam em funcionamento as instituições educativas para que, ainda no presente, possamos encontrar caminhos coletivos para (re)inventar as práticas naturalizadas nos processos de formação e nos registros de modos mais verdadeiros de existência e de produção de sujeitos nas instituições educativas.

Que a leitura sirva de inspiração para pensar novas produções e práticas. Inspiração que a mim estava presente no processo de orientação que experimentei com a Beatris.

Santa Maria, 01 de dezembro de 2020.
Leandra Bôer Possa

Citação do texto:

FOUCAULT, Michel. Segurança, território, população. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

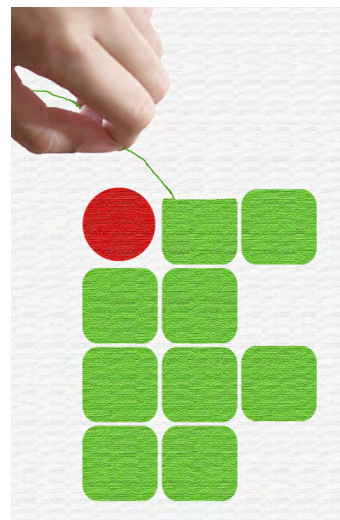
TRAMAS INICIAIS

A presente obra emergiu a partir da pesquisa que resultou na Dissertação de Mestrado em Educação intitulada: “Inclusão no Instituto Federal Farroupilha: Conjunto de práticas políticas que tem produzido sujeitos”. O estudo foi desenvolvido entre os anos de 2016 e 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Santa Maria (UFSM). Especificamente na linha de pesquisa de Educação Especial, sob orientação da Professora Doutora Leandra Boer Possa.

No estudo, analisei e problematizei os discursos de inclusão de jovens na educação profissional de nível médio, implementados nos Institutos Federais de Educação no Brasil e no Instituto Federal Farroupilha. Interessou-me identificar e compreender como as estratégias de permanência e aprendizagem colocadas em funcionamento produzem outros modos de dizer sobre o estudante em situação de não aprendizagem.

Quando me envolvi efetivamente com a temática de pesquisa, a inclusão na educação profissional, passei a percebê-la não como um fio analítico que precisava puxar, ao contrário, como um fio entrelaçado a múltiplos outros fios. A inclusão, no início da investigação, aparecia como um imperativo deveras complexo. Tal complexidade a fazia desaparecer enquanto fio isolado, sendo absorvida por outros diferentes elementos que compuseram o foco da pesquisa - a educação profissional no Instituto Federal Farroupilha.

Figura 1: A trama e o fio da inclusão.



Fonte: GATTERMANN (2017, p. 01)

De certa forma, enquanto me percebia desenvolvendo a pesquisa, identificava certa naturalização no trato com a inclusão. Como um desenho dado, como algo que esteve sempre aí, a inclusão aparecia como algo inabalável. Contudo, para que a inclusão fosse possível, existiu um processo que a antecedeu. Existiram investidas que a tornaram possível. Portanto, não queria atentá-la como algo naturalizado. Interessava-me puxar um fio da trama da investigação, com intento de produzir um vazio no desenho - ali onde estava esse fio da inclusão. Compreender como foi possível ser tramada desta maneira a educação profissional na perspectiva inclusiva.

Para tanto, desenvolvo a pesquisa a partir de algumas ferramentas analíticas decorrentes dos Estudos Foucaultianos em Educação, os quais se balizam nos empreendimentos de investigação de Michel Foucault. As ferramentas analíticas utilizadas para a matriz teórica do estudo foram: governamentalidade, normação e normalização.

A partir das problematizações: 1) Como tem se produzido outros modos de analisar as políticas de inclusão implementadas nos Institutos Federais de Educação no Brasil e no Instituto Federal Farroupilha? 2) Como este outro modo de análise pode identificar e compreender as estratégias de permanência que estão produzindo outros modos de dizer sobre o estudante em situação de não aprendizagem? - desenvolvo cinco capítulos que dão conta de apresentar a perspectiva da inclusão no contexto da educação profissional no Instituto Federal Farroupilha.

1

**A INCLUSÃO
NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL:
AMPLIANDO
A COMPREENSÃO
DO CONCEITO**

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição do conhecimento e, não de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida nos quais a questão de 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, 1984, p.13).

A obstinação do saber e a aquisição do conhecimento pareciam ser os modos de condução que me trouxeram até a realização de um curso de Mestrado em Educação. Estava em busca de uma formação que me auxiliasse, tendo em vista que como pedagoga, estava atuando nas minhas primeiras vivências no campo da pedagogia no Instituto Federal de Educação. Minha estada no Mestrado em Educação parecia ser um caminho de desenvolvimento gradativo, já que estava vivendo um processo que se produzia entre conhecer, estudar, experimentar, refletir, aplicar, avaliar e reconduzir a atuação profissional.

No entanto, quando começo a me movimentar na pesquisa e na estruturação do que conhecer, durante o Mestrado, passo a identificar o que Foucault (1984), nesta epígrafe que escolhi, diz sobre o descaminho de quem conhece.

Quando me envolvi com a temática de pesquisa, a inclusão na educação profissional, percebia a naturalização da abordagem e uso do termo inclusão. A forma como enxergava a inclusão tramada fazia desaparecer os fios isolados, eles apareciam absorvidos pelo desenho tramado, bordado (Figura 1). Percebia, também, que a leitura desse desenho (da trama e o fio da inclusão) estava, de certo modo, naturalizado, era um desenho dado como finalizado, como se já estivesse desde sempre aí, como se não tivesse sido elaborado pelos fios tramados com a intenção de estabelecê-lo desse modo, e não de outro.

Percebia que, se meu esforço continuasse a ser a obstinação pelo conhecimento, seria muito mais fácil realizar a pesquisa e a escrita

da Dissertação. No entanto, optei/escolhi pensar (com a liberdade que me era possível) a partir dos estudos que realizei nos anos dedicados ao Mestrado. Busquei olhar para a temática que elegi com a intenção de tornar indispensáveis alguns tensionamentos - que antes me eram naturalizados. Passar a ver alguns fios de modo mais isolado. Para tanto, as naturalizações passaram a ser questionadas. Minha intenção era puxar um fio da trama que compunha a perspectiva da inclusão na educação profissional e, assim, deixar o vazio no desenho para entender como foi possível ser tramada desta maneira e não de outra.

Assim, inicialmente apresento a trama que envolve a temática de pesquisa e como elegi o fio de investigação. Começo me situando como pedagoga e pesquisadora para poder dizer dos caminhos da pesquisa: as experiências profissionais que venho tendo, nos últimos anos, como pedagoga da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), e na atuação com programas de inclusão na educação básica, a partir da educação profissional de nível médio (cursos técnicos integrados ao ensino médio) do *Campus* Santo Augusto (IFFar *Campus* SA).

No momento da pesquisa, minha atuação esteve diretamente ligada com programas de educação inclusiva junto à Coordenação de Assistência Estudantil, onde desenvolvia ações de forma mais intensa com os jovens que cursavam ensino técnico integrado ao ensino médio e, por isso, opto neste trabalho por pensar a inclusão como forma de capturar a todos nos processos de educação, a partir desse público.

Inserida no IFFar, desenvolvia ações no sentido de contribuir com a permanência e o êxito dos estudantes na instituição: orientando-os em aspectos pedagógicos de organização com os estudos; acompanhamento daqueles que eram identificados com alguma dificuldade na construção das aprendizagens; participação em diferentes espaços institucionais que atuam com políticas de inclusão, desde o ingresso do estudante, sua permanência com aprendizagem, até a conclusão do curso.

Dentre as atividades, quase que diariamente, tinha a função de receber professores e encaminhamentos de queixas da não aprendizagem de estudantes. Ao mesmo tempo, relatos de estudantes que não conseguiam obter resultados satisfatórios no desempenho das atividades de aprendizagem propostas.

A partir desta experiência com a inclusão e com as estratégias de captura, as problematizações de pesquisa do estudo foram: Como tem se produzido outros modos de analisar as políticas de inclusão implementadas nos Institutos Federais de Educação no Brasil e no Instituto Federal Farroupilha? Como este outro modo de análise pode identificar e compreender as estratégias de permanência que estão produzindo outros modos de dizer sobre o estudante em situação de não aprendizagem?

Com minha atuação no IFFar e com as problemáticas de investigação, entrei no jogo da verdade da educação, da aprendizagem e da inclusão. Já estava no jogo e, por isso, jogando com as possibilidades de produção da verdade nas práticas educativas no IFFar *Campus SA*, em que as relações concretamente produzem, regulam enunciados e regras que legitimam modos de dizer sobre a aprendizagem, a não aprendizagem e sobre os estudantes.

Neste sentido, o objetivo de estudo se configurou em: analisar discursos globais que movimentam políticas de inclusão na educação profissional, implementadas nos Institutos Federais de Educação no Brasil e 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 sobre o estudante em situação de não aprendizagem.

Tanto o problema quanto o objetivo de pesquisa movimentaram meu pensamento para compreender os jogos que regulam e legitimam discursos e estratégias, compondo aquilo que chamo de minha

realidade, pois as coisas são aquilo que nós dizemos que elas são. Por estar no jogo e, portanto, jogando, também me constituo, o que me permite dar os sentidos ou constituir a realidade na qual estou inserida. Como diz Veiga-Neto (2007), “[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui” (p.30), ou seja, “[...] no próprio ato de lançar meu olhar de certa forma eu constituo o que é visto” (VEIGA-NETO, 1996, p.20).

Movida pela vontade de saber, busquei pensar com autores que já vinha estudando e pensando a inclusão em seus diferentes aspectos e espaços. Escolhi pensar com autores que se servem dos estudos foucaultianos para problematizar sobre a inclusão. A pretensão de trabalhar a partir desta perspectiva foi possibilidade que a mesma reserva de problematizar verdades que são produzidas sobre a educação profissional, sobre a inclusão e o sujeito aprendente ou em situação de não aprendizagem¹, colocando-as sob suspeita.

Assim, buscando puxar os elementos que me constituíram até chegar no problema de pesquisa desenvolvido no Mestrado em Educação, apresento alguns dos descaminhos que foram delineados ao longo da pesquisa. Trajetos que muitas vezes me pareceram árduos e estreitos, com idas e voltas, paradas e desvios, encruzilhadas. No entanto, estes caminharres possibilitaram-me fazer escolhas, buscar ir além das coisas já sabidas. As escolhas e buscas se mantinham longe do desejo de um final feliz, mas, como nos ensina Bauman (2003), “[...] não tem um final feliz – toda a felicidade se encontra na própria jornada” (p. 08).

¹ Durante este trabalho de pesquisa vou utilizar a expressão ‘em situação de não aprendizagem’, ao invés de ‘dificuldades de aprendizagem’ por entendê-la a partir de alguns mecanismos que no IFFar são colocados em funcionamento, como: as políticas, os programas, os espaços criados que abrangem as estratégias de atendimento pedagógico, a escuta dos estudantes e o recebimento de queixas dos professores. No movimento desses mecanismos, emerge uma norma de aprendizagem que define o sujeito aprendente e, em decorrência, a norma é capaz de classificar, posicionar e enunciar um sujeito em situação de não aprendizagem.

1.1 LINHAS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

[...] com a noção de método como experiência, como ação, como prática, como acontecimento; e com a noção de teoria como organização do mapa que nos mostra como é possível trilhar da melhor maneira o caminho, de passar da melhor maneira pela experiência (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 45).

Escolho essa epígrafe para iniciar a seção com intuito de reforçar aquilo que na caminhada desta escrita fui constituindo como atividade de pesquisadora. Ao entender a pesquisa como um processo de constante pensar e como uma crítica continuada ao próprio pensar, elegi exigir de mim um olhar rigoroso para as questões que emergiam em meu contato inicial e permanente com a temática inclusão e da educação profissional.

Dos vários descaminhos, fui traçando a metodologia, construindo as materialidades e as ferramentas de análise que emergiam pelo contato com os materiais de pesquisa e com a elaboração da problemática e seu respectivo objetivo.

Antes de apresentar a metodologia que emergiu neste processo, tenho a dizer que este foi um momento em que estive disposta a abandonar, sempre que possível, determinadas crenças, pois como pedagoga, reconheço que estou no jogo dos discursos idealizados e universalizantes da inclusão que estão fortemente presentes no contexto de atuação profissional na educação. Busquei caminhar e manter-me desafiada a pensar diferentes modos de movimentar o olhar para as diferenças, para aquilo que ainda não foi olhado. Não para o que está no centro, mas aquilo que está à margem. Por isso, longe de querer demonstrar que existe uma verdade para a inclusão e a educação profissional, optei por tensionar, sabendo que isso era uma forma de colocar certa resistência no jogo em que estou inserida como pedagoga de um IF, o IFFar. Para que isso fosse possível, conduzi

esforços com o intuito de pensar diferente do que se pensa e, com isso, entregar-me às possibilidades do impensável.

O objetivo geral: Analisar discursos globais que movimentam políticas de inclusão na educação profissional e implementadas nos Institutos Federais de Educação no Brasil e 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 - intentou colocar visibilidade às práticas discursivas globais próprias das políticas de inclusão para a educação profissional e analisar a ressonância delas na criação dos IFs, nos documentos do IFFar e nas estratégias inclusivas colocadas em marcha no IFFar *Campus* SA. Mais do que analisar, identificar e compreender as repercussões disso em alguns dos modos de dizer sobre o estudante em situação de não aprendizagem.

Tendo explicitado a problemática de pesquisa e o objetivo geral, identifiquei a necessidade de mostrar três movimentos que fui realizando no processo de desenvolvimento da pesquisa, foram eles:

1. Documentos internacionais e inclusão, governamentalidade neoliberal e reformas da educação profissional;
2. Ressonâncias da política inclusiva na criação dos IFs e do IFFar, e os modos de captura dos jovens para a educação profissional;
3. Estratégias de inclusão e emergência de novos modos normalizadores para identificar estudante em risco, em situação de não aprendizagem.

Sistematizados os três, a partir do contato com os materiais e das possibilidades analíticas que encontrei e escolhi para a pesquisa, apresento os objetivos específicos em cada um deles, bem como a forma como fui organizando os materiais de análise, as categorias analíticas e os conceitos.

1.1.1 Documentos em foco: cenário internacional, inclusão, governamentalidade neoliberal e reformas da educação profissional no Brasil

Para esta unidade analítica, tomei como objetivo específico identificar em documentos internacionais como a adoção da inclusão na forma de determinação das condições para a educação na atualidade, pode ser explicitada na ordem da governamentalidade neoliberal, construindo as condições para uma reforma na educação profissional no Brasil e, mais especificamente, para a criação dos Institutos Federais de Educação.

Para realizar esta tarefa, antes de adentrar na organização e análise dos documentos institucionais dos IFs e do IFFar que eu já conhecia, precisei fazer um recuo e buscar documentos internacionais, documentos de orientação, com a intenção de situar as reformas de educação profissional no Brasil, em um contexto mais amplo e, para tanto, demarquei a década de 1990, e mais especificamente os anos 2000, para tal empreendimento.

Justifico que essa temporalidade histórica está relacionada com a consolidação da redemocratização do país. Fato que corrobora com a sua maior participação como Estado membro nos organismos internacionais e, porque corresponde ao período em que o Brasil efetivamente traz para os problemas de Estado e da sociedade civil a perspectiva neoliberal como racionalidade de governo e condução.

Sobre isso me apoiei no estudo de Rech (2015), que aponta a década de 90 como o momento histórico em que “[...] a área educacional estava sendo pensada tendo como norte a nova racionalidade – neoliberal – que se instalava no país” (p. 118). Acrescenta ainda que:

A racionalidade neoliberal permite que cada um funcione como uma empresa (...) Portanto, nada mais adequado para

os neoliberais que ter a educação imersa neste pensamento, e ao mesmo tempo, compactuando com os princípios que visam ao jogo da livre concorrência. Nesse sentido, faz-se necessário entrar no jogo, ou seja, aproximar a escola do mundo do trabalho, na busca por resultados mais expressivos, mais lucrativos, e também na busca por sujeitos que invistam em si mesmos. (RECH, 2015, p. 119).

Juntamente com isso, Gouveia (2005) acentua em seus estudos que, a partir da década de 90 no Brasil, “[...] o neoliberalismo e as agências multilaterais passaram a orientar as políticas públicas, dentre elas as políticas educacionais” (p. 34). É nesse contexto de políticas neoliberais, referenciadas em discursos dos organismos internacionais, que, segundo esses estudos, a partir da década de 90, operam as reformas educacionais no Brasil, entre elas o da educação profissional.

Assim, identifiquei que as reformas da educação profissional, sob a perspectiva inclusiva, descritas como orientação para a educação no mundo nos documentos divulgados pelos organismos internacionais, mobilizavam determinados discursos com base em uma governamentalidade neoliberal.

Com esse entendimento, percebia que a emergência do discurso inclusivo nas instituições educativas era característica de uma determinada época, mas que, antes de estar presente nas instituições, já circulou com diferentes matizes e por diferentes meios que lhe conferiam valor de verdade. A inclusão, neste sentido, aparece presente em documentos de orientação de diferentes organismos internacionais e órgãos nacionais, antes mesmo de se tornar diretriz ou perspectiva para a política educacional brasileira ou para as instituições educacionais. Digo isso porque compartilho da ideia que vou desenvolver mais adiante, ou seja, de que a inclusão é uma forma de governamentalidade neoliberal.

Para localizar esses documentos, empreendi buscas por sites do Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e de organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Banco Mundial (BM).

Nesse momento já havia identificado que trabalhava com o conceito de inclusão numa perspectiva que abarca toda a população, não a inclusão de um público específico, mas uma inclusão que através da circulação de um discurso captura todos para as instituições educacionais, uma inclusão como forma de governo, como forma de conduzir a conduta dos sujeitos.

Nessa busca persegui documentos que diziam da inclusão e da inclusão na educação profissional. Então constituí a escrita da primeira parte do estudo da Dissertação, a qual é a base que contribui para a elaboração da presente obra. Tendo, de imediato, o entendimento de que a educação profissional é parte das práticas discursivas de inclusão. De todos os materiais que tive acesso, elegi um primeiro grupo abaixo relacionado:

Tabela 1 - Conjunto de materiais que compõem a parte I do estudo.

Elementos	Materiais
Documentos políticos e de orientação - internacionais	• Declaração de Educação para Todos, 1990; • Estratégias Banco Interamericano para desenvolvimento do Brasil 2000- 2003; • Agenda 2020 – Banco Mundial – Aprendizagem para todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; • Declaração de Incheon – Educação 2030 –UNESCO.

Fonte: Elaborada pela autora (2017)².

² Análise das materialidades produzidas a partir dos documentos elencados dar-se á no capítulo 2.

Para apresentar esta primeira unidade de análise, o conceito-ferramenta de governamentalidade foi importante para identificar como as práticas discursivas projetadas globalmente na contemporaneidade, não têm somente a intenção de estruturação global dos Estados, das instituições, da economia, mas têm a intencionalidade de governar para além das estruturas, conduzir os sujeitos, o que implica definir uma normatização das condutas, em que as instituições educativas têm o papel de operar esse processo.

Foi isso que me mobilizou a prestar atenção novamente aos documentos e as políticas de criação dos IFs, que já conhecia. Olhá-los a partir da governamentalidade como ferramenta analítica permitiu operar escolhas e identificar práticas discursivas e institucionais na criação do IFs, como um conjunto de técnicas colocadas em funcionamento para a condução da população.

Com este movimento passei a perceber que o investimento na política de expansão da educação profissional no Brasil, a criação dos IFs, poderia se inserir em uma forma de governo, que coloca em operação processos de subjetivação dos indivíduos, os quais visam atingir uma parcela da população. Trata-se de um mecanismo para conduzir e governar. Em se tratando da educação profissional, o foco está na condução dos jovens.

Quando comecei a estudar mais detalhadamente estes documentos, percebi certa recorrência de palavras que tinham relação direta com a educação profissional, foram elas: inclusão e aprendizagem. A meu ver, uma forma de empreendimento discursivo para a captura de todos.

A partir dessas recorrências discursivas, passei então a olhar o segundo grupo de materiais: os documentos de criação dos IFs. Percebi a existência de uma ressonância entre o discurso inclusivo e o discurso da aprendizagem. Ao mesmo tempo, uma recorrência da

palavra 'todos' e, com isso, a perspectiva de captura de 'todos' os jovens para a educação profissional.

A captura é, para esse lugar de sujeito na condição de aprendiz por toda a vida, atrelada ao discurso de que precisa estar constantemente incluído. Ao mesmo tempo, empreendendo em si e aproveitando as oportunidades, constituindo-se de mérito e competências, sendo governado e autogovernando-se, por ser ele mesmo um ser inacabado que precisa estar sempre aprendendo diante de um mundo que se modifica permanentemente, no âmbito do conhecimento e da técnica. Sobre isso vou me deter a seguir.

1.1.2 Ressonâncias da política inclusiva na criação dos IFs e do IFFar: sobre os modos de captura dos jovens para educação profissional

Mantendo-me na ideia de puxar o fio da trama para ver o que aparece no vazio deixado, adentro uma segunda unidade de análise. Tomo para essa unidade, os objetivos específicos a seguir: Analisar os discursos de inclusão e de aprendizagem presentes nos documentos de criação dos IFs e nos documentos do IFFar como modo de captura dos jovens para a educação profissional; Analisar como a inclusão e a aprendizagem são discursos úteis para a implementação de estratégias de gestão pedagógica da aprendizagem do indivíduo e, de permanência do estudante na educação profissional de nível médio.

Ao empreender a busca pelos documentos, um grande conjunto de materiais emergiu com potencial de análise. Essa constatação me conduziu a organizá-los em grupos distintos, possibilitando uma inserção como pesquisadora no sentido de progredir o entendimento das condições de possibilidade, das tramas, das ressonâncias das

políticas inclusivas nos IFs, no IFFar e as estratégias que movimentam a captura dos jovens para a educação profissional.

Para isso, lancei mão de algumas estratégias metodológicas que me ajudaram a organizar os materiais e entender os enredos. Optei, então, nesta segunda parte, por apresentar dois grupos de materiais (tabelas 2 e 3), trazendo um conjunto de documentos - movimentado a partir de três elementos: inclusão, aprendizagem e captura de todos – e pelo conceito-ferramenta da governamentalidade neoliberal.

Para dar conta do primeiro objetivo específico estabelecido, organizei um primeiro grupo de documentos que abarca as políticas, as leis, orientações, bem como documentações de criação dos IFs no Brasil e os de criação do IFFar.

Desse modo, apresento os documentos que selecionei ao empreender busca em páginas da web como: Portal do MEC, Secretaria da Educação Profissional Tecnológica (SETEC), Palácio do Planalto/ Legislação, página institucional do IFFar e página do IFFar *Campus* SA. Resultaram desta busca os materiais abaixo relacionados:

Tabela 2 - Conjunto de materiais que compõem a parte II

Elementos	Materiais
Documentos Legais, políticos e de orientação	• Lei 11.741/2008; • Lei 11.892/2008 - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os IFs; • Diretrizes Implantação da Rede Federal 2010; • Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018; • Projeto Pedagógico Institucional (PPI)

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Para dar conta do segundo objetivo específico elencado, apresento um conjunto de materiais indicados na tabela 3, que se constitui a partir de buscas na página da web do IFFar e da IFFar *Campus* SA:

Tabela 3 - Conjunto de materiais que compõem a parte II

Elementos	Materiais
Documentos que conduzem estratégias de inclusão no IFFar	• Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018; • Resolução nº 102/2013, define diretrizes institucionais da organização administrativa didático pedagógica para a educação profissional técnica de nível médio no IFFar; • Resolução 15/2012, define Programa Apoio Didático Pedagógico aos estudantes do IFFar; • Resolução 13/2012, define Programa de ampliação do acesso ao IFFar; • Regulamento da Avaliação do Rendimento Escolar da IFFar; • PPCs dos 4 Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFFar Campus SA; • Edital processo seletivo 2017; • Manual candidato processo seletivo IFFar 2017; • Perfil do Estudante IFFar 2015; • Programa Permanência e Êxito; • Programa de monitorias do IFFar.

Fonte: Elaborada pela autora (2017)³.

Em contato com os materiais da tabela 3, busquei lançar um olhar não mais como profissional que conhece e atua a partir deles, mas como pesquisadora. Para isso, precisei tomar certo distanciamento das práticas educativas em que estava inserida, pois tinha o intuito de ver o jogo sendo jogado e, como imersa nesse jogo, compreendo a necessidade desse distanciamento, já que somos conduzidos e passamos a conduzir os outros e a nós mesmos.

Para proceder a análise das estratégias de inclusão, senti a necessidade de agrupá-las em duas categorias, pois é assim que as percebo operando nos documentos acima elencados e nos espaços educativos do IFFar *Campus SA*:

1 - As estratégias de inclusão pelo acesso: abarcam mecanismos de captura que são colocados em funcionamento, como

³ Análise das materialidades produzidas a partir dos documentos elencados dar-se á no capítulo 3.

é o caso das campanhas dos processos seletivos para ingresso de estudantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, bem como de estratégias presentes em diferentes documentos que atuam no sentido de trazer todos os jovens para a educação profissional de nível médio.

2 – As estratégias de permanência: abarcam documentos que dizem de uma expressiva gama de ações, de regulamentações, de programas, de projetos, que têm como foco o gerenciamento da aprendizagem dos jovens, para que empreendam sobre si e, que esse empreender gere o êxito em suas aprendizagens.

Ao mexer com os documentos dos IFs, do IFFar e com as estratégias de inclusão colocadas em operação nesse espaço educativo decidi organizar a exploração da discussão da seguinte forma: na segunda parte focarei nas estratégias de acesso e, na terceira parte, apontarei como as estratégias de permanência que aparecem nos documentos são colocadas em funcionamento no espaço educativo do IFFar.

1.1.3 Estratégias de inclusão e a gestão do risco: a não aprendizagem

Para organizar a terceira parte do estudo, apresento como objetivos específicos: Examinar como os discursos da inclusão e da aprendizagem tornam-se verdades que circulam no contexto do IFFar *Campus SA* e, atuam a partir de uma norma⁴ para identificar, classificar e gerenciar o risco de estudantes produzidos e nomeados

⁴ A norma opera nesta obra na perspectiva das problematizações de Foucault. O autor compreende “[...] que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ela introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais” (Foucault, 2003, p. 154).

em situação de não aprendizagem; Dar visibilidade analítica para as práticas inclusivas institucionais, considerando que delas se apreende processos educativos para pensar a permanência com aprendizagem de todos os jovens na educação profissional e, assim gestar o risco da não aprendizagem.

Para essa unidade, reúno um conjunto de materiais que colocam em funcionamento as estratégias de inclusão no IFFar *Campus* SA e, as estratégias de permanência dos jovens na educação profissional. Os documentos organizados fazem parte da minha atuação enquanto pedagoga no IFFar Campus SA. De imediato, considero que somos capturados por uma rede e acionados para operar dentro dela; assim, os materiais que apresento nesse grupo, tabela 4, são aqueles sobre os quais tenho operado desde 2012 como pedagoga, como: formulários, atas e relatórios da Assistência Estudantil do IFFar Campus SA, narrativas dos professores, dos conselhos de classe, discursos que dizem dos estudantes identificados com desvio na aprendizagem.

Para reunir esse grupo de materiais, realizei buscas por documentos físicos no IFFar *Campus* SA, que resultou no seguinte agrupamento:

Tabela 4 - Conjunto de materiais que compõem a parte III

Elementos	Materiais
Documentos do funcionamento de estratégias de inclusão do IFFar	• Fichas de encaminhamentos de estudantes; • Atas conselho de classe; • Relatórios do Projeto Estudar pra Valer; • Relatórios da Assistência Estudantil do IFFar <i>Campus</i> SA; • Perfil do Estudante IFFar 2015; • PPCs dos 4 Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFFar <i>Campus</i> SA; • Resultado de avaliações – notas estudantes IFFar <i>Campus</i> SA.

Fonte: Elaborada pela autora (2017)⁵.

⁵ Análise das materialidades produzidas a partir dos documentos elencados dar-se á no capítulo 4.

Os documentos elencados na tabela 4 apresentam estratégias de permanência colocadas em funcionamento no IFFar *Campus* SA para promoção da inclusão. Para além disso, mostram como a definição de uma norma está presente, mesmo que não explicitada nas estratégias.

No transcorrer do estudo ficará mais elucidativo o modo como cada conjunto de materiais foi analisado, como operei com eles transformando-os em materialidades da pesquisa.

1.2 BUSCA NA LITERATURA: DELINEANDO ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA A PESQUISA

Envolvida por essas questões, busquei no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pesquisas que se aproximassem de minha temática. Ainda que percebesse que minha pesquisa percorria um outro modo possível de analisar as políticas de inclusão.

Entendo a inclusão como movimento social e político para abarcar todos os sujeitos; sujeitos que numa sociedade encontram-se sob algum risco que precisa ser minimizado - por meio de um conjunto de mecanismos direcionados à população (LOPES, 2009). As políticas de inclusão podem ser entendidas:

Como manifestação/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob-risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder) (LOPES, 2011, p. 9).

Opto por esse entendimento sobre a inclusão em detrimento de outras noções que têm sido amplamente propagadas. Discursos

que encontram-se atrelados ao ‘politicamente correto’, tomado como universal. O lado do bem (inclusão) contra o mal (exclusão). Uma noção que aparentemente demanda da aceitação de todos, indistintamente, da:

[...] 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).

Desse modo, interessa-me discutir a inclusão não como algo dado no absolutismo da verdade que tem por efeito abrir as portas da escola para todos, mas pensá-la como um “[...] *modus operandi* da racionalidade neoliberal, produzindo efeito na educação no sentido de atualização constante do indivíduo que se caracteriza como capital humano” (POSSA, 2013, p. 133), em que:

[...] 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. (LOPES, 2009, p. 126).

Com esse entendimento, fui à procura de autores e de trabalhos de pesquisa que me permitissem pensar a partir do que já haviam compreendido sobre a temática da inclusão nesse cenário político-social e, mais especificamente, nos IFs, sob o foco na inclusão na educação profissional de nível médio na Rede Federal de educação profissional. Nas tabelas a seguir, destaco algumas Dissertações e Teses que de alguma forma têm identificação com a pesquisa, afastando-se ou se aproximando da mesma.

A feitura desse quadro se constituiu pela consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Através da ferramenta de busca do

site denominada 'busca avançada', lancei palavras-chave selecionadas que poderiam trazer trabalhos para ajudar a pensar sobre a temática do estudo. Optei por constituir uma tabela para cada busca com palavras-chave efetuada; assim, numa primeira consulta, utilizando-me das palavras-chave "inclusão e Institutos Federais de Educação", obtive 09 (nove) trabalhos, publicados até o ano de 2015. Entre leitura de títulos e resumos, interessaram-me 5 (cinco) trabalhos, sendo 4 (quatro) Dissertações de Mestrado acadêmico e 1 (uma) Tese de Doutorado de diferentes Universidades Federais do Brasil, conforme aponta a tabela 5. Em seguida, dediquei-me a ler e a identificar os principais pontos de cada trabalho.

Tabela 5 - Resultado da busca no Banco de Teses e Dissertações CAPES – Palavras-Chave Inclusão e Institutos Federais de Educação

Palavras-chave	Nível/Ano	Referência
Inclusão e Institutos Federais de Educação	Mestrado Acadêmico UFC/2011	SANTOS, Yvone Bazbuz da Silva. As Políticas Públicas de Educação para a Pessoa com Deficiência: A Proposta dos Institutos Federais.
	Mestrado Acadêmico UFAL/2011	COSTA, Gerlin e Maciel Almeida da. Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Napne): Ações para a Inclusão em uma Instituição de Ensino Profissional do Estado de Pernambuco.
	Mestrado Acadêmico UFSM/2012	BREITENBACH, Fabiane Vanessa. Propostas de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: Alguns apontamentos
	Doutorado UFU/2012	COSTA, Maria Adélia da. Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: Cenários Contemporâneos.
	Mestrado Acadêmico UFC/2012	COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima. Aluno com Deficiência Visual: Perspectivas de Educação Profissional Inclusiva na História e na Memória do Instituto Federal do Pará - <i>Campus Belém</i> de 2009 a 2012.

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Analisando essas 05 produções, destaco:

Santos (2011) traz em sua pesquisa a inclusão de pessoas com deficiência nos IFs, analisando documentos institucionais e a própria política de inclusão, defendendo esse tipo de inclusão como relacionada a um público em específico. Tendo claro que existem diferentes posicionamentos quanto à inclusão ou formas de discutí-la, é possível identificar na descrição a seguir do autor, por mais que tenham sido potencializadas ações visando a implantação da política de inclusão nos IFs, que “A pesquisa ainda revela que estabelecer políticas públicas não basta (p. 91)”, destacando várias ações que considera fundamental para ocorrer a inclusão de Pessoas com Deficiência na educação profissional, seguindo a Política Nacional.

Costa (2011), em sua Dissertação, discute acerca do Núcleo de Apoio as pessoas com necessidades específicas (NAPNE), também direcionando a inclusão a um público específico, nesse caso pessoas com deficiência. Levanta questões referentes à inclusão no Estado de Pernambuco. A autora conceitua inclusão partindo da legislação vigente e de autores que caracterizam a inclusão pelo viés da educação inclusiva, na perspectiva de uma educação para todos.

Breitenbach (2012), em sua Dissertação, faz apontamentos sobre a proposta de educação inclusiva dos IFs do Estado do Rio Grande do Sul (RS), abrangendo o atendimento aos alunos com deficiência. A partir de documentos dos três Institutos do RS e da legislação vigente, constatou que não há uma uniformidade nas ações e que cada Instituto coloca a política em prática conforme seu entendimento específico.

