



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FRANCISCO ULLISSIS PAIXÃO E VASCONCELOS

**GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO: DISCURSOS E VIVÊNCIAS NOS
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE JOVENS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSE, A PARTIR DO MODELO ESCOLA-
EMPRESA**

FORTALEZA

2020

FRANCISCO ULLISSIS PAIXÃO E VASCONCELOS

GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO: DISCURSOS E VIVÊNCIAS NOS
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE JOVENS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSE, A PARTIR DO MODELO ESCOLA-
EMPRESA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Psicologia. Área de concentração: Sujeito e Cultura na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- V45g Vasconcelos, Francisco Ullissis Paixão e.
Governamentalidade e Educação : discursos e vivências no processo de subjetivação de jovens em uma Escola Estadual de Educação Profissional cearense a partir do modelo escola-empresa / Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos. – 2020.
171 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda.
1. Subjetividade. 2. Educação Profissional. 3. Governamentalidade Neoliberal. I. Título.

CDD 150

FRANCISCO ULLISSIS PAIXÃO E VASCONCELOS

GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO: DISCURSOS E VIVÊNCIAS NOS
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE JOVENS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSE, A PARTIR DO MODELO ESCOLA-
EMPRESA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Psicologia. Área de concentração: Sujeito e Cultura na Sociedade Contemporânea.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Cássio Adriano Braz de Aquino
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Pablo Severiano Benevides
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Jaileila de Araújo Menezes
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A Deus.

Aos meus pais, João Moura e Vasconcelos (*in memoria*) e Edileuza Paixão e Vasconcelos.

Às minhas irmãs tão queridas Leila e Dayse.

Aos meus grandes amores Cileuda, Ana Clara e Sofia Maria.

AGRADECIMENTOS

Desejo agradecer primeiramente à Universidade Estadual Vale do Acaraú, principalmente ao colegiado do Curso de Pedagogia, com que tanto aprendo cotidianamente sobre educação e sobre um fazer ético-político tão lindo e desprendido de interesses pessoais.

Agradecer muito, muito, muito, à Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda que, de maneira suave, mas sempre firme, me acolheu como seu primeiro orientado de doutorado, me entendeu em tantos momentos, respeitou meu ritmo e me permitiu liberdade de construção teórica e metodológica no decorrer deste processo. Agradeço pelos momentos de suporte e orientação, pelos esclarecimentos, pelas sugestões tão preciosas e compreensões acerca da pesquisa, que a mim não eram possíveis ainda.

Aos professores participantes da banca examinadora, Prof. Dr. Cássio Adriano Braz de Aquino, Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho, Profa. Dra. Jaileila de Araújo Menezes pela dedicação em minha qualificação, pelas preciosas contribuições de outrora e as que ainda se sucederão; e em especial agradecer ao Prof. Dr. Pablo Severiano Benevides, meu professor da graduação em Psicologia, que me apresentou Foucault e mudou meu jeito de ver as coisas, contribuindo para produção, em mim, de um novo caminho de subjetividade.

Aos alunos da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) participante desta pesquisa. Foi muito bom partilhar um pouco dos dias como todos vocês.

Mas quero agradecer profundamente aos meus pais. Meu Pai João Moura (*in memória*), com que eu tanto me identifico em seus sonhos e em seu jeito livre de ser. Que sempre nos quis ver doutores, por acreditar tanto em nós. À minha mãe Edileuza Paixão, minha amiga, minha companheira em tantos sonhos. Agradecer às minhas irmãs Leila e Dayse Paixão que são suportes em todas as horas, sempre amigas.

Agradecer a elas, as que mais importam na minha existência: Francileuda Farrapo Portela e Vasconcelos (meu amor), Ana Clara Portela e Vasconcelos e Sofia Maria Portela e Vasconcelos (filhas amadas). Tudo que sou é desejo de ser pra vocês. Obrigado pelas horas de paciências na minha ausência, pelo carinho quando precisei, pela compreensão quando eu não estava tão paciente. Com vocês me sinto mais capaz de ir, seja pra onde for. Bjooossss.

“Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever.”
(FOUCAULT, 2008C, p. 20)

RESUMO

Este estudo toma como elemento de problematização os movimentos de captura da educação pelo modelo empresarial que reconfigura o modo de operar das escolas, e se configura como dispositivo de subjetivação, no cenário das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) do Ceará, de jovens estudantes. Em meio às configurações da sociedade atual e as transformações sempre inventivas no tocante à estética neoliberal, vemos surgir um modelo de empresariamento da educação, tornando-a cada vez mais administrada e naturalizando conceitos próprios do mercado, como sendo, agora, pertencentes ao contexto educativo, tais como: negócio, lucro, protagonismo e empreendedorismo. Esse agenciamento da educação pelos arranjos discursivos neoliberais engendram certos “*modus operandi*” de uma governamentalidade que se distancia, aos poucos, dos ideais republicanos de educação, configurando-se em nome de princípios de interesse neoliberais como: a competição, a meritocracia e a autogestão, inclusive no que toca a responsabilização sobre seus processos de empregabilidade. Nesse contexto, esta Tese discute de modo mais central, duas modalidades discursivas presentes no contexto das EEEP do Ceará: os discursos acerca do Protagonismo Juvenil e do Jovem Empreendedor. Na medida em que este estudo faz movimentos que atentam para o processo de produção de corpos e subjetividades dos jovens estudantes por meio de práticas e discursos que balizam as experiências do si, ele se insere no escopo dos estudos em Psicologia, mas balizado e comprometido com certa psicologia, que seja mais desconstrutiva e problematizadora de tais discursos, vistos a partir de um referencial foucaultiano. Este trabalho, que alocamos no rol das pesquisas qualitativas, foi desenvolvido a partir de dois movimentos: um arqueogenealógico, e outro cartográfico. No percurso arqueogenealógico foi possível historicizarmos os caminhos e as condições de possibilidade que permitiram aos discursos empresariais se achegarem, tão naturalmente, à educação. E no cartográfico buscamos construir os mapas possíveis, pensados como efeitos provisórios, dos processos de subjetivação e das resistências dos jovens no contexto das EEEP do Ceará. A questão central que norteou esta pesquisa foi: como o empresariamento da educação opera como dispositivo de subjetivação de jovens no cenário das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará? E, a partir dela, nosso objetivo geral foi: analisar os modos de operação do modelo empresarial adaptado para a educação, e seus efeitos enquanto dispositivo de subjetivação de jovens estudantes, no cenário de uma escola profissional do Ceará. Ao final deste estudo, o que nos fica é que os movimentos tecidos neste cenário se coadunam com as articulações para o fomento de uma experiência de si, onde o primeiro e

real empreendimento será empreender-se, com verbo reflexivo que baliza a experiência dos jovens consigo mesmos, a partir de uma governamentalidade neoliberal.

Palavras-chave: Subjetividade. Educação Profissional. Governamentalidade Neoliberal.

ABSTRACT

This study takes as an element of problematization the movements of capturing education by the business model that reconfigures the way schools operate, and is configured as a subjectification device, in the scenario of the State Schools of Professional Education (EEEP) of Ceará, of young students. Amidst the configurations of the current society and the ever inventive transformations with regard to neoliberal aesthetics, we see a model of entrepreneurship in education emerging, making it more and more managed and naturalizing concepts specific of the market, as being, now, belonging to the educational context, such as: business, profit, protagonism and entrepreneurship. This agency of education through neoliberal discursive arrangements engender certain “modus operandi” of a governmentality that, gradually, distances itself from the republican ideals of education, configuring itself in the name of neoliberal principles of interest such as: competition, meritocracy and self-management, including with regard to accountability for their employability processes. In this context, this Thesis discusses, in a more central way, two discursive modalities present in the context of Ceará’s EEEP: the discourses about Youth Protagonism and the Young Entrepreneur. As this study makes movements that pay attention to the production process of bodies and subjectivities of young students through practices and discourses that guide the experiences of the self, it falls within the scope of studies in Psychology, seen here from a Foucaultian framework. This work, which we have placed on the list of qualitative research, was developed from two movements: an archeogenealogic, and another cartographic. In the archeogenealogical path, it was possible to historicize the paths and conditions of possibility that allowed business discourses to get closer, so naturally, to education. And in the cartographic we try to build the possible maps, thought as provisional effects, of the subjectivation processes and the resistance of the young people in the context of the EEEP of Ceará. The central question that guided this research was: how does the entrepreneurship of education operate as a subjectification device for young people in the scenario of the State Schools of Professional Education in Ceará? And, based on it, our general objective was: to analyze the modes of operation of the business model adapted for education, and its effects as a subjectification device for young students, in the scenario of a professional school in Ceará. At the end of this study, what remains for us is that the movements woven in this scenario are consistent with the articulations to foster an experience of self, where the first and real undertaking will be to undertake, with a reflective verb that guides the experience of young

people with themselves, from a neoliberal governmentality.

Keywords: Subjectivity. Professional education. Neoliberal governmentality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Evolução de matrículas na EEEP.....	112
Figura 2	– Critérios de Distribuição de Vagas.....	156
Figura 3	– Nota de corte 2019.....	156
Figura 4	– Representação sobre as flechas do discurso.....	165
Figura 5	– Representação sobre as flechas do discurso.....	166
Figura 6	– Representação sobre as flechas do discurso.....	166
Figura 7	– Representação sobre as flechas do discurso.....	167
Figura 8	– Representação sobre as flechas do discurso.....	167
Figura 9	- Quadro de competências disposto em todas as salas.....	181
Figura 10	- Divulgação dos aprovados em Universidades em 2019.1.....	192
Figura 11	- Divulgação das melhores notas na redação ENEM 2018.....	193
Figura 12	- Autorretrato.....	200
Figura 13	- Autorretrato.....	200

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Etnia dos estudantes.....	153
Gráfico 2 – Residência dos estudantes	154
Gráfico 3 - Expectativas dos estudantes quanto ao futuro.....	154
Gráfico 4 - Confiabilidade quanto à empregabilidade.....	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará, de 2008 à 2018.....	111
Tabela 2 - Evolução do número de Escolas Estaduais de Educação Profissional “padrão MEC”.....	134
Tabela 3 – Síntese dos Instrumentos de Produção dos Dados.....	137
Tabela 4 – Informações gerais acerca dos Grupos de Problematização.....	146
Tabela 5 – Síntese dos temas trabalhados nos componentes curriculares de interesse da pesquisa.....	182
Tabela 6 – Constituição da Cartilha do Jovem Empreendedor.....	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Agência para o Desenvolvimento Internacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
IDE-MÉDIO	Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço da Indústria
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional
UFC	Universidade Federal do Ceará

UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
	Gerundiando (ou do tom da pesquisa).....	29
	Eu pesquisador problema: implicações de uma pesquisa interessada.....	30
2	CONCEITOS FOUCAULTIANOS: SABER, PODER, GOVERNO, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO	33
2.1	Arqueogenealogia: abrindo veredas, reconhecendo tessituras, historicizando o presente	33
2.2	O lugar da “Teoria/Prática”: Foucault e a caixa de ferramentas	36
2.3	Escolhendo as ferramentas: Governamentalidade, Biopolítica, Biopoder e Dispositivos	38
2.3.1	<i>Biopolítica e Biopoder: a economia política do fazer viver</i>	44
2.3.2	<i>Disciplinando corpos: A escola como dispositivo</i>	50
2.3.2.1	<i>Políticas Públicas Educacionais como Dispositivo</i>	57
2.3.3	<i>Sujeito, Subjetividade e Modos de Subjetivação</i>	61
2.3.3.1	<i>Educação e Subjetividade: a emergência das instituições escolares</i>	67
2.3.3.2	<i>O sujeito da educação e as práticas de governamentalidade</i>	72
2.4	As primeiras inscrições de uma Sociedade de Controle e suas implicações na educação	77
3	APROXIMAÇÕES GENEALÓGICAS ACERCA DAS TRAMAS DE UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	84
3.1	As relações entre Educação e Trabalho: as condições de possibilidade de um (des)atrelamento	84
3.2	A Educação Profissional no Brasil	91
3.2.1	<i>O Ensino Técnico e a expansão industrial no Brasil</i>	91
3.2.2	<i>A “redescoberta” de uma educação profissional em meados dos anos 1990 e sua consolidação nos anos 2000</i>	96
3.2.3	<i>O novo Ensino Médio e os novos/velhos ares da Educação Profissional</i>	103
3.3	O Ceará no cenário da Educação Profissional	109
3.3.1	<i>A Política Educacional cearense e o currículo oficial</i>	109
3.3.2	<i>A Tecnologia Socio-Empresarial e o espraiamento da forma empresa para o campo educacional</i>	113

4	MARCO METODOLÓGICO: PISTAS INVESTIGATIVAS.....	123
4.1	Até onde for a vista.....	123
4.2	Proposições Metodológicas.....	126
4.2.1	<i>Posicionamentos teórico-metodológicos da Investigação.....</i>	<i>126</i>
4.2.2	<i>O caminho se faz ao andar: a cartografia como (des)horizonte de pesquisa...</i>	<i>127</i>
4.2.3	<i>Locus da produção dos dados.....</i>	<i>133</i>
4.2.4	<i>Instrumentos na Produção de dados.....</i>	<i>136</i>
4.2.4.1	<i>Análise Documental.....</i>	<i>139</i>
4.2.4.2	<i>Observações Participantes e Diário de Campo.....</i>	<i>140</i>
4.2.4.3	<i>Entrevistas Semiestruturada.....</i>	<i>141</i>
4.2.4.4	<i>Questionário.....</i>	<i>142</i>
4.2.4.5	<i>Operando com o Dispositivo: Grupo de Problematização.....</i>	<i>143</i>
4.2.5	<i>Holofotes sobre a Produção dos Dados.....</i>	<i>147</i>
5	OS MAPAS DO PROCESSO: UMA PROPOSIÇÃO DE PRODUÇÃO DOS DADOS.....	149
5.1	Demoras necessárias para compreensão de uma pesquisa com jovens, mas cujas centralidades são os Modos de Subjetivação: O primeiro mapa.....	149
5.2	Nas pegadas dos Discursos Oficiais que demarcam as vivências no território escolar: esboço de novos mapas.....	158
5.2.1	<i>Discurso oficial e os arranjos neoliberais.....</i>	<i>158</i>
5.2.2	<i>Agenciamentos entre neoliberalismo e Protagonismo Juvenil.....</i>	<i>162</i>
5.2.3	<i>Atravessamentos do protagonismo no cotidiano da EEEP.....</i>	<i>169</i>
5.2.4	<i>A Empresa na Escola e a Escola na empresa.....</i>	<i>176</i>
5.3	Quando a subjetividade escapa ao discurso: reinvenções de si no contexto das escolas profissionais.....	190
	CONSIDERAÇÕES ACERCA DE EFEITOS PROVISÓRIOS: CONCLUIR SEM CONCLUIR.....	208
	REFERÊNCIAS	216
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	238
	ANEXO A – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	244
	ANEXO B – PROJETO DE VIDA.....	266
	ANEXO C– ROTEIRO PARA OFICINA DOS SONHOS – PROTAGONISTAS.....	268

1 INTRODUÇÃO

As configurações da sociedade atual e as transformações sempre inventivas no tocante à estética neoliberal, vão produzindo um cenário fecundo para um movimento que busca empresariar a educação, tornando-a cada vez mais administrada e operando a partir de conceitos, até então, estranhos ao universo educacional como: negócio, lucro, protagonismo e empreendedorismo, tanto no que se refere ao fazer dos agentes educacionais (direção, coordenação, docentes), como, e aqui reside o maior dos estranhamentos, como nos próprios processos educativos (aprendizagem).