Em sua Tese, Costa (2012) trata das políticas nacionais para formação de professores para educação profissional e tecnológica em cenários contemporâneos, num modelo de sociedade regulada pela lógica capitalista e neoliberal, afirmando que “[...] é um desafio que se põe em nosso cotidiano, uma vez que somos atores e autores, que fazem e re-

fazem direta ou indiretamente a história da educação brasileira (COSTA, 2012, p. 14)". A autora, parte da inexistência de política nacional para formação de professores que atuam nos IFs; destaca que a proposta de formação para esses profissionais ainda não se firmou como política de Estado. Outro aspecto da Tese que merece destaque é a discussão sobre a criação no governo Lula (2007) de políticas de inclusão, o que gerou como consequência a ampliação das vagas na educação profissional, abrangendo um público que até o momento encontrava-se impossibilitado de acessar o ensino técnico de nível médio.

Coimbra (2012) trabalha em sua Dissertação a inserção das pessoas com deficiência visual na educação profissional do Instituto Federal do Pará, no período de 2009 a 2012. Traz questões voltadas à inclusão para um público específico. Analisando materiais, vivências de estudantes com deficiência visual na instituição, documentos e legislação, a autora indica que na instituição em foco, as ações educativas situam-se entre práticas fundamentadas na integração e outras na inclusão educacional, apontando que as iniciativas educativas inclusivas necessitam de reestruturação, visando garantir a educação para todos.

Partindo para uma segunda consulta no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando-me das palavras "Inclusão e governamentalidade", localizei quinze (15) trabalhos, analisando primeiramente os títulos, em seguida os resumos, entre Teses e Dissertações. Adentrando alguns trabalhos, identifiquei que sete (07) parecem estabelecer certa relação de proximidade com a pretensão da pesquisa, conforme tabela 6.

Tabela 6 - Dissertações e Teses selecionadas do Banco de Teses da CAPES - Palavras-Chave Inclusão e Governamentalidade

Palavras-chave	Nível/Ano	Referência
Inclusão e governamentalidade	Mestrado Acadêmico UFRGS/2011	KRAEMER, Graciele Marjana. Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar em uma racionalidade neoliberal.
	Doutorado UNISINOS/2011	CASTAMAN, Ana Sara. Inclusão escolar na região noroeste colonial do Rio Grande do Sul.
	Mestrado Acadêmico UFRGS/2012	BARROS, Renata da Conceição de. Inclusão escolar e pedagogia: modos de ser e gerenciar o sujeito no cenário contemporâneo.
	Doutorado UNISINOS/2011	MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.
	Mestrado Acadêmico UNISC/2012	AZEVEDO, Graciele Martini de. A repetência escolar no discurso acadêmico da anped.
	Mestrado Acadêmico UNISC/2012	GARBINI, Fernanda Zanette. A in/exclusão escolar e o governo da conduta docente: um estudo a partir da revista nova escola.
	Doutorado UFRGS/2012	EIDELWEIN, Monica Pagel. O jogo discursivo da inclusão: práticas avaliativas de in/exclusão na matemática escolar.

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Analisando essas 07 produções, destaco:

Na Dissertação de Kraemer (2011), intitulada 'Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar em uma racionalidade neoliberal', a autora trabalha com o conceito

de governamentalidade de Foucault discutindo a inclusão do surdo na escola no período compreendido entre 1999 e 2009. Faz análise de documentos e de legislação vigente. Entende a inclusão escolar “[...] como uma estratégia de governo que contribui para o funcionamento de uma racionalidade econômica neoliberal e que convoca a todos para participarem do jogo do mercado (KRAEMER, 2011, p.13)”. Nesse trabalho a autora utiliza-se de ferramentas foucaultianas para discutir a temática da inclusão de sujeitos surdos, fazendo pensar sobre a inclusão no espaço escolar.

Castaman (2011), em sua Tese ‘Inclusão Escolar na Região Noroeste Colonial do Rio Grande do Sul’, apresenta um estudo sobre a inclusão escolar na região noroeste, fazendo análise de como a inclusão aparece nos Projetos Pedagógicos (PPPs) elaborados entre 2000 e 2002 de vinte escolas que se autodeclaram inclusivas. Utiliza como ferramenta teórica a noção de governamentalidade e normalização de Michel Foucault. Não aborda exclusivamente a inclusão de pessoas com deficiência, discute a inclusão em termos de política para todos, atingindo aqueles que de alguma forma, segundo a política, precisam ser incluídos, aquela população considerada vulnerável, marginalizada.

Barros (2012) parte de estudo que envolve os enunciados produzidos pelas estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com relação à inclusão escolar. Considera que a inclusão vem sendo discutida nas escolas, dessa forma deve também ser debatida na academia. Envolveu nesse estudo, acadêmicos do quarto e sétimo semestres de Pedagogia da FURG. Utilizou como ferramenta de análise os estudos de Michel Foucault a respeito de normalização, discurso, genealogia, disciplina, biopoder, sociedade de segurança e governo dos homens. Discutiu questões referentes às condições de possibilidade para emergência do discurso da inclusão escolar; analisando as políticas de inclusão, tentou identificar os enunciados e os acontecimentos que contribuíram

para esse discurso da inclusão no espaço escolar. Destacou ainda que as ciências, principalmente da psicologia, com seu *status* de verdade, têm contribuído, guiando e constituindo modos de ser professor.

Menezes (2011), em sua tese 'A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva', problematizou sobre a escola como maquinaria do Estado para a produção de subjetividades inclusivas. Trabalhou com ferramentas conceituais como governamentalidade e normalização. Analisou as políticas públicas de inclusão dos últimos anos no Brasil e também utilizou o acervo de práticas realizadas em escola pública estadual. É possível identificar o quão produtivo é para a sociedade neoliberal a aliança com a escola, com o intuito de produzir esse sujeito que essa sociedade deseja. Faz uma análise acerca da produção discursiva da inclusão, levando-nos a perceber como deixamos de entender a inclusão como uma possibilidade e, ao mesmo tempo, a naturalizamos como uma obrigatoriedade que deveria ter estado sempre aí.

Azevedo (2012) utiliza-se de artigos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED) para analisar as verdades construídas sobre repetência escolar e o sujeito repetente. A problematização está relacionada aos escritos de Michel Foucault, produção dos sujeitos normal/anormal, à disciplinarização e governamentalização dos sujeitos. Entre outras proposições, o autor postula que a existência de discursos que perpassam os artigos publicados pela ANPED, conota que a repetência escolar pode levar à exclusão do sujeito, construindo assim um discurso antirrepetência.

Garbini (2012), em sua Dissertação, analisa os discursos produzidos no período de 2006 a 2009 na revista Nova Escola acerca da in/exclusão escolar e o governo da conduta docente. Destaca que o periódico, em suas publicações mensais, faz uso de estratégias diversas que governam a prática de docentes/leitores. Leva em consideração o fato de que esse periódico é de circulação nacional e

um dos mais populares entre os professores das diferentes redes de ensino, atingindo portanto um número significativo de leitores.

Partindo dos estudos foucaultianos para problematizar acerca do ‘O jogo discursivo da inclusão: práticas avaliativas de in/exclusão na matemática escolar’, Eidelwein (2012) tensiona acerca de norma/normalização, governamentalidade e inclusão e exclusão – in/exclusão. Analisa as práticas avaliativas escolares dos professores que ensinam matemática. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, a qual se identifica como inclusiva e enfrenta dificuldades com as avaliações de matemática. Destaca o fato de não serem levadas em consideração as diferenças dos estudantes, colocando em movimento as técnicas disciplinares e os mecanismos reguladores que objetivam aproximar todos da normalidade, buscando ocultar as diferenças.

Essas Teses e Dissertações estabelecem uma relação de proximidade com a presente pesquisa quando utilizam para análise de suas materialidades as ferramentas dos estudos foucaultianos, tais como governamentalidade, normalidade e biopoder. Dentre essas, identifico que algumas apresentam potencialidade analítica para minha pesquisa como já apresentado na seção anterior que trata dos caminhos metodológicos.

Investindo em uma terceira consulta, utilizando-me da palavra-chave “Rede Federal de Educação Profissional”, obtive trezentos e sete (307) trabalhos entre Teses e Dissertações. Analisando primeiramente os títulos, em seguida os resumos e, adentrando alguns trabalhos, destaco apenas três (3) que discutem as políticas de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e que trazem subsídios para pensar a criação dos IFs.

Tabela 7 - Dissertações e Teses selecionadas do Banco de Teses da CAPES - Palavra-Chave Rede Federal de Educação Profissional

Palavra-chave	Nível/Ano	Referência
Rede Federal de Educação Profissional	Doutorado UNESP/2011	ROSA, Vanderley Flor da. Políticas Públicas Educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação tecnep na rede federal de educação tecnológica.
	Doutorado UNICAMP/2012	ORTIGARA, Claudino. Reformas Educacionais no período Lula (2003-2010): Implementação nas Instituições Federais de Ensino Profissional.
	Mestrado Acadêmico UFC/2012	LOBATO, Ana Maria Leite. Re-contando a história da Escola Técnica Federal do Pará: a Educação Profissional em marcha de 1967 a 1979.

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Ao analisar amplamente essas 03 produções que me interessaram, destaco:

Rosa (2011), em sua Tese 'Políticas Públicas Educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na rede federal de educação tecnológica', destaca aspectos históricos fazendo relação com o público a quem inicialmente era destinada a educação técnica - às classes consideradas desprovidas, e a que público a educação técnica contempla na atualidade, a partir das políticas de inclusão. Analisa as políticas públicas educacionais, verificando como acontece a inclusão a partir da implantação da Ação Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP) na Rede Federal de Educação Tecnológica.

Ortigara (2012), em sua Tese 'Reformas Educacionais no período Lula (2003-2010): Implementação nas Instituições Federais de Ensino Profissional', versa sobre a execução de políticas para

a educação profissional baseadas na formação integral. Discute as políticas de educação profissional implementadas no período especificado acima, observando como as escolas da rede federal têm pensado, em seus projetos pedagógicos, a relação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico de nível médio.

Lobato (2012), em sua Dissertação 'Re-contando a história da Escola Técnica Federal do Pará: a Educação Profissional em marcha de 1967 a 1979', traz aspectos históricos da educação técnica no Brasil, fazendo um recorte específico de uma escola do Estado do Pará. Contribui para a compreensão da história da educação técnica no Brasil, contextualizando aspectos da instituição foco do seu estudo.

Após apreciação dos trabalhos que me atraíram e que compõe aquilo que pode ser nomeado como estado da arte do meu trabalho de pesquisa, considero que me envolvi com trabalhos que fazem discussões interessantes, que trazem dados que me fazem pensar sobre as políticas e as práticas de inclusão nos espaços educativos. Por sua vez, não encontrei trabalhos que se propõe a problematizar a inclusão na educação profissional, pelo viés da aprendizagem e da captura de todos os jovens para essa educação profissional de nível médio, o que me provocou ainda mais para seguir no desenvolvimento da pesquisa que nesse livro é foco de diálogo e problematização.

As Teses e Dissertações que se apresentaram como interessantes para compor o estado da arte datam dos anos de 2011 e 2012. Assim, considero que essas servem como amostra de como a temática da inclusão vem sendo pensada nos últimos anos e podem ser tomadas como representativas do tipo de abordagem que vem sendo dada nas pesquisas que circundam acerca do referido escopo.

Nesse sentido, não é interesse da investigação a utilização de resultados de pesquisa em que a análise da inclusão esteja destacada pela dualidade: o que está sendo feito certo ou o que está sendo feito

errado nas instituições. Nem mesmo trabalhos que buscam encontrar nos documentos oficiais a modulação da implementação da inclusão ditada pelo idealismo, regulamentação e por um modo 'politicamente correto' de fazer inclusão. Por isso, considero que grande parte das pesquisas analisadas se distancia da minha intenção, pois não tenho a pretensão de mostrar como deve ser feita a inclusão no IFFar, nem ao menos definir se as políticas são boas ou ruins.

A intenção é problematizar, trazendo questões que precisam ser tensionadas e pensadas, tendo em vista os modos como na instituição tem sido operada uma política de inclusão de permanência de estudantes, identificados como com dificuldades de aprendizagem. Me interessa ir além da idealização política, das instruções que as instituições recebem dos documentos de orientação que muitas vezes servem como guias para a execução. Ao invés de tomar a inclusão como pano de fundo, como fundadora de práticas no IFFar, pretendo discuti-la de forma capilar captando a inclusão, como destaca Foucault (1993) “[...] em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde se torna capilar” (p. 182).

Como se pode perceber, as análises de Foucault mostram uma não identidade entre poder e Estado. O poder não pode ser visto como um processo global e centralizado de dominação que se exerceria em diversos setores da vida social, mas que, ao contrário, funciona na contemporaneidade como uma rede de dispositivos e/ou mecanismos que atravessam toda a sociedade e, dos quais, nada nem ninguém escapa.

Assim, para falar de inclusão, da captura de todos os jovens para educação profissional, bem como dos discursos que circulam nesse espaço educativo e produzem sujeitos (mais especificamente a produção dos sujeitos com desvios nas rotas de aprendizagem), não me sinto amparada pelos trabalhos do estudo de caso. Entretanto, também não me encontro sozinha. Trago aqui pesquisadores que

têm desenvolvido estudos sobre as questões de meu interesse de pesquisa, mas que não foram contemplados nas buscas que empreendi no *site* da CAPES, já que pude ir acessando seus escritos, pensamentos e tensionamentos na medida em que desenvolvi leituras, pesquisas e também diálogos no âmbito do desenvolvimento do curso de Mestrado em Educação.

Estes encontros durante o Mestrado podem ser apresentados a seguir: Tese de Doutorado em Educação, de Tatiana Rech (2015), intitulada 'Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade'; Tese de Doutorado em Educação, de Juliane Marschal Morgenstern (2016), intitulada 'Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na contemporaneidade'; Tese de Doutorado em Educação, de Kamila Lockmann (2013), intitulada 'A proliferação das Políticas de Assistência Social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal'; Tese de Doutorado em Educação, de Rejane Ramos Klein (2010), intitulada 'A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica'; Dissertação de Mestrado em Educação, de Tatiana Rech (2010), intitulada 'A inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece'; Tese de Doutorado 'Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersetorialidade', de Rochele Santaiana (2015), Tese de Doutorado de Carlos Ernesto Noguera Ramírez (2009), 'Governo Pedagógico: da sociedade do ensino para sociedade da aprendizagem'.

Ao longo da escrita, faço uso das pesquisas desenvolvidas por esses autores para provocar o pensar a partir de quem me inspira a fazê-lo. Há, entre esses trabalhos e a minha pesquisa, relações que se entrecruzam e que me dão subsídios para prosseguir na construção do estudo que se materializa na presente obra.

2

**INCLUSÃO,
GOVERNAMENTALIDADE
NEOLIBERAL
E PERSPECTIVAS
PARA A REFORMA
DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

São pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem. No limite, isso me interessa, e isso não me diz respeito. Isso não me diz respeito, na medida em que não tenho que estabelecer leis para a utilização que vocês lhes dão. E isso me interessa na medida em que, de uma maneira ou de outra, isso se relaciona, isso está ligado ao que eu faço. (FOUCAULT, 1999, p. 4).

Como inspiração para iniciar este capítulo, menciono o fragmento retirado do curso intitulado 'Em defesa da sociedade', ministrado por Foucault no *Collège de France*, em 1975. Esse fragmento expressa a vontade do autor de que seus escritos tivessem funcionalidade de ferramentas para movimentar o pensar, a escrita, a vida. Por mais que os estudos do filósofo não tenham vínculo específico com a educação, entendo (junto com outros pesquisadores já assinalados ao longo do texto até aqui) que algumas ferramentas contribuem para ver os inúmeros fios que tecem e que podem ser puxados, explicados e lidos em seu aspecto micro, na produção do educacional. De certa forma, são ferramentas que oferecem possibilidades para pensar a educação na contemporaneidade.

Assim, para esta unidade analítica, tomo como objetivo específico: identificar em documentos internacionais, como a adoção da inclusão na forma de determinação das condições para a educação na atualidade, pode ser explicitada na ordem da governamentalidade neoliberal, construindo as condições para uma reforma na educação profissional no Brasil e mais especificamente para a criação dos Institutos Federais de Educação.

Para atingir esse objetivo, fiz uma imersão em documentos internacionais e com eles foi possível identificar nas ferramentas foucaltianas auxílio para pensar a problemática da pesquisa; digo auxílio no sentido de que as ferramentas me servem como possibilidade de pensamento.

No movimento com os materiais e ensaiando os primeiros escritos ainda no projeto de pesquisa, tive a oportunidade de mexer com as ferramentas da oficina de Foucault. Um de seus conceitos-ferramentas emergiu com grande potencial de análise: a governamentalidade. Estava com os materiais e percebia que os documentos internacionais e nacionais que diziam da educação profissional no Brasil, poderiam ser caracterizados e tratados como uma das formas de governo dos sujeitos na contemporaneidade. Em sua Tese, Noguera-Ramírez (2009) pontuava que “[...] a governamentalidade não é o objeto de estudo de Foucault, pois funciona como um instrumento, como uma ferramenta, como lentes que Foucault cria para trabalhar sobre o problema” (p. 73) e, neste sentido, para mim poderia também servir como instrumento ou como lente na identificação dos fios que queria puxar para fazer ver o que se diz da educação profissional nesses materiais.

Nessa direção, o uso da ferramenta da governamentalidade serve para desenrolar os fios que produzem a educação profissional, as verdades em torno deste tipo de educação na sociedade contemporânea. Essa ferramenta serve para compreender como se constituíram e foram desenhadas estratégias que colocam a educação profissional como necessidade e modo de condução da vida de jovens a partir da governamentalidade neoliberal.

Nesse sentido puxo um dos fios desse bordado para poder entender como a educação profissional está posicionada nas práticas discursivas que tomam a aprendizagem como estratégia de inclusão. Com isso quero mostrar como se atualizam, no presente, a relação (in)exclusão, a perspectiva de um modo de ser jovem produtivo pela educação profissional e a produção de sujeitos com desvios nas rotas de aprendizagem na educação profissional de nível médio.

A materialidade analítica produzida para este capítulo é uma espécie de recuo que realizei durante o desenvolvimento da pesquisa,

pois, durante a caminhada percebia que nos documentos nacionais sobre a educação profissional e a criação dos IFs apareciam duas palavras que impactavam e eram centrais: a inclusão e a aprendizagem. Por isso me propus a olhar para documentos produzidos pelos organismos internacionais que dirigem, em termos de perspectivas, diretrizes globais para a educação e, ao mesmo tempo, são assumidas pelo Estado brasileiro como orientadoras para as reformas educacionais do país. Esses documentos internacionais dirigem a educação globalmente e têm forte relação política e econômica, passando a orientar também no âmbito da governamentalidade neoliberal a reforma da educação profissional.

Já num primeiro momento de contato com os materiais foi possível identificar que as reformas estão envoltas por um grande discurso de inclusão e de aprendizagem, o que me leva, junto com alguns outros investigadores, a pensar sobre isso como um elemento que se liga a uma governamentalidade neoliberal, como base para a emergência de cenários que vivemos, nas últimas décadas, no Brasil.

2.1 OS IFS E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Situar a educação profissional no contexto da sociedade do presente, tomando como referência que ela é regida por uma lógica neoliberal, com base nas políticas de inclusão e na proliferação da aprendizagem como discurso educacional, fez-me vislumbrar o cenário mundial nos anos 90 como ponto de referência histórica de análise. Isso não quer dizer que a inclusão e a aprendizagem tenham aparecido de uma vez e finalmente nos documentos internacionais nesse tempo, mas que emergem com mais força, tendo em vista a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).

No movimento com os documentos dos organismos internacionais, elencados na tabela 1 do capítulo anterior, busco mostrar que a educação profissional é uma parte da educação que se adjetiva da inclusão e que, como princípio, constitui as políticas educacionais inclusivas que, com discursos, passam a orientar e a determinar a direção das reformas educacionais no Brasil. Nesse sentido é, pois, o discurso advindo de uma política mundial de educação para todos⁶, associada a diferentes organismos internacionais, que mobiliza as reformas educativas no Brasil.

A educação para todos pode ser lida como inclusão, no entendimento de Santos (2011):

[...] no Brasil, em consonância com movimento mundial de *Educação para Todos*, o tema da inclusão tem sido uma das preocupações recentes que fazem parte da pauta das políticas públicas. Os argumentos de tais discussões giram em torno de uma reflexão sobre a inclusão como um processo urgente e necessário para termos uma “verdadeira” educação de qualidade, uma vez que ela tem implicação direta com o desenvolvimento e o investimento em capital humano. Tal discussão [...] refere-se a suposta possibilidade de que com “a inclusão de todos”, em tempos de constantes mudanças, a educação se efetive de fato, garantindo o acesso de todos à escola e uma maior qualidade da educação para cada um e para todas as pessoas na sociedade (p. 75)

A noção de inclusão emerge como uma importante estratégia que movimenta as reformas do sistema educacional para alcançar uma educação para todos, passando a ganhar força e se tornando

⁶ A política mundial de Educação para Todos abarca uma gama de documentos produzidos a partir de alguns movimentos, entre eles: Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem que ocorreu em Joimtien, na Tailândia em 1990, promovida pelo BM, UNESCO, UNICEF e PNUD, que produziu a Declaração de Educação para Todos; a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, parceria entre Governo da Espanha e UNESCO que produziu a Declaração de Salamanca em 1994; Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado em Dakar no ano 2000.

uma grande narrativa⁷. Educação para todos adquire *status* de verdade, tomando corpo nas políticas educacionais, proliferando-se pelas demais políticas públicas.

A tradução da narrativa educação para todos se constitui no discurso da universalização do acesso à educação escolarizada, uma instituição escolar que abre as portas com o intuito de trazer todos para os espaços educativos e institucionais, sendo esta capaz de capturar a todos. Ao mesmo tempo em que a narrativa diz do direito de todos e gesta a perspectiva de todos quererem acessar, também são criadas diferentes estratégias visando à permanência de todos os estudantes dentro da escola, bem como para que todos, nos espaços educativos, sejam identificados, ordenados e posicionados em determinados lugares de sujeito.

Adentrando a análise da Declaração Mundial de Educação para Todos da UNESCO, de 1990, é possível identificar que, nas oito páginas do documento, é recorrente o termo Educação para Todos, ou alguns outros termos que querem dizer o mesmo. Nestas diferentes formas de expressão, o termo Educação para Todos se relaciona vinte e três (23) vezes com o termo aprendizagem e, corrobora que a educação para todos se articula à lógica da aprendizagem de todos, como podemos observar no quadro 01:

⁷ Considerando o conceito trabalhado por Lyotard (1988), as grandes narrativas definem o que pode ser dito e feito na cultura em questão, e como elas mesmas são parte dessa cultura passa a ser o principal meio pelo qual uma cultura ou um grupo legitima-se a si mesmo e legitima determinadas verdades.

Quadro 01- Fragmentos da Declaração Mundial de Educação para Todos

Educação para todos	"toda pessoa tem direito à educação" (p. 02).
	"esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos" (p. 02).
	"educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável" (p. 02).
	"a educação é um direito fundamental de todos" (p. 02).
	"Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem" (p. 03).
	"a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível" (p. 03).
	"a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social" (p. 03).
	"educação para todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado" (p. 04).
	"Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica" (p. 04).
	"universalizar o acesso à educação e promover a equidade" (p. 04).
	"A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos" (p. 04).
	"Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem" (p. 04).
	"Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos" (p. 05).
	"Portanto as sociedades devem garantir a todos os educandos" (p. 05).
	"As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos" (p. 05).

	"Elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários" (p. 06).
	"A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política" (p. 06).
	"Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas" (p. 06).
	"atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos" (p. 07).
	"Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação" (p. 08).
	"Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva - assegurar educação para todos" (p. 08).
	"Tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos" (p. 08).
	"As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas" (p. 08).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990.

Uma das principais referências que me parece importante considerar é que incluir todos e cada um é o mesmo que programar a educação de todos e de cada um, tendo como referência primeira o indivíduo para depois o contexto social. Primeiro é a captura de cada um e sua promoção individual como capital humano o que deriva, *a posteriori*, para o capital que o indivíduo representa para o contexto social. Isso pode ser verificado no trecho a seguir: "Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social" (UNESCO, 1990, p. 06).

Assim, observa-se que qualquer política educacional de educação básica, incluindo a profissional, é considerada como um espaço de utilização para que, via aprendizagem, desenvolva-se a promoção individual.

Mesmo que neste documento não seja escrita uma só vez a palavra inclusão, observa-se que esta está implícita nas escolhas discursivas feitas na sua elaboração. Como podemos observar no fragmento a seguir:

Forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável. (UNESCO, 1990, p. 02).

Também se observa a aprendizagem como sinônima de qualidade de vida: “Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender” (UNESCO, 1990, p. 02). Ao mesmo tempo, apostando e projetando o investimento no indivíduo, que capaz de aprender a aprender e, capaz de aproveitar a oportunidade podendo investir em si, aprende e, como indivíduo, se beneficia de uma educação que pode “[...] contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 02).

Incluir e aprender correspondem a uma educação que institucionaliza a todos e, toma a instituição escolar como espaço que, na contemporaneidade, tem como atribuição investir e tornar necessário o desejo de aprender. Que seja capaz de capturar a todos para uma formação que vai se destinar a cada um, tomando como referência “[...] satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 02). Como se elas fossem necessidades do indivíduo e, com isso, passassem a definir um tipo e um modo de ser do indivíduo no contexto social. Ou seja, necessidades básicas definem e dirigem um modo de ser do indivíduo, capturando-o no sentido de que façam dessas necessidades de aprendizagem suas próprias necessidades. São elas:

[...] os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, p. 02).

A projeção de um documento internacional que define quais são as necessidades básicas de aprendizagem de todos e cada um, bem como a aprendizagem delas como um contínuo ao longo da vida, também projeta, como afirmam Possa e Naujorks (2013), que:

Somos a-sujeitados por redes contínuas de vigilância e controle, subjetivando-nos a encontrar, nos espaços formativos e de atuação, meios para constituir em si e para si competências e habilidades para que possamos ser reconhecidos, adequados, produtores, consumidores e, principalmente, politicamente corretos em relação aos outros e em relação à nossa atuação. (p. 326).

Parece-me, portanto, que a aprendizagem pode ser tomada aqui como adequação a uma rede contínua em que a reforma educativa dos sistemas e das instituições escolares, desde a educação infantil até a educação profissional, emerge, na atualidade, para uma aliança em que se misturam discursos de inclusão e aprendizagem como forma de captura de todos os jovens para a educação profissional.

Na educação profissional o empreendimento da instituição formativa e do próprio sujeito em si, traça o presente e o futuro do indivíduo como adequado e como sujeito produtivo. Preparar-se para o trabalho, adequar-se ao sistema produtivo, ser capaz de produzir individualmente e aprender sempre com as mudanças do sistema - é parte do empreendimento institucional produzido pela educação profissional, a qual exige de todos e de cada um empreendimentos individuais. Exige desejar, deixar-se ser capturado, escolher investir

em si, em sua formação, em aprender. Deixar-se constituir sujeito, em condições para inserir-se e manter-se no mercado de trabalho, competir para exercer uma determinada atividade subsidiado pelo conhecimento construído, mas principalmente pelo investimento em aprender, constituindo-se em um capital passível de novos investimentos e de produtividade. Isso implica que investir em si, em sua formação, passa a ser aspecto para além de investimento no próprio sujeito, mas um investimento qualitativo em sua atividade de trabalho, em sua adequação, produtividade, competências e habilidades reconhecidas para alcançar um lugar ao sol, mas não eternamente, porque, para se manter ao sol, incluído, é preciso aprender continuamente, investir em si *ad eternum*⁸.

Num contexto produzido pela competitividade, quanto mais a instituição escolar capturar o sujeito para tornar-se aprendente e empreender aprendizagens, mais condições de competir poderá vir a ter, mais valor de capital será atribuído a ele. Portanto, não como regra, mas como uma possibilidade para pensar, pontuo que, sob essa ótica, um indivíduo que desde sua tenra idade estiver investido em situações que o capturem para a ideia de que aprender, ler, conhecer lugares, culturas, participar e rotineiramente se envolver em processos de aprendizagem constante, pensar, criar, resolver problemas, empreender em si - mais valor ele terá.

No entanto, há de se pensar que, em função das características de um país em processo de desenvolvimento econômico e social como o Brasil, em que persistem grandes diversidades culturais, sociais e econômicas, bem como com enormes disparidades entre ricos e pobres ou de acesso à educação de qualidade e a serviços de educação pública, existem indivíduos que estão distantes das possibilidades de investimento na aprendizagem. É evidente que, para milhões de brasileiros, o trabalho muitas vezes braçal, é predominante

⁸ Ao longo de toda a vida.

e, os jovens são convidados a trabalhar como meio de sustento ou ainda são eles capturados pela violência, pelo tráfico. Ou seja, são capturados por necessidades reais e simbólicas e pelo imediatismo nas relações de subsistência ou, do consumo desenfreado. É difícil neste Brasil real convencer e capturar para a educação profissional, por isso algumas estratégias precisam ter mais força e apelação à ideia de investir em si por meio da aprendizagem. Ser capturado pelas instituições formativas para a ideia de que aprender é o movimento que vai torná-lo um sujeito com mais oportunidades, com mais chances de competir, com possibilidade de inserir-se mais adequadamente no mercado de trabalho.

Por isso, a inclusão e a aprendizagem se constituem em uma narrativa de forte apelação para que todos, independentemente dos contextos sociais, culturais e econômicos, por meio de sistemas mais igualitários (no caso do Brasil, os sistemas de cotas), sejam atingidos e capturados para os espaços educativos. Nesse sentido, as instituições educacionais na vida de muitos jovens, constituem-se como a primeira experiência que tem intencionalidade e propósito para a constituição de um sujeito que possa começar e continuar a investir em si.

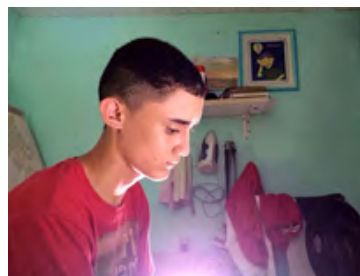
Ser capturado para constituir-se o primeiro de seu contexto familiar e social a ter atingido e usufruído da possibilidade de investir em si, servindo ele de exemplo no conjunto da sociedade por ter atingido as necessidades básicas de aprendizagem colocadas como modelo de desenvolvimento do indivíduo, por esse conjunto de noções que guiam a constituição dos sujeitos na contemporaneidade: o investimento em si, a aprendizagem permanente, o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como a competitividade.

Desse modo, apresento fragmentos de reportagem noticiada pelo G1:

‘Pegava livro no lixo para ele estudar’, diz mãe de 1º lugar geral no IFRN
Rosângela Marinho é catadora de lixo; família mora em Natal. Thompson Vitor, de 15 anos, passou para o curso de Multimídia.

A catadora de lixo Rosângela Marinho se emociona ao lembrar que **levava livros achados no lixo para os filhos estudarem em casa. “Eu trazia os livros que os ricos jogavam no lixo e trazia pra casa.** Eu dava pra eles aqueles livros bonitinhos e colocava eles pra estudarem. **Aí eu incentivei eles a gostarem de livro”**, conta. A atitude contribuiu para a alegria que ela vive hoje: o filho **‘Thompson Vitor, de 15 anos, foi o primeiro lugar geral no exame de seleção do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e vai cursar Multimídia em 2015. Tanto o pai, quanto a mãe de Thompson não concluíram o ensino fundamental.**

A família mora em uma casa simples no Paço da Pátria, na Zona Leste de Natal. O garoto [...] atribuiu o êxito no exame de seleção ao gosto pelo estudo. “Eu não estudo por obrigação. Pra mim o estudo é uma arte. **Eu estudo pra alimentar minha mente de conhecimento**”, disse. [...]. Para se dedicar apenas aos estudos, o garoto muitas vezes teve que contrariar a vontade dos pais que, segundo o próprio, **queriam que ele trabalhasse para ajudar a família. “Eles querem que eu tenha um trabalho cedo. Eu sempre falo que eu preciso me dedicar aos estudos.** Eu até ajudo minha mãe no trabalho dela, mas desde que não atrapalhe meus estudos”, acrescenta Thompson. É por eles também que o garoto pretende priorizar os estudos enquanto puder. “Eu tenho muito orgulho dos meus pais. Sei o quanto eles sofreram para me criar. Não só a mim, mas também meus irmãos. Eles superaram as adversidades da vida, os problemas financeiros e abriram mão de seus momentos de prazer pra cuidar de todos nós com amor e zelo. Eu quero ser o orgulho da família”, afirma. [...] (grifos meus).



(Foto: Matheus Magalhães/Inter TV Cabugi)

Fonte: <http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2015/02/pegava-livro-no-lixo-para-ele-estudar-diz-mae-de-1-lugar-geral-no-ifrn.htm>.

É por este exemplo de reportagem que posso continuar a análise, considerando o movimento produzido pela Declaração Mundial de Educação para Todos, que é o de trazer para as instituições educativas “[...] os grupos excluídos: pobres, meninos ou meninas de rua ou trabalhadores, populações das periferias urbanas e zonas rurais, povos indígenas”, esses que considerados, pelo menos no contexto das políticas, como cidadãos que “[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNESCO, 1990, p. 04).

É possível ver dois princípios básicos no documento até aqui em análise (Declaração de Educação para Todos, 1990). O primeiro é a inclusão que se traduz na ideia de educação para todos, esta espécie de captura pelo acesso. E, segundo, a ideia de que não basta acessar, tem que a captura se efetivar pela aprendizagem, uma instituição capaz de “[...] concentrar a atenção na aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 04) e atuar sobre o indivíduo para que ele, aproveitando essas oportunidades, empreenda em si, aprenda a aprender que precisa incorporar para si as necessidades básicas de aprendizagem que modelam um modo de dizer verdadeiro sobre o sujeito. Precisa adequar sua conduta a uma “[...] formação científica e tecnológica” (UNESCO, 1990, p. 02), que se responsabilize por sua conduta e sua própria inclusão e aprendizagem e, por conseguinte, alcance “[...] um desenvolvimento autônomo” (UNESCO, 1990, p. 02), para que tenha individualmente condições de competir e, com isso, “cave” sua oportunidade no mercado de trabalho. Que seja produtivo para si, para sua família e que contribua com produtividade e com crescimento econômico e social.

No contexto destes princípios (inclusão e aprendizagem), a educação profissional de nível médio se institucionaliza com a intenção da captura dos jovens (acesso de todos). Tem como objetivo que sua permanência seja permeada pela aprendizagem de um jovem que se adeque aos modelos de investimentos em si, na sua formação. Essas narrativas estão permeadas pelo discurso apelativo da esperança de

que ao finalizar o curso esse jovem vai ter uma profissão, e nesse movimento formativo tem-se a possibilidade de um governmento da conduta para que se mantenha em aprendizagem, pois aprender tem valor numa conjuntura neoliberal.

Neste cenário, a aprendizagem é um elemento que coloca os indivíduos em processo de inclusão, mas também os responsabiliza para estarem incluídos, para manterem-se incluídos. Assim, investir em si, investir nas suas aprendizagens de maneira constante produz nos sujeitos as condições para manter-se incluídos aprendendo ao longo da vida, no trabalho, na sociedade.

Prossigo, olhando agora para o segundo documento que integra o material de análise, ressaltando que este dispõe sobre as Estratégias do Banco Interamericano para o Desenvolvimento do Brasil entre os anos 2000 e 2003. Em suas quarenta (40) páginas, encontro a recorrência do termo 'desenvolvimento' setenta (70) vezes, e o termo 'competitividade' vinte quatro (24) vezes expresso. Nesse documento a educação está vinculada a uma matriz de ação do BID no Brasil, que elenca os principais desafios que o país precisa enfrentar no período, sendo que "[...] as autoridades nacionais colocaram a educação em lugar de proeminência" (BID, 2000, p. 10).

Assim, a educação é empregada como estratégia e/ou intervenção para o cumprimento dos desafios relacionados a aspectos do desenvolvimento econômico, tendo em vista a redução das desigualdades. A educação, nesse documento, é estratégia para os desafios do país, sendo tratada a partir de duas óticas, que, mesmo optando por abordá-las de forma distintas, estão atreladas uma a outra. Uma ótica relaciona desenvolvimento econômico com a constituição de sujeitos, com a capacitação dos indivíduos, como um *upgrade* em seus níveis educativos, que na governamentalidade neoliberal tem destaque como um modo de captura do sujeito para investimento em si, para desenvolver suas aprendizagens e para a

inserção nessa racionalidade em que empreender em si e competir são conceitos guias. Outra ótica diz do desenvolvimento dos indivíduos e da população como elemento essencial para o desenvolvimento da economia do país. O documento ressalta a educação como mola para o crescimento econômico, considerando o modo como a educação pode operar a captura dos sujeitos para as instituições e para a formação de empreendedores de si, colocando a aprendizagem como capital/valor econômico. Lógicas estas que envolvem a captura do sujeito para investir em si, para desejar desenvolver-se e como efeito isso vai contribuir com o desenvolvimento econômico do país.

Isso aparece no documento com o seguinte teor:

“desafio de melhorar a competitividade” (BID, 2000, p. 36): em um contexto de abertura econômica, a educação é situada como estratégia para a formação de sujeitos, desenvolvimento dos sujeitos para competir globalmente e contribuir com o desenvolvimento econômico.

o desafio do “melhoramento dos níveis educativos [como] condição fundamental para obter os níveis de produtividade e competitividade necessários para o crescimento econômico sustentado” (BID, 2000, p. 10).

“o desafio das desigualdades e da pobreza” (BID, 2000, p. 36), que prevê como ações a “recuperação do crescimento econômico com equidade e reformas para melhorar a qualidade de serviços básicos especialmente de saúde e educação” (BID, 2000, p. 36); logo, atribui prioridade à “implantação e aprofundamento de reformas nos setores da educação, saúde, assistência social” (BID, 2000, p. 10).

Assim, o documento mostra que, para o BID, a desigualdade e a pobreza são problemas que não favorecem o crescimento econômico, que travam o desenvolvimento do país, por isso são tomadas como um dos desafios a serem enfrentados, e elenca a educação como um dos motores para superá-lo. Nesse contexto, orienta ações para resolver o problema “[...] de acesso desigual a educação” e “[...] dará

alta prioridade a educação, especialmente de nível secundário e nível técnico profissional" (BID, 2000, p. 37).

Apona, ainda, que um dos problemas da educação no Brasil é o acesso desigual, a exclusão de muitos em uma conjuntura que prevê a inclusão como consenso mundial. O desafio, portanto, para as reformas na educação secundária e profissional é possibilitar acesso a todos e, esta, se constitui em uma estratégia importante e indispensável.

O BID propõe como política educacional para o Brasil a prioridade de investimentos no ensino médio e na educação profissional, pois, o melhoramento dos níveis educativos é visto como "[...] ferramenta principal para melhorar a distribuição de renda e reduzir a pobreza a médio e longo prazo" (BID, 2000, p. 10).

Neste documento que vai orientar as reformas do sistema educacional nos anos 2000 a 2003 no Brasil, a melhoria da educação tem relação com a educação profissional que passa a ser inserida como uma das estratégias para atingir a recuperação do crescimento econômico. No que tange ao acesso, estabelece a ampliação do número de vagas na educação profissional pública e a reforma do ensino médio e profissional.

Com a premissa de atentar para os documentos e verificar as recorrências de elementos que têm relação com a inclusão num contexto neoliberal, atento a um terceiro documento que trata das estratégias do Banco Mundial para a Educação. A chamada Agenda 2020, traz como tema 'Aprendizagem para Todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento', publicada no ano de 2011. Já no título, que para mim repercute como um *slogan*, muito convincente por sinal, observo a recorrência de termos que circularam em documentos para os quais olhei anteriormente, como aprendizagem e desenvolvimento, e essa ideia de atingir a todos tem relação com a noção de inclusão.

No corpo desse documento, em suas 16 páginas, algumas recorrências são expressivas entre tantas outras. O termo aprendizagem aparece cerca de 53 vezes e se relaciona com um “[...] período de extraordinária transformação” (BM, 2011, p. 04), citando como exemplo a “[...] ascensão dos países de renda média, liderados pela China, Índia e Brasil” (BM, 2011, p. 04). Diz que essa ascensão produz como efeito a intensificação do “[...] desejo de muitas nações de aumentar sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas e ágeis” (BM, 2011, p. 06).

Identifico que o termo aprendizagem não está no documento em vão. Com tanta robustez, diz respeito ao fato de que no ano de 2011, por ter a perspectiva inclusiva de acesso já circulado pelas políticas educativas, era necessário acrescentar com maior visibilidade a qualidade de permanência e, por isso a aprendizagem ganhou um espaço discursivo de excelência. Diante disso, em relação ao que havia em 2011 e o que verifico ao analisar o documento é que somente a expansão do acesso não possibilitou a inclusão. Tornando-se evidente a imprescindibilidade de que esse ‘todos’ que acessaram as instituições escolares, tivessem agora, aprendizagens qualificadas e, portanto, todas estas operassem na constituição de indivíduos com formação significativa para estarem adequados ao modo verdadeiro de ser e se conduzir neste tempo.

Nesse sentido o documento pontua, a partir de dados, que há evidências de que “[...] muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido muito” (BM, 2011, p. 04). E esse aspecto é negativo para a economia desses países em desenvolvimento. Por isso, investir em uma perspectiva de aprendizagem para todos, de educação para todos, é investir na ascensão econômica e no desenvolvimento desses países.

Assim, na Agenda 2020, o conceito de aprendizagem para todos é definido como “[...] a garantia de que todas as crianças

e jovens - não apenas os mais privilegiados ou mais inteligentes - possam não só [ir à] escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam” (BM, 2011, p. 04).

Em um contexto em que aprender e inovar, incluir-se e produzir têm valor primordial, a captura se amplia. Não é mais somente uma captura dos sujeitos para dentro da escola, para estarem nas instituições, pois agora os conhecimentos e as habilidades tidos como verdadeiros para o desenvolvimento econômico e social, são explicitados claramente como necessários para as crianças e os jovens, na proporção de que a noção de aprender passa a ser uma necessidade vital para que estes estejam incluídos.

Como já anunciado, o termo conhecimento apresenta-se de forma recorrente no documento, sendo localizado vinte e oito (28) vezes. Percebo que o conhecimento está associado ao termo aprendizagem e, também com o termo competência. Como o que pode ser observado no trecho a seguir: “[...] o crescimento, desenvolvimento, a redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados em uma sala de aula” (BM, 2011, p. 07). Isso quer dizer que não importa o tempo escolar, como se vinha enfatizando nas últimas reformas do sistema educacional brasileiro (ensino fundamental de 9 anos, ensino médio de tempo integral e integrado...), pois o importante é a qualidade de aprendizagem dos indivíduos, os conhecimentos adquiridos, as competências e habilidades para continuar aprendendo de forma qualificada.

Para o BM, “[...] há um conjunto de alterações que é tecnológico e (...), estão a mudar os perfis dos empregos requeridos pelos mercados de trabalho” (Ibid., p. 06). Esse conjunto de tecnologias vai exigir a constituição de um sujeito disposto a aprender de forma permanente, um sujeito conhecedor, que em uma conjuntura globalizada, diante de transformações rápidas, seja capaz de incluir-se e por isso a necessidade de estar em constante aprendizagem. É neste sentido

que a aprendizagem se torna elemento indispensável para dizer-se da competência do indivíduo, pois “[...] são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades” (BM, 2011, p. 07).

Ainda neste capítulo, apresento a análise de um último documento que considero relevante: a Declaração de Incheon, produzida no Fórum Mundial de Educação de 2015, que ocorreu na Coreia do Sul, organizado pela UNESCO. O documento produzido traz como título ‘Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos’, também conhecido como Agenda 2030.

Algumas recorrências discursivas se apresentam como interessantes para serem problematizadas, dentre elas uma que localizei com frequência em outros documentos: o termo aprendizagem, que aparece acrescido da expressão ao longo da vida. Com o discurso de “[...] transformar vidas por meio da educação” (UNESCO, 2015, p. 01), o documento propõe como meta “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 01). Aqui estão presentes evidências da relação que a aprendizagem estabelece com a educação para todos, com a inclusão, com a qualidade e com esse modo de condução das condutas que direciona e dimensiona um modo de ser sujeito na sociedade do presente.

O documento reitera a importância do acesso, a relevância da inclusão, mas a ênfase está no aspecto da qualidade das aprendizagens, pontuando que o foco está “[...] na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida” (UNESCO, 2015, p. 01). Qualidade, aliás, é um elemento que aparece de forma recorrente no corpo do documento, estando associada à aprendizagem, à criatividade, ao conhecimento, à aquisição de habilidades, o que reforça minha perspectiva de

produção de sujeitos como capital humano que empreendem em si, que são capturados e que governam suas vidas com o propósito de aprender sempre, por toda a vida.

Assim, conduzida pelos documentos que constituem o primeiro grupo de materiais dessa pesquisa, produzi um quadro do que aparece em cada um dos documentos como palavras centrais:

Quadro 02 - Recorrências discursivas nos documentos dos Organismos Internacionais

1990	2000 – 2003	2011	2015
Indivíduo/ todos	Todos/ Competitividade	Aprendizagem de todos	Todos e por toda vida
Aprendizagem	Desenvolvimento	Conhecimento	Aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Observando o quadro produzido, percebo recorrências discursivas que evidenciam sob que termos se projeta a reforma da educação profissional no Brasil, a criação dos IFs e como vou me deter adiante à captura dos jovens para essa modalidade de ensino, para a delimitação de uma prática educativa que opera estratégias capazes de produzir e identificar um jovem estudante na educação profissional como aprendente ou, em situação de não aprendizagem, estratégias de como mantê-los nas instituições escolares aprendendo.

Cada momento histórico produz discursos que são praticados como verdades sobre as relações no mundo e como produção de sujeitos e realidades culturais, sociais, econômicas, educacionais. Identifico, com a analítica realizada até este momento, que a palavra aprendizagem pode ser considerada como princípio-verdade, como estratégia de ordenamento das práticas educativas que operam no governo de condutas de um tipo de sujeito que se nomeia como aprendente. Sujeito capaz de, por meio de práticas de aprendizagem, governar a si, constituir-se responsável por produzir a si mesmo e ser ao mesmo tempo produtivo.

Dessa maneira, no jogo econômico do neoliberalismo, a aprendizagem passa a ter valor de investimento e de adequação do sujeito, sendo a instituição escolar uma maquinaria com a incumbência de conduzir esse sujeito a aprender a aprender, para que possa participar desse jogo neoliberal que tem como princípio a competição.

Esse Neoliberalismo pode ser com “N” maiúsculo, pois, segundo Saura, pode ser compreendido em uma perspectiva neomarxista como a transformação estrutural do capitalismo. Dito de outro modo, como:

[...] política económica o hegemonía ideológica de clase capitalista (véase: Barnett, 2005; Hardt & Negri, 2000; Harvey, 2005; Turner, 2008)” De un modo amplio, las palabras de David Harvey sintetizan el posicionamiento neomarxista sobre el neoliberalismo al comprenderlo como «prácticas político-económicas» que promueven el bienestar a través del apoyo de «las libertades empresariales del individuo dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada fuertes, mercados libres y libertad de comercio» (Harvey, 2005: 6). Estas formas económicas, políticas e ideológicas implican, en la práctica, la desregulación, la privatización y los cambios en la gestión de los servicios públicos estatales. [...] comprendido el neoliberalismo como una «ola global», [...] extendido como un «tsunami» que ha intentado imponer una ideología a escala planetaria. Se trata de un proyecto ideológico impulsado para la reestructuración del Estado en la promoción del libre mercado y la acumulación expandida del capital (Clarke, 2008). (SAURA, 2016, p.15).⁹

⁹ [...] Política econômica ou hegemonia ideológica da classe capitalista (ver: Barnett, 2005; Hardt & Negri, 2000; Harvey, 2005; Turner, 2008) "De uma forma ampla, as palavras de David Harvey sintetizam a posição neomarxista sobre o neoliberalismo entendendo-o como "práticas político-econômicas" que promovem o bem-estar por meio do apoio às "liberdades empresariais do indivíduo dentro de uma estrutura institucional caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e liberdade de comércio" (Harvey, 2005: 6) Essas formas econômicas, políticas e ideológicas implicam, na prática, desregulamentação, privatização e mudanças na gestão dos serviços públicos estaduais. [...] O neoliberalismo entendido como uma "onda global", [...] se espalhou como um "tsunami" que tentou impor uma ideologia em escala planetária. É um projeto ideológico promovido para a reestruturação do Estado na promoção do mercado livre e da acumulação ampliada de capital.

Além disso, também um neoliberalismo com “n” minúsculo, em que a governamentalidade neoliberal, segundo inspiração foucaultiana, é uma forma de governo ou de:

[...] «conducción de las conductas» son los nuevos modos de gubernamentalidad del «gobierno de las almas» (Foucault, 1991) que van confeccionándose desde mediados del siglo XX. [...] neoliberalismo como gubernamentalidad o mentalidad de gobierno centra el foco de atención en las formas de ejercer una «gubernamentalización de Estado» (Lemke, 2001) o «gubernamentalización de lo social» (Dean, 1999). Para ello se requieren tecnologías políticas y «racionalidades de gobierno» mediante una «gubernamentalidad activa» (Foucault, 2007: 154) que gobierna para el mercado y se erige para producir la competencia. Las tecnologías políticas coexisten con diversas racionalidades políticas donde el «modo de conducta se rige a través de la libertad», en relaciones interconectadas entre «gobierno, los auto-gobernados y el espacio de administración» (Ong, 2007: 4). La gubernamentalidad neoliberal se sostiene como políticas de Estado que se fundamentan en dirigir la conducta de las conductas a través de estrategias de libertad que responsabilizan a los sujetos de sus aciertos y errores (Burchell, Gordon, & Miller, 1991; Dean, 1999; Rose & Miller, 1992). (SAURA, 2016, p. 15).¹⁰

Neste sentido, o neoliberalismo, como uma forma de governamentalidade que vem caracterizando um modo de vida contemporâneo, pode ser considerado como um conjunto de práticas que atua de maneira sutil na condução das condutas dos

¹⁰ [...] Os “comportamentos condutores” são os novos modos de governamentalidade do “governo das almas” (Foucault, 1991) que se desenvolveram desde meados do século XX. [...] O neoliberalismo como governamentalidade ou mentalidade de governo centra a atenção nas formas de exercer uma “governamentalização do Estado” (Lemke, 2001) ou “governamentalização do social” (Dean, 1999). Para tanto, são necessárias tecnologias políticas e “lógicas de governo” por meio de uma “governamentalidade ativa” (Foucault, 2007: 154) que governe para o mercado e se erga para produzir competição. As tecnologias políticas convivem com diversas racionalidades políticas onde o “modo de conduta se rege pela liberdade”, em relações interconectadas entre “governo, autogovernado e espaço de administração” (Ong, 2007: 4). A governamentalidade neoliberal se sustenta como políticas de Estado que se baseiam no direcionamento da conduta de comportamentos por meio de estratégias de liberdade que responsabilizam os sujeitos por seus acertos e erros (Burchell, Gordon, & Miller, 1991; Dean, 1999; Rose & Miller, 1992). (SAURA, 2016, p. 15).

indivíduos e da população, que mobiliza estratégias de gestão das subjetividades, que fabrica um modo de vida, um tipo específico de sujeito que investe permanentemente em si mesmo. Nessas formas de governamentalidade, as políticas globais e universalizantes dos organismos internacionais vêm dirigindo as reformas educativas no Brasil, no sentido de que as políticas educativas sejam implantadas no sistema e nas instituições, nos processos formativos e de aprendizagem. Condução da conduta dos jovens como captura e não como imposição, pois a educação é uma estratégia orientada para a liberdade e para a responsabilização dos sujeitos.

Assim como Saura (2016)¹¹ diz não querer esgotar qualquer definição sobre o neoliberalismo, eu também não quero finalizar qualquer conclusão da implicação da governamentalidade neoliberal nos processos de reformas educativas das políticas de ensino médio e de educação profissional. O que pretendi mostrar com a ferramenta da governamentalidade na análise dos documentos internacionais apresentados neste capítulo, foi o neoliberalismo em curso como uma construção de discursos (inclusão e aprendizagem) na educação. Ao mesmo tempo, como os referidos documentos tem tido a força

¹¹ *Mi intención no es inmiscuirme ni tomar partido en los debates epistemológicos u ontológicos interesados en delimitar con exactitud el neoliberalismo. Tampoco tengo interés en generar una teoría ni una noción propia que concluya qué es neoliberalismo. Mi propósito es algo más modesto. Me conformo con sostener que el neoliberalismo es en realidad una construcción de discursos que modifican prácticas y espacios específicos. Comprender el neoliberalismo como discurso es un primer paso para intentar reconciliar los análisis foucaultianos, de condición pos-estructuralista, con los análisis neomarxistas que comprenden estos cambios como un proyecto ideológico hegemónico (Springer, 2012). Los discursos neoliberales se constituyen mediante un conjunto de ideas que proceden de todas partes y de ninguna en particular, lo que identifica los lugares difusos en los que se entremezclan las relaciones de poder (Plehwe, Walpen & Neu-nhoffer, 2005). Se trata de una serie de hibridaciones discursivas que generan efectos diversos a nivel geopolítico y en las diferentes instituciones públicas (Peck, 2004) a través de «campos de discursividad» (Laclau & Mouffe, 2001) en las que las múltiples narrativas se confeccionan desde diferentes espacios y nunca son finalistas. Esto está posibilitando que el neoliberalismo logre extender incuestionablemente su sentido común en las prácticas, por lo que hay que considerarlo como un proceso, nunca un estado final (Springer, 2012). Por todas estas razones considero que el neoliberalismo se «está haciendo», nunca en pretérito o algo finalizado, sino en «un ahora» en el que se entremezclan discursos heterogéneos que proceden desde diferentes espacios y modifican prácticas contextualizadas. (SAURA, 2016, p. 16-17).*

de modificar práticas e criar espaços específicos, como é o caso dos Institutos Federais de Educação e a Rede Federal de Educação Profissional. Com isso, também, busquei mostrar que estas reformas vêm produzindo um tipo de educação que atua como estratégia da produção de um modo de ser sujeito aprendente. O qual, capturado, possa se profissionalizar adequadamente, conforme define uma norma de habilidades e competências desejadas e subjetivadas como necessidades do próprio sujeito, para que este, então, se responsabilize por aprender ao longo da vida e se constitua produtivo.

Uma governamentalidade que demanda ser compreendida como estratégia que opera sobre todos e cada em um jogo implica:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2008, p. 143-144; 2010, p. 303).

Mas que também e, sobretudo, é esta:

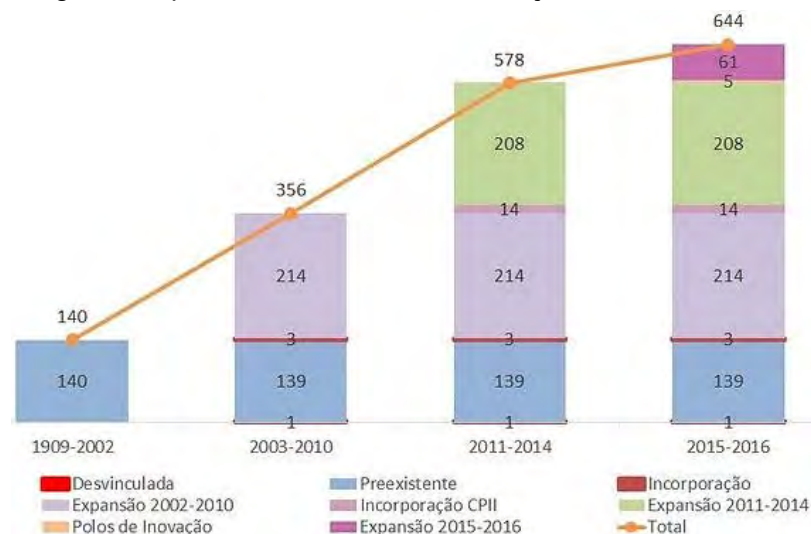
[...] linha de força que, em todo o ocidente, não cessou de conduzir, e há muito tempo, em direção à preeminência deste tipo de saber que se pode chamar de 'governo' sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. (FOUCAULT, 2008, p. 143-144; 2010, p. 303).

Depois de ter passado por esta breve analítica dos documentos internacionais, é possível voltar ao objetivo deste capítulo que se propôs, em um primeiro momento, a identificar em alguns documentos internacionais como a adoção da inclusão na forma de determinação das condições para a educação na atualidade pode ser explicitada na ordem da governamentalidade neoliberal. E, ao mesmo tempo, avançar

para pensar como a inclusão de todos e a aprendizagem promulgada como modo de ser do sujeito no presente, passam a desempenhar papel fundante nas reformas da educação profissional no Brasil e, mais especificamente, para a criação dos Institutos Federais de Educação. Neste contexto de produção: o IFFar e o *campus* localizado no Município de Santo Augusto, interior do Rio Grande do Sul.¹²

Situar o IFFar nesta cidade, com estas características, diz muito de como as políticas educacionais no Brasil foram se constituindo entre os anos de 2002 e 2014, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, tendo em vista a prioridade dada para a expansão da educação profissional como projeto de inclusão social - via educação, o que pode ser comprovado com o gráfico da figura 02:

Figura 2 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil



Fonte: MEC (2016) Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades (<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>).

¹² Na região noroeste do RS que se caracteriza por uma cidade pequena que possui 14.349 habitantes (IBGE, 2015), essencialmente agrícola, distante 450 km da capital Porto Alegre. É um município considerado de pequeno porte se comparado às grandes metrópoles, onde comumente se localizavam as instituições de ensino público de nível médio e superior federal.

A expansão da Rede Federal e a criação de Institutos Federais, como o IFFar *Campus* Santo Augusto, têm a intenção de incluir jovens de cidades do interior na educação profissional, dimensionando em cada canto do país a Educação de Todos, sem discriminação. Tendo como foco a inclusão de todos e a responsabilidade do Estado assumida, a partir das relações internacionais e com os organismos internacionais, com políticas públicas de educação e desenvolvimento dos indivíduos para o desenvolvimento econômico e social do país.

É por isso que as diretrizes que orientam a expansão da educação profissional priorizam a implantação de *campus* em “[...] periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho” (BRASIL, 2010, p.14).

Essa política de expansão, de criar e situar as novas instituições em locais onde essa possibilidade inexistia, contemplou procedimentos educativos específicos voltados para a profissionalização. Tendo como alvo a população jovem, foi um primeiro passo de uma estratégia de inclusão. Um mecanismo de captura dos jovens para a educação profissional, ou seja, trazer para dentro aqueles que ainda estavam fora. Instalar instituições onde todos possam ter acesso e assim capturar todos os jovens para dentro das mesmas. Desse modo, trazer para o jogo aqueles que ainda não fazem parte desse lugar de aprendizagem e, atuar por diferentes estratégias para que esses sujeitos sejam convencidos a jogar o jogo e, além disso, desejem permanecer jogando.

Permeia os textos legais de implementação dos IFs o propósito de incluir, trazer todos os jovens para dentro, o que defino como sinônimo de captura, pois, incluir passa a ter o sentido de quebrar as resistências individuais e trazer os jovens para dentro com seu próprio consentimento, tendo em vista a produção individual deste desejo de estar e permanecer no jogo.

O desejo que é cultivado com a promessa de acesso a educação profissional que é estendido aos pais, a família e aos próprios jovens, aparece relacionado com uma vida melhor, um trabalho, o consumo de alguns produtos ou serviços. Como sinônimo de superação, conquista e sucesso na contemporaneidade, é esse desejo que é acionado pela via da educação profissional. É uma prática discursiva que captura, porque estrategicamente subjetiva os indivíduos, convence-os de que é pela aprendizagem daquilo que lhes dizem serem as necessidades básicas de desenvolvimento (educação profissional), que ele será sujeito deste tempo.

Uso a noção de captura por entender que esta se dá por um processo gradual de planejamento, com o desenvolvimento de práticas que implicam ações e tempos de espera. A captura envolve certo tipo de aprisionamento, em que o sujeito se deixa aprisionar, não por obrigação ou imposição, mas que vai ao encontro sem demonstrar muita resistência¹³. A captura, como uma prática de subjetivação, convoca todos a fazerem parte, a desejarem: comporem, estarem inseridos e investindo sobre si mesmos. Uma captura do sujeito para o interior do jogo neoliberal, passando a ser governado, conduzido, autogovernado, rendendo-se sem resistência às estratégias de governo e de condução de si e, ao mesmo tempo, dos outros. Assim, participa do jogo, e deseja permanecer jogando.

Os discursos circulam em meio as grandes máquinas produtivas em jogo no cenário social e de disputa nos setores globalizantes da economia e da política. Para que os indivíduos 'necessitem' de algo são indispensáveis que discursos tomem destaque e, em outras palavras, produzam o 'querer-desejo' (RIGUE, 2017, p. 125)

¹³ Quando estava escrevendo sobre isso me vinha a cabeça uma analogia com a pesca, aquele peixe que nada por vontade própria até o anzol só para degustar a isca e satisfazer sua pretensa fome, mesmo que já tenha se alimentado.

A estratégia de captura dos jovens para a educação profissional é tida como fator de referência para a delimitação da localização dos *campi* dos Institutos Federais de Educação. Garantindo que a implantação ocorra em local que possibilite jovens de vários municípios fronteiriços acessarem a educação profissional e, buscar outras formas de inserção na sociedade do presente, na perspectiva de um “[...] projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2010, p. 14).

As políticas de educação profissional têm investido constantemente na captura dos jovens, direcionando o foco para aqueles que estão em risco social, ou os que são tomados como risco social. Estes, têm, através das instituições, IFs, ampliadas as possibilidades com a oferta de diferentes modalidades de educação profissional. Esta tática, torna possível que o jovem se constitua pela necessidade de aprender ao longo de sua vida, sendo passaporte para: o ensino superior, o mercado de trabalho, a formação permanente. A estratégia é, que os jovens concluam a educação profissional de nível médio, conquistem uma vaga no mercado de trabalho, ingressem no ensino superior, e habitualmente tornem-se responsáveis pelas aprendizagens ao longo de suas vidas.

Nas práticas contemporâneas, a escolarização e a educação profissional nas instituições se constituem em campos férteis de aplicação de procedimentos e estatísticas que permitem dizer sobre os sujeitos. Nesse espaço institucional tornam-se possíveis as relações de saberes e de poderes que normatizam. As quais, tem a capacidade de normalizar condutas. As condutas no contexto da governamentalidade neoliberal preveem a escolarização e a educação profissional como base de acesso para aprendizagem ao longo da vida. Têm como foco a qualificação da população como meio para o desenvolvimento econômico e produtivo dos países.

Percebe-se que, na maioria das vezes, o que movimenta os investimentos na área da educação são os índices negativos na economia - “A relação entre a tríade: economia, população e

dispositivos é necessária para que seja efetiva a arte de governar” (RIGUE, 2020, p. 48). Sendo, a educação formal, uma alternativa a qual precisa estabelecer metas com vistas a qualificar esses sujeitos para entrarem no jogo. Segundo Gadelha (2009), sob o pressuposto da economia e do mercado neoliberal tem-se como:

[...] princípio de inteligibilidade, [...] programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem. (p. 177).

No contexto de uma governamentalidade neoliberal, a orientação presente nos documentos dos organismos internacionais é no sentido de que países em desenvolvimento invistam intensamente em educação básica. Este investimento, se faz essencial, para garantir que não fiquem na contramão do desenvolvimento econômico mundial, pois, numa conjuntura econômica globalizada, com a inovação tecnológica e a circulação cada vez maior da informação, é vital uma educação que capacite todos para que possam competir no mercado. A qualificação profissional, portanto, é condição maior de um sujeito constituído de competências e habilidades para a aprendizagem continuada. Um sujeito que domine as noções básicas que lhe dão condições de: adaptar-se às mudanças de forma rápida, solucionar problemas, capacidades de iniciativa e decisão, bem como, que seja produtivo para esse mercado - é interesse desse investimento. Isso justifica as seguintes metas do BID (2000) para o Brasil:

[...] desenvolvimento e a expansão da educação primária, (graus 1 a 8), melhoria e expansão da educação média (graus 9 a 11)], e reforma do ensino profissional (educação para o trabalho), (...) melhoramento da qualidade do ensino, especialmente do ensino médio como nível que prepara os alunos para enfrentar o mundo do trabalho. (p. 25).

Neste sentido, a expansão das escolas técnicas, reformadas como Institutos Federais e da Rede Federal de Educação Profissional, pode ser lida como cumprimento de metas de um projeto neoliberal orientado pelos organismos internacionais. Podemos confirmar isso com o fragmento do Banco Internacional do Desenvolvimento quando diz: “[...] expansão do sistema educativo concentrando esforços no ensino médio, com ênfase em medidas que favoreçam o acesso aos grupos menos favorecidos” (BID, 2000, p. 25). Ou, ainda, esta meta é confirmada ao reforçar a ideia de ampliação do alcance das redes de captura, expansão que atinge a todos, trazendo-os para dentro das instituições escolares, com o propósito de que os jovens estejam incluídos. É nesse sentido que a Declaração Mundial de Educação para Todos compromete o Brasil a “[...] ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica” (UNESCO, 1990, p. 05).

Discursos que dizem de: investimentos no ensino médio; reformas na educação profissional; expansão do sistema educativo e de captura de todos os jovens para a última etapa da educação básica. Os quais, têm como efeito a criação dos Institutos Federais de Educação, no ano de 2008. Essa rede de instituições, a qual possui como um de seus focos de atuação, a formação de jovens por meio do ensino médio integrado com a educação profissional. Gerando uma rede de investimento financeiro e de estratégias educativas no ensino médio, na preparação dos jovens para o mundo do trabalho. Um conjunto de instituições e estratégias operadas por saberes educativos, visando tornar o sujeito produtivo, agindo no sentido de que nenhum jovem escape dessa rede de atuação, e, portanto, possa estar se preparando, sob determinados critérios de produtividade econômica, para ser capaz de constituir-se capital humano.

Em um Estado neoliberal, o sujeito tem um valor econômico ao tornar-se capital humano. Sendo, portanto, a educação como peça-chave para o desenvolvimento do sujeito. Busca-se investir no sujeito,

no desenvolvimento de suas habilidades e competências, para que o próprio sujeito torne-se valor de investimento, autoinvestimento e de troca. Para Gadelha, o sujeito como capital humano se constitui de um:

[...] conjunto de habilidades e destrezas que: “(...) em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer; esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas com as quais existem, e se articulam em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que o ‘humano’, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real de uma empresa capitalista”. (GADELHA apud LÓPES-RUÍZ, 2009, p. 175).

Assim, educação e capital humano estabelecem uma relação em que as instituições de ensino passam a ser as promotoras de sujeitos aprendentes, o que “[...] permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida” (GADELHA apud LÓPES-RUÍZ, 2009, p. 177). O desenvolvimento do capital humano pode ser associado ao que a Declaração da Unesco caracteriza como “[...] potencial para o progresso humano” (UNESCO, 1990, p. 04). Desse modo, o desenvolvimento desse potencial está atrelado ao “[...] acesso das pessoas à educação e a articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos”. (UNESCO, 1990, p. 04).