Esses movimentos de agenciamento das instituições escolares pelo discurso neoliberal adaptado à educação, são percebidos, como muita clareza, em algumas experiências educacionais em voga no Brasil, sobretudo no cenário das Escolas Profissionais de tempo integral que ofertam, de forma integralizada, a Educação Básica e um curso profissionalizante. Algo que chama atenção nesse contexto é que, esse modelo educacional, que se configura como um modelo de educação pública híbrida, por vincular-se à iniciativa privada, é, muitas vezes, motivo de orgulho, como se não houvesse nenhum conflito de interesses entre os ideais republicanos que estão nas bases desta educação, e os interesses do mercado que incita a competição, a meritocracia e a autogestão, inclusive no que toca a responsabilização sobre seus processos de empregabilidade.

Dois modalidades discursivas vêm ganhando, cada vez mais, preponderância no contexto educacional das escolas de Educação Profissional que são cooptadas por este modelo empresarial de gestão das escolas: os discursos acerca do Protagonismo Juvenil e do Empreendedorismo. Tais discursos, achegados às instituições educacionais, sobretudo no que se refere às Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, ganham ares de oficialidade, e produzem um cenário onde a antiga promessa de emprego pela aprendizagem de uma profissão, é, aos poucos, substituída pela autorresponsabilização dos jovens por seu futuro de sucesso no mercado, uma vez que devem tornar-se empreendedores de seu futuro empreendendo-se (SALGADO, 2013).

Mas porque profissionalizar os jovens? Que juventude deve ser profissionalizada? Não podemos deixar de trazer como possível miragem nesta pesquisa o fato de que, historicamente vem sendo atribuída à juventude características essencializadoras, “tomadas como se fossem uma natureza, tornando-se, assim, inquestionáveis” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005, p. 338), sem contar que há uma construção da juventude a partir de uma rede discursiva que configura jovens pobres como sendo perigosos, criminosos e,

portanto, não humanos (idem). Faz-se necessário apontar para estas questões, inicialmente, uma vez que, as configurações das políticas públicas de profissionalização de jovens no Brasil, desde o império, esteve voltada para as classes mais baixas, em um movimento higienista e de gestão dos modos de vida das populações pobres que, entregues ao ócio, sem estudo e sem trabalho, “certamente”, estariam entregues à “oficina do diabo”, aqui numa referência ao ditado popular de cunho cristão/moralista/liberal que permeia o senso comum.

A miscelânea entre escolarização/educação formal, descoberta da juventude como um potencial público trabalhador (SOUZA, 2006a) e a governamentalidade dos jovens estudantes (NOGUEIRA-RAMIEZ, 2011), resulta num jogo de matizes que dão o tom das políticas públicas educacionais e para juventude. É neste cenário que os regimes de verdade borbulham e operam.

A escola, que desde muito tempo, vem figurando como sendo aquela que é capaz de salvar os homens da selvageria (VASCONCELOS, 1996), que pode romper as barreiras da estratificação social e ser a possibilidade da construção de um mundo mais justo, muitas vezes é para as famílias pobres a única esperança para que seus filhos tenham um futuro melhor. Eles consideram que esta instituição poderá ampliar o repertório de sociabilidade de seus filhos, o que faz com que almejem o cumprimento de todas as etapas da escolarização oficial (DOS SANTOS; NASCIMENTO, 2012). Mas, como a instituição escolar não se configura como neutra frente aos processos de formação dos jovens (idem), acaba por encontrar, na crença dos pais e de toda uma sociedade, a partir de um discurso redentorista, condição fecunda para operação do jogo de poder que a legitima como quem pode dizer sobre os sujeitos que a frequentam e seus modos de vida. Esse efeito torna-se bastante produtivo uma vez que, “dependendo do lugar de onde se fala, o que é dito sobre juventude possui determinada legitimidade e ocasiona, do mesmo modo, diferentes efeitos, seja, por exemplo, a partir do discurso médico, seja do jurídico, do psicológico, do educacional ou das políticas públicas” (FREZZA; MARASCHIN, 2009).

O fenômeno em questão toca a Psicologia uma vez que objetiva a produção de corpos e subjetividades dos jovens estudantes por meio de práticas e discursos que balizam as experiências do eu (FOUCAULT, 1984; 2010b) e na medida em que proporcionam um movimento que fomenta práticas de autonomia e performatiza os corpos, modela as formas de ser e aprender, além de administrar os sonhos dos jovens para que esses caminhem ao encontro dos anseios neoliberais.

A escola, suposta redentora da humanidade, parece ser um lugar propício para o funcionamento destas maquinarias, uma vez que ela é uma das principais instituições onde

ecoam discursos que funcionam como regime de verdade. Essa verdade está vinculada aos “tipos de discursos que a sociedade acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 2009, p. 12).

Essas inquietações nos puseram a caminho. Discutir os processos de subjetivação de jovens, no cenário das Escolas Profissionais, que cada vez mais vêm reinventando-se e ganhando configurações mais fluidas e mais especializadas, torna-se relevante para o contexto da psicologia e dos estudos foucaultianos. Mas não só isso. É também produzir espaços de problematização, onde novas subjetividades possam ser pensadas e criadas, produzindo fissuras no terreno monolítico que busca legitimar certos modos de vida por meio de dispositivos pedagógicos que fazem ecoar a verdade da melhor vida (ética e esteticamente).

Foi a partir dos movimentos de percepção da crescente busca por vagas nas escolas profissionais, e de como essas despontaram no cenário social e educacional como a expressão de uma nova educação, sobretudo no Ceará, a partir da evocação de marcadores de qualidade e sucesso futuro, figurando como uma espécie de promessa para os jovens que ali estudassem, que despertou-nos o interesse por ver as maquinarias, os sistemas de controle e os modos de produzir novas modalidades discursivas que fazem operar regimes de verdade, que configuram as Escolas Profissionais do Ceará. Também, inevitavelmente e talvez o mais importante, ver como as resistências se configuram neste cenário.

Nesse processo fomos entendendo como necessário percorrermos um caminho composto por duas vias, em mesmo sentido e igualmente importante: a primeira que se constituiu como um percurso arqueogenealógico, e o segundo cartográfico.

No percurso arqueogenealógico foi possível historicizarmos os caminhos e as condições de possibilidade que permitiram os discursos empresariais achegarem-se tão naturalmente à educação, bem como articularmos esses caminhos como alguns conceitos fundamentais, a partir de uma perspectiva foucaultiana. Nesse sentido, foi necessário estamos atentos às engenhosidades dos discursos no contexto dos acontecimentos (GREGOLIN, 2004), bem como tecermos uma articulação desses com as relações de saber-poder (MACHADO, 2011), entendendo que lidávamos com a história das transformações.

A cartografia, que nesse contexto implica-se sobre os processos de subjetivação dos jovens das escolas profissionais, desponta nessa pesquisa como possibilidade de “encontrar-se com reentrâncias fugidas de dimensões mínimas que abrem problemáticas ilimitadas, sem espaço para binarismos advindos da participação abstrata do mundo em cartografias estanques” (COSTA, et al, 2012, p. 47), nunca servindo à simplificações, tão pouco ao controle ou previsão dos fenômenos, mas em um movimento fluido e vertente de sabores que

realçam e intensificam as possibilidades de atentar para as fugas aos regimes de verdade (idem).

O interesse por cartografar os efeitos discursivos agenciadores dos jovens das Escolas Profissionais do Ceará, que se dá na relação com tecnologias empresariais que reconfiguram os cenários educacionais, surgiu como inquietação pessoal e, tornou-se uma escolha mais decidida após uma breve pesquisa no banco de Teses da Capes, ainda no ano de 2014, e da constatação, nessa época, de que das 236 Teses e Dissertações em Psicologia que traziam “Educação” como descritor, 104 discutiam a Educação Profissional, mas nenhuma tratava do fenômeno do empresariamento dessa, tão pouco no contexto da integração do Ensino Médio e Profissionalizante, ou sequer traziam em seus estudos uma análise a partir do viés foucaultiano. Nessa pesquisa selecionamos as Teses e Dissertações dos programas de Psicologia, e usamos como descritores da pesquisa: Educação, Educação Profissional, Foucault e Processos de Subjetivação.

Nosso caminho não se deu a partir de suposição ou hipóteses, mas de afirmações. Entendemos, no contexto dos estudos foucaultianos e de uma perspectiva pós-estruturalista, que os processos de subjetivação são engendrados por meio de inúmeros arranjos discursivos falados ou silenciados/silenciosos e por uma série de dispositivos que operam como viabilizadores na produção de sujeitos e que, nesse percurso, inúmeras formas de resistências e novas capturas surgem dinamizando esse processo.

Assim, nosso problema de pesquisa não está em buscar saber as anterioridades ou a essência na subjetivação dos jovens das escolas profissionalizantes, mas em atentar para como operam os discursos e quais os efeitos no processo de subjetivação de jovens, no cenário das escolas profissionais do Ceará que elegeu como proposta oficial um modelo de gestão e de vivências pensada a partir das tecnologias empresariais para a educação.

No percurso de historicização do desenvolvimento do Ensino Profissionalizante no Brasil, e recorrendo aos estudos de Garcia (2000), podemos verificar que a proposta de Educação Profissional brasileira está presente desde as primeiras ações colonizadoras (VASCONCELOS; MIRANDA, 2017), ao fomentar a aprendizagem de ofícios como a extração do ouro, por exemplo, mas foi com a constituição de 1937 que o fenômeno da aprendizagem profissional tomou ares de legitimidade, uma vez que tal constituição a torna oficial no Brasil. Desde então, várias medidas foram sendo tomadas para a implantação do ensino profissionalizante a partir dos interesses estrangeiros no Brasil, culminando com a chamada “Reforma Capanema”, em 1941, que passou a considerar o ensino profissionalizante como Ensino Médio.

Esse movimento em favor dos interesses desenvolvimentistas teve maior atenção no governo de Juscelino Kubitschek (J. K.), momento em que a educação recebe um investimento de 3,4% do valor destinado para o Plano de Metas do Governo J. K. (GARCIA, 2000). Contudo, foi em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692 que o Ensino Profissionalizante atinge seu ápice na política educacional brasileira tornando-se oficialmente o Ensino Médio, ou 2º Grau, como dizia na época.

Claramente, comprometida com os interesses capitalistas (PACHECO, S.d.), a proposta de uma educação profissional de ensino médio foi tomando ares de maior legitimidade ao passar do tempo, e porque não dizer, na medida em que o capitalismo se reinventava e que, segundo Boltanski e Chiapello (2009) foi demandando um “saber-ser” que fomenta a busca pela polivalência e flexibilidade, pelo engajamento e proatividade, em um movimento de atenção às demandas do mercado que acabou por afetar diretamente as perspectivas educacionais.

Embora a LDB nº 9.394/96 tenha elegido novos objetivos para o Ensino Médio, demarcando-o distintamente do ensino profissional, possibilitou que esse pudesse ser desenvolvido tanto paralelamente como integrado ao Ensino Médio, sobretudo com a implementação do programa “Brasil Profissionalizado”, do Governo Federal¹.

E é esse cenário que encontramos no Estado do Ceará, tanto no tocante à integração entre os ensinos Médio e Profissionalizante, como no desenvolvimento de uma educação marcada pelos movimentos agenciadores do sistema capitalista por meio das perspectivas de gestão empresarial na educação, balizadoras das vivências curriculares por meio da Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE), e da tecnologia Jovem de Futuro. A primeira sendo um modelo adaptado da filosofia de gestão empresarial denominada Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) (SILVÉRIO; ALBUQUERQUE, 2012), e a segunda pensada pelo Instituto Unibanco. Isso explica, em parte, a presença dos discursos que fomentam o empreendedorismo dos jovens (e um conjunto de práticas correlatas ao empreendedorismo) no cenário do Ensino Médio-Profissional cearense, já que esse modelo de gestão trata do desenvolvimento de uma “atitude empresarial” (RAFAEL; RIBEIRO, 2013) que deve ser vivida também pelos alunos.