Os elementos: produtividade e competitividade, conduzem o modo como os jovens devem se constituir. Assim, competir, produzir e empreender são noções que definem um modo de vida dos jovens na governamentalidade neoliberal. Em vista disso, a importância do sujeito investir em sua formação, em uma formação profissional como meio para desenvolver seu capital humano, seu potencial competitivo e produtivo, é essencial para manter-se incluído, participando,

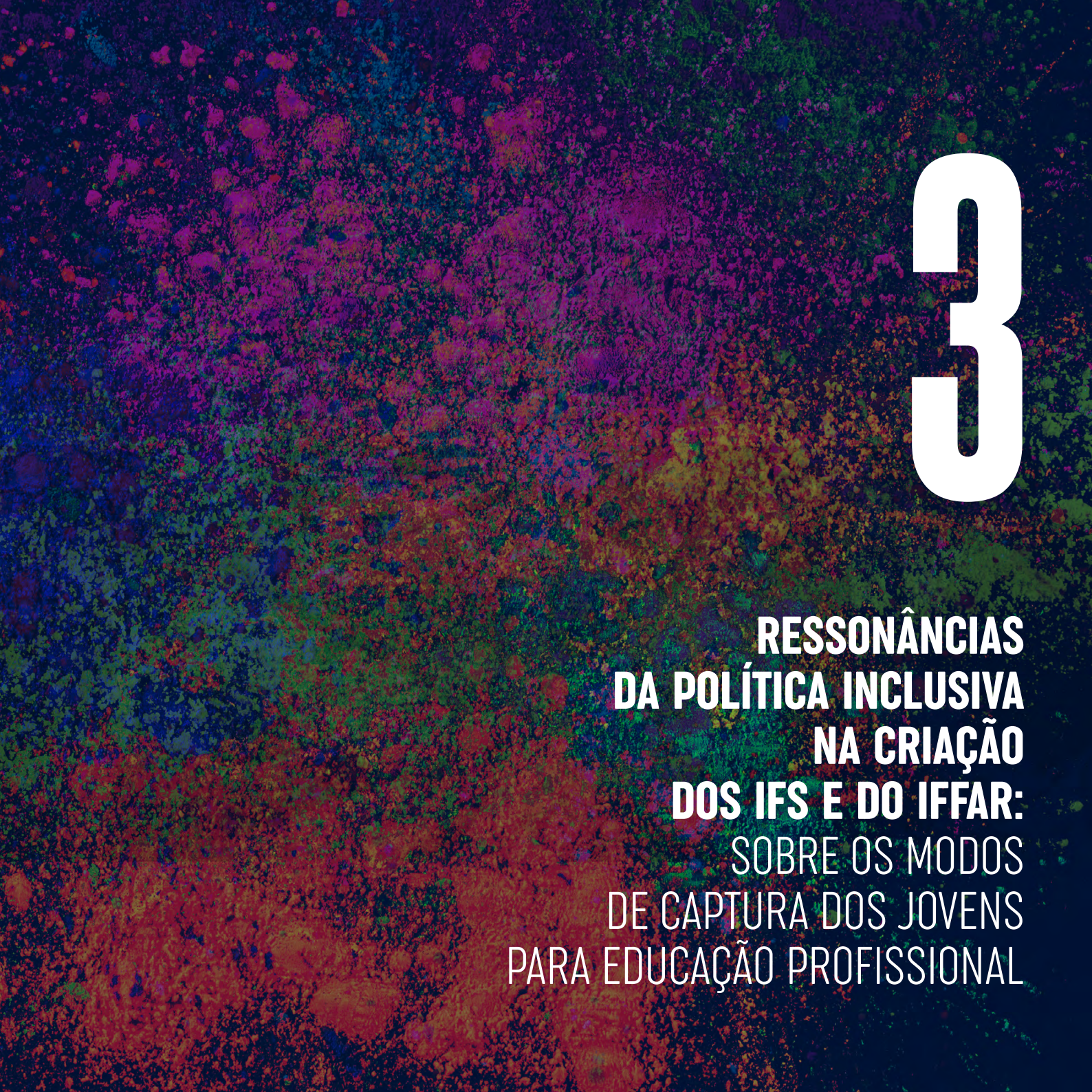
concorrendo, circulando, produzindo. Nesse modo de vida, o sujeito torna-se um empresário de si mesmo. Assim,

[...] Enquanto empresário de si, o indivíduo tem que submeter sua propriedade às normas estabelecidas pelo mercado e deve pensar-se a si mesmo como um empreendimento: é necessário então investir em sua formação, em suas relações - seu *networking* -, cotar no mercado - não só buscar emprego! -, desenvolver suas capacidades e agregar valor a sua carreira (dentro da qual, sua vida e sua profissão se devem incluir e não ao contrário). Carreira e vida se tornam, então, cada vez menos distinguíveis (...). (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 69).

A circulação de uma ideia de 'educação para todos' faz essa captura do sujeito para a necessidade de escolarização e profissionalização, empreender em si é “[...] aprender a diluir-se, fazer parte do jogo social, ser cambiável, manter-se desejante e consumidor” (RECH, 2010, p. 81), colocando em movimento aquilo que no neoliberalismo é princípio: a participação de todos nos jogos de consumo.

Participar do jogo, aprender ao longo da vida, aparece articulado com as reformas da educação profissional no Brasil: uma era do *Homo discentis*. Esse sujeito contemporâneo é um eterno estudante, desejoso de formação e mais formação, essa condição de ser um aprendente ao longo da vida e por toda a vida (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2009).

Levando isso em conta, na sequência realizarei a apresentação dos achados de uma busca realizada nos documentos de criação dos IFs, bem como nos documentos do IFFar - o que vem ao encontro de mostrar as ressonâncias da política inclusiva.



3

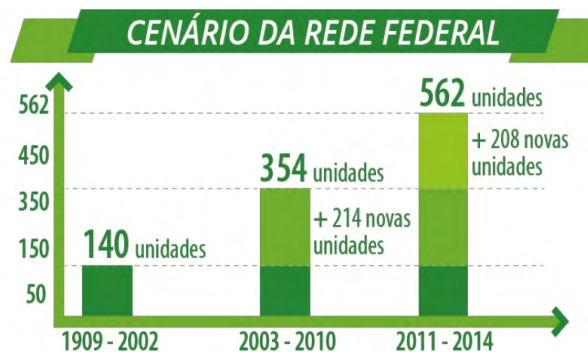
**RESSONÂNCIAS
DA POLÍTICA INCLUSIVA
NA CRIAÇÃO
DOS IFS E DO IFFAR:
SOBRE OS MODOS
DE CAPTURA DOS JOVENS
PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A partir da análise dos discursos de inclusão e de aprendizagem presentes nos documentos de criação dos IFs, bem como nos documentos do IFFar, foi possível identificar como operam os modos de captura dos jovens para a educação profissional. Além disso, pude analisar como a inclusão e a aprendizagem são discursos úteis para a implementação de estratégias de gestão pedagógica da aprendizagem do indivíduo, e de permanência do estudante na educação profissional de nível médio.

Assim, a seguir, faço uma análise de como os elementos inclusão, aprendizagem e captura de todos, se aplicam às políticas inclusivas na criação dos IFs e nos documentos do IFFar. Para isso, na primeira parte deste capítulo, analiso documentos de cunho nacional que dizem das reformas na educação profissional no Brasil. Entre estes documentos: as políticas, as leis, as orientações, os documentos de criação dos IFs, bem como de criação do IFFar. Todos elencados na tabela 2 do capítulo 1.

Tensionando sobre as políticas que conduzem as reformas na educação profissional no Brasil, compartilho o gráfico que apresenta o cenário da atuação da Rede Federal, desde sua criação em 1909, até o ano de 2014:

Figura 3: Cenário da Rede Federal de Educação Profissional desde 1909



Fonte: <http://institutofederal.mec.gov.br/>.

O gráfico destaca que as reformas mais significativas, pelo menos quando analisamos em números, ocorreram entre os anos de 2003 e 2014. Portanto, os investimentos em educação profissional nesse período se multiplicaram e mudanças estruturais, organizacionais e pedagógicas foram sendo planejadas e implementadas. As reformas, conforme já venho mostrando, estão articuladas a três noções: à inclusão, à aprendizagem e à captura dos jovens para essa modalidade da educação.

Antes de me deter aos materiais, que são alvos de análise neste capítulo, recorro outros documentos nacionais que de alguma forma dizem sobre a emergência dos IFs. Na sequência, abaixo, elenco alguns documentos legais e de orientação, dando ênfase a aspectos que dizem da diversidade de sujeitos que a educação profissional, por meio dos IFs, tem abarcado. Estes documentos também ajudam a pensar como a inclusão vem se produzindo como uma grande verdade na contemporaneidade, que orienta estratégias para uma política de educação profissional.

Quadro 03 – Documentos legais de cunho nacional

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação (2007);
Resolução CNE/CEB Nº 6/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2007);
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (2011);
LEI Nº 13.146/2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O primeiro documento sobre o qual me debrucei foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, definido pelo MEC como um conjunto de programas que tem a intenção de melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas num prazo de quinze anos. O docu-

mento expressa todas as ações do MEC para a ampliação da oferta de educação profissional e, toma os Institutos Federais de Educação como

[...] modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica (...), ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio (BRASIL/MEC, 2007, p. 31).

Além disso, prevê que “[...] de 2003 a 2010, serão autorizadas 214 novas unidades federais, ou seja, teremos realizado uma ampliação de 150% do parque federal de educação profissional e tecnológica em apenas oito anos” (BRASIL/MEC, 2007, p. 31).

Este investimento tem relação direta com análises e projeções realizadas pelos organismos internacionais para o Brasil, dentre eles podemos citar o Panorama Educativo ‘Indicadores da OCDE’, um documento produzido em 2003 para “[...] vigiar mais de perto o seu desempenho” (OCDE, 2003, p. 2), os recursos gastos em Educação dos países membros. Neste documento aconselha o investimento em educação, considerando que: “Na maioria dos países da OCDE, a taxa de participação das pessoas em idade ativa aumenta com o nível de formação” (OCDE, 2003, p. 6) e que:

A análise dos fatores que impulsionam o crescimento econômico mostra que, em muitos países da OCDE, o aumento da produtividade laboral é responsável pelo menos por metade do crescimento do PIB per capita. A produtividade laboral pode ser aumentada de várias formas e o capital humano desempenha um papel fundamental nesta equação, não só como fator de relação entre o produto agregado e as existências de fatores produtivos, mas também como determinante da taxa do progresso tecnológico. O efeito estimado, a longo prazo, de um ano de formação suplementar sobre o produto econômico é da ordem de 6% na zona da OCDE. (OCDE, 2003, p. 7).

Neste sentido, no PDE, é dedicado espaço exclusivo à educação profissional e se projetam os altos investimentos para que esse projeto atinja os objetivos de formação da população. No Plano se ratifica a inclusão social via educação, pois aborda:

[...] promoção de inclusão social pela educação [...], considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica. (BRASIL/MEC, 2007, p. 26).

Como efeito dessas reformas e ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, são criados os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, através da Lei 11.892/2008. Segundo o documento das Concepções e Diretrizes dos IFs,

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (BRASIL, 2010, p. 03).

Temos, assim, os IFs como instituições criadas e alocadas dentro de um conjunto de instituições que atuam para dar conta de questões sociais, econômicas e tecnológicas e, formar sujeitos para um modo de vida contemporâneo, para um mercado de trabalho globalmente articulado e que tem na tecnologia e no conhecimento um dos seus principais acentos.

A necessidade de capacitar os indivíduos para que passem a mover-se na lógica de aprender, acompanhar as tecnologias, produzir, consumir e manter o motor econômico funcionando, implica colocar os indivíduos em movimento, circulando, produzindo, consumindo mais potentemente. Para isso, cria-se uma instituição desenhada para operar em diferentes regiões do país, pois nenhuma região pode ficar de fora, é preciso trazer todos os sujeitos para o jogo econômico,

principalmente os das regiões em que os dados como os do IBGE, avaliações externas e os índices produzidos por essas instituições, dizem da necessidade de estratégia de governo da população.

Os investimentos do Estado em políticas de educação profissional colocam-se como um modo de operar que condiciona que todos participem do jogo econômico, pondo em funcionamento “[...] uma das principais regras do jogo neoliberal: a inclusão de todos” (LOCKMANN, 2013, p. 33), que para o Estado tem sido produtiva através da educação que acontece na escola. Então a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional viabiliza essa captura de todos. Isso se confirma ao consultar a página da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em maio de 2016, em que identifiquei que os IFs se encontravam distribuídos por 568 cidades do Brasil e, totalizavam 644 *campi*, sendo o número de instituições superior ao previsto no PDE 2007.

No documento que aborda as Concepções e Diretrizes dos IFs (BRASIL, 2010), a expansão da educação profissional e tecnológica:

[...] integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas 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. (BRASIL, 2010, p. 39).

Os IFs passam a ser instituições projetadas pelo Estado para promover a inclusão social emancipatória, a profissionalização e operam por estratégias de condução das condutas dos sujeitos.

Ao analisar aspectos da Lei 11.892/2008, encontro no art. 7º como um dos objetivos dos IFs “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”.

O conhecimento, no neoliberalismo, é um dos elementos que movimentam as práticas educativas e a constituição dos sujeitos. Num cenário em que conhecimento e trabalho têm uma relação estreita¹⁴, percebo que a emancipação do cidadão, citada na Lei, está relacionada a essa subjetivação para essa lógica de investimento em si, de assumir a responsabilidade sobre si mesmo. É esse sujeito aprendente, empreendedor, competitivo e produtivo que vai contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local e regional, conforme prevê a lei de criação dos IFs. E, é nessa perspectiva, que essas instituições vão operar em seus processos educativos.

Mesmo que na Lei de criação dos IFs os termos 'aprendizagem e inclusão' não apareçam, eles estão presentes nos discursos que constituem o documento, como na situação acima, em que a aprendizagem não estava presente no sentido literal da palavra, mas como vetor de composição de um enunciado.

Nesse contexto, a educação profissional e tecnológica, segundo disposto no Art. 2º da Lei nº 11.741¹⁵, de 2008, abrange os seguintes cursos:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio, que pode ser subsequente ao ensino médio (para quem já concluiu a educação básica); concomitante ao ensino médio (para quem já concluiu o ensino fundamental e está cursando o ensino médio); integrada ao ensino médio (em currículo único com esta etapa da educação básica), inclusive na modalidade EJA;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 2008, s/p.).

¹⁴ Considerando que o mercado requer um sujeito que empreende sobre suas aprendizagens, com habilidades e competências desenvolvidas para construir uma trajetória de aprendizagem ao longo da vida.

¹⁵ Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Para todas essas possibilidades de oferta, são elaboradas regulamentações específicas que dão respaldo para que os IFs constituam-se como instituições que elaboram e conduzem suas práticas, tendo em vista uma perspectiva de captura de todos para estarem e manterem-se sempre incluídos.

Assim, situo que uma das diretrizes do PNE para o ensino médio é preparar jovens e adultos para:

[...] permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades. (BRASIL/MEC, 2001, p. 31).

Aqui fica evidente um ideal de sujeito para o ensino médio, que passa a ser também ideal de sujeito da educação profissional de nível médio, ou seja, um indivíduo com grande mobilidade, um autoaprendiz, proativo, com capacidade para solucionar problemas. Assim, as políticas definem qual será a 'noção de sujeito' que será formado, e, concomitantemente, os IFs vão atuar por diferentes estratégias para constituir esse sujeito, um sujeito do mundo global, e, como assinala Bauman (1999), "[...] a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança" (p. 8). Então, na contemporaneidade, a circulação é uma das regras que faz sentido, pois, está relacionada com práticas de inclusão "[...] que se sustentam na circulação dos sujeitos" (LOCKMANN, 2016, p.19).

Desse modo, para os sujeitos que estão fora da escola e que não finalizaram o ensino médio, o PDE orienta a inclusão na educação profissional por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e propõe: "[...] o sistema federal a oferecer

educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos” (BRASIL/MEC, 2007, p. 35).

Assim, é possível identificar que a regulamentação da educação no Brasil tem como linhas de organização e atuação as orientações dos organismos internacionais, pois os aspectos pontuados no capítulo 2, que tratam das orientações desses organismos aos países membros, trazem justamente pontos que problematizo nesta oportunidade.

Um dos pontos que move as orientações dos organismos internacionais é a Educação para Todos. Este, parece ser o aspecto que orienta a elaboração das diretrizes para a educação no Brasil, como um princípio regulador que produz efeitos sobre a vida de todos, regrando a maneira como cada um deve agir, conduzir a sua vida e conduzindo a vida dos outros. Assim, a educação profissional aparece “[...] alinhada com as políticas de inclusão e com um projeto de nação” (BRASIL, 2010, p. 39), que propõe uma educação para todos.

Prossigo, pois, ao atentar à Resolução CNE/CEB Nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quanto ao aspecto diversidade. Identifico que ratifica a sua importância ao observar nas Diretrizes Curriculares “[...] questões relativas à profissionalização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, (...) Educação Escolar Indígena, à Educação Escolar Quilombola e à Educação do Campo” (BRASIL, 2012, p.31). Fato que especifica cada grupo para ficar claro que é para todos.

Outro programa que num contexto inclusivo abarca um público específico, é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Digo isso, pois considero que esse movimento ocorre em função de dados estatísticos que fazem um escaneamento da população, indicando que sujeitos estão necessitando de um olhar atento e que as políticas de inclusão em andamento não estão atingin-

do a todos. Portanto, criar um programa para um público específico torna-se produtivo para o contexto de uma governamentalidade neoliberal, que tem como um dos princípios capturar a todos.

O PRONATEC foi lançado no ano de 2011, através da Lei nº 12.513, apresentando como principais objetivos expressos no Art. 1º, parágrafo I: “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores” (BRASIL/MEC, 2011). Nesse objetivo, especifica-se quem esse programa tem intenção de atingir: os trabalhadores. Assim, captura esse público para desejar buscar essa formação qualificada que lhe possibilita manter-se incluído num contexto de globalização.

Outro objetivo está expresso no parágrafo IV: “ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda” (BRASIL/ MEC, 2011), evidenciando que esse programa tem como alvo um público que não estava sendo capturado pela educação profissional nos demais formatos ofertados (integrado, concomitante e subsequente). Com o PRONATEC, cria-se um canal de formação para o trabalhador, o que possibilita qualificar sua atividade de trabalho e investir na ampliação de seu capital humano.

Desse modo, os IFs, como uma das instituições ofertantes de cursos via PRONATEC, ampliaram ainda mais a sua rede de captura, abrangendo ainda mais sujeitos que se enquadram nos critérios de pobreza, em situações de risco, englobando os participantes de programas sociais, trabalhadores que careciam de formação específica na área de atuação e também sujeitos que, por estarem fora do mercado de trabalho, foram atraídos para a educação profissional. Sujeitos capturados pela ideia de ser este um caminho para qualificar a atividade de trabalho, para possível inclusão como profissional no mercado. Assim, ampliam-se ainda mais as redes de captura, para que todos sejam

investidos da noção de empreendimento sobre si, de aprendizagem ao longo da vida e assim passem a desejar fazer parte desse jogo.

Encontro, também, na Lei nº 13.146/2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, referência à educação profissional como sendo parte de um sistema educacional inclusivo e, que a todos deve ser assegurado à possibilidade de acessar essa modalidade de ensino. Assim, o Art. 28 traz que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Todos esses documentos, programas ou essas legislações acima mencionadas, têm como princípio e perspectiva regular, orientar e conduzir as políticas de inclusão educacional no país. Os discursos presentes nesses documentos também atuam na captura de todos os sujeitos para as instituições educativas, e a educação profissional aparece de forma recorrente como uma possibilidade de investimento do sujeito sobre si.

Trazer todos para dentro, incluir a todos, parece mesmo ser o aspecto principal das políticas educacionais, uma verdade inquestionável que se estabelece em nossos dias. Verdade que nos inclina, como pontua Foucault “[...] se é verdade, portanto, eu me inclino” (FOUCAULT, 2010, p. 71), fazendo com que cada sujeito conduza suas condutas e suas relações com o outro, a partir de um determinado regime de verdade. Assim, a inclusão constitui-se como uma verdade do nosso tempo, como uma regra que diz como o jogo deve ser jogado e que, ao mesmo tempo, captura a todos para jogar esse jogo.

É nesse contexto que o IFFar elabora documentos internos que conduzem a organização e a implantação das políticas inclusivas e, a partir deles, se criam estratégias de inclusão, de captura de todos. Os documentos dizem como a instituição pensa e pratica a inclusão em seus espaços educativos.

Passo, então, a apresentar excertos de alguns documentos institucionais que dizem da inclusão no IFFar. Logo no PDI (2014-2018), encontro discursos em que a instituição compromete-se em desenvolver “[...] ações de incentivo à ampliação do acesso e de apoio à permanência na perspectiva de inclusão social” (p. 152). Assim,

Como compromisso inclusivo, o IF Farroupilha deve implementar o Plano de Acessibilidade Arquitetônico em toda a sua estrutura funcional, física, formativa e pedagógica. Dessa forma, entende-se como inclusão a garantia de acessibilidade, de acolhimento, de permanência do estudante na instituição de ensino e o acompanhamento do egresso no mundo do trabalho. Essa concepção prevê respeito às diferenças e à diversidade, especificamente, dos grupos em desvantagens sociais, em que se encontram inseridas as pessoas com deficiência e as diferentes etnias, gênero e cultura, o que não impede que outros grupos possam ser beneficiados. (BRASIL/MEC, 2014, p. 160-161).

Desse modo, identifico que no IFFar a inclusão é pensada desde a captura do sujeito para acessar a educação profissional, até o processo de permanência e acompanhamento do egresso. O PDI não traz o termo aprendizagem especificadamente, mas, quando aborda a inclusão pela permanência, está a se pensar no desenvolvimento das aprendizagens de todos os jovens. Ao referir-se à organização curricular da educação profissional de nível médio, o Projeto Pedagógico Institucional – PPI/IFFar ¹⁶ pontua como dever “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

¹⁶ Projeto Pedagógico Institucional – PPI, é parte integrando do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Farroupilha – PDI 2014 -2018.

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL/MEC, 2014a, p. 74).

Entre as principais ações de estímulos à permanência dos estudantes no IFFar estão “[...] ações pedagógicas inclusivas para pessoas com ou sem necessidades educativas especiais” (BRASIL/MEC, 2014a, p. 278). Esse discurso corrobora com o que já venho discutindo, ou seja, de que as práticas inclusivas são produzidas para atingir a todos, não somente um público em específico, pois todos são alvos das estratégias inclusivas. Como reafirma um dos Princípios da Gestão de Ensino do IFFar, a “[...] promoção de políticas inclusivas, que favoreçam o acesso, a permanência e o êxito” (BRASIL/MEC, 2014, p. 56) de todos os jovens são priorizadas.

Assim o IFFar configura-se como um espaço de:

Construção do conhecimento, de socialização e de crescimento individual e coletivo, respeitando as diferenças, sem desconsiderar os conhecimentos, valores e cultura prévios dos atores envolvidos no processo educacional. Para tal, os cursos serão capazes de construir saberes, gerar resultados, tanto na educação básica integrada, como nos técnicos subsequentes, cursos superiores e de pós-graduação, tendo o empreendedorismo e a sustentabilidade como base para a atuação da instituição. (BRASIL/MEC, 2014a, p. 49).

O IFFar, tendo em vista a proposta de ser uma instituição inclusiva, tomando como referência a Lei nº 12.711/2012, que regulamenta o sistema de cotas em nível nacional, adota políticas diferenciadas para o ingresso dos estudantes, conforme definido em seu PDI (2014-2018):

[...] as formas de ingresso devem ser adaptadas para o atendimento aos termos nela propostos, visando a facilitar o acesso de discentes oriundos de escola pública, de baixa renda e de pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, conforme percentual da população aferida pelo IBGE. (BRASIL/MEC, 2014, p. 148).

Em consonância com isso e com o Programa de Ações Afirmativas do IFFar/2011¹⁷, observei uma estratégia de ação, como é o caso do edital nº 276/2016, que se refere ao processo seletivo para ingresso de estudantes dos cursos técnicos de nível médio integrado e concomitante do IFFar, ou seja, é possível identificar a organização da instituição com a política de acesso no que diz respeito à reserva de vagas:

- a) Para Pessoas com Deficiência (PcD);
- b) Para candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita ($EP \leq 1,5$);
- c) Para candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas - ($EP \leq 1,5$ PPI);
- d) Para candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública, com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salários mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita ($EP > 1,5$);
- e) Para candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública, com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salários mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas - ($EP > 1,5$ PPI).

Para ter ideia do que tem representado esse investimento em estratégias de captura de todos os sujeitos para as diferentes modalidades de educação profissional, abro um parêntese para

¹⁷ No processo seletivo de 2016, para ingresso em 2017, a reserva de vagas ainda estava sendo orientada pelas Resoluções nº 039/2011 e 048/2011 do Conselho Superior, que regulamentavam o Programa de Ações Afirmativas do IFFar. Em 02 de dezembro de 2016, a Resolução Ad Referendum nº 16/2016 foi aprovada e reformulou a Política de Ações Afirmativas do IFFar. Assim, no processo seletivo 2017, para ingresso no ano de 2018, a reserva de vaga vai ser regida de acordo com a referida resolução.

apresentar dados do relatório do Censo Escolar 2016 (notas estatísticas, p. 09), onde consta que o Brasil conta com 1,9 milhão de matrículas na educação profissional, que inclui: curso técnico concomitante e subsequente, integrado ao ensino médio regular, normal/magistério, integrado à EJA de níveis fundamental e médio, Projovem Urbano e FIC fundamental, médio e concomitante. A matrícula da rede pública na educação profissional cresceu 5,1% em relação a 2015, o que resultou em 2016 na oferta de 1.097.473 vagas. Esse crescimento no número de matrículas mostra que as estratégias de captura colocadas em funcionamento, têm sido produtivas para trazer os jovens para essa modalidade de ensino.

Dando prosseguimento, apresento outras estratégias que colocam em marcha as políticas de educação profissional inclusiva desenvolvidas no IFFar, entre elas: política de reserva de vagas; campanhas de processo seletivo; política de ampliação do acesso; programa de apoio didático-pedagógico ao estudante; programa permanência e êxito e programa de monitorias. Para a escrita e a análise dessas estratégias, utilizo duas categorias: **Categoria 1** – As estratégias de inclusão pelo acesso: nesse aspecto analiso os mecanismos de captura que são colocados em funcionamento e atuam no sentido de trazer todos os jovens para a educação profissional de nível médio; **Categoria 2** – As estratégias de permanência: analiso a partir de documentos, de ações, de regulamentações, de programas e de projetos, que são desenvolvidos com o foco no gerenciamento da aprendizagem dos jovens, para que empreendam sobre si e que esse empreender gere o êxito em suas aprendizagens e a permanência até a conclusão do curso.

Assim, passo a problematizar primeiramente as estratégias de inclusão pelo acesso e, em seguida, apresento as estratégias de permanência colocadas em movimento no IFFar *Campus SA*.

3.1 INCLUSÃO DE JOVENS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A POLÍTICA DE ACESSO

Figura 04 – Material de divulgação de campanhas de processo seletivo IFFar



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Abro este capítulo com uma compilação de imagens que evidenciam uma prática atual que opera na captura dos jovens para a educação profissional e, que faz uso de um refinado conjunto de procedimentos que tem intenção de atingir o máximo de sujeitos possíveis: o *marketing*, atuação esta que na contemporaneidade tem invadido os espaços educativos.

Campanhas publicitárias têm sido utilizadas de forma cada vez mais recorrente pelas instituições de educação profissional e têm a intenção de atingir toda a população. Através desses meios, as instituições fazem circular ações nelas desenvolvidas, práticas, compromissos. Essa atuação se intensifica quando o assunto são as campanhas de processo seletivo para ingresso na educação profissional. Há uma necessidade de que circule por diferentes meios a informação de que o processo para selecionar jovens para o ingresso na educação profissional está em fase de recebimento de inscrição. Entendo isso como uma prática de captura, que através do *marketing*, seduz os sujeitos para desejarem estar lá.

Essa estratégia de veiculação desses discursos através da mídia digital, impressa e falada, subjetiva a comunidade. Pais, familiares e jovens que talvez não haviam pensado em ingressar na educação profissional. Nem sequer teriam pensado a educação profissional como uma possibilidade viável. Contudo, os discursos que circulam dizem de uma educação profissional que é para todos, de um espaço atrativo para os jovens.

Nos *slogans* das diferentes campanhas para o processo seletivo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, 2015, 2016 e 2017 do IFFar (figura 03), está presente o apelo dirigido aos jovens, como convite para fazer parte, identificando a educação profissional como oportunidade, como caminho, como escolha que transforma a vida dos sujeitos, conotando uma transformação positiva, sendo para muitos uma oportunidade de cursar educação profissional gratuitamente, como uma esperança de um futuro promissor.

A partir disso, é possível dizer que essas práticas são parte de um movimento de inclusão, como uma rede que captura os jovens para a educação profissional, como expresso no PDI 2014 – 2018. Dito de outro modo:

Entende-se que, para garantir o acesso de diferentes públicos ao IF Farroupilha, é preciso contemplar distintas estratégias de divulgação da instituição e de seus cursos, a fim de que a informação chegue aos públicos estratégicos com qualidade e clareza. (BRASIL/MEC, 2014, p. 148).

Então as estratégias de *marketing* têm propósito de se fazer chegar a todos e, nesse todos, estão incluídas aquelas populações que historicamente estiveram à margem, investindo na captura destes para a educação profissional.

Mas essa prática de *marketing* não é isenta, ela tem origem na economia de mercado e está assentada numa governamentalidade

neoliberal. Na educação essa prática tem sido mais recorrente a partir das políticas de inclusão, considerando que é preciso subjetivar a todos para que desejem estar na escola, para que desejem estar incluídos. O *marketing* atua na educação do mesmo modo que atua no mercado, isto é, produzir no sujeito a necessidade de adquirir um carro, uma roupa, etc. Na educação profissional busca produzir nos jovens o desejo de cursar educação profissional. O *marketing* está presente inclusive nos currículos dos cursos de técnicos integrados ao ensino médio, aspecto que pontuo no capítulo 4.

Neste primeiro fio da trama, tenho intenção de dar visibilidade à educação profissional dos jovens como política inclusiva. Para além das imagens das campanhas dos processos seletivos, identifico diferentes documentos com discursos que atravessam as políticas institucionais de acesso¹⁸ dos jovens à educação profissional, sendo: o PDI 2014 - 2018, o Programa Institucional de Ampliação do Acesso - 2012, o edital do processo seletivo 2017, o manual do candidato do processo seletivo 2017 e o perfil do estudante do IFFar *Campus* SA, referente ao ano de 2015.

Uma importante fonte de informações sobre as políticas de inclusão institucionais é o resultado do 'perfil do estudante do IFFar'. Assim, identifico que em torno de trezentos e trinta estudantes, entre 1º, 2º e 3º anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (Administração, Alimentos, Agropecuária e Informática), realizaram sua participação respondendo ao questionário referente ao perfil do estudante do IFFar *Campus* SA no ano de 2015. Os dados dos perfis dos estudantes são importantes para pensar os discursos e as

¹⁸ Aqui me refiro a acesso somente via ingresso através de processo seletivo, considerando que essa é a metodologia de acesso empregada no IFFar para os cursos técnicos integrados ao ensino médio. São empregadas em outras modalidades de educação profissional outras estratégias de acesso, como análise da renda, sorteio, mas todos respeitando as políticas de reserva de vagas e ações afirmativas.

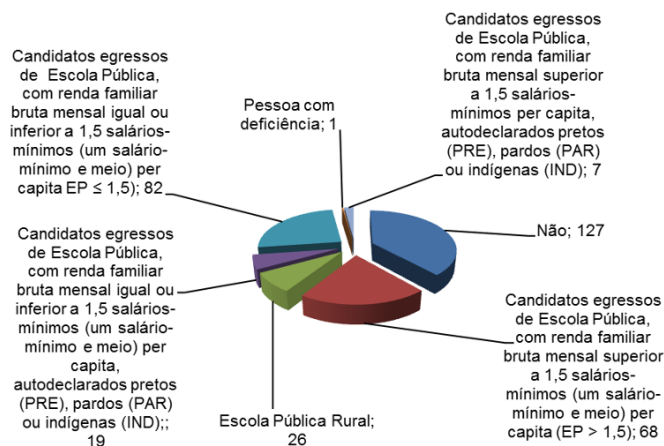
práticas institucionais e, como os estudantes têm sido conduzidos a pensar sobre as práticas dessa instituição.

Analisando informações dos perfis de estudantes do IFFar SA, identifiquei que são vários os motivos que os atraíram para a educação profissional. Considero que esse 'motivo', como descrito no perfil do estudante, não passa de modos de subjetivação, cada sujeito que ingressa nos cursos técnicos integrados ao ensino médio foi de algum modo subjetivado. Um dos modos de subjetivação que opera na captura dos jovens para a educação profissional de nível médio, é a influência de amigos que estudaram ou estudam no IFFar, amigos que em seus discursos, em relatos das atividades realizadas, em conversas sobre as aulas, em relatos das atividades extraclasse, subjetivam os demais para que também invistam em tal empreendimento, atingidos pela ideia de que cursar ensino técnico integrado é uma boa opção para essa etapa educacional.

Faço uso de gráfico gerado a partir dos dados de perfil do estudante IFFar SA (figura 05), para mostrar que mais de 50% dos alunos (que no ano de 2015 estavam regularmente matriculados) fizeram uso de reserva de vagas para ingressar nos cursos técnicos integrados. Como especificado na seção anterior¹⁹ e demonstrado no gráfico abaixo, a reserva de vaga abarca: pessoa com deficiência, sujeitos provenientes de escola pública rural, sujeitos oriundos de escola pública, sujeitos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, levando em consideração a renda familiar bruta mensal. O gráfico também expressa os estudantes que ingressaram por ampla concorrência, ou seja, não fizeram uso da reserva de vagas.

¹⁹ Não considera as alterações propostas na Resolução *Ad Referendum* nº 16/2016/IFFar, que traz entre as alterações a reestruturação da política de reserva de vagas.

Figura 05 – Ingresso estudantes cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFFar Campus SA através da política de ações afirmativas/reserva de vagas.



Fonte: Dados perfil estudante IFFar 2015.

Cabe ainda destacar, a partir dos dados apresentados no gráfico, que a política de reserva de vagas atua como estratégia na captura dos jovens, possibilitando uma diversidade de sujeitos acessar a educação profissional de nível médio, ou seja, comprova que é para todos.

Esse movimento de produzir dados através de aplicação de questionário aos estudantes, com intuito de obter um desenho do perfil do estudante do IFFar, e identificar como estes estão percebendo as políticas institucionais pode ser pensado a partir de um viés que possibilita analisar a eficiência das políticas de acesso, permanência e êxito empregadas no IFFar e, no que diz respeito à prática pedagógica que compreende o ensino, a pesquisa e a extensão. Cria-se como necessidade da instituição obter essas informações, uma vez que, entendendo a educação profissional como parte de um grande discurso de inclusão, passa a ser estratégico conhecer esses sujeitos, identificar o que estão pensando sobre atuação

da instituição, produzir os alvos ou grupos a serem atingidos, que apresentam algum risco de evasão, de reprovação, etc., e assim atuar sobre esses sujeitos. O uso de saberes estatísticos é uma estratégia para melhor conduzir as condutas dos jovens, para melhor conduzir a formação dos sujeitos. A partir dos resultados, a instituição pode reorganizar a forma de atuação das políticas ou criar outras, que atuem com eficiência sobre os sujeitos em formação.

As políticas públicas de inclusão, as políticas de ampliação da oferta de vagas e a política de reserva de vagas são alguns dos mecanismos que atuam na captura de todos para a educação profissional. Outros fatores que servem como artifícios na captura dos jovens e os objetivos pelos quais almejam essa formação podem ser verificados no quadro 04. Assim como a diversidade de jovens que ingressa na educação profissional, há também diversidade nos motivos para cursar educação profissional. Porém, como apresentado no quadro 04, a preparação para o mundo do trabalho parece estar sendo um dos principais motivos que têm subjetivado jovens a cursar ensino técnico integrado ao ensino médio no IFFar *Campus SA*.

Quadro 04 – Motivos para escolher o curso técnico integrado ao ensino médio no IFFar *Campus SA*

Escolheu cursar educação profissional - técnico integrado - no IFFar <i>Campus SA</i>:	nº estudantes resposta sim	nº estudantes resposta não
Para entrar na universidade	116	199
Como preparação para o mundo do trabalho	156	159
Pela qualificação dos professores	122	193
Pelo ensino gratuito	119	196
Pela imagem da instituição na comunidade	69	246
Identificação com a área do curso	110	205
Imposição de familiares	28	287
Influência de colegas que estudaram no IFFar	67	248

Fonte: Dados perfil do estudante IFFar 2015.

Ao analisar individualmente os motivos pelos quais os estudantes do IFFar *Campus* SA dizem ter sido atraídos para a educação profissional de nível médio, considero que todos podem ser identificados como discursos que subjetivaram esses jovens para essa ideia de educação profissional, para que o jovem passe a sentir a necessidade de fazer parte desse modo de vida e também pelos discursos que dizem dos impactos posteriores à profissionalização na vida do sujeito. Práticas de subjetivação que de diversas formas são proliferadas para capturar os jovens, para investir em si e fazer parte desse modelo de produtividade econômica e de produtividade de trabalho.

Identifico que há um direcionamento da educação profissional para a formação de mão de obra, formação destinada ao assistencialismo somente para sujeitos pobres, e, na contemporaneidade, com as políticas de inclusão, a educação profissional continua sendo espaço de formação para o trabalho, mas abrange diversas outras expectativas. Dessa forma, percebo que o discurso da educação profissional ampliou sua rede de abrangência e agora não tem intenção de atuar sobre um público específico. Isto, pois, os discursos das políticas de inclusão atuam na captura de todos os sujeitos e, por isso, atraem diferentes públicos que em tempos passados não teriam interesse em uma formação na educação profissional.

Ao consultar a página da Setec, em publicação de dezembro de 2016²⁰, localizei manchete de uma publicação com o seguinte discurso: “Secretária da Educação Profissional diz que MEC quer atrair jovens para a Educação Tecnológica”. Uma divulgação recente que reforça ainda mais o discurso da captura de todos os jovens para a educação profissional, com vistas de que não escapem dessa engrenagem econômica de produção e consumo, articulada no contexto do neoliberalismo. A Secretária Eline Neves Braga Nascimento, ressalta

²⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/43381-secretaria-de-educacao-profissional-diz-que-mec-quer-atrair-os-jovens-para-o-ensino-tecnologico>. Acesso em: 31 de outubro de 2020.

o seguinte “hoje existe a demanda de um mercado que carece de mão de obra especializada, de um lado, e jovens sem formação que precisam de emprego, do outro. É para aproximar esses dois lados que o trabalho com as redes de ensino tem se intensificado”.

“Temos hoje quase dois milhões de jovens que não estão estudando nem trabalhando”, diz Nascimento. Dados da CEPAL (2015) apontam um percentual de que: 19,3% dos jovens brasileiros não estudam nem trabalham, ou seja, não integram a população economicamente ativa. Dados como estes produzem a necessidade de o Brasil investir em políticas de captura dos jovens para a inserção destes nessa lógica de produção, considerando que, para o país crescer economicamente, essa população que está à margem do seu desenvolvimento, que ainda não foi capturada, precisa tornar-se economicamente ativa.

A educação profissional tem sido uma estratégia que atrai os jovens para que passem a desejar constituir-se um sujeito profissionalizado. Fato que supostamente lhe dará maiores condições de competir no mercado de trabalho e, ao encontro disso, o que pontua Nascimento quando afirma que é importante a divulgação do que ela chama de educação técnica, a qual “atraia esses jovens para essa formação. Quanto mais informações sobre as possibilidades que a formação técnica e tecnológica abre na vida desses jovens, maiores são as chances de atrair esse público para as salas de aula”.

Dessa forma, parece que se intensificam estratégias de captura dos jovens para a educação profissional, além da perspectiva de que ninguém pode ficar de fora. O que encontra-se em consonância com o que pontua Lopes (2009), pois num contexto neoliberal todos precisam ser capturados para as “[...] malhas que dão sustentação aos jogos de mercado” (p. 155). Não é permitido ficar de fora, a regra é que “[...] todos devem estar incluídos” (LOPES, 2009, p. 155).

Identifico ainda, que na educação profissional, continuamente estratégias são colocadas em operação para atingir o maior número

de sujeitos. Que nenhum jovem escape de estar incluído aprendendo, desenvolvendo competências e habilidades para tornar-se competitivo, com vistas a uma vida adulta produtiva atrelada ao convencimento de que - só assim - pode ser um cidadão do mundo.

Ao consultar os relatórios produzidos pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), percebi que os índices de desemprego entre os jovens vêm crescendo. O relatório intitulado 'Panorama Mundial do Emprego 2016: Tendência para a Juventude', produzido pela OIT, mostra uma projeção de que o desemprego em âmbito global entre os jovens é de 71 milhões para 2016. Segundo o documento, no Brasil, o índice de desemprego para 2016 estava projetado em torno de 13,1%, sinalizando aumento, pois em 2015 a taxa foi de 12,9%.

Em recente pesquisa divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Ministério do Trabalho, o Boletim do Mercado de Trabalho Brasileiro (2017), em todas as faixas etárias, demonstrou um aumento do desemprego no Brasil. Entre os jovens de 14 a 24 anos, o valor médio das taxas de desemprego trimestrais subiu de 20%, em 2015, para 27,2%, em 2016, sinalizando que os jovens são os mais atingidos pelo desemprego. Em consonância com os dados do IPEA, o Anuário Estatístico da CEPAL 2015 já apontava que a maior taxa de desemprego urbano no Brasil no ano de 2014, encontrava-se na faixa etária de 15 a 24 anos.

Considerando a escolaridade, verifico no Anuário Estatístico da CEPAL 2015 que o desemprego urbano no Brasil chegou a 10,2% entre a população que possuía entre seis e nove anos de escolaridade no ano de 2014. Já entre a população com 13 ou mais anos de escolaridade, o índice de desemprego foi de 4,5%, ou seja, menos da metade.

Os dados apresentados apontam para a necessidade de, no Brasil, haver investimentos na escolarização dos jovens, pois os índices dizem de um país que tem uma parcela elevada da população jovem

que não está estudando e também, não está inserida no mercado de trabalho. Os dados apresentados indicam que o investimento em escolarização, em formação para os jovens, pode ser considerado um fator que contribui para diminuir os índices de desemprego entre os estes e, ao mesmo tempo, para trazer esses sujeitos para operar dentro de um modo de produtividade.

A preocupação e os investimentos em formação qualificada para os jovens no Brasil, também podem ser analisados pelo fator populacional, pois, se olharmos a pirâmide populacional do Brasil, produzida a partir de senso demográfico 2010 do IBGE, vamos identificar que a população vem envelhecendo e as taxas de fecundidade vêm diminuindo. Por mais que a população economicamente ativa ainda ultrapasse o número de idosos e crianças, os índices apontam para uma crescente queda da população economicamente ativa. Assim, faz sentido pensar na captura de todos os jovens para a educação profissional, para prepará-los, de modo que ao finalizar o ensino médio, estejam em condições de produzir e gerar renda.

A rede que atua na captura dos jovens para a educação profissional, se constitui em uma política de acesso. A política institucional de ampliação do acesso no IFFar foi elaborada no ano de 2012, após promulgação da Lei 12.711/2012, que regulamenta as formas de acesso às instituições federais. O programa do IFFar “[...] compreende que garantir o acesso à educação é o primeiro passo para a sua democratização” (IFFar, 2012, p. 02). A emergência de uma política que diga da ampliação do acesso, parece interessante numa lógica em que é necessário trazer todos para a escola. Nesse caso a educação profissional movimenta-se para criar estratégias, para ampliar o acesso de grupos populacionais à educação: da população rural, de pessoas negras e pardas, indígenas, de pessoas com deficiência, população em condições socioeconômicas desfavoráveis, da população oriunda das escolas públicas.

Os grupos aos quais o programa de ampliação do acesso se refere, são populações que historicamente estiveram excluídas e, num momento em que não é mais interessante para o Estado que os sujeitos permaneçam à margem dos processos educativos, criar políticas de inclusão parece produtivo para o Estado. Com intuito de possibilitar que esses sujeitos acessem a educação profissional e passem a ser investidos por estratégias que atuem na constituição de sujeitos inclusivos, aptos a cuidar de si, de empreender sobre suas vidas e suas aprendizagens, o Estado percebe nessas políticas um importante caminho para torná-los produtivos.

As políticas que orientam o acesso de jovens à educação profissional do IFFar se materializam como políticas de inclusão, “[...] tendo em vista a proposta de ser uma instituição inclusiva o IF Farroupilha precisa adotar políticas diferenciadas de ingresso” (BRASIL/MEC, 2014, p. 148). Então, uma das práticas consideradas eficazes para a inclusão dos sujeitos na educação profissional, é possibilitar o acesso; essa é uma verdade a ser considerada nesse espaço educativo, que está presente no PDI.

Nessa linha de atuação, seguem os demais documentos institucionais. No manual do candidato, assim como no edital de processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos integrados no ano de 2017, são apresentadas as vagas, conforme figura 06. Identifico que as proposições apresentadas nos documentos institucionais, estão presentes no quadro de vagas. Isso é reiterado quando encontro vagas reservadas para: pessoas com deficiência; vagas de ampla concorrência; vagas para jovens oriundos de escola pública, pretos, pardos ou indígenas (com renda menor ou igual a um salário e meio por pessoa da família) e; também, vagas para jovens oriundos de escola pública, pretos, pardos e indígenas (com renda maior a um salário e meio per capita). Isso se configura no IFFar como uma

prática inclusiva, que tem intenção de possibilitar o acesso de todos à educação profissional.

Figura 06 – Quadro de vagas cursos técnicos integrados ao ensino médio IFFar *Campus* SA para ingresso ano de 2017

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA – CAMPUS SANTO AUGUSTO									
Nível de Ensino: CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO – CAMPUS SANTO AUGUSTO									
CURSO	FORMA ENSINO	TURNO	DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS						TOTAL VAGAS
			PCD	AC GERAL	EP ≤ 1,5		EP > 1,5		
					PPI	Outros	PPI	Outros	
Técnico em Administração	Integrado	Integral Diurno	02	14	3	7	3	6	35
Técnico em Agropecuária	Integrado	Integral Diurno	02	14	3	7	3	6	35
Técnico em Alimentos	Integrado	Integral Diurno	02	12	2	6	2	6	30
Técnico em Informática	Integrado	Integral Diurno	02	14	3	7	3	6	35

Fonte: Manual candidato processo seletivo IFFar 2017.

As políticas institucionais regulamentam e definem as formas de acesso, a reserva de vagas, e através de edital do processo seletivo essa prática de inclusão pelo acesso é colocada em operação. Assim, fica evidente que o acesso à educação profissional de nível médio está sendo propiciado. Ingressam no IFFar *Campus* SA anualmente, uma diversidade de sujeitos com diferenças biológicas, cognitivas, psicológicas, sociais, culturais, econômicas, entre outras, que independentemente de suas condições, são sujeitos que precisam empreender sobre suas aprendizagens para concluir o curso no qual ingressaram.

Diante do exposto, as possibilidades de acesso previstas e praticadas são identificadas como oportunidades para o jovem ingressar na educação profissional. Originalmente, a palavra oportunidade era “[...] usada apenas para representar os ventos mediterrâneos que colaboravam para os barcos à vela partirem de, ou chegarem a um determinado porto. Os ventos eram ‘oportunos’ ou ‘inoportunos’ a uma determinada intenção” (Dicionário Etimológico,

2008). A possibilidade de acesso (como uma oportunidade para os jovens), conota a noção de chance. Para tanto, é oportuno que os mesmos aproveitem essa chance de cursar educação profissional (de forma gratuita) e que, consigam empenhar tamanho esforço para superar os desafios encontrados ao longo do caminho. Já que, estão tendo uma oportunidade, acesso a ventos oportunos que sopram a favor de uma formação do sujeito.

A inclusão dos jovens na educação profissional, através do ingresso na instituição, mostra que é uma prática que leva em consideração a diversidade da juventude. Mas incluir, como já apontei anteriormente, forma um par com a aprendizagem e, nesse sentido, não é somente proporcionar o acesso, é preciso pensar como se dão os processos de aprendizagem a partir dessa oportunidade de ingresso.

As políticas foram gestadas no sentido de prover essa oportunidade, considerando que, a partir do ingresso, as aprendizagens passam a ser responsabilidade do sujeito, tendo em vista que a instituição vai promover práticas pedagógicas a fim de que os sujeitos empreendam sobre suas aprendizagens. Mais do que isso, a instituição vai prover auxílios financeiros, para aqueles cuja família não tem renda suficiente para manter o sujeito na instituição. Vai proporcionar alimentação gratuita para todos, vai investir em professores qualificados, vai proporcionar acompanhamento de uma equipe psicopedagógica para que o jovem possa empreender sobre suas aprendizagens e obter êxito.

A oportunidade de acessar a educação profissional foi propiciada. A responsabilidade de se manter no curso, ou seja, frequentar as aulas, fazer os trabalhos, empreender sobre suas aprendizagens é do estudante. Se sair desse movimento, vai evadir e perder a chance de ter um diploma. O que significa perder a chance de concorrer no mercado de trabalho, de incluir-se e de ter uma vida 'melhor'.

A instituição escolar tem sido um espaço onde operam diferentes estratégias para que a inclusão seja aceita como uma verdade inquestionável, como uma necessidade do nosso tempo, onde se propagam discursos de que a inclusão é algo positivo, subjetivando os sujeitos de que é necessário que todos estejam inseridos neste espaço.

Desse modo, é preciso tensionar as várias facetas da inclusão, como afirma Dal'Igna (2007):

O lado perverso da inclusão escolar está em democratizar o acesso à escola, mas não possibilitar que os sujeitos ditos diferentes permaneçam nela. Diante da democratização da escola, os sujeitos passam a ser promotores de si, ou seja, passam a ser responsáveis tanto pelo seu sucesso, quanto pelo seu fracasso na aprendizagem e no comportamento/disciplina (p. 31).

Gestar políticas de acesso e não pensar nas práticas pedagógicas que ocorrem dentro das instituições é, no mínimo, promover aquilo que Veiga-Neto e Lopes (2011) nomeiam como in/exclusão. Essa expressão tem sido utilizada para dizer de espaços onde os sujeitos são subjetivados para ingressar, como espaços inclusivos, porém as práticas que ocorrem dentro desses espaços têm produzido a exclusão. Assim, passo a problematizar as estratégias de permanência colocadas em marcha no IFFar *Campus* SA, considerando esse público que está sendo capturado pelas políticas de acesso.

3.2 INVESTIMENTO NO GERENCIAMENTO DA APRENDIZAGEM

[...] 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 assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 959).

No movimento com os discursos a partir do acesso dos jovens à educação profissional de nível médio, emerge a necessidade de falar das estratégias de permanência dos jovens nesse espaço educativo, considerando as políticas de inclusão. Como na citação acima, ao garantir o acesso e o atendimento de todos, a instituição passa a ser nomeada como includente. Portanto, o IFFar *Campus* SA se enquadra nesse perfil institucional, que na contemporaneidade, tem sido o princípio que move todas as instituições educacionais. Porém, esse *slogan* de instituição inclusiva, não garante que dentro desses espaços educativos não ocorram e perpetuem-se práticas de exclusão.

Com investimentos por parte do Estado na captura dos jovens para a educação profissional, chega a esse espaço educativo uma diversidade que precisa ser pensada, para que dentro desses espaços constituídos a partir de políticas de inclusão, não seja produzida uma in/exclusão, como afirmam os pesquisadores Veiga-Neto e Lopes (2011) quando discorrem que: “[...] se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral” (p. 131).

Tensionar esse discurso se consolida no sentido de trazer todos para dentro da democratização do acesso e das estratégias de permanência. Portanto, trata-se de um movimento importante para pensar os processos educativos, tendo em vista que é lá, no cerne dessas vivências, que se instalam fronteiras as quais desenham roteiros de aprendizagem na vida dos jovens.

Assim, para identificar os discursos que regulam e conduzem as práticas educativas do IFFar, no que diz respeito às estratégias de permanência, passo a analisar alguns documentos institucionais. Um deles é o PDI do IFFar, onde consta como primeiro objetivo estratégico da instituição “Consolidar, ampliar e promover políticas de acesso e permanência do IF Farroupilha” (BRASIL/MEC, 2014, p. 27). Para atingir tal empreendimento, são determinadas metas, sendo em sua maioria relacionadas à Assistência Estudantil, como: o aumento do número de estudantes beneficiados com programas financeiros; moradia estudantil; serviço qualificado de alimentação escolar; serviços de saúde; melhoria nas condições de transporte dos estudantes e, implantação e qualificação dos serviços de apoio didático-pedagógico dos *Campi* do IFFar, cuja consolidação estava prevista até o ano de 2019.

Referenciando entre as estratégias de inclusão e de permanência, expressas no PDI, o serviço de apoio didático-pedagógico que está assim previsto: “criar, em conjunto com setor de apoio pedagógico, núcleos de pesquisa acerca das dificuldades encontradas pelos estudantes da instituição” (BRASIL/MEC, 2014, p. 29) e, também, “[...] desenvolver programas que proporcionem a permanência com êxito reduzindo os índices de evasão e retenção do IF Farroupilha” (BRASIL/MEC, 2014, p. 29).

O investimento institucional colocado em operação para permanência, tem por foco que todos os estudantes capturados para a educação profissional tenham condições de desenvolver-se. Ou seja, organiza-se todo um aparato de procedimentos para que o sujeito esteja bem alimentado, que tenha recursos financeiros para custear o transporte, acesso à moradia estudantil, a políticas de saúde e acompanhamento didático-pedagógico durante toda a sua estada na instituição.

Todas essas práticas são gestadas para a permanência do estudante na instituição e, mais do que isso, para que ele esteja com todas as condições possíveis para desenvolver o seu potencial, suas

aprendizagens, pois, conforme PDI (2014), “[...] se entende que a permanência do estudante junto à Instituição está relacionada também com sua qualidade de vida” (BRASIL/MEC, 2014, p. 155).

Esse modo de operar pode ser considerado uma estratégia biopolítica²¹, pois atua no sentido de proteger a população, torná-la o máximo saudável, melhorar sua qualidade de vida, promover a vida da coletividade e o sucesso nas aprendizagens, como pontua Veiga-Neto e Lopes (2007): “[...] aquilo que se coloca em jogo são condutas humanas que preservem e promovam a própria vida” (p. 955).

Assim, no PDI (2014), são elencadas de modo amplo ações de estímulo à permanência dos estudantes no IFFar:

O estímulo à permanência dos estudantes é indispensável em um expressivo número de casos na realidade da população atendida pelas unidades de ensino do IF Farroupilha e funciona com o objetivo de atender a variados tipos de necessidades que os estudantes apresentam, as quais, quando não supridas, implicam em evasão. As principais ações de estímulos à permanência dos estudantes estão baseadas: I - em ações pedagógicas inclusivas para pessoas com ou sem necessidades educativas especiais; II - na destinação de recursos financeiros para fins de apoio aos estudantes; III - em bolsas para atividades de ensino, pesquisa e extensão que estimulem a participação de estudantes que se identifiquem com projetos específicos e neles possam atuar, não sendo o critério renda o primordial; IV - em atividades de caráter biopsicossocial e pedagógico para propiciar condições de estudo e qualidade da vida estudantil. (BRASIL/MEC, 2014, p. 278).

²¹ Aprendemos com Foucault que a biopolítica é um conjunto de mecanismos que tem como propósito manter e ampliar uma relação de dominação da população. Conforme diria Foucault (1999) “[...] eu diria isto: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc” (p. 289).

Todas as estratégias de permanência colocadas em operação no IFFar, por mais que não tenham relação direta com ações pedagógicas, atuam sobre a gestão da aprendizagem dos jovens, para que no tempo previsto do curso (exemplo que é o fato dos cursos técnicos integrados terem duração de três (3) anos), estes tenham anualmente construído aprendizagens que os conduzam à aprovação.

Como estratégias de permanência empregadas no IFFar *Campus SA*, acrescento mais algumas ações que atuam na gestão da aprendizagem dos estudantes: programa permanência e êxito; recuperação paralela; programa de monitorias; atendimento individualizado do professor com o estudante; projeto estudar pra valer e a atuação de diferentes profissionais, paralelos à sala de aula (Assistente Social, Pedagogo, Psicólogo). Com ferramentas específicas, todas essas estratégias vão atuar no sentido de conduzir o estudante para aprender e gestar sua própria aprendizagem.

[...] a biopolítica é indispensável para que o poder disciplinar aconteça, seja na formação dos estudantes nas escolas, seja na formação dos professores nas universidades. Ao passo que esta se combina ao conceito de governamentalidade, cunhado por Foucault, como arte de governar sobre todos os outros e produzir sujeitos que sejam governáveis. Essa governamentalidade é como um instrumento, compilado de instituições, estratégias, táticas, cálculos, entre outros, que exerce o poder sobre todos, de modo a conduzir condutas (RIGUE, 2020, p. 47-48).

Dentre essas estratégias pedagógicas encontram-se descritas no PPC:

Durante todo o itinerário formativo do aluno deverão ser previstas atividades de recuperação paralela, complementação de estudos dentre outras atividades que o auxiliem a ter êxito na sua aprendizagem, evitando a não compreensão dos conteúdos, a reprovação e/ou evasão. (BRASIL/MEC, PPC do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, 2014, p. 39).

Assim, os estudantes identificados em situação de não aprendizagem, passam a serem alvos de algumas estratégias específicas com a intenção de direcioná-los para “[...] retomar aspectos nos quais os objetivos de aprendizagem não tenham sido atingidos” (BRASIL/MEC, PPC do Curso Técnico Integrado em Alimentos, 2014, p. 39). É nesse contexto que se insere o trabalho do profissional pedagogo.

No âmbito das estratégias específicas de permanência, além de produzirem um itinerário formativo paralelo, também capturam os estudantes, como pode ser observado abaixo. No gráfico da figura 07, produzido com dados do perfil do estudante do IFFar 2015, mostra-se que 40% dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, dizem ter encontrado dificuldade em alguma disciplina do curso. Desse modo, é possível relacionar que, as dificuldades encontradas no transcorrer do curso, são elementos que ameaçam a permanência dos estudantes na instituição. O que corrobora para que a instituição passe a investir no acompanhamento desse estudante, na condução da conduta sua conduta, tornando-o alvo prioritário das estratégias de inclusão e permanência.

Figura 07 - Das dificuldades de aprendizagem encontradas pelos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFFar Campus SA



Fonte: Dados perfil do estudante IFFar 2015.

Assim, passo a algumas definições que considero importantes. A ideia de apoio pedagógico ao estudante presente no Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Alimentos que abrange uma gama de ações: “[...] é realizado direta ou indiretamente através dos seguintes órgãos e políticas: Núcleo de Pedagógico Integrado, atividades de nivelamento, apoio psicopedagógico e programas de mobilidade acadêmica” (BRASIL/MEC, PPC do Curso Técnico Integrado em Alimentos, 2014, p.17).

Parto dessa compreensão, que também está expressa nos PPCs dos demais cursos, para situar este trabalho. Quando me refiro a apoio pedagógico, estou dizendo do acompanhamento aos estudantes realizado por profissional da pedagogia, trabalho este que é parte integrante do que nos documentos do IFFar, é nomeado como apoio psicopedagógico, como descrito a seguir: “O IF Farroupilha *Campus* SA possui uma equipe de profissionais voltada ao atendimento psicopedagógico dos estudantes, tais como: psicólogo, pedagogo, assistente social, técnico em assuntos educacionais e assistente de aluno” (BRASIL/MEC, PPC do Curso Técnico Integrado em Alimentos, 2014, p.19).

Assim, o serviço de apoio pedagógico ao discente atua diretamente para promover a aprendizagem dos estudantes que apresentem riscos diante das rotas traçadas para sua formação e, conseqüentemente para sua permanência na instituição. Os passos para esta identificação começam pelo professor que se utiliza de critérios naturalizados nos planos institucionais. Esta avaliação inicial, coloca o estudante no fluxo das estratégias de recuperação, encaminhamentos, atendimentos, acompanhamentos, todos com o objetivo de: reestabelecer a rota de aprendizagem; aprender a aprender sobre suas aprendizagens; aprender a aprender e investir sobre si para, só assim, dar continuidade no curso.

Diante dessa trama, parece-me potente pensar as estratégias de permanência a partir da noção de fluxo empregado por Rech (2015) em seu estudo. Essa noção de fluxo me é cara nesse estudo no sentido de pensar a inclusão para além das pessoas com deficiência. Pensar na inclusão dessa diversidade de jovens que é capturada para a educação profissional nos IFs. Pessoas estas, a partir do ingresso, são subjetivados a investir sobre suas aprendizagens para que, no período de três anos (naturalizado como suficiente para um sujeito construir habilidades e competências), constitua-se um profissional técnico habilitado e, consiga concluir o curso.

A noção de fluxo que utilizo é a seguinte: “[...] fazer fluir para sair da escola e ingressar no mercado de trabalho” (RECH, 2015, p. 177). Na educação profissional me parece que há a necessidade de que esse fluxo aconteça. Essa ideia pode ser ampliada para os demais sujeitos que acessam a educação profissional nos IFs, pensando no contexto da diversidade dos jovens que cursam ensino técnico integrado ao ensino médio em que também há a necessidade de que esse fluxo ocorra. Porém, para que esse fluxo se efetive, esse sujeito precisa ter construído algumas aprendizagens, desenvolvido habilidades e competências consideradas importantes para sua inserção no mercado de trabalho. Aqueles sujeitos que não conseguem desenvolver as habilidades e as competências exigidas nas diferentes disciplinas precisam permanecer na instituição. Dito de outro modo, precisam continuar no mesmo ano do curso, ou seja, esse fluxo será interrompido²².

A ideia do fluxo (RECH, 2015), por mais que não seja comumente utilizada no espaço educativo do IFFar *Campus SA*, já está naturalizada. Isto porque, o jovem que ingressa no curso técnico integrado ao ensino médio já está subjetivado para, ao final de três anos, concluir o curso. O jovem já é capturado para a educação profissional na ideia de que

²² Utilizo o termo “interrompido” no sentido de quebrar a continuidade de algo, no caso da situação descrita uma obstrução que impede o sujeito de avançar para o próximo ano de escolarização.

ao final de três anos ele estará formado, terá concluído o ensino médio e ainda uma formação profissional.

Nesse processo, anualmente o jovem precisa mostrar que em cada disciplina conseguiu desenvolver as aprendizagens exigidas para progredir. O sujeito somente será considerado com condições de progredir dentro do curso, se não interromper o fluxo ou prolongá-lo. Caso tenha conseguido empreender sobre suas aprendizagens, tenha aprendido a aprender, tenha demonstrado que desenvolveu habilidades para aprender em diferentes espaços, na educação formal e nos espaços informais, o sujeito terá condições de continuar o seu fluxo, progredir e, além disso, fortalecer a lógica de que continuará aprendendo ao longo da vida.

A lógica supracitada, combina-se a uma série de outros elementos permanentemente reiterados, na perspectiva de evitar que o fluxo seja interrompido. Dito de outro modo, com vistas a que o estudante não abandone as estratégias de subjetivação que ali estão em fluxo.

Quando penso acerca desta ideia de sujeitos em risco de interrupção do fluxo, percebo uma relação com o que está proposto pelos organismos internacionais na Declaração de Incheon (2015), Agenda 2030, que reitera o compromisso com a educação para todos, com a educação inclusiva, e, ao mesmo tempo, traz em seu contexto o compromisso de colocar em funcionamento uma agenda educacional “[...] que não deixe ninguém para trás” (UNESCO, 2015, p. 01). Essa declaração trata a educação como instrumento para transformar a vida dos sujeitos, como principal impulsionadora para o desenvolvimento sustentável, dessa forma, propõe uma educação que captura todos e para, além disso, que gerencia o risco e não deixe nenhum sujeito fora dela e, ao mesmo tempo, nem para trás quando já estiverem dentro dos seus espaços educativos.

A partir dessa preocupação com os sujeitos que possam vir a interromper o fluxo de formação na educação profissional, que irei me debruçar no próximo capítulo. Jovens 'em risco de abandono institucional' que, muitas vezes, são encaminhados pelos professores para acompanhamento pedagógico, nomeados com dificuldades de aprendizagem, por não estarem conseguindo: atingir as aprendizagens e desenvolver habilidades e competências, de acordo com o que a instituição entende como naturalizado para os jovens que cursam ensino técnico integrado ao ensino médio.

Na contemporaneidade, empreender para construir as aprendizagens e constituir competências e habilidades, são responsabilidades do sujeito, bem como recai sobre o sujeito a responsabilização pelo resultado desse empreendimento. O sujeito, passa a ser responsável tanto pelo seu sucesso como pelo seu fracasso.

Na educação profissional de nível médio, mesmo que o estudante não tenha conseguido obter êxito ao final do ano letivo, houve um investimento preventivo da instituição quanto a práticas para atuar sobre o sujeito em risco. Um gerenciamento do risco, com intuito de trazê-lo o mais próximo de um modelo aceitável de sujeito. Fez um investimento financeiro e pedagógico, proporcionou auxílio financeiro, alimentação, professores qualificados, atendimento individualizado com o professor, acompanhamento de equipe psicopedagógica, acompanhamento de profissionais da saúde (médico, odontólogo, nutricionista). Fato que corrobora para a seguinte compreensão comumente utilizada: se o estudante não empreendeu para conseguir aprovação é porque não soube usufruir da oportunidade que teve. O que coloca sob os ombros do sujeito a concepção de que o problema reside em si.

4

**ESTRATÉGIAS
DE INCLUSÃO
E A GESTÃO
DO RISCO
DA NÃO
APRENDIZAGEM**

Início este quarto capítulo rerepresentando os objetivos específicos com os quais trabalho esta unidade. Encontro dois fios a serem considerados nesta trama: um primeiro fio, cujo objetivo gira em torno de examinar como os discursos da inclusão e da aprendizagem tornam-se verdades que circulam no contexto do IFFar *Campus* SA e, ao mesmo tempo, atuam a partir de uma norma para identificar, classificar e gerenciar o risco de estudantes produzidos e nomeados em situação de não aprendizagem. Um segundo fio, cujo objetivo é dar visibilidade analítica para as estratégias inclusivas institucionais, considerando que delas se apreendem processos educativos, para então pensar a permanência com aprendizagem de todos os jovens na educação profissional e, assim gestar o risco da não aprendizagem.