Mais recentemente, por meio da Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro 2016, o Governo Federal reconfigurou o Ensino Médio, que deverá ser organizado curricularmente, pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, organizado

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>

em cinco áreas de concentração: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2016c). Esse é um movimento que busca fomentar os processos de profissionalização, seja como antecipação das possíveis escolhas acadêmicas futuras, seja por meio da profissionalização, num movimento integralizador do ensino propedêutico e profissionalizante, ainda que com nuances distintas das que vivemos nas escolas cearenses, mas que apontam para uma clara articulação de fomento das perspectivas profissionais para a juventude.

Entendemos ter sido necessário nos delongarmos nesta ainda superficial historicização da Educação Profissional, não por tratar essa perspectiva investigativa de um mero estudo sobre a história da Educação, mas por ser esse movimento bastante produtivo de subjetividades através de agenciamentos discursivos, o que faz esse estudo inserir-se significativamente no campo da psicologia.

A conjuntura advinda da difusão das ideias neoliberais criou um cenário social onde a “lógica de livre circulação de capitais, pessoas e informações necessita de transformações paralelas nos valores e nas práticas do indivíduo” (SALGADO, 2013, p.196), que se apoderando dos espaços educacionais, produz os sujeitos por meio da experiência de si (FOUCAULT, 2010b) exacerbando a necessidade de balizamento do cotidiano por meio dos discursos “auto” (autoimagem, autoconhecimento, autocontrole... autonomia).

O governo de si dos jovens das escolas profissionais do Ceará passa pelo empreendimento de si, sustentado pelo tripé: Educação/Protagonismo Juvenil/Empreendedorismo. Assim, o movimento de subjetivação dos jovens configura-se, nesse cenário, pela construção de um eu protagonista no meio social, e de um eu empreendedor no mercado. Porém, o grande e primeiro empreendimento é o empreendimento de si. Daí, entendermos que reside nesses movimentos algo da ordem de uma governamentalidade. O primeiro e real empreendimento será empreender-se, com verbo reflexivo que baliza a experiência dos jovens consigo mesmos (LARROSA, 2011).

Esse cenário na educação teve como condições de possibilidade a força capilar do discurso neoliberal, sobretudo no que toca a Teoria do Capital Humano que, chegada às políticas educacionais, difunde a “cultura empreendedora” e instaura uma “educação empreendedora” (ALMEIDA, 2010). Segundo Costa (2009b, p. 181) esse movimento neoliberal

(..) tem disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. Esses são caracterizados pelos seguintes traços: são proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc.

Vemos que essas novas modalidades discursivas, no cenário educativo, encontra grande potencialidade produtiva, na medida em que oferecem uma cartilha adjetivante e subjetivadora que extrapola a ordem econômica e social e localizam-se no sujeito e nas formas que ele faz a experiência de si. É aqui que o discurso do Protagonismo Juvenil ganha potente força produtiva.

O protagonismo juvenil remete a um conceito que vem sendo veiculado como palavra de ordem dentro de um discurso pautado pela participação social. Como efeito, produz a demanda de uma população juvenil com a condição de que esta se posicione frente às questões sociais, sendo protagonistas na solução de desafios reais da sociedade. Esse discurso do protagonismo é articulado ao discurso da inserção dos jovens nos processos sociais, o qual intenta demarcar e posicionar sujeitos jovens no campo das Políticas Públicas e sociais (GONZALES e GUARESCHI, 2009, p. 38).

Empreendedorismo e Protagonismo Juvenil são permeados pelo mesmo ânimo: o que promove os discursos “auto”. A evocação do jovem empreendedor, protagonista das transformações sociais e individuais por meio da economia, apoderou-se das perspectivas educacionais das Escolas Profissionais do Ceará, na medida em que o modelo da TESE traz premissas tais como o “protagonismo juvenil, a formação continuada, a atitude empresarial, a corresponsabilidade e a replicabilidade” (ANDRADE, 2010, p. 9). Isto nos permite ver elementos de uma engrenagem agenciadora dos jovens estudantes, uma vez que, se antes o capitalismo demandava operários, e as escolas tratavam de produzi-los para o mercado, o modelo neoliberal passa a demandar por empreendedores (POCHMANN, 2007), e a escola segue tentando produzi-los também.

Essa nova racionalidade empreendedora (também promotora das ações referentes ao Protagonismo) opera por meio do fortalecimento de um *self* empreendedor, uma espécie de

“ente subjetivo” que deve “aspirar a autonomia”, lutar por realizações pessoais em sua vida terrena, interpretar sua realidade e destino como uma questão de responsabilidade individual e encontrar significado na existência moldando sua vida através de atos de escolha (Rose, 2011, p. 210).

Isso produz um deslocamento em que empreendimento sai da dimensão do comércio de bens e serviços para o empreendimento de si, produzindo um sujeito cognominado por Foucault (2008a) de *homo oeconomicus*, constituindo-se enquanto urgência subjetiva para a contemporaneidade.

Pensar os processos discursivos acerca do jovem empreendedor forjado na atual situação em que se encontram as políticas públicas de Educação Profissional do Ceará, no caso específico desta pesquisa, é assumir pressupostos teóricos um tanto “subversivos”, sobretudo no tocante a como percebemos a subjetividade e a constituição/invenção/produção dos sujeitos.

Para Foucault (1999a) os sujeitos são originados das práticas discursivas de cada

época, que emergem dos fundamentos que suportam os diversos campos de saber, isto é, as *epistemes*. Elas figuram como uma espécie de *a priori* histórico. *Episteme* é um tipo específico de solo prévio onde o saber se ergue, e o que a caracteriza é o fato de, entre as palavras e as coisas, estar o homem que embaralha as cartas, as condições de possibilidade, que o permitem acessar a verdade das coisas. Aqui tratamos, portanto, especificamente da *episteme* moderna, e a partir dela. No entanto, num fluxo de contestação desta *episteme*, seguimos o movimento de substituição da lógica da subjetividade enquanto essência do sujeito falante pela ideia de subjetivação (FOUCAULT, 1984, 1999a; DELEUZE, 1992a).

Foucault (1999a) também aponta para a ideia de que constantemente inúmeros modos de subjetivação estão surgindo, fazendo com que o sujeito construa certo juízo de identidade ou a transforme em outra (PRATA, 2005) e mantenha uma relação com esta a partir da ideia de “eu” como essência. É esse movimento que vemos ser empreendido pelas instituições escolares cearenses, um processo de subjetivação que, para Mansano (2009) é articulado a partir das

instituições, da linguagem, da tecnologia, da ciência, da mídia, do trabalho, do capital, da informação, enfim, de uma lista vasta que tem como principal característica o fato de ser permanentemente reinventada e posta em circulação na vida social (p. 111).

Atualmente, existe um grande esforço para que a ação educativa produza mais do que indivíduos habilitados e qualificados a responderem às demandas do sistema produtivo. De forma muito mais intensa, articulada e engenhosa do que em outros momentos da história, os dispositivos pedagógicos são mobilizados visando à produção de subjetividades, cujos atributos devem estar atualizados em relação ao modo de funcionamento acelerado e fragmentado exigido pela sociedade contemporânea (AMADO, 2009, p. 43).

É, sobretudo através da constante exigência da relação consigo mesmo, expressa em termos de ação que se utiliza verbos reflexivos como “conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc.” (LARROSA, 2011), que se manifestam as principais fontes de agenciamento pedagógicos.

Uma vez que o ser humano mantém uma relação de reflexividade consigo mesmo, está sendo não outra coisa a não ser o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e é intermediada: mecanismos que levam os homens a se observarem, a se decifram e se interpretarem, se julgarem, se narrarem e se dominarem (LARROSA, 2011). É neste contexto que uma série de dispositivos pedagógicos determina toda uma gramática da autointerpretação dos sujeitos como sujeitos e um conjunto de critérios normativos que balizam o significado de “ser”.

Assim, arriscamos (e consideramos interessante) pensar também, a partir de Butler (In: PRINS; MEIJER, 2002), o discurso do protagonismo e empreendedor como entidades que incidem sobre os corpos dos jovens estudantes e acabam por inteligibilizá-los. Butler considera que os “discursos, na verdade, habitam corpos. Eles se acomodam em corpos, os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue” (p. 163).

Nesse jogo, o que entendemos acontecer no processo de agenciamento dos jovens estudantes das Escolas Profissionais, é um processo de subjetivação que envolve a produção de corpos/encarnações/performatividades (PINTO, 2013) produzidas pelos discursos, na medida em que suscitam um modo de portar-se física e subjetivamente frente às realidades.

Partindo dos pressupostos esboçados anteriormente, em um movimento intempestivo e arriscado, elegemos como norteadoras deste caminhar investigativo uma questão central: Como o empresariamento da educação opera como dispositivo de subjetivação de jovens no cenário das Escolas Profissionais do Ceará? Todavia, embora nos pareça haver uma recomendação acadêmica para que apresentemos apenas uma questão norteadora, em nosso fazer isso não parece coerente. Foram muitas indagações que auxiliaram, tanto para clarear o percurso, como para renovar nosso fôlego. Dentre as mais importantes tivemos: como se configura a rede enunciativa que constitui as políticas públicas de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no estado do Ceará e como estas políticas balizam as vivências escolares na medida em que evocam os modelos empresariais para o cenário educacional? Como certos dispositivos pedagógicos se materializam nas práticas curriculares com o propósito de favorecer a operação de discursos que fomentam nos jovens, um certo modo de fazer a experiência de si, balizados pelos discursos do protagonismo juvenil e do jovem empreendedor? Como esses discursos inteligibilizam e performatizam os corpos de jovens estudantes das Escolas Profissionais do Ceará? Que cartilha subjetivante é apre(e)ndida pelos jovens estudantes das escolas profissionais do Ceará? Como essa cartilha subjetivante cria formas de relação dos jovens consigo mesmos, favorecendo a experiência de si? Que possibilidades de resistências são percebidas e vividas pelos jovens estudantes das Escolas Profissionais do Ceará?

Assim, o objetivo geral desta Tese foi: “Analisar os modos de operação do modelo empresarial adaptado para a educação, e seus efeitos enquanto dispositivo de subjetivação de jovens estudantes, no cenário de uma escola profissional do Ceará”.

Como modo de melhor operarmos, em um movimento de abrangência da complexidade da temática e das multiplicidades de forças e vivências, elegeremos como objetivos específicos: produzir uma discussão arqueogenealógico sobre a educação

profissional e educação profissional cearense, identificando os enunciados que operam como cartilha adjetivante, subjetivadora e que fomentam a experiência de si dos jovens estudantes das Escolas Públicas Profissionais de tempo integral (dimensões: política educacional, currículo oficial/real, cotidiano escolar); cartografar os processos de subjetivação de jovens, engendrado por meio da emergência do discurso do protagonismo juvenil e empreendedorismo, entendendo que estes inteligibilizam e performatizam os corpos de jovens estudantes das Escolas Profissionais do Ceará; descrever os modos de resistência presentes/emergentes/subversores no cenário das escolas profissionais, frente às articulações discursivas acerca das várias possibilidades de um empreendimento de si.

Nosso percurso de escrita está organizado em quatro capítulos. No primeiro, trazemos conceitos foucaultianos centrais para o processo de entendimento de nosso lugar de fala, tais como saber, poder, governo e subjetividade, bem como iniciamos os primeiros passos de nosso processo arqueogenealógico, principalmente, ao aproximarmos o leitor de como entendemos tal perspectiva.

No segundo, trilhamos um percurso que entendemos ser mais arqueogenealógico, que discute o processo de historicização da Educação Profissional Cearense, e as condições de possibilidade que tornaram possíveis uma oficialização do modelo empresarial na gestão do cotidiano e das vivências escolares cearenses, no contexto da profissionalização.

No terceiro, trazemos nossa visão ético-política dos processos investigativos, bem como de nossas posturas frente ao campo, aos documentos, aos sujeitos e ao fazer pesquisa. Também apresentamos nossa operacionalização metodológica, a partir das perspectivas de uma pesquisa qualitativa, e discutimos o método cartográfico e as concepções de pesquisa-intervenção para o contexto investigado. Em seguida esboçamos a trajetória de produção dos dados, e como procedemos com as análises.

O quarto capítulo é dedicado à construção de mapas possíveis a partir da produção dos dados. Nele apresentamos, em algumas sessões, os movimentos legais/institucionais a partir da lógica da escola-empresa; a operação dos discursos no contexto de uma governabilidade neoliberal e suas intenções de produção, e os modos de resistência dos jovens estudantes dessa escola.

Embora se constitua uma leitura delongada, este é um convite para percorrer estas páginas, opinar sobre elas, apontar brechas, contestar, trazer novos elementos. Esperamos que este trabalho seja muito mais intempestivo e de agitação de certas “águas tranquilas”, de modo que sua turbidez seja o anúncio de que podemos por, em movimento, novos discursos no cenário da Educação Profissional do Ceará.

Gerundiando (ou do tom da pesquisa)

Luzes, sombras, matizes dos mais diversos; sons, notas, sustentidos, bemóis... Todo escrito tem sua cor, seu tom. Também queremos imprimir um tom a esta Tese, o que se dá a partir dos objetivos. Um tom ecoado muito mais pelo gerúndio do que pelo infinitivo, embora este não possa estar ausente.