Trazendo como base o conjunto de documentos disposto na tabela 4 do capítulo 1, que diz das estratégias de inclusão colocadas em funcionamento no IFFar Campus SA, construo este capítulo analisando fragmentos desses documentos que dizem da inclusão, da aprendizagem e dos discursos que operam na constituição de sujeitos em situação de não aprendizagem. Analisando, ao mesmo tempo, como são colocadas em prática estratégias que operam na condução da conduta dos jovens para empreender sobre si, e desenvolver as aprendizagens.

4.1 DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL PARA A AÇÃO DA PESQUISA

No IFFar *Campus* SA, até o segundo semestre de 2012, o que se conhecia a respeito de atuação de Profissional Pedagogo Técnico-Administrativo em Educação (TAE), estava relacionado ao trabalho desenvolvido junto à Direção de Ensino, setor onde circulam documentos que organizam a prática pedagógica da instituição, responsável pelo desenvolvimento de orientações e formação de

professores, entre outras atividades inerentes ao apoio pedagógico. Também haviam algumas pedagogas deslocadas para outros setores por exercerem cargos de função gratificada.

No segundo semestre de 2012, assumi no IFFar *Campus SA*, o cargo de pedagoga TAE, depois de vir redistribuída da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Chapecó (UFFS). Num primeiro momento, fui informada que iria atuar junto à Assistência Estudantil, exercendo função de apoio pedagógico aos discentes.

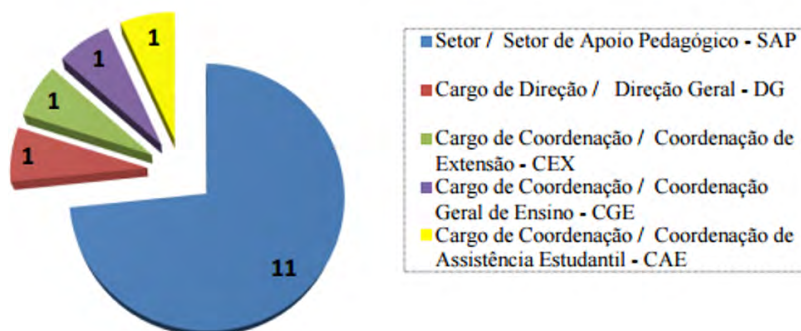
Dentre as justificativas que a instituição apresentava para tal empreendimento, recorro-me que estava: O número de estudantes que apresentavam ‘dificuldades de aprendizagem’²³; questões disciplinares que afetavam o desenvolvimento das aprendizagens; a necessidade de espaço de escuta dos estudantes quanto às questões de aprendizagem e; outros aspectos que interferiam de um modo outro de outro na vida escolar dos estudantes.

Inicialmente, a sensação foi de estranhamento, considerando praticamente a inexistência de IFs com profissional pedagogo designado especificamente ao atendimento discente. Fato que se estende inclusive ao IFFar, como é possível visualizar na figura 08 anexa abaixo, que foi extraída da Dissertação de Mestrado da Pedagoga Taise Tadielo Cezar (2014). Conforme aponta o estudo, em 2014, somente o *Campus SA* contava com Pedagoga na Assistência Estudantil (identificado em amarelo no gráfico da figura 08). Naquele momento, a Pedagoga estava atuando na função de Coordenadora do Setor de Assistência Estudantil.

²³ Utilizo o termo “dificuldades de aprendizagem” nesse parágrafo levando em consideração que essa é a expressão utilizada na instituição para narrar sujeitos identificados como desvio nas rotas de aprendizagem.

Figura 08 – Distribuição pedagoga TAEs em 2014 no IFFar

Distribuição das pedagogas conforme o organograma institucional



Fonte: CEZAR, 2014, p. 38.

A partir das experiências anteriores e do contato com práticas discursivas presentes nos documentos que regulam e orientam as práticas educativas na instituição; do contato com as falas dos servidores (docentes e TAEs) e do contato com os estudantes, fui me constituindo como pedagoga que atuava no apoio pedagógico aos discentes da educação profissional no IFFar *Campus SA*.

Foi aí que comecei a olhar para as práticas educativas que ocorriam na instituição e, atentar para as falas que circulavam nos diferentes espaços institucionais. Falas que diziam sobre as aprendizagens e não aprendizagens dos jovens que cursavam ensino técnico integrado ao ensino médio. Comecei a perceber as recorrências e a encontrar a emergência de modos de narrar determinados estudantes. Ao mesmo tempo, comecei a estudar os documentos institucionais e a interagir com esses jovens. Deste primeiro movimento identifiquei a diversidade de indivíduos que acessavam e estavam nos cursos do IFFar *Campus SA*.

Essas constatações iniciais implicavam reconhecer certa finalidade institucional no IFFar *Campus SA* em proporcionar aos estudantes acompanhamento pedagógico. Era necessário ajustar a

gestão dos fluxos para que os objetivos e o perfil de estudante traçado pela instituição obtivesse êxito.

Gestão do fluxo e aprendizagem se relacionam no sentido de que era preciso que o sujeito que está em um determinado curso, construa aprendizagens consideradas necessárias para progredir e movimentar esse fluxo de entrada e de saída de jovens do curso. Dito de outro modo, o sujeito ingressa, é conduzido por um processo de formação que diz onde esse sujeito deve chegar e, reunidos os requisitos definidos como necessários, vai conseguir concluir o curso.

Aquele que não aprende dentro dos parâmetros utilizados e naturalizados, passa a ser tomado como um risco para o fluxo. Acaba por segurar a roda e, portanto, o investimento institucional na gestão dos fluxos que precisa que um estudante conclua para que outro ingresse. Investimento que dita que todos precisam aprender, ser aprovados e concluir seus cursos, para que só assim o fluxo perdure. Fato que corrobora para que existam vários investimentos que visem diminuir o percentual de desistência e evasão.

A atuação de um profissional pedagogo junto aos estudantes, conduz a compreensão que esse acompanhamento passa a ser relevante quando pensado a partir de um modelo de aprendizagem, que, no caso do IFFar, está expresso nos PPCs dos cursos, nos documentos de cunho pedagógico que regulamentam e conduzem as práticas educativas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da instituição. Aquele jovem que, identificado como desviante da rota da aprendizagem, passa a ser o alvo de investimento por parte da instituição, com intuito de que se aproxime ao máximo do modelo de aprendizagem por ela definido. A ação de trazer os sujeitos o mais próximo possível do modelo, ou o que Foucault nomeia como norma, produzirá como efeito a progressão do sujeito dentro do curso evitando a interrupção do fluxo.

4.2 ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO E INVESTIMENTO NA NÃO APRENDIZAGEM

Antes de adentrar no estudo que farei nessa etapa, é preciso situar e destacar as minhas experiências e inquietações enquanto pedagoga. Vou explanar sobre algumas vivências que se constituem importantes para apresentar o movimento e as problematizações que me fizeram chegar até a meta que coloco para este capítulo da obra.

Para apresentar um pouco dessas relações experimentadas, preciso dizer que foi com outra perspectiva que comecei a pensar a inclusão como espaço de problematização. Na especialização em Gestão Educacional realizada em 2012, estabeleci como tema de pesquisa 'Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Concepções dos professores do IF Farroupilha *Campus Santo Augusto*'. Nela, olhei para a inclusão como regime de verdade, tomando-a como mais evoluído e progressista, pois não tinha a possibilidade de concebê-lo no jogo das relações de saber-poder de uma racionalidade neoliberal. Limitava-me a pensar dentro da dualidade certo e errado. Diria agora: "[...] todos nós que hoje exercemos a docência ou a pesquisa em Educação tivemos uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas" (VEIGA-NETO, 2007, p. 23), e pontuo que comigo não foi diferente.

Foram as relações que experimentei com o Curso de Mestrado em Educação que me movimentaram para a problematização daquilo com que tenho me envolvido como pedagoga no IFFar: a inclusão. Envolvi-me a pensar, como pesquisadora, esse jogo de relações de saber-poder. Fui capturada para tensionar a naturalização e a historicidade linear e evolucionista dada a esse 'objeto de estudo'.

No Mestrado, me deparei com a possibilidade de pensar as regras do jogo numa perspectiva inspirada em leituras pós-estruturalistas e, em

especial, nos estudos foucaultianos. As experiências com essas leituras possibilitaram-me pensar outros modos nos quais somos formados, subjetivados e assim, aos poucos, fui me percebendo jogando o jogo, criando estratégias para o jogo e para me inserir nele, estabelecendo regras para que outros pudessem também jogar esse jogo.

Não estou aqui dizendo que ao perceber possibilidades de entender o jogo quero me retirar dele. Nem ao menos dizer que de alguma forma tenha o poder e a pretensão mudar as suas regras. O que quero dizer é que ao pensar sobre o jogo e como ele é jogado, ofereço a mim e a outros, uma possibilidade de saber como nos inserimos nele e, ao mesmo tempo, o que podemos fazer com nós mesmos e com os outros quando estamos - todos juntos - a jogá-los em nossas relações diárias.

A pergunta que fiz a mim mesma quando me inseri nessa compreensão foi a seguinte: Como somos subjetivados a pensar dessa ou de outras formas possíveis? Foucault (1993) diz que “[...] cada sociedade tem um regime de verdade, sua política geral de verdade, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras ou falsas” (p. 12). A partir da ideia de que a verdade única inexistente e que a verdade é constituída, passo a entender que a inclusão se constitui como uma verdade desse tempo, como um discurso legítimo que toma proporções capilares atingindo a todos. Dessa forma, na contemporaneidade, as subjetividades são atravessadas por conceitos que movimentam os discursos da educação, da política, da economia, etc. e, são difundidos por meio de: documentos, leis, mídia impressa e falada, entre outros tantos mecanismos de circulação dos discursos. Inclusive, nós, pessoas que não conseguimos compreender-nos jogando o jogo.

A segunda indagação que emergiu e me fez pensar foi: Que efeito tem esta atração e captura por um regime de verdade que

fazemos funcionar como verdadeiro? Quanto mais fui estabelecendo aproximações com os estudos foucaultianos, com auxílio de vários autores, entre eles: Alfredo Veiga-Neto, Maura Lopes, Jorge Larrosa e Sandra Mara Corazza, mais fui sendo atraída por esse instável caminho, colocando algumas questões em suspenso. Logo, mais perguntas e questionamentos emergiam e me levavam a distinguir que não era pelas respostas que eu deveria pesquisar. O que queria, sim, era problematizar, confrontar, colocar em tensionamento, pensar sobre as questões que envolvem o espaço e, ao mesmo tempo, a temática que escolhi para o estudo.

Fui sendo capturada para a perspectiva de que “[...] é preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades (...) é necessário rachar as palavras ou as frases para delas extrair os enunciados” (DELEUZE, 2000, p. 120). É preciso desenvolver a busca de estabelecer outros sentidos às práticas discursivas e não discursivas. Práticas que constituem a inclusão como perspectiva educativa no espaço de trabalho em que atuo (a educação profissional). Perspectiva que reverbera nas estratégias de inclusão promovidas na instituição e, com isso, as novas ou reeditadas normas que classificam e separam os sujeitos entre aprendente e em situação de não aprendizagem.

No movimento com os aspectos de captura do jovem para a educação profissional e a permanência com aprendizagem de todos, torna-se produtivo pensar sobre as verdades estabelecidas e sobre o que o jovem precisa saber para ser considerado um sujeito aprendente de acordo com as políticas que orientam a educação profissional no IFFar. Para tanto, faço uso da proposta pedagógica dos cursos técnicos integrados ao ensino médio²⁴, documento que normatiza o desenvolvimento das práticas na educação profissional de nível médio do IFFar *Campus* SA e, ao mesmo tempo, determina saberes referentes à aprendizagem, à organização curricular e à constituição do sujeito.

²⁴ Cada curso possui um PPC que regula a oferta do curso.

Ao estabelecer normas os PPCs dizem dos padrões de normalidade que os estudantes devem apresentar.

Dentro desse prisma, emerge a visibilidade a ser extraída dos modos como a inclusão tem apontado para a permanência com aprendizagem dos estudantes e, também a ineficiência narrada pelos professores daqueles que não conseguem atingir êxito em algumas disciplinas que compõem com o currículo da educação profissional.

Antes de adentrar nos documentos propostos para a investigação, atento para a legislação, mais especificamente a LDB, que diz de um perfil de estudante do ensino médio, regulando que este se destina a jovens entre os “[...] 15 e 17 anos” (BRASIL, 1996, p. 39). A definição de idade ideal vem acompanhada do período de duração para esta etapa da educação básica, ou seja, diz que no período mínimo de “[...] três anos” (BRASIL, 1996, Art. 35) o jovem deve ter empreendido aprendizagens para finalizar essa etapa. Isso reforça a perspectiva de que aqueles sujeitos que, por motivos diversos, não finalizem em três anos, necessitando de período mais longo, ultrapassando essa média de idade, ou que evadiram e não concluíram essa etapa, são sujeitos identificados como distantes, alguns mais outros menos, daquilo que Foucault nomeia como norma.

Assim como os aspectos legais que dizem do ensino médio, em documentos da educação profissional também é possível identificar esse movimento. Ao pensar sobre a norma atuando como prática discursiva na educação profissional, recorro à organização curricular presente nos PPCs dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFFar, para identificar a norma atuando no cenário da educação profissional de nível médio desse contexto de investigação.

A organização curricular dos cursos técnicos integrados segue a Resolução do CONSUP nº 102/2013, que define as Diretrizes institucionais de organização didático-pedagógica para a educação profissional

técnica de nível médio. As diretrizes especificam que a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio será composta por três núcleos de formação, a saber: tecnológico, básico e politécnico, tendo cada um deles disciplinas e objetivos específicos.

O núcleo tecnológico “[...] é caracterizado por ser espaço de organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação técnica e que possuem maior ênfase tecnológica” (BRASIL/MEC-PPC do Curso Técnico Integrado em Alimentos, 2014, p. 27). Contempla, assim, disciplinas técnicas específicas de cada curso/habilitação.

O enfoque tecnológico na educação já vem sendo abordado nesse trabalho desde a inserção nos documentos dos organismos internacionais, quando na Declaração Mundial de Educação para Todos é pontuado que “[...] deve ser possível estabelecer, em cada nível de educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo” (UNESCO, 1990, p. 06). Também, a Agenda 2020 reitera que “[...] os avanços incríveis nas tecnologias de informação e comunicação estão a mudar os perfis dos empregos requeridos pelos mercados de trabalho” (BM, 2011, p. 02).

A exigência e os investimentos em formar sujeitos com conhecimentos tecnológicos para os postos de trabalho na contemporaneidade, ensejam e produzem a necessidade da definição de um perfil profissional. Os IFs passam a organizar o currículo para dar conta de formar um técnico que domine as tecnologias de produção, as tecnologias de controle, de fiscalização, de segurança, de qualidade, entre outras, primordiais para que o jovem se conduza no mercado de trabalho. Mas, mais que isso, os currículos se implantam no sentido da aprendizagem, de conhecimentos tecnológicos que possibilitem ao jovem ser capaz de se adequar à competência de, continuar aprendendo as tecnologias que estão em constante transformação, bem como produzir novas tecnologias.

No núcleo básico do currículo, estão presentes as disciplinas comuns a todos os estudantes que cursam ensino médio. Assim, no PPC do Curso Técnico Integrado em Informática, por exemplo, o núcleo básico:

[...] é constituído essencialmente a partir dos conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, que têm por objetivo desenvolver o raciocínio lógico, a argumentação, a capacidade reflexiva, a autonomia intelectual, contribuindo na constituição de sujeitos pensantes, capazes de dialogar com os diferentes conceitos. (BRASIL/MEC-PPC Curso Técnico Integrado em Informática, 2014, p. 27).

Neste núcleo, é dada ênfase aos conhecimentos disciplinares que são produtos do acúmulo histórico do conhecimento pela humanidade, mas, mais que isso, à aprendizagem dos modos como foram produzidos e se tornaram conhecimentos válidos para compreender a si e as relações no mundo. Uma aprendizagem produtiva de pensamento que permite o uso adequado de habilidades para estar inserido nas verdades que representam, movimentam e condicionam este mundo.

O núcleo politécnico se caracteriza por ser um espaço de organização curricular que contempla “[...] disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes a educação básica e técnica” (BRASIL/MEC-PPC do Curso Técnico Integrado em Informática, 2014, p. 28). Caracteriza-se como espaço de articulação entre as disciplinas básicas e técnicas, promovendo a integração. É “[...] o espaço onde se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politécnica, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade” (BRASIL/MEC-PPC do Curso Técnico Integrado em Informática, 2014, p. 28).

É possível compreender que em tempos de inclusão no neoliberalismo, à educação escolarizada seja atribuída a incumbência

de conduzir a formação dos sujeitos. Ao definir o currículo, elencando conteúdos e comportamentos a serem desenvolvidos pelos estudantes, aciona-se uma rede de saberes tidos como verdades do nosso tempo. Saberes estes que, articulados, produzem determinados tipos de sujeitos: empreendedores, competitivos, produtivos, consumidores, aprendentes, com competências e habilidades desenvolvidas para inserirem-se no mundo social e cultural e que, ao mesmo tempo, possam competir de modo produtivo no mercado, contribuindo com que a economia do país gire e, portanto, faça com que as estatísticas melhorem no cenário internacional.

Desse modo, uma das primeiras atividades do ano letivo previstas nos PPCs dos cursos técnicos integrados do IFFar *Campus SA*, voltado para todas as disciplinas, é a de nivelamento, onde “[...] são desenvolvidas atividades de diagnóstico e revisão, com o objetivo de atender o nivelamento de saberes e conhecimentos, (...) no período inicial do ano letivo, tendo aproximadamente a duração de 30 dias letivos” (BRASIL/MEC, PPC do Curso Técnico Integrado em Administração, 2014, p.18).

As atividades de nivelamento no início do ano letivo, vão dizer do nível do estudante e de como estão situados seus conhecimentos prévios para, só assim, entrarem no fluxo formativo. Cabe ao professor identificar e classificar em níveis de conhecimento ou níveis cognitivos estes estudantes.

Em um dos documentos analisados²⁵, na disciplina de matemática, o professor registrou que um conteúdo considerado básico para o estudante prosseguir nas aprendizagens matemáticas no início do ensino médio seria ter conhecimento de ‘resolução de equações simples’. Em uma turma de 1º ano do Curso Técnico Integrado em Informática, com trinta e cinco (35) estudantes, este mesmo professor

²⁵ Dados do nivelamento/2017, turma do 1º ano do Curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio do IFFar *Campus SA*.

de matemática identificou que 20% deles possuem conhecimentos adequados sobre esse conteúdo, 30% estão com pequena defasagem e 50% estão com defasagem expressiva, com conhecimentos muito abaixo do esperado para o ano em curso.

Observa-se, portanto, nesses documentos que, esquadrinhados, os estudantes são classificados entre: os que detêm o conhecimento matemático prévio para novas aprendizagens, bem como as características esperadas para o primeiro ano da educação profissional e; aqueles que não detêm os níveis de conhecimentos esperados. Fato que corrobora para que os estudantes recebam algumas nomeações: competentes e (in)competentes. As referidas nomeações marcam os sujeitos - normalizam e produzem posições de sujeito dentro do grupo - as quais irão acompanhá-los ao longo da estada no ensino médio na educação profissional.

Todos os dados sobre nivelamento produzidos no IFFar Campus SA, que fazem parte do acervo de documentos pedagógicos da instituição, são desenhados estatisticamente, pois a população de estudantes se constitui em objeto calculável em que é possível a atuação da norma como modelo a ser seguido. Essa norma que atua no corpo individual, diz da noção de normal que o estudante deve, indispensavelmente, dominar dos conteúdos ao ingressar no primeiro ano do ensino médio. Com essa prática, cria-se uma espécie de *ranking* dentro do próprio grupo que vai identificar quem está no eixo da norma e quem está à margem (ou distante da norma).

Assim, esses dados estatísticos, permitem estabelecer aquele que está na norma perfilada nos objetivos de aprendizagem dos cursos e, imediatamente, aquele que se desvia. Esta, figura como uma análise biométrica do sujeito para identificar onde ele se enquadra. Para Foucault (2008),

[...] 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. Temos, portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. (p. 83).

O currículo é que determina para esse grupo qual é o perfil-norma, qual é o perfil aceitável de estudante para estar em um período ou curso. Este, determina o grupo por esquadramento, aqueles que não se enquadram nesse perfil, que estão distantes ou à margem dele. No entanto, os desviantes não vão permanecer à margem, pois essa identificação permite à instituição atuar no sentido da recuperação, fazendo com que o desvio desapareça ou se amenize.

A partir dessa identificação do perfil inicial desses estudantes, ao longo do ano, eles serão conduzidos por um determinado currículo com a pretensão de que cada um possa aprender, chegando no final do período letivo num estágio superior de conhecimento, de habilidades e de capacidades. Criam-se estratégias institucionais para os estudantes em desvio de aprendizagem, a partir da identificação e avaliação para conduzi-los onde devem chegar, o que devem conhecer e saber nas diferentes etapas em curso.

A identificação do desvio na rota da aprendizagem, se dá pela perspectiva da norma que opera pelo princípio da comparação, da comparabilidade, uma forma de classificação, um *ranking*. A instituição vai promover práticas para agir sobre todos, mas, especialmente, aqueles que estão distantes da norma que precisam, de alguma forma, serem aproximados.

Com base na ideia de identificação do sujeito enquanto aquele que está distante da norma, mesmo estando nela, a instituição educativa vai determinar qual é o sujeito (ou, quais são os sujeitos) que encontram-se em situação de não aprendizagem. Fato que, justifica essa mesma instituição a atuar sobre ele: nomeando-o, encaminhando-o

para atendimento de algum profissional especializado, colocando-o para participar de projetos, incluindo-o em programas, na tentativa de aproximá-lo do perfil desejado - da norma.

Foucault (2008) afirma que existem duas formas de atuação da norma: uma por normação e outra por normalização. A primeira atua a partir da disciplina, como modelo a ser seguido, e a segunda atua a partir da população, porque regula um modo de ser para todos que compõem o grupo.

Segundo Lopes (2009), Foucault (2008), Lockmann (2010) e Ewald (2000), a norma é um dispositivo da governamentalidade. A norma é como um modelo a ser seguido, a partir do corpo individual, da disciplina, posicionando os sujeitos a partir de um processo de normação. A norma, instituindo a normalidade a partir do grupo, atua por meio da população, da regulamentação, posicionando os sujeitos a partir de processos de normalização que Foucault (2008) nomeia como atuação da norma pela biopolítica.

Lopes (2009) entende a atuação da norma “[...] como uma medida e um princípio de comparabilidade, a norma opera no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais” (p. 159). Abrigar a todos pelo governo da norma é o que também explicitam Lockmann e Henning (2010):

Para a norma, não existe exterioridade, nada escapa ao seu abrigo, ela captura a todos. Não há determinados sujeitos que se encontram fora do abrigo da norma e outros que estão no seu interior. Todos os sujeitos, sejam eles normais ou anormais estão na norma, são capturados por ela e, por meio dos saberes produzidos, são classificados, ordenados, comparados e distribuídos. (p. 192).

Para Ewald (2000), a norma determina o que é o normal e o aceitável, operando como “[...] um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência

de um grupo a si próprio a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo” (p. 86).

Nessa perspectiva, busquei, ao longo do estudo que apresento nessa obra, compreender a norma como atuando nas práticas educacionais no IFFar *Campus* SA. Sendo, portanto, aplicada sobre o indivíduo-estudante e sobre a população-grupo/turma. Tendo a função síncrona de controlar-disciplinar, controlar-regular²⁶ e, por efeito, estabelecer a ordenação entre os aprendentes e os em situação de não aprendizagem.

Sob a perspectiva da delimitação de perfis de estudantes e das práticas de nivelamento produzidas no IFFar *Campus* SA, é possível ver em atuação a normação disciplinar, que estabelece uma fronteira, delimitando e separando sujeitos aprendentes e sujeitos em situação de não aprendizagem. Os últimos, classificados numa zona de risco e que precisam ser incluídos nos processos de aprendizagem. Para Veiga-Neto e Lopes (2007) “[...] é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo” (p. 09).

Estas práticas que colocam em funcionamento o intento de conformar os sujeitos, segundo padrões prévios constituídos no próprio grupo ao qual tais sujeitos são incluídos, constitui-se mais “[...] como uma normação do que uma normalização” (FOUCAULT, 2008, p. 76), porque a normação age sobre os indivíduos a partir

²⁶ [...] a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regular. [...] A sociedade de normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço – essa não é, acredito eu, senão uma primeira interpretação, e insuficiente, da ideia de sociedade de normalização. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulação. 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 cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulação, de outra. (FOUCAULT, 1999, p. 302).

de um princípio de comparação, no sentido de aplicar sobre eles o mecanismo disciplinar para regular os comportamentos e controlar os identificados como desviantes.

A normalização, como elemento ampliador da normação, é entendida por Foucault (2008) no âmbito da biopolítica. Para o autor “[...] a norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório” (FOUCAULT, 2008, p. 83). Dito de outro modo, a norma não tem um modelo universal fixado, ela é variável, por isso no caso da educação “[...] a norma é estabelecida por meio de um estudo das características do corpo coletivo, de uma população” (CORRÊA; LOCKMANN, 2015, p. 03).

Com um conjunto de normas de perfil do estudante, de nivelamento e objetivos formativos, é possível visualizar nos PPCs dos cursos um conjunto de práticas e saberes que, como a norma, atuam para a definição de modos de aprendizagem, definição do que é importante aprender e do que é essencial para a constituição deste jovem no ensino médio integrado na educação profissional. Essas características não fazem parte simplesmente dos planos de atuação de um curso, mas se constituem nos princípios que compõem as reformas da educação profissional em todo o Brasil. Essas reformas são parte da gestão da população e ampliam a segurança do Estado e no Estado, uma economia política em que a população é tanto alvo como instrumento em uma relação de poder. Como afirma Veiga-Neto (2011),

[...] ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela. (p. 115).

Neste sentido, é importante ressaltar que a norma quando operada pela regulação “[...] não tem um padrão universal, ela não é fixa, pois parte das diferentes curvas da normalidade para operar sobre os sujeitos” (CORRÊA, CAETANO; LOCKMANN, 2016, p. 09). Esse movimento de regulação, como: questionários de perfil dos estudantes, o nivelamento e outras práticas executadas no IFFar *Campus* SA, permite criar estratégias de aproximação dos sujeitos desviantes para que se tornem conhecidos, mais facilmente governáveis, possibilitando à instituição construir saberes e atuar sobre os mesmos para “[...] fazer do estranho um anormal conhecido” (CORRÊA, CAETANO; LOCKMANN, 2016, p. 10).

A norma está em constante atuação sobre todos os sujeitos. Os PPCs dos cursos estabelecem os objetivos, os perfis, as metas de aprendizagem, o que precisa ser aprendido e em que tempo, as formas de avaliação e com isso atuam como dispositivo para enquadrar os sujeitos que estão sob sua abrangência na curva de normalidade. Levando em consideração o comportamento, os modos de estar em sala de aula, os relacionamentos na escola e fora dela, os processos de aprendizagem, o que sabem e o que precisam aprender.

Nessa lógica, os estudantes, estando sob constante atuação da norma, são identificados como no eixo da norma ou como distantes do centro da norma. Alguns mais, outros menos. Entretanto, aqueles identificados como afastados do centro da norma, passam a ser narrados como desviantes, e, ao se fazer isso, “[...] chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque desvia, tira do rumo, leva a perdição” (VEIGA- NETO, 2014, p. 75), o que coloca o próprio sujeito em risco, assim como a própria instituição.

Com a representação do risco da não aprendizagem, a instituição pode, então, gerenciar os riscos. Práticas que vão atuando sobre o sujeito

através de diferentes estratégias, com vistas a aproximá-lo ao máximo do eixo, do centro da norma, com intuito de “[...] reduzir as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes em relação à curva normal geral, reduzi-las a essa curva normal geral” (FOUCAULT, 2008, p. 82).

A atuação da norma pela biopolítica, a partir do grupo, como no caso dos dados do nivelamento na disciplina de matemática descritos anteriormente, geram também outras caracterizações e classificações que são interessantes, dentre elas: o sexo dos estudantes; a classe social; a instituição anterior frequentada pelo estudante e; com o uso de determinados dispositivos eletrônicos, encontram-se recorrências comuns nesse grupo, nesta população que podem dizer do desvio da aprendizagem.

Como já analisado no estudo de Gattermann e Possa (2017), por meio de informações estatísticas sobre o perfil dos estudantes do IFFar *Campus* SA, no ano de 2016, foram cruzados dados socioeconômicos de auxílio financeiro estudantil e de atendimento pedagógico. Resultou da pesquisa que 67% dos jovens que estiveram em acompanhamento pedagógico (aqueles considerados em desvio) receberam auxílio financeiro e os outros 24% dos jovens em acompanhamento pedagógico que ainda não receberam auxílio foram classificados como aptos a recebê-lo (GATTERMANN; POSSA, 2017).

Com esta análise é possível ver a norma atuando pela biopolítica, pois esses dados expressam que os estudantes encaminhados para o acompanhamento pedagógico, posicionados em situação de não aprendizagem, são aqueles com perfil que recebem ou estão aptos a receber auxílio financeiro. Representam a maior parte, ou seja, 91% dos estudantes que receberam acompanhamento pedagógico em 2016. Esses dados levam a pensar que a maior parcela dos estudantes, narrados com dificuldades de aprendizagem, são oriundos de classes economicamente menos favorecidas. Por outro lado, é muito pequeno o percentual de estudantes advindos de classes sociais eco-

nomicamente mais favorecidas que são encaminhados para o atendimento pedagógico no IFFar *Campus* SA.

Assim, pensar a permanência com aprendizagem nesta perspectiva inclusiva, é uma meta dos PPCs dos cursos, como já apontado nos fragmentos dos documentos apresentados anteriormente. O encaminhamento para atendimento pedagógico dos estudantes classificados pelos professores como sujeitos com dificuldades de aprendizagem, em situação de não aprendizagem, é uma forma da instituição nomeá-los, com vistas de produzir estratégias na direção de sua correção imediata.

Com esse entendimento, identifico que os estudantes narrados com dificuldades de aprendizagem e encaminhados para acompanhamento pedagógico, são estudantes que apresentam desvio da curva de normalidade na aprendizagem, e é a partir dessa ideia, que a seguir, problematizo sobre a produção de sujeitos em situação de não aprendizagem no IFFar *Campus* SA.

4.2.1 A produção da não aprendizagem

Dos fios que fui puxando para entender como algumas coisas vieram se constituindo, dos documentos que até o momento pude explorar, posso dizer que a aprendizagem é um conceito que está presente com intensidade nos documentos dos organismos internacionais, nos documentos e nas leis brasileiras, nos documentos do IFFar e, assim, um elemento que conduz as práticas educativas do IFFar. Alguns efeitos do movimento com o elemento da aprendizagem, correspondem à produção de uma noção de aprender segundo parâmetros definidos e perfilados de sujeitos.

No IFFar *Campus* SA, nos cursos técnicos integrados, aprender dentro de uma normalidade significa aprender no tempo

certo, “[...] tempo de duração do curso: 3 anos” (BRASIL/MEC-PPC do Curso Técnico Integrado em Alimentos, 2014, p. 06). Além disso, em uma idade certa, entre “15 e 17 anos” (MEC, 2013, p.39). Numa sequência produtiva que determina o que deve saber, como se deve ser, comportar, agir, o que deve tornar-se no transcorrer do curso “[...] cidadãos autônomos e empreendedores, capazes de, como egressos, agir com ousadia e criatividade nas relações com a sociedade, com outros sujeitos e com o mundo do trabalho” (PDI/PPI, 2014, p. 48).

Alguns pensamentos produzidos por autores da educação, como Moacir Gadotti (2007), corroboram ainda mais para a determinação desse modelo de sujeito aprendente quando pontuam que:

[...] vivemos hoje numa sociedade de redes e de movimentos, [...]. Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. (p. 35).

Então, se temos todos esses aspectos que dizem da aprendizagem, como um sujeito deve estar constituído para estar apto para essa sociedade, temos também um modelo de aprendizagem determinado por discursos que circulam nos espaços educativos do IFFar. Esse modelo de aprendizagem, classifica os estudantes entre aqueles que aprendem e os que estão em situação de não aprendizagem - aqueles que se enquadram nesse modelo de aprendizagem são considerados sujeitos aprendentes, aqueles que de alguma forma desviam dessa norma, acabam sendo nomeados como sujeitos da não aprendizagem.

Considero, que há uma certa naturalização desse perfilamento do sujeito à aprendizagem. Elemento que está presente em praticamente

todos os documentos que envolvem a educação profissional de nível médio. Esses discursos presentes nos documentos, dizem de uma determinação, do que esse sujeito jovem precisa aprender, o modo pelo qual ele vai ser aceito socialmente, vai - finalmente - incluir-se. Assim, essa parece ser para os jovens a única alternativa possível. Não se tem outra opção! É preciso que cada um empreenda sobre as suas aprendizagens.

Na contemporaneidade, as estratégias de governo dos sujeitos jovens se orientaram na constituição de um indivíduo responsável pela condução de sua própria vida. De sujeitos que se tornam encarregados de sua produção, investindo em si, ampliando sua cotação no mercado de capitais humanos. A implementação de um conjunto de técnicas conduz:

[...] à produção em massa de seres humanos soberanos de si, sujeitos que estão em condições de aprender, transformar-se, adaptar-se e conseguir aquilo que acreditam como necessário para cumprir com o que se desenha como suas únicas metas: o sucesso e a felicidade. (MARÍN-DÍAZ, 2016, p. 12).

Para Marín-Díaz (2016), nas sociedades ocidentais contemporâneas,

[...] é possível reconhecer um conjunto de técnicas e programas, através do qual são promovidas formas de governo de si que agem nos pequenos detalhes da vida individual: técnicas de registro e cálculo, aprendizagem de hábitos de trabalho, ações de desenvolvimento de competências profissionais, desenho de espaço etc. Tais técnicas ou antropológicas contemporâneas agem na produção de estilos de vida particulares, mas, sobretudo, de seres humanos que se definem pela autonomia, pela responsabilidade e pela concorrência; todos esses valores se constituem em uma fonte de recursos, em ativos imateriais que fazem de cada indivíduo um empresário de si mesmo. (p. 13).

Nessa perspectiva de um sujeito empresário de si mesmo (MARÍN-DÍAZ, 2016), a aprendizagem passa a ser uma estratégia de empreendimento em si que está presente, inclusive, na proposta curricular

dos cursos técnicos integrados, quando passam a ofertar no curso técnico em alimentos (e nos demais cursos técnicos integrados do IFFar Campus SA), por exemplo, a disciplina de 'Administração, empreendedorismo e marketing'. Além disso, ofertam na ementa da disciplina expressões que dizem desse investimento para que o estudante constitua-se um sujeito empreendedor em todos os aspectos da vida: no trabalho, na vida pessoal. Ou seja, nas aprendizagens que constitui, nas relações que estabelece. Seja, portanto, um empresário de si, quando pontua o "[...] desenvolvimento de um perfil empreendedor" (BRASIL/MEC-PPC do Curso Técnico Integrado em Alimentos, 2014, p. 67).

Nesse sentido, o estudante ao desenvolver todo processo de criação, organização e condução de uma empresa - que aparece como foco da disciplina supracitada -, é capturado para a ideia de que precisa constituir-se um empresário de si. Que utilize os conhecimentos de gestão e de *marketing* para gerenciar a sua própria vida, porque esse é o perfil que na contemporaneidade produziu-se como necessário, indispensável caminho de todos.

A proposta de articulação entre conhecimentos do *marketing*, das tecnologias, do mercado, da conduta dos sujeitos, são conhecimentos que produzem como efeito o empresariamento de si. Os conhecimentos técnicos atrelados aos conhecimentos das disciplinas básicas de nível médio fazem sentido. Não basta o saber técnico, não bastam os conhecimentos básicos das ciências exatas, é preciso que o sujeito saiba se relacionar, gerenciar-se, ser sujeito produtivo, rentável, competitivo, empreendedor. Saiba fazer uso de diferentes tecnologias, aprender a produzir-se como capital humano, pois a concorrência faz parte do jogo econômico, responsabilizando cada vez mais o sujeito pelo seu sucesso ou insucesso.

Em um currículo integrado todos esses aspectos são diluídos em diferentes disciplinas. É possível tratar o currículo integrado como produto da racionalidade neoliberal e como dispositivo de

governo que vem sustentando a educação profissional em nível médio. A educação profissional integrada é alternativa tratada como mais eficiente para responder às necessidades econômicas e sociais desse tempo. Assim, entendo que a educação profissional, sendo uma das modalidades da educação, “[...] funciona como um conjunto de dispositivos e estratégias capazes de subjetivar, ou seja, constituir/fabricar os sujeitos” (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 18) que sejam produtivos para essa governamentalidade neoliberal.

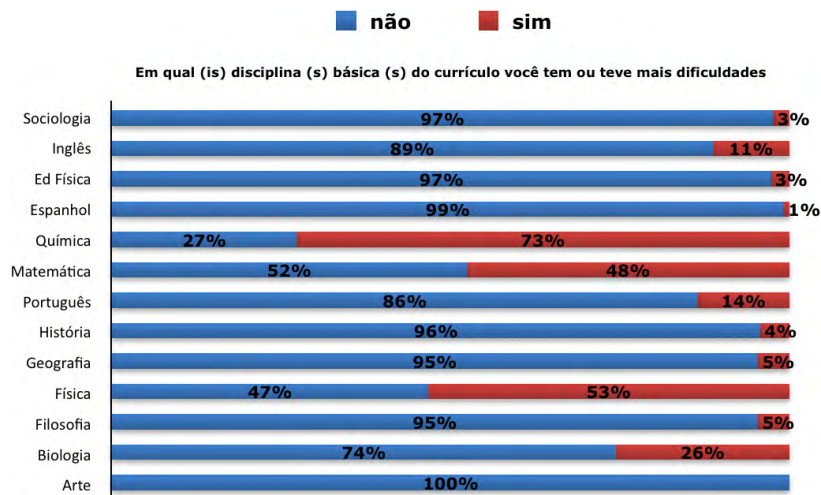
Assim, considero que os dados advindos do perfil do estudante têm mostrado que, nas práticas educativas do IFFar, a norma define o aprendiz e, por outro lado, a norma possibilita narrar, nos discursos institucionais, os estudantes em situação de não aprendizagem. Essa circulação de discursos se constitui como verdade subjetiva desses jovens. Os quais, na impossibilidade de se pensar fora desses discursos, narram-se também dessa forma. Para Arnold (2007),

Parece que vivemos em uma redução das dificuldades de aprendizagem como sendo qualquer não aprendizagem demonstrada na escola. Entender dificuldades de aprendizagem na perspectiva de que todos tem alguma dificuldade que o rótulo é decorrente da interação social faz-me ver o quanto tal conceito pode prestar-se para a produção de excluídos e como contrapeso de incluídos. As escolas acabam encaminhando alunos a especialistas e a serviço de apoio pedagógico como tentativa de reconhecimento da normalidade/anormalidade do sujeito (p. 92)

Essa forma de se narrar aparece nos atendimentos pedagógicos, quando os estudantes dizem: “tenho dificuldades de aprendizagem em física”. Essa narrativa é utilizada para dizer que não conseguem desenvolver o que está sendo proposto nessa disciplina, dito de outro modo, não conseguem empreender nas aprendizagens e, como justificativa, ao baixo desempenho resultante nas respectivas avaliações. Então, narrar os estudantes como com dificuldade de aprendizagem tem produzido modos de ser e constituir-se estudante no IFFar *Campus SA*.

Apresento a seguir a figura 09, onde consta o gráfico produzido a partir dos dados do perfil do estudante 2015 e, que contempla as disciplinas básicas do currículo da educação profissional de nível médio.

Figura 09 – Dificuldades de aprendizagem em disciplinas básicas do currículo conforme perfil do estudante IFFar 2015



Fonte: Perfil do estudante IFFar 2015 – Dados do Campus Santo Augusto.

Identifico, analisando os dados da figura 09, que uma parcela de estudantes tem se narrado como sujeitos que se enquadram em uma noção de aprendizagem normal, ou seja, um perfil de estudante que se encontra no centro da norma, o sujeito aprendente. Outra parcela de estudantes tem se narrado com dificuldades em algumas disciplinas básicas do currículo, ou seja, sujeitos produzidos com dificuldades de aprendizagem, e assim, posicionados gradativamente à margem da norma, também caracterizados como os sujeitos em situação de não aprendizagem.

Temos com esse mapeamento estudantes que têm empreendido sobre suas aprendizagens e têm obtido êxito²⁷, sendo classificados

²⁷ Êxito representado através das notas na média ou acima da média, ou seja, 7,0 ou mais.

como aprendentes. Aqueles que produzidos com dificuldades de aprendizagem, ou seja, sujeitos que não conseguem empreender aprendizagens em determinadas disciplinas, são posicionados em situação de não aprendizagem, como desvio da norma de aprendizagem. Minha intenção não está em identificar esses sujeitos para nomeá-los, mas em tensionar como os discursos que circulam no espaço educativo do IFFar *Campus SA*, produzem e conduzem os sujeitos em situação de não aprendizagem.

As políticas de inclusão têm o intento de governar a todos, por isso têm, através de estratégias já mencionadas na seção anterior, a necessidade de trazer todos os sujeitos para dentro da escola. Em estando dentro da escola, vemos o que a figura 08 apresenta: classificação e posicionamento dos sujeitos como aprendentes e em situação de não aprendizagem, percebendo a norma, agindo sobre todos e, atuando no sentido de aproximar e incluir os desvios e gerenciar os riscos.

Entendo que o IFFar, ao organizar seu currículo, estabelece um modelo de sujeito aprendente. Assim, o sujeito da não aprendizagem passa a ser um risco que precisa ser gestado, pois essa diferença desorganiza o cenário escolar. Por isso há os investimentos em projetos, em propostas pedagógicas, em programas que visam à eficácia na aprendizagem, com o intuito de ordenar e de evitar os desvios.

4.2.2 A produção do sujeito em situação de não aprendizagem no contexto do IFFar

Em decorrência de uma noção de aprendizagem constituída na contemporaneidade, produz-se a não aprendizagem. Entende-se que as políticas de inclusão “[...] 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). Assim, cabe ressaltar que, nessa lógica de captura do jovem para a educação profissional, sujeito aprendente e sujeito em situação de não aprendizagem estão sob ação da norma, de modo que normal e anormal encontram-se constituídos pelas mesmas regras e, portanto, acessando os mesmos espaços educativos.

Quando os professores, fazendo uso de diferentes discursos, posicionam determinados estudantes em situação de não aprendizagem, fazem esse enquadramento, pois utilizam uma norma, uma ideia de normalização, olham para aqueles aspectos sobre os quais o estudante não conseguiu empreender e elencam como desvio: a não competência no raciocínio lógico-matemático; a não competência na leitura; na interpretação; jovens que não aprendem no tempo previsto pelas propostas pedagógicas; entre outros.

O jovem encontra-se cursando o ensino médio e não aprendeu as bases das ciências exatas, desse modo ele é considerado desvio, por isso é um risco. Assim, a noção de desenvolvimento das aprendizagens passa a ser crucial, a identificação das habilidades, competências, dificuldades, ritmos, classificam quem desvia mais ou menos da norma da aprendizagem.

A avaliação escolar tem sido um mecanismo de normalização (aqui se enquadram provas, trabalhos, diferentes tipos de avaliação), pois é o meio mais utilizado na educação escolar para identificar se o estudante aprendeu determinado conteúdo, e, assim, também é um mecanismo que vai produzir e/ou reiterar uma posição do estudante.

Nesse contexto apresento, na figura 10, um quadro com as notas de uma turma de estudantes do Curso Técnico em Alimentos Integrado, no primeiro semestre de 2015. Esse quando integra documentos do Projeto de Ensino Estudar pra Valer.

Figura 10 - Nota dos Estudantes do Curso Técnico em Alimentos/1º semestre 2015

Disciplina	Notas 1º semestre 2015 - Estudantes curso técnico integrado em Alimentos																													Na média ou acima	Entre 5 e 6,9	Abaixo de 5
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29			
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	6,0	7,1	9,8	4,2	6,2	8,5	9,0	9,8	2,6	4,1	9,8	9,5	7,2	6,5	9,2	5,2	9,0	8,2	8,0	7,2	9,0	8,6	9,5	8,2	6,0	6,8	8,6	8,2	8,8	20	6	3
Língua Espanhola	8,1	7,5	8,6	7,4	7,3	8,2	8,5	8,3	6,3	5,4	8,7	8,6	7,8	7,5	7,6	7,1	8,3	7,6	8,2	8,3	8,7	9,0	7,8	7,6	7,1	7,0	8,5	8,1	8,4	27	2	0
Arte	8,8	9,2	8,3	8,2	7,6	8,4	8,0	9,2	5,4	8,0	8,6	8,9	8,4	7,7	9,3	8,6	8,7	8,3	8,3	9,1	7,0	9,6	8,6	9,0	4,6	7,4	8,9	8,6	9,3	27	1	1
Educação Física	7,2	7,7	9,0	7,8	6,2	8,5	8,5	9,4	1,9	2,2	9,4	8,6	7,4	8,2	9,2	6,3	9,0	8,0	7,5	8,2	7,4	8,8	8,4	9,3	7,9	6,1	9,2	9,4	8,6	24	3	2
Matemática	5,6	4,6	8,2	5,3	6,6	6,4	6,1	7,1	0,0	0,0	8,1	8,0	7,3	7,3	7,1	7,5	7,9	6,3	6,5	8,2	8,0	7,5	7,4	6,8	5,2	4,1	9,6	7,7	7,2	16	9	4
Física	5,6	1,9	8,4	3,7	2,6	6,7	3,7	7,3	0,5		9,5	7,3	5,1	6,3	5,5	5,0	7,5	4,7	8,4	7,3	8,2	8,2	7,9	5,3	5,4	3,8	9,7	5,5	6,2	11	10	7
Química	2,8	4,2	6,2	3,2	5,1	5,1	6,6	5,9	2,1		7,2	6,6	5,2	5,0	5,9	5,7	5,7	5,2	5,7	6,0	7,9	7,5	5,8	5,6	2,9	3,2	8,7	4,9	5,1	4	17	7
Biologia	6,8	7,4	8,5	6,1	6,5	6,0	6,4	8,6	5,6	0,0	8,5	7,6	6,3	6,9	6,1	7,5	8,0	8,0	7,0	7,4	8,0	7,1	7,3	7,9	5,5	4,7	7,8	6,6	6,2	15	12	2
História	6,7	7,0	8,5	6,6	6,5	8,3	6,0	8,0	0,0	7,0	9,1	8,0	5,2	7,1	7,3	5,7	7,8	6,2	7,9	6,4	7,8	9,7	7,7	8,3	6,7	5,4	8,0	8,5	7,8	18	10	1
Sociologia	7,5	9,6	8,3	7,5	6,2	8,5	7,9	8,1	0,0	0,0	8,6	9,0	7,2	6,2	7,9	6,9	8,6	7,8	8,9	8,1	7,2	9,4	7,8	9,0	7,9	7,0	8,6	7,9	8,3	24	3	2
Filosofia	7,9	8,1	7,8	8,2	7,5	8,5	7,0	6,7	5,6	5,3	7,8	8,0	8,3	7,3	7,6	8,2	8,1	6,0	8,1	8,0	8,2	8,3	8,6	8,3	7,9	8,0	8,8	8,5	7,9	25	4	0
Introdução à Tecnologia de Alimentos	8,2	8,1	8,8	6,8	7,4	7,9	8,7	8,9	2,8	6,3	9,1	9,4	7,4	8,8	8,2	7,9	8,3	7,7	8,1	8,7	9,0	9,3	8,5	8,6	7,2	6,3	9,6	8,6	8,8	25	3	1
Química geral e analítica	4,2	4,5	7,5	5,0	5,9	6,8	7,0	6,9	2,4		9,4	6,3	6,4	6,2	6,9	6,0	7,0	6,4	7,0	8,6	7,0	7,0	7,4	8,0	4,0	1,9	8,7	8,4	7,0	13	10	5
Informática	7,1	7,7	7,3	7,4	5,8	7,4	8,0	8,1	7,0	7,7	8,7	9,3	7,0	7,4	7,5	6,4	9,2	8,6	7,5	7,0	8,0	8,9	7,6	8,6	7,5	6,8	8,3	8,9	8,1	26	3	0

Fonte: Relatório Projeto de Ensino Estudar pra Valer, edição 2015.

Primeiramente quero descrever alguns aspectos do quadro, em seguida algumas evidências constatadas. As notas aqui apresentadas são efeitos de um semestre de práticas educativas e de diferentes mecanismos de avaliação que abarcam, como descrito no Regulamento da Avaliação do Rendimento Escolar do IFFar, “preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.”

Nesse quadro, as cores têm sido utilizadas como mecanismo para dizer do lugar ocupado pelo estudante dentro de uma média de 0 a 10 e, conseqüentemente posiciona os estudantes dentro de uma norma de aprendizagem. Arnold (2007) aponta que “[...] a invenção da média, que posiciona o sujeito como aprendente ou não-aprendente” (p. 91) é um dos fatores responsáveis pela produção das dificuldades de aprendizagem. Assim, na figura 10, em verde, estão evidenciados os estudantes com média sete ou acima, ou seja, estudantes que estão

no centro da norma. Em amarelo, estão posicionados os estudantes com média inferior à média institucional, entre 5 e 6.9, estes assim identificados, se afastam do centro da norma por não terem atingido as aprendizagens constituídas como necessárias para o semestre da etapa em curso. E, em rosa, estudantes que apresentam média abaixo de cinco e situados, desse modo, à margem da norma. Para Arnold (2007),

A média escolar surge com as práticas de classificação e ordenamento quando se procura diferenciar os que aprendem dos que não aprendem, construindo-se conhecimentos sobre esses sujeitos, que passam a ser submetidos à vigilância e ao controle. É a partir da norma, introduzida no currículo disciplinar, que se estabelecem valores para identificar aquele que está na média e aquele que se encontra numa zona de corrigibilidade (p. 96).

Entendo que os estudantes posicionados nas cores amarelo e rosa são aqueles que apresentam desvio na curva de normalidade da aprendizagem, que se encontram em uma zona de corrigibilidade e, por isso, passíveis de intervenção por parte da instituição, e assim trazidos o mais próximo possível do centro da norma.

Foucault (2002) nos lembra que

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer certo número de intervenções específicas em torno de si, de intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. De modo que vocês veem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal precisamente (p. 73).

Os estudantes que são identificados com desvio na aprendizagem (dificuldades de aprendizagem) são posicionados, narrados e constituídos numa zona de corrigibilidade, quer dizer, eles estão sempre em processo de correção. Por sua vez, eles não se corrigem. Muitos deles vêm sendo alvos de estratégias de intervenções desde que ingressaram na escola e, mesmo com as intervenções e o investimento anteriores continuam em processo de correção.

Isso não quer dizer que os investimentos em correção foram em vão, pois, num contexto em que todos estão sob ação da norma, aqueles que estão distantes da norma, aqueles que lutam para se manter na posição de serem corrigidos também são produtivos. Porém, a norma precisa do incorrigível para se manter norma, precisa que sujeitos estejam à margem para poder classificar e dizer quais estão no centro e quais estão à margem.

Assim, no contexto da educação profissional de nível médio, todos os jovens ingressam, estão dentro do IFFar, mas aqueles identificados em desvio na curva de normalidade da aprendizagem estão desencaixados e eles permanecem desencaixados, pois as estratégias não são articuladas na lógica da produção do aprender. Elas são articuladas pela lógica do não aprender, já que intensificam o que o sujeito não sabe, tanto que, nos documentos assim como nos encaminhamentos dos estudantes para acompanhamento pedagógico, encontrei reiteradamente essa ideia que enuncia como ponto de partida a falta, o incorrigível: “o estudante não consegue fazer, não consegue aprender, não conseguiu desenvolver”.

Para Lopes (2004),

Não conseguir aprender em tempo igual ou semelhante que os colegas, não conseguir permanecer sentado por longos períodos de aula, não tirar a média mínima nas avaliações para poder ser aprovado, não conseguir atingir os objetivos mínimos pré-definidos na escola para serem desenvolvidos em um ano letivo

e não tolerar a invenção de sua incapacidade, reagindo através de comportamentos que são lidos como indisciplina, são alguns dos exemplos de produções vividas nas escolas pelos alunos que buscam em serviços de apoio pedagógico uma chance de não sair e nem mesmo reprovar na escola (p. 12).

Assim, entendo que a permanência não qualificada passa a ser vetor de composição de um sujeito em situação de não aprendizagem. As estratégias utilizadas passam a dar coordenadas que produzem e compõe com a noção desse sujeito em desvio na aprendizagem.

4.3 A REDE DE EXPERTISE E A NÃO APRENDIZAGEM

Nessa etapa, problematizo os investimentos da instituição nos sujeitos nomeados em desvio.

Com o intuito de atuar sobre todos os estudantes e com mais intensidade sobre os sujeitos em desvio no fluxo das aprendizagens esperadas, analiso aqui alguns programas, projetos, ações que são desenvolvidas no IFFar e que, considero que constituem-se como estratégias de investimento no sujeito em desvio da curva de normalidade na aprendizagem, entre eles:

1. O programa permanência e êxito, que foi criado com o intuito de monitorar a inclusão e aprofundar discussões sobre evasão, propondo estratégias que venham amenizar e diminuir os índices produzidos pelo IFFar Campus SA.
2. O Projeto Estudar pra Valer, que tem como principal objetivo orientar, conduzir os estudantes ingressantes para empreender na construção de suas aprendizagens.

3. Programas de monitoria em algumas disciplinas básicas, grupos de estudo, atendimento individualizado dos estudantes pelo professor titular da disciplina e, atuação da equipe multidisciplinar da Coordenação de Assistência Estudantil, onde se enquadra o acompanhamento pedagógico dos estudantes que são encaminhados pelos professores sob narrativa de apresentarem dificuldades de aprendizagem.

O Programa Permanência e Êxito se constitui em uma das estratégias que emerge dos cálculos sobre a não aprendizagem, pois é formulado com base em índices, estatísticas, operados por órgãos internos ao IFFar e de órgãos controladores externos. Dados que estão mostrando que muitos estudantes não estão concluindo os cursos. Entre as ações desenvolvidas está o levantamento de dados estatísticos acerca dos índices de evasão, retenção de todos os *campi* e, assim, a identificação do estudante que não está conseguindo obter êxito nas aprendizagens para a conclusão dos cursos. O Programa está articulado com as demais estratégias de permanência do estudante na instituição, que tem a potente força de identificar quem são os sujeitos em risco e passar a conduzir, governar esse público, gerenciando os riscos.

O Projeto Estudar pra Valer, desenvolve-se com os estudantes ingressantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Entendo este como um modo de captura, considerando que atua com os estudantes que ingressam no 1º ano, no sentido de capturar os mesmos para empreender sobre sua aprendizagem. Produz como efeito a obtenção de melhores resultados nas disciplinas e, assim, passem a desejar manter-se na instituição, investir em suas aprendizagens, produzir-se como capital humano.

Um dos autores que embasa teoricamente o Projeto Estudar pra Valer é o filósofo Fabio Mendes (2013), que define que “[...] estudar, dizendo de forma ampla, é aprender. No entanto, de forma restrita, estudar é a atividade de aprender por conta própria, com incremento de

conhecimento, mesmo em relação a conteúdos inéditos” (p. 71). Assim, a fundamentação desse projeto traz em seu bojo que os estudantes passem a desejar aprender e, isso movimenta para que invistam em seus estudos, em aprender a aprender e, assim, possam permanecer na instituição desenvolvendo aprendizagens mais qualificadas.

Também, para qualificar as aprendizagens, é colocado em funcionamento no IFFar *Campus* SA o programa de monitorias, que consiste em o professor de uma determinada disciplina escolher entre os sujeitos nomeados como aprendentes um ou dois estudantes para se tornarem monitores da mesma. Esse processo de escolha tem a ver com o modelo de aprendizagem instituído no IFFar *Campus* SA. Aquele estudante que se enquadra nesse modelo, pode ser nomeado como aquele que vai investir para trazer o sujeito-colega o mais próximo possível da norma. Assim, em horário e local marcado pelo professor, aqueles estudantes que estão em desvio da curva de normalidade na aprendizagem vão procurar esses estudantes monitores que são orientados para atuar sobre os demais colegas, conduzindo para o entendimento do conteúdo, passando a investir em si e empreender sobre suas aprendizagens.

Considero que as três estratégias elencadas acima, atuam principalmente sobre aqueles jovens que têm sido apontados dentro do IFFar *Campus* SA como à margem da norma de aprendizagem ou, com sutis desvios na aprendizagem. Assim, como as estratégias acima, outro modo de intervenção também muito requerido no IFFar *Campus* SA para atuar com estudantes em desvio na norma de aprendizagem, trata-se da equipe multidisciplinar.

A atuação de uma equipe multidisciplinar em cada *campus* do IFFar, tem como intuito estar “[...] voltada ao atendimento pedagógico, psicológico e social dos estudantes, tais como: psicólogo, pedagogo, educador especial (não há em todos os *campi*), assistente social, técnico em assuntos educacionais e assistente de alunos (BRASIL/

MEC, 2014, p. 157)”. Constitui-se como uma rede de expertise que vai empreender um conjunto de estratégias sobre o sujeito, na tentativa de conduzir o mesmo a se conduzir dentro da aprendizagem, a aproximar os sujeitos da normalidade, gerenciar o risco com vistas à produção de subjetividades inclusivas que desejem permanecer na instituição.

Esses profissionais estão alocados em pontos estratégicos da instituição, integrando principalmente: a “Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), a Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) e o Núcleo Pedagógico Integrado (NPI), os quais desenvolvem ações que têm como foco o acompanhamento ao estudante” (BRASIL/MEC, 2014, p. 157). Essa rede de expertise é pensada para atuar com sujeitos em condição de corrigibilidade, para que esse sujeito não venha a aumentar os índices de evasão e retenção na instituição.

Estando o sujeito frequentando os espaços educativos, diferentes forças e saberes atuam sobre o mesmo, com o propósito de corrigi-lo. Por isso, a importância de trazer todos para dentro da escola, para que possam ser alvo dessas intervenções. Desse modo, aqueles estudantes que apresentam algum comportamento e/ou característica que destoam da norma estabelecida para o contexto educativo do IFFar, são encaminhados para profissionais que constituem essa rede de expertise. Entendo esses serviços como um conjunto de estratégias que visam normalizar os sujeitos e gerenciar o risco. Para Lopes (2009), as operações de normalização 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 (p. 160).

Desse modo, tomo minha atuação enquanto pedagoga que atuava com apoio pedagógico discente, como parte dessa rede de expertise. Considero que o apoio pedagógico se constitui como serviço competente para a criação de estratégias com vistas a produzir sujeitos aprendentes, para que aqueles identificados como desviantes na aprendizagem, constituam condições de desenvolver suas próprias aprendizagens.

Nesse contexto, a seguir inicio a problematização dos aspectos que estavam condicionados a minha atuação profissional, trazendo a relação que estabelecia, no momento da pesquisa, com os documentos. Como estes se articulavam com minha atuação e com a produção dos sujeitos que são significados como aqueles que não aprendem no contexto da educação profissional de nível médio no IFFar *Campus* SA. Levando em conta que, na contemporaneidade, tudo o que é identificado e escapa do padrão é considerado à margem da norma e, como tal, passa a ser investido por estratégias para ser eliminado. Não no sentido de eliminar o sujeito, mas eliminar a diferença, modificá-lo e incluí-lo.

Os formulários, as atas (até mesmo as atas dos conselhos de classe) e os relatórios da Assistência Estudantil do IFFar SA, contemplam discursos que dizem dos estudantes identificados com desvio na aprendizagem. São documentos com os quais pude operar e que evidenciavam a presença de um conjunto de enunciados os quais produziam determinadas verdades sobre os jovens, contribuindo na constituição de uma norma de aprendizagem.

Esse conjunto de narrativas sobre o sujeito parece expressar os níveis de responsabilidade dele próprio por seus processos de aprendizagem e permanência na instituição. Nos formulários de encaminhamento de estudantes para acompanhamento pedagógico, preenchidos e enviados pelos professores, estão presentes narrativas que dizem como eles, sob investimento do professor, não conseguiram aprender determinados conteúdos. Assim, os modos como os professores têm

narrado os sujeitos como das 'dificuldades de aprendizagem'²⁸ nos encaminhamentos para acompanhamento pedagógico, têm colaborado para a constituição de enunciados sobre os sujeitos em situação de não aprendizagem. Esses enunciados circulam nos discursos institucionais e têm sido aspecto que colabora para a ineficiência da inclusão.

O encaminhamento dos estudantes para acompanhamento pedagógico, se dá por preenchimento de uma ficha com informações sobre o estudante e, envio dessa para a CAE. Para analisar as fichas de encaminhamento dos estudantes, em função de ser um volume bastante significativo e tomando os encaminhamentos dos anos de 2015, 2016 e primeiro semestre de 2017, organizei os documentos considerando as recorrências em cada ano.

De imediato percebi a existência de uma proximidade entre as descrições relatadas pelos professores, com as situações em que o estudante se apresenta. No ano de 2015, dos encaminhamentos para acompanhamento pedagógico que se encontram arquivados no setor de Assistência Estudantil, um elemento que chamou atenção e que encontrei de forma recorrente foi o prefixo 'não' - quando se relaciona à situação pela qual o estudante está sendo encaminhado. Assim, apresento alguns excertos que aparecem com maior recorrência: "Não entrega os trabalhos"; "não tem interesse"; "não corresponde ao processo"; "não participa das aulas". Entendo que este modo de narrar o sujeito, nomeando e caracterizando esse jovem pelo viés da não aprendizagem, do não desenvolver alguma atividade, reforça a ideia de um estudante desencaixado, que não consegue empreender sobre suas aprendizagens, que não desenvolve o que está sendo proposto, intensificando o que o sujeito não sabe, produzindo sujeitos pelo viés da não aprendizagem.

²⁸ Utilizo aqui a expressão que no IFFar tem sido utilizada para aqueles que chamo de estudantes com desvio na aprendizagem. Utilizo a expressão literal dos discursos institucionais para poder problematizar.

Nos encaminhamentos do ano de 2016, está presente novamente essa ideia do 'não' como elemento constituidor, porém amplia-se trazendo expressões como: "Problemas na leitura e escrita"; "dificuldades em acompanhar os estudos"; "dificuldade em se concentrar". Assim, esse discurso constitui o sujeito com desvio na norma de aprendizagem, como um estudante 'problema', que apresenta 'dificuldades'. Discursos como esses, posicionam o sujeito como um ser a ser corrigido, "[...] por isso o que não é considerado normal precisa ser transformado, remediado" (ARNOLD, 2006, p. 96).

Já nos encaminhamentos do ano de 2017, a recorrência mais visível se relaciona ao uso de um prefixo negativo, mas, apresentado de outro modo ao de 2015. Um prefixo incorporado à palavra: desinteresse, desmotivação, indisciplina, irresponsável, desempenho insatisfatório, desorganizado. Esse modo de narrar o estudante parece mais (des) favorável. Narrar pela via do que ele não sabe, diante de uma norma de aprendizagem, posiciona o indivíduo com ideia de incompletude, um problema que precisa ser corrigido.

Analisando os discursos presentes nos encaminhamentos, em contraponto com o trabalho de acompanhamento pedagógico que realizava, permitiu-me entender que os estudantes que estão posicionados à margem da norma de aprendizagem constituíam-se por outras rotas de aprendizagem, diferente daquela naturalizada como única possível na instituição em questão.

Assim, pode-se dizer que esse estudante que está em situação de não aprendizagem, é um desvio da norma. É aquele que precisa de outras rotas para ser corrigido. Um sujeito passível de intervenção por diferentes estratégias que, colocadas em funcionamento, atuam para a constituição de aprendizagem e permanência na instituição com êxito.

Com foco na permanência dos estudantes na instituição e, no desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante, outro meca-

nismo colocado em movimento no IFFar *Campus* SA é o conselho de classe. Este acontecia ao final do ano letivo e outro intermediário, que ocorria ao final do primeiro semestre de cada ano. Os dados do conselho intermediário foram o foco dessa escrita. Segundo a Resolução do CONSUP nº 102/2013, artigo 18,

O Conselho de classe é um espaço de debate que avalia o andamento do trabalho pedagógico e processo de ensino e aprendizagem, no que se refere ao aproveitamento dos estudantes no curso e a auto avaliação das práticas docentes, conduzindo ao diagnóstico das dificuldades dos estudantes e apontando as mudanças necessárias e encaminhamentos pedagógicos para superação de tais dificuldades.

Esse momento do conselho de classe é o espaço onde todos os professores e profissionais que atuaram com o estudante, vão fazer colocações acerca do desenvolvimento do mesmo nos aspectos da aprendizagem. Com esses discursos, posicionam o sujeito dentro de um contexto de aprendizagem, levando em consideração aquilo que é tomado institucionalmente como aprendizagem. Entretanto, ultrapassam essa margem, porque o conselho de classe é o momento onde se avalia para além do conhecimento, abrangendo outros aspectos que são importantes que o jovem tenha constituído, como: desenvolvimento de habilidades e competências para uma vida adulta produtiva; atitudes de participação; responsabilidade por se conduzir no processo de aprendizagem; conduta dentro daquilo que é moral e verdadeiro para a sociedade do presente.

Ao acessar as atas dos conselhos de classe do primeiro semestre de 2016, tomo estas como um mecanismo de identificação e posicionamento dos sujeitos (os sujeitos caracterizados com desvio na aprendizagem passam a serem alvos de diferentes intervenções, para que possam estar o mais próximo possível de um modelo de sujeito aprendente). Assim, no documento de cada turma, pude localizar os

estudantes que, por indicação dos professores, receberam como um dos encaminhamentos o acompanhamento pedagógico.

Dentre todos os estudantes, para os quais foi indicado o acompanhamento pedagógico, fiz um recorte e, apresento nessa obra, somente aqueles cujos estudantes são narrados como com dificuldades de aprendizagem, e dentre estes, ainda procedo com escolha aleatória de um de cada curso, considerando os quatro cursos técnicos integrados do IFFar *Campus* SA. Não que queira dizer nos demais encaminhamentos as demandas sejam muito diferentes. Os encaminhamentos também dizem dessa ordem, mas não estão descritos como 'dificuldades de aprendizagem' e, sim, por meio de outros termos como podemos verificar nas informações referentes ao estudante A:

Estudante A	Curso Técnico Integrado em Administração
Considerações: Falta de comprometimento; não entrega os trabalhos propostos; notas abaixo da média em 10 disciplinas; não traz material para aula; não realiza as atividades propostas.	
Encaminhamentos: Encaminhar para pedagoga, pois não consegue se organizar para entregar trabalhos e apresenta notas abaixo da média em muitas disciplinas; Participar das monitorias, atendimento individualizado e recuperação paralela.	

Passo, na sequência, a trazer para análise aspectos pontuados no conselho de classe referente ao 1º semestre de 2016. Nos quadros, estão presentes discursos que dizem dos estudantes do IFFar *Campus* SA, os quais são narrados como com dificuldades de aprendizagem. Bem como os encaminhamentos ou estratégias de intervenção propostas para este estudante.