Arriscamo-nos (e sabemos que tudo é risco) fazer uso de gerúndios em nossos objetivos, mesmo sabendo do clamor acadêmico pelo uso apenas de verbos no infinitivo. Gerundiar, que também tem seus infinitivos, é assumir o risco do mover-se por terrenos lodos e instáveis, dinâmicos, nem sempre firmes e sólidos, e aqui reside uma das facetas do *ethos* desta pesquisa: atentar para processo de fluxos contínuos que, como em um rizoma, inverte a ideia estruturalista da árvore e aponta para uma inter-relação e interdependência (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Desejamos, e isso é mesmo da ordem do desejo, escrever uma tese no gerúndio, não no sentido *stricto sensu*, mas em sentido *lato sensu*. Enquanto tom e não em quanto mera forma de emprego verbal, uma vez que acreditamos que nenhuma ação é feita isoladamente, mas numa teia engenhosa e emaranhada.

Entendemos a subjetividade enquanto processo e o gerúndio, forma verbal que não possui flexão de tempo e modo, indicando uma ação contínua, que está, esteve ou estará em andamento, ou seja, um processo verbal não finalizado, é o que permite um fazer ético coerente com o referencial epistemológico assumido nesta pesquisa, bem como na relação com o campo e com a produção dos dados.

Nesse contexto, e devido à complexidade do tema e da abordagem, em uma perspectiva rizomática, se ajunta a ideia da ecologia dos saberes (GUATTARI, 2001), já que compreendemos que a realidade investigada é um emaranhado que se desenvolve para além de uma mera soma de individualidades (JUNGES, 2004) e se configura como uma Tese polifônica, onde muitas vozes se juntam para dizer ou silenciar.

Mas, sobretudo, é importante dizermos que trabalhamos na perspectiva de que os sujeitos são configurados a partir dos efeitos das linguagens, dos discursos e todas suas nuances e desdobramentos. Das práticas inventivas e desejosas de operar para a produção de sujeitos e suas subjetividades nas relações de poder-saber (PARAISO, 2012).

Esse movimento gerundiante talvez seja o maior desafio deste caminho. Ele, ao mesmo tempo em que é pretensão, não se permite antecipação ou planejamento metódico, forma antecipada ou recursos metodológicos fixos (embora tenhamos propostos alguns). Do

contrário, seria ele a mera casualidade da qual pretendemos fugir. Ele assume todas as prerrogativas cartográficas, da fluidez da imanência, no fato de o infinitivo estar sempre em processo, num gerúndio. Materializa-se na sinuosidade do caminho que, fazendo uso da linguagem, busca dizer aquilo que lhe ultrapassa, numa provisoriedade sempre inacabada, estando “aberto à afirmação do acaso, àquilo que faz problema no mesmo. (...) Caminhar em involução, nem de onde, nem para onde, mas habitar as múltiplas temporalidades em um único instante” (COSTA et al, 2012, p. 46).

Gerundiar é justamente o movimento que exige maior atenção nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que demanda maior coragem inventiva e pré-disposição para por os pés no presente inesperado, que talvez assuste mais que as prospecções de desejos futuros. Talvez se faça necessário deixar um pouco mais claro como pretendemos gerundiar. Mas nos arriscarmos nisso seria, muito possivelmente, enquadrar os processos e matar o gerúndio. Pensamos aqui em um *ethos* muito mais que em um método. Uma espécie de postura singularizante dos processos de pesquisa, diferente para cada percurso, único por se abrir ao inesperado e se pretender sempre inacabado. Até poderia implicar em uma prática a possa ser descrita e esta seria muito fluidamente: apostar em menos certezas e maior abertura aos processos.

Eu pesquisador problema: implicações de uma pesquisa interessada

Gostaríamos de reafirmar que não podemos entender nossas escolhas de pesquisa, até mesmo as escolhas metodológicas, como desvencilhadas das vivências cotidianas e históricas (VASCONCELOS, 2015), nem são essas, neutras por se pretenderem científicas (DALBELLO-ARAUJO, 2001).

Já faz cerca de 10 anos que iniciamos nossa trajetória como pesquisadores e muitas perspectivas epistemológicas foram influenciando este percurso, sobretudo no contato com o campo teórico da educação junto ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA, onde atuamos como docente. No entanto, as tensões do campo educacional foram fazendo mais sentido para nós, quando olhados a partir do referencial foucaultiano.

Contudo, é importante falar, que ao definirmos nossos interesses de pesquisa para o Doutorado em Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC, ainda pensávamos que o campo de estudo escolhido, os objetivos e os caminhos metodológicos seriam produtos de nosso olhar atento de pesquisadores, que olham os acontecimentos com toda a astúcia e curiosidade científica. Não nos dávamos conta de que haveria muitos outros processos

envolvidos na delimitação de nosso olhar. Contagiados pela vontade de verdade, sustentada pela ciência moderna, ansiávamos por uma Tese, nova e revolucionária.

Foi quando nos demos conta que, enquanto pesquisadores, também estamos emaranhados nas tramas de saberes e poderes presentes no jogo desta mesma verdade/realidade. Esse dar-se conta, é, e será, um movimento necessário que nos permitirá ter clareza das nossas próprias implicações nesse processo (PAULON, 2005).

Por isso, achamos necessário um pequeno movimento que aqui chamamos de “dar-se conta”. Desde que fazíamos a 7ª (sétima) série do Ensino Fundamental, por volta do ano de 1992, ansiávamos por chegar ao Ensino Médio, na época chamado de 2º (segundo) Grau, e fazermos um curso profissionalizante de Técnico em Administração de empresas. Por esta época, uma irmã mais velha já o havia feito e conseguido um emprego. Em nossa casa todos falavam de como aquele curso era bom e como todos os que nele entravam já saiam empregados. Eram os ecos dos discursos que buscavam (re)afirmar o lugar da profissionalização técnica como alternativa segura para as classes trabalhadoras, fomentando uma cultura de educação profissional. Discurso que hoje problematizamos neste trabalho.

A partir das leituras de Paulon (2005), que trata sobre a análise de implicação no contexto da pesquisa intervenção, afirmando “o ato político que toda investigação constitui” (RODRIGUES; SOUZA, 1987, p. 31), pudemos nos dar conta que nada havia de neutralidade em nossos passos cambaleantes de pesquisador, mas que deveríamos atentar para os processos de implicação que se opõe “ao intelectual neutro-positivista” (COIMBRA; NASCIMENTO, 1995, p. 66). Entendendo que o problema de pesquisa se configuraria em acompanhar as mais variadas expressões dos processos de singularização, consideramos como Coimbra, com base nas perspectivas da Análise Institucional, a importância de concebermos

o intelectual implicado, definido como aquele que analisa as implicações de suas pertencas e referências institucionais, analisando, também, o lugar que ocupa na divisão social do trabalho, da qual é legitimador. Portanto, analisa-se o lugar que se ocupa nas relações sociais em geral e não apenas no âmbito da intervenção que está sendo realizada; os diferentes lugares que se ocupa no cotidiano e em outros locais da vida profissional; em suma, na história (COIMBRA; NASCIMENTO, 1995, p.66)

É nessa perspectiva que, de alguma forma, sentimos a necessidade de olharmos para nosso lugar na história, na qual nos afetamos em um movimento que nos permitisse atentar para

A posição que o pesquisador assume em seu campo de pesquisa, as relações que estabelece como os sujeitos de sua investigação, os efeitos que estas relações produzem em suas observações, a possibilidade de que a análise dos dados seja enriquecida ou deturpada por tais efeitos não são questões pouco controversas para o debate científico (p. 18).

Nem sempre é possível perceber o quanto somos todos vulneráveis à dinâmica social,

mas somos todos atravessados por uma história coletiva, um campo de força político, embora muitas vezes não nos demos conta dos agenciamentos discursivos, das metanarrativas, enquanto recurso linguístico universalizante e altamente produtivo, nos termos de Silva (2011).

Através de discursos mais localizados, tais como o das benesses incondicionais da profissionalização técnica, a cultura é naturalizada pela sociedade e defendida como importante para manter-nos “seguros” na manutenção das identidades (SILVA, 2009). Mas, como esta é uma pesquisa interessada, isto é, que tem “origem numa trajetória histórica específica” (LOURO, 2012, p. 23) com pretensões de mudança, preferimos apostar em outro caminho. Entendemos fazer-se necessárias rupturas, reterritorializações, deslocamentos, problematizações, nos colocando em um caminhar que tangencia e assume um viés de intervenção enquanto “busca de acontecimentos” (PAULON, 2005, p 20).

2 CONCEITOS FOUCAULTIANOS: SABER, PODER, GOVERNO, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO

2.1 Arqueogenealogia: abrindo veredas, reconhecendo tessituras, historicizando o presente

Toda escrita tem um tom, um estilo. Por conseguinte, toda Tese há de ter um tom. Ter tessituras e matizes que a torna o que é. Ao passo que é nova é também, ela própria, marcada na história por tantas outras histórias e fruto de ideias antigas que, negadas ou reafirmadas, garantem que o novo não necessariamente seja a ausência do que já fora pensado. Essa Tese também tem seu tom. É o tom da resistência foucaultiana que entendeu que a verdade podia ser questionável, em uma insistência cética (DREYFUS; RABINOW, 2013) e que, antes de ser uma legitimidade ontológica, é forjada na história.

Entendemos que no caminhar desta Tese estão presentes os três eixos organizadores do trabalho de Foucault, que se constituem em três tons distintos, mas miscelanizados de tal forma que, aqui, encontram-se indissociados: um tom arqueológico, na medida em que lidamos com o saber e suas potências de verdade; outro genealógico, que toma o poder e sua potência subjetivante por meio dos discursos e dos dispositivos; o terceiro tom fica por conta da estética da existência, aqui mais precisamente a estética das existências dos jovens, das vidas juvenis pré-existente nos discursos.

Caracterizamos a primeira fase dessa Tese, a que se refere ao “Marco Teórico”, nas proximidades de uma arqueogenealogia, por suas pretensões de lidar com os registros históricos, os enunciados, historicizar o presente e atentar para as condições de possibilidade, que permitem a operação de discursos com clara proposição de captura das experiências juvenis, que no cenário das escolas configuram-se como discursos que fomentam sonhos e uma nova estética do bem viver jovem.

Buscaremos caracterizar, brevemente, arqueologia e genealogia na perspectiva foucaultiana para melhor vislumbrarmos essa miscelânea de tons. Vale ressaltar que situarmos esse primeiro momento da Tese como um movimento arqueogenealógico se dá muito mais por estarmos perdidos² no emaranhado conceitual, do que pretensões de rito metodológico sistemático.

Vamos então ao que compreendemos por arqueologia e genealogia nesta Tese, e o

² Perdido aqui no sentido de envolvidos. Buscando não fragmentar os movimentos de construção. Sem qualquer interesse de ser “uma coisa ou outra”. Perdido, inebriado, enlaçado. Envolvido ao ponto de ser indistinto.

porquê de termos escolhido esse caminho inicialmente. Segundo Gregolin (2004, p. 86), o arqueólogo teria como trabalho “apanhar o sentido do discurso em sua dimensão de acontecimento”. A noção de acontecimento acompanha Foucault desde os seus primeiros trabalhos, ao tempo em que buscava inaugurar uma nova história, um novo caminhar investigativo. Foucault trilha um caminho diferente do estruturalismo que propunha vê os discursos como homogêneos e fechados, e passa a ver os enunciados pelo viés do acontecimento, que é, ao mesmo tempo, singular, mas impossível de separar-se do todo histórico. Buscou romper com a ideia de uma singularidade única, atentando para o momento de sua produção na história, pondo os enunciados na roda da problematização (FOUCAULT, 2008c; 2011d). É então que as eventualidades discursivas passam a ser objeto de análise sob a lente das condições históricas e sociais sob as quais se dão. Em Foucault (2011d) o enunciado ganha status de acontecimento e o arqueólogo deve então atentar para as relações do enunciado com outros enunciados (considerando-os como acontecimentos discursivos) dispersos na teia social, ainda que estes sejam divergentes ou estejam em domínios diferentes.

Não se trata de busca a origem, mas interrogar o dito. Vejamos o que diz Foucault:

(...) esse termo [arqueologia] não incita à busca de nenhum começo; não associa a análise de nenhuma exploração ou sondagem geológica. Ele designa o termo geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte (FOUCAULT, 2008c, p.161).

Na verdade, a arqueologia tem especificidades, dentre elas está a crítica do saber, ou seja, a investigação do que tornou possível que algo tenha sido dito em determinado campo do saber ou momento histórico (FOUCAULT, 2008c). Aqui o trabalho com documentos se faz fundamental elemento de problematização. No entanto, não é visto como algo estático, inerte e que revela a verdade do passado. O arqueólogo passa a vê-lo como séries, unidades e relações, com múltiplas rupturas (FOUCAULT, 2008c). Assim,

A descrição arqueológica pode ser caracterizada, então, como uma atividade de reescrita da história no plural, sem pretensão de tornar-se universal. Percorre o eixo prática discursiva - saber - ciência, considerando o campo discursivo científico exatamente em sua existência histórica. Debruçar-se sobre a história, e a existência histórica dos saberes possibilita, assim, o aparecimento das relações entre os domínios discursivos e não discursivos no campo da produção dos objetos de saber (CUNHA; LUZIO; PAIVA CRUZ, 2014, p. 95).

A genealogia, por sua vez, traz à tona a questão do poder e de suas relações com o saber e destes em relação entre si. (MACHADO, 2011). A genealogia configura-se como a história das transformações. Atenta para as discontinuidades, abandonando as verdades dogmáticas e essenciais para operar com deslocamentos, portanto “é exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate” (FOUCAULT, 1999b, p.14), colocando em evidência o jogo de forças que operam

na produção do regime de verdade.

A genealogia seria, nos termos de Foucault (2009b), um processo de destituição das evidências, um movimento pelo qual se “reintroduza o descontínuo em nosso próprio ser, que faça ressurgir o acontecimento no que ele tem de único e agudo” (1979, p. 28), é atentar para as emergências, para a agonística. É provocar uma fissura nas relações deterministas, problematizando as relações de saber-poder que forjam as realidades, os saberes e as subjetividades (Idem).