Estudante B	Curso Técnico Integrado em Agropecuária
Considerações: Muitas faltas; nota abaixo da média em 9 disciplinas; não apresentou melhora em relação ao ano passado; dispersa; apresenta dificuldades de aprendizagem; possibilidade de aprovação, caso se comprometa mais com o curso; conversa demais com os colegas C, D e E.	
Encaminhamentos: Encaminhar para psicóloga, pois apresenta dificuldades de aprendizagem; encaminhar para pedagoga, pois apresenta dificuldades de aprendizagem; participar das monitorias, atendimentos individualizados e recuperações paralelas.	
Estudante F	Curso Técnico Integrado em Informática
Considerações: Notas baixas em 9 disciplinas; excluído pela turma; não compareceu na avaliação (de uma disciplina em específico); melhorou na disciplina de química, apresenta dificuldades de aprendizagem; está passando por problemas familiares.	
Encaminhamentos: Continuar os atendimentos com a psicóloga e pedagoga; participar dos atendimentos individualizados (ao meio-dia) e recuperações paralelas.	
Estudante G	Curso Técnico Integrado em Administração
Considerações: Notas abaixo da média em 13 disciplinas; possibilidade de aprovação caso se dedique mais aos estudos.	
Encaminhamentos: Encaminhar para pedagoga, pois apresenta dificuldades de aprendizagem; participar das monitorias, atendimento individualizado e recuperações paralelas; chamar os pais, pois apresenta notas baixas em várias disciplinas.	
Estudante H	Curso Técnico Integrado em Alimentos
Considerações: Muitas faltas; falta de interesse e comprometimento nas aulas; é um bom atleta; possibilidade de aprovação, caso se dedicar mais; apresenta dificuldades de aprendizagem.	
Encaminhamentos: Encaminhar à pedagoga; pois apresenta várias dificuldades de aprendizagem; chamar os pais para conversar sobre a falta de comprometimento do aluno.	

Os excertos apresentados acima são constituídos de discursos que dizem dos estudantes das dificuldades de aprendizagem. Estes, caracterizam esse sujeito e esse conjunto de discursos são tomados como verdade no espaço educativo onde está sendo enunciado. Conforme Veiga-Neto (2011), “[...] são os enunciados dentro de cada discurso que

marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade” (p. 10).

Um dos aspectos que está presente de modo recorrente nos discursos dos excertos apresentados, está relacionado às notas, ou seja, os estudantes com as notas abaixo da média definida pela instituição passam a ser posicionados e narrados como com dificuldades de aprendizagem no contexto da educação profissional do IFFar *Campus* SA.

Assim, entendo que o conselho de classe, além de identificar e posicionar, passa a ser um mecanismo que marca os estudantes, pois esses discursos presentes nas considerações da escolarização dos mesmos, bem como os encaminhamentos tomados como estratégias, marcam esse sujeito, o enquadram em uma determinada categoria de desenvolvimento que, imediatamente, estipula normas a serem alcançadas.

A noção de uma aprendizagem normal que está instituída no IF-Far *Campus* SA, é que vai posicionando em gradientes de normalidade os sujeitos, pois dentre os estudantes que chegam para o acompanhamento pedagógico (seja pelo encaminhamento individual, seja pelo conselho de classe), verifica-se que alguns têm mais e outros menos dificuldade, e o fator que os posiciona como mais ou como menos é o núcleo da norma (quanto mais ele se aproxima ou se afasta do núcleo).

O núcleo não está em discussão nos encaminhamentos, mas se discutem as margens e as estratégias colocadas em funcionamento que atuam para aproximar esta margem, mesmo que ela nunca venha a se aproximar totalmente. Assim,

[...] para essa diferença com o firme propósito de apagá-la, de torná-la algo indesejável devido ao seu caráter de anormalidade e de estranheza. Tanto a escola frisa o lugar do indesejado que acaba definindo o padrão desejável que servirá de referencial e de modelo de comparação entre aqueles ditos “normais” e aqueles ditos “anormais” (LOPES, 2007, p. 20).

As estratégias, que no conselho de classe configuram-se como encaminhamentos, em nenhum momento referem-se à prática educativa ou às mudanças metodológicas a serem desenvolvidas pelos professores. Parte-se sempre de uma norma e pontua-se o estudante narrado com dificuldades de aprendizagem, dizendo o que ele deve fazer, que é ele quem precisa tomar a iniciativa, correr atrás, dedicar-se mais, aprender por conta própria, ser capturado para essa ideia de um sujeito aprendente permanentemente. Assim, a formação do sujeito passa a ser um investimento do e no sujeito, e a instituição um espaço de oportunidade para isso.

Temos, nos discursos do conselho de classe, a responsabilização do sujeito sobre suas aprendizagens. É o estudante que precisa mudar, precisa estudar mais, precisa aprender a estudar, precisa comprometer-se, interessar-se, incluir-se. As estratégias estão postas nos encaminhamentos e elas passam a ser uma oportunidade para esse estudante empreender sobre si. A oportunidade está sendo dada. Assim, o sujeito estudante é quem se torna responsável por empreender sobre si e que caso mesmo assim não conseguir obter êxito, será responsabilizado, o que também por efeito repercute para que ele mesmo se conceba como responsável pelo seu fracasso.

Essa rede de apoio que é colocada em funcionamento atua para trazer o sujeito o mais próximo possível da norma, para gerenciar o risco - como pontuam Lockmann e Traversini (2011): "É preciso agir sobre cada indivíduo para conseguir alcançar o governo no plano da população, evitando e reduzindo ou extinguindo a ameaça que tal sujeito representa à sociedade e à vida coletiva" (p. 37). Assim, a instituição educativa atua conduzindo as condutas, regulando os sujeitos, com intenção de diminuir os riscos de esses tornarem-se improdutivos. Porém, aquele sujeito que com todas essas estratégias não consegue obter êxito, ou seja, desenvolver habilidades, competências, aprendi-

zagens, torna-se o intolerável, esse se encaminha para um processo de evasão ou de repetição do ano em curso.

Aqueles que, mesmo passando pelo processo de reprovação, mantêm-se frequentando a escola permanecem em estado de corrigibilidade. Já aqueles que evadem representam risco, considerando que podem impossibilitar a instituição da disciplina e do ordenamento da população. Para Arnold (2007), “[...] a evasão escolar pode significar uma forma de instituir a ameaça na sociedade moderna” (p. 111).

Considerando que “[...] a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949), o IFFar, constituído como uma instituição inclusiva, promove o acesso capturando os jovens para a educação profissional de nível médio e, a partir disso, coloca em operação estratégias de governo para conduzir a conduta dos jovens que ingressam, para gerenciar o risco daqueles identificados como à margem da norma de aprendizagem, atuando sobre todos os estudantes para que se constituam em sujeitos da contemporaneidade, em sujeitos aprendentes ao longo da vida.

Assim, parece ser possível pensar a inclusão pela via da aprendizagem, considerando que para estar incluído e manter-se incluído o sujeito precisa estar em constante aprender dentro dos prismas naturalizados. No contexto do IFFar *Campus SA*, os investimentos em estratégias para que os sujeitos empreendam sobre suas aprendizagens, para que se constituam em sujeitos aprendentes ao longo da vida, dizem dessa necessidade de ser um sujeito aprendente para manter-se incluído, não somente nos espaços educativos, mas no contexto do mercado de trabalho, capital humano e social, econômico.

Desse modo, é possível verificar que Noguera-Ramírez (2009) ressalta que a aprendizagem é hoje “[...] a forma de governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’, do Homo discentis. Aprender ao longo da vida, aprender

a aprender é a divisa do governo contemporâneo” (p. 231). Entendo que a aprendizagem passa a ser o fio condutor do investimento do sujeito e, ao mesmo tempo, conceito de captura que alimenta essa ideia de que o próprio sujeito passe a desejar a aprendizagem, pois ele só vai ser competitivo e empreendedor se aprender, então ele passa a desejar ser aprendente. Essa recorrência da palavra aprendizagem é um modo de captura para que o próprio sujeito desenvolva o desejo por aprender, se convença de que é importante e se deixe capturar pelo contexto da educação profissional.

TRAMANDO CONSIDERAÇÕES

O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que iria ter coragem para escrevê-lo? O que vale para escrita e para a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará. (FOUCAULT, 2004, p. 294).

Assim como iniciei a escrita desta obra, inspiro-me novamente nas palavras de Michel Foucault. Assim como Foucault traz, finalizo esta trajetória de pesquisa diferentemente do que quando iniciei. Não sou mais a mesma.

Foucault e vários autores que se servem dos estudos foucaultianos, me acompanharam durante toda essa trajetória, assim como a ideia de puxar os fios para ver o vazio deixado no desenho. Depois desse extenso percorrido, de ter puxado alguns fios que me interessaram, quero retomar as principais problematizações para finalizar esse processo de escrita, pois, assim como começar é difícil, mas necessário, finalizar também se constitui em momento difícil, mas inevitável. Não um finalizar como ponto final, porque haverá outros momentos. Concordo com Deleuze, citado por Gallo (2003), que “[...] escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida” (p. 3).

Iniciei esta pesquisa com a ideia de mostrar um outro modo de análise das políticas inclusivas no IFFar. Como esse modo de análise poderia identificar e compreender as estratégias de permanência e, ao mesmo tempo aprendizagem, que estão produzindo outros modos de dizer sobre o estudante em situação de não aprendizagem. Fazer esse movimento não foi tarefa simples, considerando que inserida nesse contexto, já havia naturalizado alguns aspectos, e, para analisar

de outro modo, tomar distância daquilo que era tido como mais verdadeiro foi necessário e, para isso, como pontua Larrosa (1998), “[...] é preciso que tenhamos a coragem e a ousadia de pensar de outro modo, explorar novos sentidos, ensaiar novas metáforas” (p. 75).

Assim, na primeira parte, apresentei a trama que envolve a temática de pesquisa e como foi eleito o fio de investigação que atravessa a constituição da obra. Nesse primeiro momento também foram apresentados elementos que se mostraram produtivos para o desenvolvimento da pesquisa, os materiais de análise e as linhas e estratégias metodológicas. A partir dessa organização, três movimentos foram realizados no processo de desenvolvimento da pesquisa.

Num primeiro movimento, que envolveu as políticas internacionais, busquei identificar como a adoção da inclusão, na forma de determinação das condições para a educação na atualidade, pode ser explicitada na ordem da governamentalidade neoliberal, construindo as condições para uma reforma na educação profissional no Brasil e, mais especificamente, para a criação dos Institutos Federais de Educação. No contato com os discursos presentes nos documentos dos organismos internacionais, identifiquei que a inclusão se insere nas políticas de educação mundiais como uma grande verdade que vai se consolidando na sociedade do presente, como uma estratégia da governamentalidade neoliberal que toma os indivíduos como instrumentos produtivos. O exercício empreendido nessas discussões, permitiu-me identificar que os investimentos em educação, ciência e tecnologia colocados em operação no Brasil, nas últimas décadas, e as reformas na educação profissional, caracterizam repercussões de discursos que circulam internacionalmente em documentos produzidos pelos organismos internacionais.

Assim, também a noção de aprendizagem, que de modo recorrente aparece nos documentos internacionais, toma centralidade nas políticas educacionais de inclusão no Brasil. A aprendizagem é um elemento que coloca os indivíduos em processo de inclusão e,

também os responsabiliza para estarem incluídos, para manterem-se incluídos. Assim, investir em si, investir nas suas aprendizagens de maneira constante, produz nos sujeitos as condições para se manterem incluídos, aprendendo ao longo da vida, no trabalho, na sociedade.

As materialidades analisadas nessa etapa da obra, produzidas a partir dos documentos vinculados aos organismos internacionais, ao demarcar: a importância dos sujeitos estarem incluídos; de terem acesso ao conhecimento, às tecnologias; de serem investidos por práticas que os qualifiquem para se tornarem competitivos; de investirem de forma constante sobre suas aprendizagens; mantendo-se atualizados, e assim ter valor e condições de competir no mercado e produzir para esse mercado; reafirmam a ideia de que a necessidade de reformas na educação profissional no Brasil foi gestada a partir das orientações de documentos internacionais.

Num segundo movimento, a problematização refere-se aos discursos de inclusão e aprendizagem presentes nos documentos do IFFar. Em como esses discursos atuam na captura dos jovens para a educação profissional e, tornam-se úteis para a implementação de estratégias de gestão pedagógica da aprendizagem do indivíduo e, de permanência do estudante na educação profissional de nível médio.

As estratégias de inclusão e captura dos jovens para a educação profissional são apresentadas nos documentos de dois modos: as estratégias de inclusão pelo acesso e as estratégias de permanência do estudante no IFFar.

As estratégias de captura pelo acesso, constituem-se em processo de atrair os jovens para a educação profissional de nível médio. Os documentos evidenciaram que a noção de marketing está presente de modo muito intenso nessa perspectiva de captura, considerando que a captura se dá pelo convencimento, pela subjetivação do jovem para cursar educação profissional, constituindo-se, portanto, como um bom investimento em si. Identifiquei nos documentos que os modos

de captura variam desde uma conversa informal entre amigos, aos discursos das políticas de acesso, às políticas de reservas de vagas, até as estratégias de *marketing* empreendidas pela instituição. Assim, a captura do jovem para a educação profissional passa a se produzir como oportunidade. As políticas foram gestadas no sentido de prover essa oportunidade de acesso para todos, então, cabe ao sujeito empreender para aproveitar essa oportunidade.

As estratégias de permanência, constituem-se em processo de captura dos jovens para investimento e gerenciamento das suas próprias aprendizagens. Assim, passa a ser gestado no IFFar, um conjunto de políticas e programas para promover a permanência qualificada dos estudantes na educação profissional de nível médio. Penso, nesta etapa da pesquisa, a permanência com aprendizagem relacionada à ideia de fluxo, empregada por Rech (2015). Desse modo, para que o jovem que ingressa na educação profissional corrobore com o fluxo de entrada e saída de jovens dessa modalidade de educação, precisa ter se constituído sujeito com condições de aprender constantemente e, ao mesmo tempo, desenvolvido habilidades e competências para progredir na escolarização.

Nessa lógica, pensando na não interrupção desse fluxo, é que na instituição são empregadas diferentes estratégias constituídas para que esse jovem, mesmo com diagnóstico de desvio na aprendizagem, seja capturado para construir suas aprendizagens, empreender sobre si e acompanhar esse movimento do fluxo.

Esse 'capturar todos os jovens para a educação profissional' opera no sentido de capacitá-los através de estratégias empregadas nos diferentes cursos ofertados. Inseri-los nessa lógica de concorrência e produtividade, de aprendizagem permanente, capacitar todos para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para a vida e, para o trabalho, com vistas a participar dos processos produtivos num contexto de governamentalidade neoliberal.

De modo geral, verifica-se o quanto o modo que organiza a captura de informações acerca dos estudantes com desvios na rota de aprendizagem, subjetiva os professores a produzirem descrições que dizem sobre esses estudantes. Conselhos de classe, são o ponto chave onde esses diagnósticos aparecem. Os documentos orientadores da instituição são os principais subjetivadores que condicionam os docentes a encaminhar os estudantes a rede de expertise já elaborada pela instituição. Uma trama que já está posta e, de certa forma, não deixa outros caminhos abertos para intervenção, como, por exemplo: um diálogo com o estudante, um conhecer das suas realidades e desafios, entre outros. Estando, portanto, jogando.

No terceiro movimento, puxei o fio da trama que são as práticas discursivas que tomam a aprendizagem como estratégia de inclusão. O fiz com objetivo de mostrar como se atualizam, no presente, as relações entre (in)exclusão e a produção de sujeitos com desvios nas rotas de aprendizagem na educação profissional de nível médio do IFFar.

Com os discursos da inclusão e da aprendizagem que se tornam verdades e que circulam no contexto do IFFar *Campus SA*, verifica-se que os mesmos atuam a partir de uma norma. Atuam para identificar, classificar e gerenciar o risco de estudantes produzidos e nomeados em situação de não aprendizagem. Identifico, nesse sentido, que a não aprendizagem é decorrente de uma noção de norma, de um modelo de aprendizagem normal constituído no contexto do IFFar e que, a partir dessa norma, os sujeitos são identificados, classificados como aprendentes ou em situação de não aprendizagem.

Aqueles que são classificados como sujeitos da não aprendizagem, estão posicionados como à margem da norma e, portanto, passíveis de intervenção com intenção de aproximá-los o máximo da norma. Nesse processo de intervenção, identifico uma rede de expertise constituída de profissionais de diferentes áreas, que vão com estratégias específicas atuar para gestar o risco com vistas

de que o estudante desenvolva condições de construir sua própria aprendizagem. Desse modo, aqueles estudantes que apresentam algum comportamento e/ou característica que destoam da norma estabelecida para o contexto educativo do IFFar, são encaminhados para profissionais que estabelecem essa rede de expertise.

Ao integrar essa rede de expertise enquanto desenvolvia a pesquisa, atuando com apoio pedagógico aos estudantes, pude entender que aqueles que estão posicionados à margem da norma de aprendizagem se constituem por outras rotas de aprendizagem e, não aquela naturalizada como única possível. Assim, pode-se dizer que esse estudante não é um não aprendiz, mas, sim, um desvio da norma, que constitui suas aprendizagens por outras rotas, um sujeito passível de intervenção, por diferentes estratégias que, colocadas em funcionamento, atuam para a constituição de aprendizagem e permanência do sujeito na instituição.

Com a realização dessa pesquisa que corrobora para elaboração dessa obra, foi possível compreender a inclusão como uma estratégia da governamentalidade que age sobre cada indivíduo em particular, para atingir seu principal objetivo, o governo da população. Reiterei ao longo da escrita que ao moldar as condutas, ao regular a forma de se produzir enquanto sujeito aprendiz, ao normalizar a forma de aprender, ser e agir dos jovens, tem-se a intenção de produzir sujeitos que não constituam ameaça para a população, que não representem risco, mas busca-se produzir sujeitos produtivos que corroborem com a preservação da ordem social e a manutenção da seguridade da população.

Desejo, enfim, que esta obra seja tomada como um fio. Fio que, ao ser puxado, mexe com tramas que parecem estruturadas, estabilizadas. Com vistas a movimentar pensamentos, abalar algumas convicções que já estão consolidadas nessa trama desafiadora que é a inclusão e a educação profissional. Que esse puxar de fios, possa provocar que outros fios possam ser puxados e, ainda mais problematizações sobre essa trama sejam produzidas.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, D. K. Dificuldade de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos. 2006. 172 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2006.

_____. Dificuldade de aprendizagem em tempos de escola para todos. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (orgs.) *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas: Ed. Ulbra, 2007, p. 89-114.

AZEVEDO, G. M. de. A repetência escolar no discurso acadêmico da ANPED. 2012. 116 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2012.

BARROS, R. da C. de. Inclusão escolar e pedagogia: modos de ser e gerenciar o sujeito no cenário contemporâneo. 2012. 83 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação em Ciência) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2012.

BAUMAN, Z. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos*: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Banco Mundial, 2011.

BIRD. *Estratégias do Banco Interamericano para o Desenvolvimento do Brasil entre os anos 2000 e 2003*. Banco Interamericano para o Desenvolvimento, 2000.

BREITENBACH, F. V. Propostas de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: Alguns apontamentos. 2012. 139 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

_____. 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, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 11 maio 2016.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 6/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2012.

_____. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Documento Base. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007.

_____. Lei nº 12.513. Institui Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC. Brasília, 2011.

_____. Lei nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2015.

_____. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepção e diretrizes*. Brasília: SETEC – MEC, 2010.

_____. *O plano de desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas*. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. 2016.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018*. Instituto Federal Farroupilha. Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015324151055989pdi_14_18pdf.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal Farroupilha. *Resolução do CONSUP nº 102/2013*. Aprova as Diretrizes Institucionais da Organização didático-pedagógica para a Educação Técnica de Nível Médio.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal Farroupilha. *Resolução do CONSUP nº 13/2012*. Aprova programa de ampliação do acesso ao Instituto Federal Farroupilha.

_____. *Projeto Pedagógico de Curso Técnico Integrado em Agropecuária*. Instituto Federal Farroupilha. 2014.

_____. *Projeto Pedagógico de Curso Técnico Integrado em Alimentos*. Instituto Federal Farroupilha. 2014.

_____. *Projeto Pedagógico de Curso Técnico Integrado em Administração*. Instituto Federal Farroupilha. 2014.

_____. *Projeto Pedagógico de Curso Técnico Integrado em Informática*. Instituto Federal Farroupilha. 2014.

_____. Ministério do Trabalho. *Boletim Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise* nº 62, Abril 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/170505_bmt_62.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2017.

CASTAMAN, A. S. Inclusão escolar na região noroeste colonial do Rio Grande do Sul. 2011. 130 p. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

CEZAR, T. T. Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal Farroupilha: Historicidades e Institucionalidades em movimentos. 2014. 175 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6631>. Acesso em: 08 maio 2017.

CEPAL. *Anuário Estadístico de América Latina y el Caribe*. 2015. Disponível em: <repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39867/S1500739_mu.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 mai 2017.

COIMBRA, F. C. C. L. Aluno com Deficiência Visual: Perspectivas de Educação Profissional Inclusiva na História e na Memória do Instituto Federal do Pará - Campus Belém de 2009 a 2012. 2012. 116 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2012.

CORRÊA, C. B.; LOCKMANN, K. A Inclusão Escolar: Efeitos do Diagnóstico na Constituição dos Sujeitos Incluídos e nas Práticas Pedagógicas Contemporâneas, 2015. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/1429570293_ARQUIVO_AInclusaoEscolarEfeitosdodiagnosticonaconstituicaodossujeitosincluidosenaspraticaspedagogicascontemporaneas.TextoCompleto.CamilaBotteroCorreaeKamilaLockmann.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

_____; CAETANO, L. F. *Os discursos pró-inclusivos como estratégias de governo que operam sobre docentes e discentes do ensino fundamental*. In: ANPED SUL, 11. Paraná: UFPR, 2016.

COSTA, G. M. A. da. Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Napne): Ações para a Inclusão em uma Instituição de Ensino Profissional do Estado de Pernambuco. 2011. 136 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2011.

COSTA, M. A. da. Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: Cenários Contemporâneos. 2012. 231 p. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2012.

DAL'IGNA, M. C. Currículo, conhecimento e processo de in/exclusão na escola. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (orgs.). *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas: Ed. Ulbra, 2007, p. 35-48.

DIOCONÁRIO ETIMOLÓGICO. *Etimologia e origem das palavras*. 2008. Disponível em: <www.dicionarioetimologico.com.br>. Acesso em: 12 mar. 2017.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

EIDELWEIN, M. P. O jogo discursivo da inclusão: práticas avaliativas de in/exclusão na matemática escolar. 2012. 151 p. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

EWALD, F. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 2000.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Grall, 1993.

_____. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Vigiar e punir*. O nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2003

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. *Ética, sexualidade e política*. Ditos & Escritos. Vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *Em defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

_____. *Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho*. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

GADELHA, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexão a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GADOTTI, M. *A Escola e o Professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GALLO, S. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____; VEIGA-NETO, A. Ensaio para uma filosofia da educação. *Revista Educação, Especial Biblioteca do Professor 3: Foucault pensa a Educação*, p. 16-25, São Paulo: mar 2007.

GARBINI, F. Z. A in/exclusão escolar e o governo da conduta docente: um estudo a partir da revista nova escola. 2012. 100 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2012.]

GATTERMANN, B. Inclusão no IF Farroupilha *Campus* Santo Augusto: Conjunto de Práticas Políticas que tem Produzido Sujeitos. 2017. 150 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2017.

GATTERMANN, B.; POSSA, L. B. Trabalho, profissão e a captura dos jovens para a educação profissional no Brasil. In: BRANCHER, V. R.; MACHADO, F. C.; MEDEIROS, B. A. *Caminhos Possíveis a Inclusão I* - Gênero, Políticas Afirmativas e Inclusão: Dilemas do nosso tempo. Curitiba: Appris. p. 19-41.

GOUVEIA, K. R. As implicações da reforma da educação profissional brasileira na década de 90 na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros – PE. 2005. 182 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2005. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFPE_d746879e8676d26c334e3685090d0c95>. Acesso em: 12 jun. 2017.

KLEIN, R. R. *A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica*. 2010. 217 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

KRAEMER, G. M. Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar em uma racionalidade neoliberal. 2011. 145 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

LARROSA, J. *Pedagogia Profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LOBATO, A. M. L. Re-contando a história da Escola Técnica Federal do Pará: a Educação Profissional em marcha de 1967 a 1979. 2012. 206 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2012.

LOPES, M. C. *Dificuldades de Aprendizagem*: Uma invenção moderna. GT: Educação Especial. n. 15. UNISINOS, 2004.

_____. 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.

_____. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Revista Educação & Realidade*, 34(2), mai/ago 2009, p. 153-169.

_____. Inclusão Escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (orgs.) *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas: Ed. Ulbra, 2007, p. 11-33.

LOCKMANN, K. *Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população*. 2010. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

_____. A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 318 p. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

_____. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. In: *Cadernos de Educação*. UFPEL, 2016, p. 19-36.

_____. HENNING. P. C. Inclusão escolar na atualidade: um dispositivo da governamentalidade neoliberal. In: *Revista de Educação PUC-Campinas*. n.29, p.189-198, jul./dez., Campinas, 2010.

_____; TRAVERSINI, C. S. Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar. In: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 35-56.

LÓPEZ-RUÍZ, O. *Os executivos das transnacionais e o espírito de capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

LYOTARD, J-F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MARÍN-DÍAZ, D. Educação, indivíduo e biopolítica: a crise do governo. In: *Cadernos IHU Ideias*, ano 14, n 247. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 2016.

MENDES, F. R. *A Formação do Hábito de Estudo: Teoria e Prática*. Porto Alegre: Autonomia, 2013.

MENEZES, E. da C. P. de. A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. 2011. 189 p. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

MORGENSTERN, J. M. Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na Contemporaneidade. 2016. 310 p. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2016.

NOGUERA-RAMIREZ, C. O Governo Pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. 266 p. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

OCDE. *Panorama Educativo*: Indicadores OCDE, 2003. Disponível em: <<https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/29880740.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2017.

ORTIGARA, C. Reformas Educacionais no período Lula (2003-2010): Implementação nas Instituições Federais de Ensino Profissional. 2012. 324p. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

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.

_____. ; NAUJORKS, M. I.. Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 319-328, 2013.

RECH, T. L. A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece. 2010. 182 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

_____. Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade. 2015. 259 p. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Tatiana%20Rech%20TESE%20vers%C3%A3o%20final%20-%205ago15.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

RIGUE, F. M. Uma Genealogia do Ensino de Química no Brasil. 2017. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

RIGUE, F. M. Uma Genealogia da Formação Inicial de professores de Química no Brasil. 2020. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

ROSA, V. F. da. Políticas Públicas Educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação tecnep na rede federal de educação tecnológica. 2012. 137 p. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2012.

SANTAIANA, R. da S. Educação Integral no Brasil: A Emergência do Dispositivo de Intersetorialidade. 2015. 188 p. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

SANTOS, Y. B. S. As políticas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2011. 110 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2011.

SAURA, G. *Neoliberalismo como discurso*. La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. Revista Educação, Sociedade & Culturas. n. 47, 2016, p. 11-30. Acesso em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC47Geo.pdf>

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. *Declaração de Incheon-Educação 2030*: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

VEIGA-NETO, A. *A Ordem das Disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996.

_____. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos Investigativos I*: novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 23-38.

_____. Governamentalidade, neoliberalismo e educação. In: VEIGA-NETO, A.; BRANCO, G. C. *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: *Revista Verve*, n. 20. p 121-135, 2011.

_____. Inclusão e Governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 947-963.

_____. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, S. M.; F. A. (org.). *Foucault, Deleuze & Educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 33-47.

SOBRE A AUTORA



Beatris Gattermann

Mestre em Educação; Especialista em Gestão Educacional; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Especialista em Orientação e Supervisão Educacional; graduada em Pedagogia pela UNIJUI. Professora do Instituto Federal Farroupilha (IFFar).

Email: beatris.gattermann@iffarroupilha.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

ação 23, 25, 26, 45, 63, 79, 95, 121, 124, 146, 149, 176
 acesso 29, 33, 34, 45, 53, 54, 55, 59, 62, 64, 65, 66, 68, 75, 76, 77, 79, 80, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 162, 166, 167, 171, 176
 aprendentes 80, 131, 135, 140, 145, 152, 154, 162, 168
 aprendizagem 11, 16, 17, 19, 22, 23, 24, 26, 30, 31, 32, 34, 35, 46, 47, 48, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 88, 89, 92, 93, 96, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 175, 176, 177
 atuação 21, 22, 23, 25, 35, 58, 79, 83, 90, 91, 94, 97, 101, 102, 107, 114, 121, 124, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 151, 152, 154

C

competências 29, 31, 58, 59, 60, 65, 67, 68, 73, 78, 80, 88, 89, 105, 117, 119, 131, 141, 146, 157, 161, 167, 170

D

desafios 63, 64, 109, 168
 desenvolvimento 21, 26, 29, 46, 48, 51, 53, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 87, 88, 90, 93, 104, 118, 121, 122, 127, 141, 142, 146, 156, 157, 160, 165, 167, 170, 171

diálogo 46, 168

E

educação 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 117, 118, 119, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 136, 140, 141, 143, 144, 146, 148, 149, 154, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177
 educação profissional 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 58, 60, 62, 65, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 117, 119, 121, 123, 127, 128, 132, 136, 141, 143, 144, 146, 149, 154, 160, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 174
 escolarização 77, 81, 87, 105, 106, 117, 160, 167
 estratégias 16, 17, 19, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 43, 48, 51, 54, 60, 65, 69, 71, 72, 75, 76, 79, 83, 84, 87, 89, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 104, 106, 107, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 126, 127, 133, 137, 138, 139, 141, 143, 145, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 175, 176

estudante 17, 19, 22, 23, 26, 31, 69, 81, 83, 93, 96, 99, 100, 101, 102, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 124, 128, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 161, 164, 166, 168, 169
exclusão 36, 37, 41, 43, 44, 51, 65, 110, 111, 168, 173, 174, 177
expertise 150, 153, 154, 168, 169

G

gerenciamento 34, 96, 110, 119, 167
gestão 31, 34, 70, 72, 83, 114, 120, 124, 136, 142, 166
gestão pedagógica 31, 83, 166
governamentalidade 18, 26, 27, 28, 30, 32, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 63, 71, 72, 73, 77, 78, 80, 91, 98, 114, 134, 143, 165, 167, 169, 173, 174, 175

H

habilidades 58, 59, 60, 67, 68, 73, 78, 80, 88, 89, 90, 105, 117, 118, 119, 129, 130, 131, 133, 146, 157, 161, 167

I

IFFar 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 47, 74, 75, 81, 82, 83, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 131, 132, 135, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 160, 162, 164, 166, 167, 168, 169
IFs 26, 27, 30, 31, 32, 34, 37, 39, 40, 44, 52, 69, 75, 77, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 117, 122, 129
inclusão 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 60, 62, 63, 65, 66,

68, 72, 73, 74, 75, 77, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 117, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 130, 145, 150, 155, 162, 165, 166, 168, 169, 173, 174, 175, 176
Investimento 110, 124

J

jovens 15, 16, 17, 22, 26, 30, 31, 32, 34, 35, 46, 47, 51, 55, 58, 60, 62, 66, 67, 69, 72, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 114, 117, 119, 121, 123, 124, 128, 138, 141, 143, 146, 149, 152, 154, 162, 166, 167, 169, 174

L

literatura 36

N

não aprendizagem 16, 17, 19, 23, 24, 26, 34, 35, 69, 115, 120, 121, 125, 127, 133, 135, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 150, 151, 155, 156, 164, 168
neoliberal 26, 27, 28, 32, 37, 39, 41, 42, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 63, 65, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 87, 91, 99, 104, 125, 142, 143, 165, 167, 174, 175, 176

P

permanência 17, 19, 22, 23, 26, 31, 34, 35, 36, 47, 54, 62, 66, 83, 93, 94, 96, 101, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 127, 128, 139, 150, 151, 154, 156, 164, 166, 167, 169
pesquisa 11, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 36, 37, 39, 40, 44, 46, 48, 50, 51, 69, 101, 105, 112, 113, 121, 125, 138, 154, 164, 165, 167, 169, 177

política 26, 28, 30, 31, 39, 40, 42, 47, 52, 53, 56, 65, 70, 73, 75, 76, 81, 82, 84, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 106, 126, 136, 173, 177
política inclusiva 26, 31, 81, 82, 99
problematização 43, 46, 125, 154, 166
produção 11, 15, 16, 23, 41, 43, 47, 48, 50, 51, 69, 73, 74, 75, 103, 104, 113, 125, 129, 139, 141, 143, 145, 147, 149, 153, 154, 168, 175
profissional 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 60, 62, 65, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 132, 134, 136, 141, 143, 144, 146, 149, 154,

160, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 174

R

realidades 69, 168
reformas 26, 27, 28, 52, 53, 57, 64, 65, 67, 72, 73, 74, 79, 81, 83, 84, 86, 136, 165, 166
risco 16, 26, 34, 35, 36, 77, 91, 102, 118, 119, 120, 121, 124, 135, 137, 145, 146, 151, 153, 161, 162, 168, 169

S

sujeito 24, 31, 41, 43, 54, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 88, 89, 92, 93, 99, 100, 103, 104, 109, 112, 117, 118, 119, 124, 127, 132, 133, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 169, 170

www.pimentacultural.com

Inclusão na Educação Profissional



Estratégias de acesso, permanência e aprendizagem
em um Instituto Federal de Educação