A genealogia também abandona a busca pela origem. “Em vez de origens, significados escondidos ou intencionalidade explícita, [ver] relações de força, funcionando em acontecimentos particulares, movimentos históricos e história” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 145). Também a genealogia está implicada de uma tarefa crítica. De um lado, a crítica da análise se encarrega das regularidades discursivas, de suas incidências recorrentes; de outro a parte genealógica

(...) se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, e por aí não entendo um poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas (FOUCAULT, 2003a, p. 69-70).

A genealogia também lida com os acontecimentos. Esses são centrais em seu movimento, mas aqui são considerados a partir das mudanças em uma rede de forças. Foucault (2011d) vai nos dizer da necessidade de vermos o acontecimento como “uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada” (p. 28).

Nesse contexto a palavra força entra no vocabulário foucaultiano como sendo aquilo que garante o funcionamento da engrenagem, o que possibilita um ato acontecer. Mas também remete àquilo que pode favorecer as mudanças de um ato, seja em sua direção, intensidade ou qualidade. As forças nunca se isolam, estão sempre em constante relação. É no movimento genealógico que atenta para os acontecimentos enquanto uma relação de forças, que nos depararemos com a temática do poder, que perpassará tanto a fase arqueogenealógica, como cartográfica desta Tese.

Contudo, retomando nossa compreensão acerca da genealogia, recorreremos ao pensamento de Lobo (2012) quando aproxima a genealogia do fazer de detetives, uma vez que segue pistas praticamente invisíveis, imprimem no fazer genealógico a tarefa de “esculpir rastros, traçados nos documentos, em séries, em séries de séries” (p. 16). Um fazer minucioso e atento, mas sem pretensões de totalidade.

Na genealogia, Foucault buscou dar “mais atenção àquilo que condiciona, limita e institucionaliza as formações discursivas” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 139), por isso esse movimento é tão necessário no contexto dessa Tese, uma vez que operamos a partir de discursos institucionalizados e revestidos de verdade no cenário fecundo das instituições escolares. A genealogia “recorda o passado da humanidade para desmascarar os hinos solenes do progresso” (idem, p. 142).

Em suma, “a arqueologia seria o método próprio das análises das discursividades locais e a genealogia seria a tática que, a partir das discursividades locais assim descritas, colocam os saberes em jogo, liberados da sujeição que surgem delas” (FOUCAULT, 1993, p. 17). Daí entendermos que as duas são complementares e potentes nesse processo investigativo. Pensar, portanto, uma fase arqueogenealógica para esta Tese é pensar um movimento que busca romper com a perspectiva linear da história, operando com a multiplicidade dos acontecimentos e suas tensões e emaranhado de forças, de seu aparato de poder, a partir de documentos e das verdades instituídas por eles.

Assim entendemos um referencial teórico: um fazer pesquisa, esculpir rastros e conectar pistas para entendermos o presente. É atentar para as condições de possibilidade que forjaram a realidade e as verdades que operam com potência de subjetivação por meio do aparato de saber-poder.

2.2 O lugar da “Teoria/Prática”: Foucault e a caixa de ferramentas

Aproximarmo-nos dos conceitos foucaultianos para operar com eles frente a uma dada realidade é, ao mesmo tempo, um grande desafio e uma prática instigante e intrigante, sobretudo quando consideramos a própria percepção de Foucault sobre sua obra e seu pensamento, bem como sobre as teorias como um todo, inclusive aquelas das quais ele mesmo se utilizou, como podemos observar em uma de suas falas sobre Nietzsche: “O único sinal de reconhecimento que se pode ter para com um pensamento como o de Nietzsche, é precisamente utilizá-lo, deformá-lo, fazê-lo ranger, gritar. Que os comentadores digam se se é ou não fiel, isto não tem o menor interesse”. (FOUCAULT, 2011d, p.143).

A primeira das concepções foucaultianas que devemos tomar, portanto, é a de que sua teoria não é dogmática. Que pode ser subvertida se necessário, pode ser reinventada e até contestada. Podemos operar e devemos operar com deslocamentos conceituais, tomando suas ideias como hipóteses e suas experiências como provisórias.

Também é relevante demarcarmos que, com frequência, Foucault é acusado de teoria

vazia de prática, sem aplicabilidade e de certo pessimismo sobre a realidade. No entanto isso se dá por um conhecimento superficial do pensamento do autor, sendo importante dizer que para nós Foucault radicaliza a curiosidade científica, materializada no ato de perguntar, de indagar a realidade, e se, isso é básico no fazer de todos os teóricos, em Foucault não opera como mero “ponto de partida, mas se presentifica em todas as instâncias do jogo da constituição teórica, sendo o princípio, o meio, o fim e a própria “deixa” para uma revisão futura” (KHALIL & FARIAS, 2007, s. p.). Por isso Miguel Morey (1983) descreve o dispositivo da obra foucaultiana como: “una máquina de interrogar nossa cultura” (p. ii). Talvez seja esse o movimento mais ansiado e inspirado em Foucault que desejamos alcançar.

Assim, nesta seção, fincamos os pés para situarmos como os conceitos foucaultianos são tomados por nós. Qual o lugar dos conceitos nesta tese. Na verdade, eles se configuram com ferramentas para operarmos frente às múltiplas realidades. Sim, conceitos, na concepção do próprio Foucault, são ferramentas, e para nós não poderia ser diferente. Foucault (2006) vai dizer, inclusive que seu discurso,

é, evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros seja História da loucura seja outros podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor! (FOUCAULT, 2006b, p.52, In: POL-DROIT).

É nesse contexto que tomamos a teoria foucaultiana que, na verdade, é compreendida para além do jogo dicotômico “teoria e prática”. A teoria não é uma mera representatividade. É ação. Em Foucault o que temos é tão somente ação. Ação teórica, ação prática, que se dão em um revezamento ou em rede. Também nos parece importante salientar que a teoria para Foucault é sempre local, como vai nos dizer Deleuze (in: FOUCAULT, 2011a):

Talvez seja porque estejamos vivendo de maneira nova as relações teoria-prática. As vezes se concebia a prática como uma aplicação da teoria, como uma consequência; as vezes, ao contrário, como devendo inspirar a teoria, como sendo ela própria criadora com relação a uma forma futura de teoria. De qualquer modo, se concebiam suas relações como um processo de totalização, em um sentido ou em um outro. Talvez para nós a questão se coloque de outra maneira. As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro (p. 69)

Assim a teoria só poder operar como ferramenta, uma vez que ela é sempre local e,

ainda que haja alguma relação de aplicação a outro domínio, sempre a ação de aplicação será única e própria. Daí usarmos a teoria foucaultiana para forjarmos nossa própria teoria. Nosso próprio movimento investigativo. Se "uma teoria é como uma caixa de ferramentas... É preciso que sirva, é preciso que funcione" (ibid, p. 71); se elas são "como óculos dirigidos para fora e se não lhe servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate" (idem). É assim que Foucault e seu processo investigativo se apresentam para nós, como trampolim talvez. Como um novo disparador, um dispositivo (trataremos deste conceito mais adiante).

Assim, então, os conceitos foucaultianos encaixam-se na trajetória dessa tese, como uma prática a ser revisitada constantemente, e deve servir, operar, produzir, inclusive novos conceitos, uma vez que a metáfora da caixa de ferramentas aloca a teoria foucaultiana em um perspectiva de liberdade, já que o próprio Foucault preocupou-se de que seus conceitos não fossem considerados um sistema abstrato e fechado, mas servissem, operassem como instrumento, sendo possíveis de adaptações conforme necessário.

No entanto, de modo algum, isso se configura como uma aceção frouxa de seus conceitos e de suas análises. Não se trata de uma vulgarização ou banalização de conceitos centrais de sua teoria, ao contrário, é tão somente, a compreensão de que seu rico aparato teórico deve operar e, caso não satisfaça plenamente, deve servir de suporte para perspectivas totalmente novas.

A ideia de ferramenta em Foucault, que, enquanto novo conceito, está imbricada pela inseparabilidade entre teoria e prática, finca decididamente o intelectual, o novo teórico, no campo da prática, uma vez que estará impingido a agir, operar com conceitos, transformar realidades já que o papel da teoria, claramente não é, revelar verdades ocultas, mas uma ação política de engajamento e resistência contra as formas de saber/poder. Em nossas proposições, por exemplo, operar com os conceitos foucaultianos, é ter a coragem de considerar a realidade específica de um povo, o povo cearense, mais ainda de jovens de escola pública, de modo que, os conceitos com os quais operamos, também sofreram suas reconfigurações a partir de uma configuração local.

2.3 Escolhendo as ferramentas: Governamentalidade, Biopolítica, Biopoder e Dispositivos

Cuidaremos agora de discutir ferramentas muito importantes para a construção da linha argumentativa que assumimos nessa Tese. Trata-se de como as ações de

governamentalidade, furto do deslocamento da figura do soberano para as práticas de governo, chegam até os dias de hoje como uma engenharia que controla populações (e aqui atentamos para as populações jovens) e opera uma mediação da relação consigo de modo a operar um projeto de subjetivação.

Os movimentos de governamentalidade que tomaram forma pelo século XVI, segundo Foucault (2011e) mostra um claro deslocamento da figura central do príncipe, sua pessoa e seus feitos, para a lógica do governo. Esse deslocamento passa a qualificar as ações de um governante, fazendo com que a lógica do “ele é bom”, dê lugar à lógica do “ele governa bem”. É uma revolução nos modos de operar o poder (talvez o fio condutor e central de toda essa discussão) que iremos falar mais à frente.

O que se vê no século XVI, no contexto europeu (e que depois contagiaria também as colônias, daí situarmos também o Brasil), é uma organização em volta dos inúmeros saberes surgentes acerca da necessidade de governar. Buscava-se desenvolver teoria e engenharia para governar o Estado, as cidades, as crianças, as almas, e fomentar o governo de si, por meio da relação “si-consigo”. Muitos tratados de governo foram se desenvolvendo até o século XVIII como complexa rede articulada e disposta na malha social, operando por meio de dispositivos (que também falaremos mais à frente), constituindo assim, uma verdadeira arte de governar (CANDIOTTO, 2010). E, aos poucos, não se governava apenas territórios ou os corpos, mas populações e seus modos de vida, tanto a nível social como individual (FOUCAULT, 2011e).

Entendemos, então, como Lemke (2002) que

o governo se refere a modalidades de poder mais ou menos sistematizadas, reguladas e refletidas (uma “tecnologia”) que vão além do exercício espontâneo do poder sobre os outros, e que seguem uma forma específica de raciocínio (uma “racionalidade”) que define o telos da ação ou os meios adequados para alcançá-la (p. 5).

Outra coisa importante de salientar é que, enquanto no modelo de principado de Maquiavel (2010) a figura do governante era única e central, nos modos de operar na governamentalidade. Há um espraiamento no tecido social de muitos “governantes”, tais como “o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo” (FOUCAULT, 2011e).

Para compreendermos melhor o sentido de governo é importante lembrar que foi a partir de um retorno a Marx que Foucault encontra uma análise do poder em seu efeito positivo. Esse achado o permitiu empreitar um deslocamento engenhoso na analítica do poder, surgindo assim o conceito de governamentalidade. Outro fato importante foi que Foucault percebeu que em Marx não existia um poder, fazendo com que ele se afastasse do

modelo jurídico e bélico de poder, mas compreendia que havia poderes diversos (CANDIOTTO, 2012). Embora, em Foucault, o poder tenha sido configurado de forma bem distinta de Marx, inclusive porque considera que o poder, muito mais que repressivo, é produtivo, considerando-o em sua positividade. Ainda que o poder opere por meio de intervenção proibitiva, opera em uma positividade.

Em Lemke 2002 (apud CANDIOTTO, 2012, p. 104) vemos que a governamentalidade

“... proporciona uma visão sobre o poder para além de uma perspectiva centrada no consenso ou na violência; estabelece o vínculo entre técnicas de si com as tecnologias de dominação, a constituição do sujeito para a formação do Estado; finalmente, ela ajuda a diferenciar entre poder e dominação.”

O que está posto, de certo modo, são ao menos três desdobramentos acerca da governamentalidade. O primeiro, é abandonar a lógica do poder como ligado a violência da batalha, em um redimensionamento da lógica de poder, que não necessariamente abandona as formas de consenso ou a força, mas em uma nova relação, “não sendo nem bélico nem jurídico, mas da ordem da governamentalidade” (CANDIOTTO, 2012, p. 104).

O segundo, se dá por meio do desenvolvimento de uma teia, um tecido de contato, uma espécie de emaranhado, que articula ligação entre o governo dos outros (por meio da política, de pequenos grupos domésticos, religiosos, educativos) e o governo de si por meio do desenvolvimento de atos reflexivos engendrados através de pedagogia “auto” como propõem Larrosa (2011), que medeiam a experiência de si. A exterioridade das tecnologias de dominação, aos poucos se justapõem à técnicas de si, onde os indivíduos tratam de interiorizar discursos de subjetivação e passam a se “governarem” balizados pelas articulações de saber/poder engendrados a partir das engrenagem da governamentalidade. A governamentalidade, portanto, não é meramente política, mas é um campo estratégico de geração e operação de poder e de subjetivação.

Assim, entendemos que o cerne da governamentalidade moderna reside na relação do sujeito consigo mesmo, e mais, na “essência” do que virá a ser o sujeito moderno (que falaremos mais adiante), uma vez que a relação consigo, com sua “consciência” e com o que vem a ser “coisa de humano” é parte integrante dos processos de subjetivação, agora conduzidos governamentalmente.

Na medida em que a governamentalidade mira a relação de si para consigo, refere-se a uma ética do sujeito (FOUCAULT, 2006a), o que traz a compreensão de que inexistente governo sem liberdade, que pode se dar como ação criadora ou resistência. Assim, essa ética do sujeito moderno seria possível enquanto agonística, uma vez que emerge das tensões contínuas entre querer e liberdade (CANDIOTTO, 2012).

Já o terceiro modo de pensar a governamentalidade contempla o estabelecimento de diferença entre dominação e poder. Na dominação o que teríamos seria uma espécie de domesticação, uma dominação completa operada por meio de estruturas estáticas e hierárquicas, onde não cabe resistência ou reinvenção. Seria aquilo que comumente se concebe por “poder” como típica relação assimétrica onde os subordinados praticamente não têm o que fazer.

No deslocamento para a noção de governamentalidade, no entanto, o que se compreende é algo distinto, já que se concebe que a teia onde opera o poder constitui-se como um “jogo reversível entre ações de conduta e contraconduta” (CANDIOTTO, 2012, p. 104). Desse modo, o poder e sua dinâmica, como nos diz Foucault (1994) são “jogos estratégicos entre liberdades” (p. 728). No entanto, conforme Candiotto (op cit.), as políticas, e, de maneira bem específica, as biopolíticas, tentam coordenar e finalizar o potencial operante da liberdade de tal modo que, as resistências, sejam neutralizadas ou tornem-se desvantajosas frente ao desgaste que sofre no sistema de forças, embora tenhamos visto, e cabe aqui perfeitamente a redundância, que a resistência sempre dá um jeito de resistir.

Entretanto, é importante lembrar que a governamentalidade, ou a arte de governar as populações, para operar, necessitava reinventar os modos de governo fincados na figura do soberano, desvinculando-se da figura central desse, e do território e da “autoridade familiar”, para, além de aproveitar essas mesmas maquinarias, aperfeiçoar seu funcionamento e acrescentar novos modos de operar. Isso foi possível, segundo Foucault (2011e) pela expansão demográfica europeia do século XVII que proporcionou a abundância monetária e o aumento na produção agrícola. Com a expansão demográfica emerge um novo aglomerado populacional que se apresenta como problema a ser resolvido. Assim temos um tripé nesse contexto: a ciência do governo, a centralidade da economia e a problemática da população.

Foi através do desenvolvimento da ciência do governo que a economia pôde centralizar-se em um certo nível de realidade que nós caracterizamos hoje como econômico; foi através do desenvolvimento dessa ciência do governo que se pôde isolar os problemas específicos da população; mas também se pode dizer que foi graças à percepção dos problemas específicos da população, graças ao isolamento deste nível de realidade, que chamamos a economia, que o problema do governo pôde enfim ser pensado, sistematizado e calculado fora do quadro jurídico da soberania. E a estatística, que no mercantilismo não havia mais podido funcionar a não ser no interior e em benefício de uma administração monárquica que também funcionava nos moldes da soberania, tornar-se-á o principal fator técnico, ou um dos principais fatores técnicos, deste desbloqueio (FOUCAULT, 2011e, p. 228).

Formado o Estado moderno, que segundo Foucault (2013b) constitui-se como um novo poder, um poder político, que funciona tanto de maneira individualizante como totalizadora, e, ainda mais, com o aperfeiçoamento das técnicas estatísticas; com a criação de instituições; com a tomada da família como segmento indispensável na operação do poder,

portanto instrumento privilegiado de governo; com novo aparato jurídico e novos fundamentos de direito que caracterizem o Estado; com o aperfeiçoamento de técnicas disciplinares, com o surgimento da noção de economia para além da administração do “pai” sobre os bens da família, agora deslocado para o tecido social e político, dá-se o engendramento da arte de governar que operará, por meio de um poder bem específico, o biopoder. Curiosamente, este se tornou possível a partir de um sistema de poder bastante arcaico, o da pastoral cristã.

Foucault descreveu um tipo específico de poder ao qual chamou de “poder pastoral”. Esse poder seria uma espécie de aporte para os poderes disciplinar e para a biopolítica. O modelo pré-cristão, com sua inspiração em um Deus que criou o homem e que figura como aquele que mais deseja o bem do homem e tem planos para que isso ocorra, é o grande pastor. Aquele que dá a vida por suas ovelhas e que disse aos homens, com a aproximação da morte de Cristo: “apascenta as minhas ovelhas” (Jo 21, 17)³. Com esse “chamado”, Cristo teria passado aos homens, ou ao menos a alguns escolhidos, o dever de ser pastor de um rebanho de homens, tornando-se pastor, condutor, de tais pessoas e de suas vidas. O poder pastoral passa então a não mais ser exercido a partir de um território, mas de “um rebanho [...] sobre uma multiplicidade em movimento” (FOUCAULT, 2008b, p. 168). O pastor exercia um tipo de poder oblata, que poderia “conduzir as consciências” porque primeiro ofertava-se ao povo, “como um cordeiro levado ao matadouro” (Is 53, 7)⁴. O pastor abria mão de si em nome da salvação das almas. Ao mesmo tempo em que cuidava do rebanho, o pastor deveria estar atento a cada ovelha, para cuidar dela em suas necessidades, para que nenhuma se perca. Para ser um bom pastor era preciso conduzir a todos para o mesmo lugar, atentando, conhecendo a cada um individualmente (FOUCAULT, 2008b). Ele encarna um “amor” oblata e “zeloso” por todos e por cada um.

Toda a preocupação do pastor é uma preocupação voltada para os outros, nunca para ele mesmo. Está aí, precisamente, a diferença entre o mau e o bom pastor. O mau pastor é aquele que só pensa no pasto para engordar o rebanho que poderá vender e dispersar, enquanto o bom pastor só pensa no seu rebanho e nada além dele. Não busca nem seu proveito próprio no bem-estar do rebanho (FOUCAULT, 2008b, p. 171).

Essa vida oblata, essa suposta abnegação de si, parece justificar a entrega das “ovelhas” ao pastor, que cuida de cada uma, que dá a vida, que não deixa se perder. E isso cria condições de possibilidade para uma intervenção nas “consciências” (conceito próprio deste modelo) e na vida cotidiana. O poder pastoral

[...] só se encarrega da alma dos indivíduos na medida em que essa condução das

³ Evangelho de João, capítulo 21, versículo 17.

⁴ Livro de Isaías, capítulo 53, versículo 7.

almas também implica uma intervenção, e uma intervenção permanente na condução cotidiana, na gestão das vidas, mas também nos bens, nas riquezas, nas coisas (ibid, p. 204).

A pastoral cristã, materializada na figura do pastor, pôs em funcionamento um poder que era uma verdadeira arte de conduzir, dirigir, governar. “[...] Uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletivamente e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo de sua existência” (ibid, p. 218-219).

Nesse movimento pastoral, o pastor precisaria conhecer minuciosamente suas ovelhas, inclusive porque teria que prestar contas com o pastor maior (Cristo) acerca de seu trabalho de pastor, ao final, não deixando nenhuma ovelha se perder. Foi assim que as práticas de confissão e a obediência ao pastor foram sendo cada vez mais fomentadas e usadas como aparato de condução das vidas.

No entanto, o poder pastoral vai se transformando consideravelmente. "Ele por certo foi deslocado, desmembrado, transformado, integrado a formas diversas, mas no fundo nunca foi verdadeiramente abolido" (ibid, p. 197). E ainda não é possível, portanto, que sua tecnologia tenha deixado de existir em absoluto, ela vestiu-se de nova roupagem, especializou-se e ainda é propulsora em meio às muitas engrenagens do poder disciplina e do biopoder.

Podemos conjecturar acerca disso quando nos referimos, por exemplo, ao deslocamento feito da tecnologia da confissão para o saber médico/científico, que também se estende para os outros campos do saber. Mas vemos também, por outro lado, na biopolítica, no ato de governar a população, que há algumas vidas que se perdem desde que inclusas na curva normal.

Nesse sentido, pensar a governamentalidade de nossos dias, é pensar certa forma de governo por meio de uma soberania política que chegou aos nossos dias numa especialização ou reinvenção que passa pelo:

a) o Estado de justiça feudal, com os fatores do território, do poder amplo de um soberano sobre esse território e uma sociedade que é a da lei; até o século 15 importa a territorialidade; b) entre os séculos 16 até meados do século 18, surge uma nova arte de governar que é a do Estado administrado, em que importam as fronteiras, os limites territoriais, o que exige disciplina e regulamentos (arte de governar); c) o fator população é imprescindível para o tipo de governamentalidade que transforma a razão de Estado, que a modifica por meio da economia política (...). (ARAÚJO, 2009, p. 44-45).

Essa evolução nos modos de governar são evocados a partir da tripartição lei/disciplina/segurança (ibid), tomando como modelo a lepra, a peste e a varíola. Onde, no primeiro modelo, governar passava pela exclusão, no segundo pelo disciplinamento da população (com a necessidade de corrigir os atos e vigiar as práticas individuais), e no

terceiro, onde era preciso evitar o contágio, evocando mecanismos de segurança, sendo necessário uma ação sobre o corpo-espécie. Aí surgem as tecnologias de controle social (ibid), perspectiva importante como aparato para olharmos o fenômeno objeto deste trabalho.

O conceito de governamentalidade, no contexto dessa Tese, é particularmente útil, uma vez que nos ajuda a entender as articulações e a forma de organização da sociedade moderna até os dias atuais, dando potência para atentar para suas engenhosidades e reinvenções, mas, sobretudo, por redimensionar nossa postura teórica/prática (ou teórica⁵) frente a análise dos modos de governo de uma população específica, a população de jovens estudantes das escolas profissionalizantes. Além de nos possibilitar problematizar as fórmulas e refórmulas inventivas que proporcionam o governo dos jovens nesse contexto.

Nossa proposição se inclina, assim, para atentar para os modos como operam os discursos no contexto dessas escolas, de como a economia política da educação profissional chega, com seus ares de verdade, e como um aparato especializado de engrenagens atuam para, cada vez mais, capturar os modos de resistência no interior dessas instituições, uma vez que nos parece ser esta a especialização do novo arranjo da governamentalidade. Operar, portanto, com a ferramenta conceitual da governamentalidade, nos proporciona, inclusive, a possibilidade de pensamento criativo para, num contexto de intervenção, produzir fissuras na amálgama que se pretende sólida, nos discursos oficiais de uma educação profissional.

2.3.1 Biopolítica e Biopoder: a economia política do fazer viver

Iniciar falando dos processos de governamentalidade se fez necessário porque, além de ser fundamental entendermos esse novo modo de operar no governo das populações, para entendermos o contexto e os fundamentos de um biopoder, é importante sabermos que esse se dá na concretude de uma governamentalidade.

Embora Foucault tenha dito que seu grande empreendimento teórico tenha sido a questão de como nos tornamos sujeitos (FOUCAULT, 2013b), foi pela analítica do poder que ele ficou realmente conhecido. Talvez, por seu trabalho genealógico que tomou tantas vezes essa questão como ferramenta para explicar o sujeito e seu engendramento, quem sabe, pelo fato de abordar o poder por um viés completamente novo e bastante intrigante.

Foucault, na contramão do que se pensa, não buscou tecer uma teoria do poder.

⁵ Neologismo criado por nós frente a dificuldade de operar com duas palavras enquanto compreendemos não ser possível expressar nossa compreensão integradora da teoria e da prática. O uso de qualquer estrutura de junção das duas palavras, seja com barras, seja com hifens, será ainda incorreta frente a compreensão dessa ação.

Buscou tomar a questão do poder como analítica, como falamos. Para ele, “se tentarmos construir uma teoria do poder, será necessário sempre descrevê-lo como algo que emerge num determinado lugar e num tempo dados, e daí deduzir e reconstruir sua gênese” (FOUCAULT, apud DANNER; OLIVEIRA, 2009, p. 787). Tratar o poder em Foucault é entender que este não é um objeto natural, uma coisa, tão pouco existe “o poder”, mas uma rede articulada de poderes, uma relação de poder, que é “uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (MACHADO, 2011). Em sua analítica, Foucault entende que, por articular-se com tamanha capilaridade, é necessário que se atente para o poder não a partir de um centro (o Estado), ou um poder único, mas constituído de microoperações no tecido social a ele articulados (ao Estado). Para Foucault, segundo Machado (ibid), trata-se de

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

Consideramos importante ressaltar que, Para Foucault, o poder não é uma coisa. Ele não está localizado. Tão pouco alguém lhe detém. Ele é difuso, capilarizado. Não está situado em um determinado lugar ou estrutura social e nem se dá na exclusividade da relação dominador-dominado ou nas relações de produção. Foucault entende o poder como “materializado através dos discursos, e, muito mais que repressivo: produtivo. Cria, a partir de seu funcionamento, realidades, sujeições, sujeitos e objetos” (MORAES; NASCIMENTO, 2002). Isto significa que, “mesmo que pela intervenção proibitiva, o efeito principal e o interesse de quem exerce o poder sobre outrem são de que sua ação interfira no comportamento, na ação do outro. Quem exerce o poder pretende fazer o outro agir, pensar, sentir, analisar e se posicionar diante das coisas de acordo com seu interesse” (p. 91).

Nem poderíamos dizer que “o poder” exista enquanto substantivo. Trata-se, na verdade, de um verbo, uma ação, uma relação, uma prática de poder que se dá de forma articulada e engenhosa. Em rede e é exercido, podendo ser entendido também com tática e uma estratégia, muito mais que uma coisa ou um objeto.

Outro aspecto importante de ser registrado, é que, para Foucault, o poder está sempre relacionado com algum tipo de saber, que legitimado, acaba por servir de aparato legitimador de discursos, práticas e regulamentações dos corpos e modos de vida. Para Furtado e Camilo (2016)

Exercer o poder torna-se possível mediante conhecimentos que lhe servem de instrumento e justificação. Em nome da verdade legitimam-se e viabilizam-se práticas autoritárias de segregação, monitoramento, gestão dos corpos e do desejo. Inversamente, é no centro de aparatos sofisticados de poder que sujeitos podem ser observados, esquadrinhados, de maneira que deles sejam extraídos saberes

produtores de subjetividade (p. 36).

Também o poder não é considerado por Foucault como operando na supressão ou repressão, com sendo uma negatividade. Mas o considera em seu potencial positivo e criador. Ele incita, produz, cria (FOUCAULT, 2010d).

É nesse contexto de compreensão do poder que Foucault vai pensar as análises sobre o que ele conceituou de Biopoder, que seria um conjunto de práticas, exercidas no contexto ocidental moderno, que tinham por objetivo gerir e regulamentar a vida dos homens. Seria uma relação de poder na qual seria possível gerir a vida e administrar as populações, focando em sua dimensão biológica fundamental. Por meio das práticas de biopoder, desde o século XVII, vem sendo possível, por meio de saberes jurídicos, políticos, biológicos, médicos e estatísticos, controlar as aglomerações urbanas, as epidemias, as proposições liberais da economia, a relação e transformação dos espaços, e os modos de vida possíveis e legítimos.

O biopoder, é, portanto, “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder” (FOUCAULT, 2008b, p. 3).

Foucault (2008a) vai nos dizer que fora a partir do surgimento das populações, atreladas à nova ordem europeia da época e à demandas liberais, “que algo como a biopolítica poderá se formar” (p. 30), numa estreita relação com a razão governamental nascente. A biopolítica nasce como prática de governo, frente a uma população que o governo deve administrar.

O termo biopolítica, prática de biopoderes, surgiu na obra foucaultiana para caracterizar o modo como o poder passou a operar no final do século XIX e início do século XX, num deslocamento do governo dos indivíduos para o governo das populações (FOUCAULT, 2008a).

Por biopolítica compreendemos o modo como os fenômenos próprios à vida (natalidade, mortalidade, fecundidade, sexualidade etc.) são integrados a um conjunto de práticas de gestão calculista da população a partir da articulação e da comunicação de um domínio de saberes entre si – como a estatística, a demografia, a economia política, a medicina social (dentre outros) –, com objetivo de fazer coincidir a otimização da vida com a otimização das forças produtivas do corpo populacional (BENEVIDES, 2017, p 3).

No entanto para a otimização da vida, como modo de fazer viver a população, atentam Benevides e Carvalho (2015), para o surgimento de um novo tipo de saber acerca do gerenciamento das populações, que opera por meio da economia política. Para Foucault (2008b.) aparece como campo de intervenção de técnicas de governo, isolando a economia “como domínio específico de realidade e a economia política ao mesmo tempo como ciência e como técnica de intervenção do governo nesse campo de realidade” (p. 143).

Essas práticas de operação de uma biopolítica tem ênfase na proteção da vida por meio da gestão da saúde e das práticas sanitárias, da administração das práticas sexuais e de natalidade, dos costumes e das relações consigo mesmo que foram firmando-se e aperfeiçoando-se em quanto forma de governar, constituindo-se assim numa forma específica de exercer o poder: a governamentalidade (REVEL, 2005).

Ao contrário das sociedades de soberania que operavam a partir de uma lógica de poder que se encarregava de gerir a morte dos “desviados” que desafiavam o soberano ou impingiam sobre o território por ele governado, o biopoder trata de gerir a vida. Isso se deu, na Europa, no contexto do século XVIII (FOUCAULT, 1999b), com o surgimento de tecnologias políticas que exerciam o controle sobre os corpos. Essas tecnologias ajudaram a forjar o funcionamento das sociedades ocidentais modernas, inclusive a brasileira, e de sua máquina estruturante por meio das instituições, das quais a escola é de elevado patamar de importância.

Foucault (1999b, p. 302), segue dizendo que o biopoder “se incumbiu da vida em geral, com o polo do corpo e o polo da população”. Assim, enquanto o poder disciplinar, a partir do modelo do panóptico (FOUCAULT, 2010d) encarrega-se da docilização do corpo-organismo, atuando no indivíduo e disciplinando-o, a biopolítica, que atua em consonância com o poder disciplinar, incide no corpo-espécie, objetivando os modos de vida, desta vez da população. Esse deslocamento no contexto do poder foi possível, segundo Foucault (1999b), pelo surgimento de um movimento marcadamente característicos do século XIX, e que já mencionamos acima, que foi a engenharia de uma nova tecnologia de poder que buscava fazer viver e deixar morrer, diferente do poder soberano que fazia morrer e deixava viver (ibid).

Entretanto, o poder que opera na trama de uma biopolítica, “não será exercido por imposição, não terá a obediência como finalidade e, indo um pouco além, somente poderá ser exercido mediante cautelosas e constantes preocupações com seus excessos” (BENEVIDES; CARVALHO, 2015, p. 364).

Uma das engrenagens principais de exercício da biopolítica e operação de um biopoder, são as políticas sociais, associadas ao modelo capitalista, desde sua versão mais radical, passando pelos moldes do neoliberalismo, que estruturaram suas bases a partir de uma biopolítica (BONEFELD, 2013). Embora saibamos que haja variações quando consideramos os lugares e os tempos em que elas operam, apresentam-se como potentes nos processos de socialização e subjetivação dos indivíduos modernos (REVEL, 2013). No entanto, não são determinantes em sua totalidade e, tão pouco, unilaterais (PATTON, 2013). Podemos ver, por exemplo, um movimento que vai à contramão do que dissemos acima, na medida em que no

neoliberalismo atual, com o esvaziamento do Estado, parece haver uma busca pelo esvaziamento também das políticas sociais, o que teria que haver uma reconfiguração das práticas de biopolítica. É o que nos parece figurar no cenário que estamos vivendo atualmente no Brasil.

Mas como pensar a questão de uma biopolítica e de um biopoder para um estudo com foco na educação se, em sua gênese, esses termos não foram tratados diretamente em relação com esta?

De fato, objetivamente falando, ele [Foucault] não tomou a educação – como o fez, por exemplo, com a medicina social (a medicalização da vida, a instalação de um dispositivo da sexualidade), a polícia, a previdência social e o racismo biológico de Estado, dentre outros – como um dos mecanismos estratégicos privilegiados para o exercício de biopoderes e de biopolíticas nas sociedades ocidentais modernas. (COSTA, 2009a, p. 15)

O que fazemos, entretanto, é o legítimo exercício de utilizarmos tais ferramentas, considerando que tratamos aqui de uma educação formal, legitimada pela produção científica sobre o aprender, o currículo e os tempos necessários para os processos educativos. Essa produção científica aloca-se em uma instituição com ampla influência de atuação, desde a constituição do Estado Nacional, e sendo esta instituição o *locus* privilegiado de disseminação e experimentação de saberes científicos legítimos, além de operar, em seu interior, um movimento pedagógico acerca da institucionalização da verdade, objeto de políticas públicas e regulamentação jurídico-educacional - entendemos que a educação é lugar fecundo para a concretude de uma biopolítica, e as instituições escolares, no sua fisiologia institucional, a engrenagem potente para esse empreendimento. Trataremos melhor dessa questão mais adiante.

Gostaríamos, entretanto, neste movimento de dobras e redobras, de apresentar um contraponto para o qual precisamos atentar, uma vez que, por estarmos em plena fluidez das constituições engenhosas de poder-contra poder, não sabemos que inventividades e reconfigurações esse pode assumir. Notemos como, atualmente, parece que a educação, ou melhor, a escola e os professores, estão no centro de uma ação que busca criminalizá-los, tentando a retirada inclusive de disciplina do currículo, sobretudo no que toca as humanidades. Talvez o que já se desponte sejam formas diferentes de conceber a vida, engendradas nas fissuras do cenário educativo, apontando também para as possíveis resistências no interior das escolas.

Voltemos então um pouco para as práticas de biopolítica. Partindo do pressuposto que as pessoas que frequentam o tradicional ambiente da escola constituem-se enquanto população (e nesse contexto encontramos localizadamente a população jovem), estudada e

monitorada cada vez mais, estatisticamente, e padronizadamente, onde as condutas são preditas e legitimadas, entendemos que a população escolar é alvo de uma biopolítica. Sofre certo processo de homogeneização por meio de uma curricularização, avaliações padronizadas e expectativas gerais da sociedade que dão vida a ecos de discursos de um poder disciplinar e de um biopoder, o que vai à via do governo de suas condutas (COSTA, 2009b), balizadas no jogo da verdade da qual as escolas autoproclamam, a partir de uma evocação funcionalista (PATTO, 1984), como zeladoras e guardiãs.

Aqui gostaríamos de fazer outro arremate. Esperamos que não fique um tanto quanto alinhavado esta parte do texto, mas consideramos necessário. Notemos que hoje há uma crescente defesa pelo *homeschooling*, termo em inglês para “educação domiciliar”, que segundo (ANDRADE, 2017), estaria na esfera das liberdades individuais fundamentais, também na atmosfera neoliberal. Embora não queiramos entrar no mérito da questão, gostaríamos apenas de nos posicionar dizendo que compreendemos que, embora esse movimento que vem fortalecendo-se, vai na contramão do processo de homogeneização da escola que mencionamos acima, e um conseqüente esvaziamento do seu sentido público, isso parece ainda não ser uma realidade próxima da escola pública no Brasil, onde boa parte dos pais não teriam condições de cumprir com as exigências de um estudo domiciliar (tempo, grau de instrução...).

Seguido, compreendemos que na racionalidade governamental a economia neoliberal se torna um domínio específico da realidade e cria-se a ideia de naturalidade das práticas de governo (FOUCAULT, 2008a) em um movimento que se coloca como atento às necessidades da população, de onde emanaria uma suposta fluidez de sua natureza, características, regularidade, tendências e funcionamento (BENEVIDES; CARVALHO, 2015, p. 364). É importante salientar que no processo engenhoso de uma biopolítica, os atos de governo de uma população, em seu contexto de penetrabilidade, dá-se por meio do desejo. Nesse contexto, cabe a indagação que Benevides e Carvalho (2015) nos trazem: “Se uma população só age movida pelo desejo e se o governo nada pode contra o desejo, como o governo governa o desejo sem governar contra o desejo?” Os autores indicam que a alternativa para tal indagação fora o surgimento do que Foucault (2008a) chamou de *homo oeconomicus*. Conceito fundamental em nosso trabalho uma vez que vemos a lógica da escola-empresa permeando e configurando as realidades educacionais fomentadas por políticas públicas. Para os autores, o surgimento do *homo oeconomicus*

marca uma espécie de reversão no que tange às relações entre governo e subjetividade – pois, se no contexto do liberalismo, era necessário governar porque era necessário isolar um espaço neutro para a livre manifestação das características e

potencialidades de cada um (de modo que a desigualdade social seria justificada como um reflexo das diferenças individuais), no contexto do neoliberalismo, desaparece a utopia desse espaço neutro. A desigualdade é primeira, fundamental e não poderá ser neutralizada para que emergam as potencialidades de cada um (idem. p. 365).

Foi a partir de meados dos anos 1950 quem nos Estados Unidos, Theodore W. Schultz funda a disciplina “Economia da Educação” e passa a ver o campo educacional e os processos de conhecimento atrelados aos ganhos na produtividade a partir dos fatores humanos (SCHULTZ, 1963). Schultz faz um deslocamento da economia do produto para os fatores humanos, sendo necessário para o ganho econômico a qualificação destes por meio da educação, que permitiram o aumento na produtividade econômica e, conseqüentemente, do aumento nas taxas de lucro.

Essas compreensões deram origem ao que se chamou de “Teoria do Capital Humano” (SCHULTZ, 1971), fomentando uma postura tecnicista dos processos educacionais e da organização das políticas públicas e do cotidiano das escolas. Os discursos sobre a escola como fundamental para o desenvolvimento econômico de um país, e até mesmo para a melhoria de vida da população que seria mais bem assalariada, ganharam força e produziam sentido prático e potência de governamentalidade.

Também fora construída a lógica de valorização do indivíduo por meio da educação. Ela agora era possibilidade de ascensão social e, ao investir na educação (investimento com toda a compreensão neoliberal – força, concentração, energia, dinheiro), o indivíduo passava a valorizar-se, na mesma lógica de valorização do capital. Assim, a educação passa a ter um valor econômico.

No Brasil, esse movimento chegou por volta dos anos 70, e está marcado pelo acordo MEC-USEID (ARAPIRACA, 1979), que falaremos mais adiante.

2.3.2 Disciplinando corpos: A escola como dispositivo

Esta seção é fundamental para realçar nosso lugar de fala. Para que firmemos (você e eu) nossos pés sobre o lodoso des/caminho das articulações subjetivas com que temos que lidar quando nos arriscamos a olhar o/os sujeito/os.

O que é um dispositivo? Essa é uma pergunta que fez Deleuze (1996), mas que nos fazemos também hoje. Não como forma de encontrar uma resposta, mas de fazer o exercício fundamental de nos pôr atento aos mecanismos de poder que visam abancar na fôrma os sujeitos.

Numa análise da filosofia foucaultiana, Deleuze (1996) vai dizer que um dispositivo

seria, “antes de mais nada um emaranhado, um conjunto multilinear” (p. 1). E diz isso não como forma de apontar para algo complicado, mas, porque enquanto engrenagem do poder (que é difuso) segue sua mesma dinâmica.

Deleuze (1996) ainda vai dizer que um dispositivo é

Composto de linhas de natureza diferentes. E estas linhas do dispositivo não cercam ou não delimitam sistemas homogêneos, o objeto, o sujeito, a língua, etc., mas seguem direções, traçam processos sempre em desequilíbrio, às vezes se aproximam, às vezes se afastam umas das outras. Cada linha é quebrada, submetida a variações de direção, bifurcante e engalhada, submetida a *derivações* (p. 1).

Um dispositivo insere-se na dinâmica de uma rede tecida a partir de fios/elementos tais como “o poder em relação a qualquer formação social; a relação entre fenômeno social e o sujeito; e a relação entre discurso e a prática, as ideias e as ações, atitudes e comportamentos (POSTER, 2000, p. 80-81). Um dispositivo é “composto por uma rede heterogênea que compreende discursos que, em conjunto, formam determinada composição mais ou menos estável (MIRANDA, 2014, p. 61).

Ao recorrermos a Agamben (2005) veremos que este aponta resumidamente, três pontos na compreensão do que venha a ser um dispositivo a partir da compreensão foucaultiana: o primeiro, seria um conjunto heterogêneo, uma rede estabelecida entre os discursos, as instituições, as leis e todo elemento que se apresente como produtivo que inclua qualquer coisa linguística e não-linguística. O segundo, apresenta o dispositivo enquanto inscrito sempre numa relação de poder, numa função estratégica e o terceiro, dirá desse como sendo algo geral por incluir em si *episteme* (aquilo que é aceito como enunciado científico ou não em determinada sociedade).

Os discursos, sejam silenciosos ou não, têm uma função constituidora dos objetos a que se destinam. Configuram-se como práticas metódicas e potencialmente eficazes de “dar vida” aos objetos que evocam. Enquanto engrenagem do dispositivo, os discursos permeiam de diferentes formas e encontra inúmeros suportes para que opere, ainda que tais discursos sejam por vezes silenciosos, outras silenciados, outras silenciadoras.

No contexto das argumentações acerca desse aparato que é o discurso, nos remontamos à fala de Mansano (2009) que, lembrando Foucault, nos diz que “estamos organizados neste tempo histórico por um Estado que se vale dos mais diferentes dispositivos de controle para manter-se em seu formato já instituído, contando para isso com toda uma rede de poder-saber organizadora, cabe dizer que é dentro dessa organização que as resistências se ensaiam” (p. 116).

É a partir dessa reflexão que vemos condições de discutir a instituição escolar enquanto um dispositivo, na medida em que ecoa discursos legais que, de inúmeras formas,

produzem sujeitos e realidade. Ainda que, por vezes, a lei possa ser apenas “letra morta”.

A escola é o lugar que traz marca histórica do exercício da pedagogia como meio de atingir os objetivos pensados para essa instituição. No entanto, “a pedagogia é um dispositivo de poder, saber e subjetivação, em relação direta com as relações de poder, comunicação e capacidades⁶” (VILLEGAS, 2001, p. 26).

Seria, portanto, na escola, que encontraríamos significativa expressão da ordem pedagógica através do exercício do dispositivo disciplinar, por exemplo (ibid), ou ainda por meio da evocação da “Experiência de Si” (FOUCAULT, 2013a).

É importante perceber a articulação e engrenagens que, nas muitas instituições, sustentam e promovem a experiência de si. A escola, por exemplo, é uma instituição na qual, desde muito pequenas, as pessoas são “metidas” para que possam, de diferentes formas e por um longo período de tempo, experimentarem a si mesmas, sobretudo através do discurso da reflexão sobre estar no mundo. E, nos tempos de hoje, bem com uma proposta bem mais completa por meio do crescente anseio por escolas de tempo integral.

Na medida em que as pessoas mantêm uma relação de reflexividade consigo mesmas, e esta é guiada tão somente por uma cartilha subjetivante, não estão sendo outra coisa a não ser o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e é intermediada (VASCONCELOS; BENEVIDES; CAMPANI, 2012) em um movimento que balizam as práticas de si como: ver-se, interpretar-se, julgar-se, dizer de si, para então dominar-se (LARROSA, 2011).

Ao falarmos sobre cartilha subjetivante, pensamos no conceito de enunciado proposto por Foucault (2008c) é a unidade elementar do discurso. Enunciados não são proposições e nem frases ou atos de fala, embora entre no jogo da linguagem e a ela se misture. Para Foucault (ibid. p 98) o enunciado

trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão presentes aí ou não. O enunciado não é, pois, uma estrutura [...] É uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado em sua formulação (oral ou escrita).

Os enunciados são marcadamente históricos, portanto, sofrem modificações no tempo, e existentes por meio de uma série de signos articulados a partir do jogo da verdade sobre algo, em uma articulação imbricada de muitos enunciados. No jogo enunciativo, entendemos que se criam muitas cartilhas articuladas biopoliticamente, enquanto códigos discursivos que

⁶ Tradução nossa do original: “La pedagogía es un dispositivo de poder, saber y subjetivación, en relación directa con las relaciones de poder, comunicación y capacidades.”

dizem respeito do que venha a ser cada categoria populacional e seu bem viver, no caso específico desta tese, uma cartilha acerca dos jovens, sobretudo os de classe populares, seu jeito de ser, o que pode e deve fazer, suas tendências e habilidades e competências (inclusive laborais), seu suposto caráter... e esse modo de operar é subjetivadora. Daí falarmos de uma cartilha subjetivante.

Abrimos um parêntese para salientar que falamos de um cenário específico de subjetivação e atentando para a operação de certas maquinarias. No entanto, entendemos que resistências também operam neste cenário e que, inclusive, operam para a produção de novas subjetividades (FOUCAULT, 2013b).

Essa articulação, constituídas enquanto políticas educativas, em sentido macro, carregam um potencial para operar na microfísica das práticas educativas. Essas práticas ocorrem nos espaços escolares mais restritos, como de uma sala de aula, por exemplo, ou se dão em espaços mais amplos, como os da mídia. O que nos parece é que, mais do que nunca, a educação/escola surge no cenário contemporâneo como um campo de práticas e correlatos saberes de tamanha relevância que acaba por atrair múltiplos olhares interessados em seu potencial gerador de vidas.

O cenário educacional brasileiro, tomado pelos ideais neoliberais, apresenta-se como ambiente propício para disseminação do discurso do bem viver, como forma de atender aos interesses do sistema. Os discursos difundidos por entidades e órgãos governamentais e não governamentais, influenciados por uma lógica neoliberal, fazem operar, numa certa oficialidade, um lógica de autorresponsabilização, por meio da convocação de toda a população para engajarem-se nas políticas de melhoria da educação, unirem forças e, sobretudo, para ocuparem seus “verdadeiros” lugares no processo de ajudar para consertar o mundo através da educação. E as formas de disseminação desses discursos são por vias diversas e com

alto o poder de penetração das demandas oficiais em jornais, nos comentários educacionais veiculados pela mídia, nos periódicos especializados, etc. Enunciados sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, das instituições escolares e dos seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Enquanto instituição histórica, a escola parece ter herdado de Kant (2005) a ideia de que, como lugar do aprender, deveria constituir-se como lugar para que os homens saíssem de sua menoridade, isto é, sua incapacidade de usar suas aptidões mentais como balizadora de sua relação com os outros por meio de um policiamento de sua conduta. O saber seria condição indispensável para o governar-se. “Foi nessa situação que a Escola aparece

institucionalizada com a necessidade de atender uma demanda que é a de ensinar não apenas conteúdos, saberes, mas a disciplina e o autogoverno. Os alunos deveriam, primeiramente, aprender a serem governados para posteriormente aprenderem a se governar” (FERRARO, S.d., p. 7).

No cotidiano das escolas encontramos uma série de atividades organizadas cujas intenções extrapolam as competências e habilidades intelectuais, indo ao encontro de um código moral que norteia os comportamentos e as maneiras de experienciar-se. Os currículos escolares se constituem como materializações dos discursos, até mesmo porque, como nos diz Foucault (2003a),

o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (p. 44-45).

Tendo a clareza de que o Currículo não é um elemento neutro (SILVA, 2005), e atentando para as muitas incidências dos interesses neoliberais sobre esse espaço, é importante discutirmos alguns aspectos acerca do currículo, sobretudo no que diz respeito aos Currículos Oficial, Real e ao Currículo Oculto, e como estes podem atuar como mecanismos de subjetivação.

A escola é um dispositivo, e, na medida em que o Estado busca regulamentar o funcionamento do dispositivo escolar, “tem por objetivo a formação de indivíduos segundo um modelo pré-estabelecido, uma normatividade” (GALVÃO, 2017, p. 280). Assim, para o “dispositivo escola” operar é necessário um currículo Real, ou seja, instrumentos que fazem dizer e que fazem ver. Um regime de dizibilidade e de visibilidade. Para Kelly (1981, p.4) “com o currículo oficial indica-se o que está determinado no papel, em programas, prospectos, etc., e currículo real denota aquilo que se faz na prática”.

Essa distinção entre o que é dito nos documentos e o que o professor faz em sala de aula, traz uma reflexão bastante pertinente que demonstra o quanto o “currículo real” se sobrepõe na vivência escolar, bem como o poder de resistência daquele que pode decidir os rumos da aula: o professor. Esses rumos não são tomados do nada ou de uma suposta espontaneidade. Mas vem de uma relação construída acerca da verdade, do correto e da função social e política da escola, ou até mesmo da rebeldia de quem ensina, de forma que, a materialidade da aula, nem sempre é percebida em seu engendramento.

Isso fica ainda mais vulnerável quando tomamos a ideia de “currículo oculto”. O conceito de “currículo oculto”, ainda bastante aclamado no Brasil, segundo Kelly (1981, p.2) refere-se “àquelas coisas que os alunos aprendem na escola por causa do modo pelo qual o

trabalho da escola é planejado e organizado, mas que não são em si mesmas claramente incluídas no planejamento e nem estão na consciência dos responsáveis pela escola”.

No entanto, ao se propor o conceito de currículo oculto, embora este seja aclamado como algo não determinante e que ultrapassa as questões legais, o que se faz é favorecer na vivência curricular (currículo real) a atuação de engrenagens que encontram na própria definição de oculto, sua força de atuação. Que forças atuam no currículo oculto? O que se legitima advindo do abismo do que é oculto? Que discursos o movem? Embora consideremos importante responder a tais perguntas, mesmo não sabendo se teríamos respostas únicas para as mesmas, entendemos que algo é bastante claro. No currículo oculto nada se esconde. Nele existe clara materialidade de forças que se entrecruzam para produzir um efeito de realidade e um movimento de subjetivação, que opera no interior do “dispositivo escola”.

O “currículo oculto”, aclamado no sistema educacional como tendo um papel claro (o que é no mínimo contraditório o oculto ter um papel claro), que possibilitaria aprendizagens supostamente não intencionais, se constitui uma via favorável ao funcionamento de agenciamentos dos “sujeitos” da escola através de dispositivos pedagógicos (LARROSA, 2011) que passam despercebidos e que são naturalmente legitimados. Ele é daqueles conceitos que, embora você não tenha a mínima noção de que existe, ele está lá. Ele acontece. É uma espécie de força automática, que torna professores zumbis curriculares. Para nós, essa ideia poderia ser associada àquilo que trazemos como os modos de operação do poder. O currículo oculto não é visto, mas percebe-se sua força, que vem de diversos lugares, é difuso, mas produz efeitos de realidade.

Tomás Tadeu da Silva vai dizer que o currículo oculto é marcado por um conjunto de atitudes, comportamentos e valores que operam implicitamente e são repassados (ensinados) nas relações sociais, na organização espacial e temporal das escolas, por meio de rituais e práticas diversas (SILVA, 2000).

Contudo, mesmo o currículo oficial, não esconde seus caminhos de subjetivação e suas propostas claramente agenciadoras. É nesse sentido que entendemos, como Larrosa (2011), que o sujeito pedagógico “aparece então como o resultado da articulação entre, por um lado, os discursos que o nomeiam [...] discursos pedagógicos que pretendem ser científicos e, por outro lado, as práticas institucionalizadas que o capturam” (p.52).

Muitas dessas práticas se utilizam do poder disciplinar para impetrar discursos e potencializar agenciamentos. Não poderia ser diferente. A escola, enquanto dispositivo, estrutura-se a partir do poder disciplinar. “Ela é expressão de uma ordem pedagógica – representada na aula e no exercício do poder disciplinar – no qual se incardina o dispositivo

pedagógico” (VILLEGAS, 2001, p. 26).

Alguns contextos que potencializaram a permeabilidade disciplinar nas escolas foram o pensamento/discurso iluminista, a introdução do capitalismo fabril e a organização e gestão do Estado. O poder disciplinar tem como princípio a formação de corpos dóceis, bem esquadrihados. Atrelados aos ideais capitalistas, buscava treinar e preparar os indivíduos para a produção e para o futuro (MORAES; NASCIMENTO, 2002)

As instituições disciplinares permitem, pois, o desenvolvimento de vários saberes sobre os corpos e sobre os indivíduos, descrevendo os padrões desejados de funcionamento - a partir da análise comparativa dos corpos expostos nos seus interiores - e estabelecendo um modelo a seguir. É assim que o poder disciplinar inaugura a sociedade da norma, do normal, do padrão, do comportamento que opera em função do modelo - um controle que se dá e se interioriza nas pessoas em função daquilo que elas deveriam ser. Nas escolas e nas fábricas, nos manicômios, o tempo ideal, as atitudes “normais”, os comportamentos-padrões, as “boas” performances serão observados, comparados, medidos e descritos, servindo de parâmetro de classificação entre as pessoas (idem, p. 92).

O modelo da sociedade disciplinar, e de suas instituições, é amparada no modelo do panoptismo, estrutura arquitetônica aplicada às prisões, mas que serve de modelo para todo o corpo social (FOUCAULT, 2010d). Tradicionalmente, as escolas, estruturadas fisicamente com salas (celas) dispostas ao redor de um pátio central, com ritos de entrada e saída das aulas a partir de um toque específico, a rigidez no controle do fardamento (e a própria existência de um fardamento), disposição das cadeiras, a ordem, o progresso e o exame, são os modos de operar na lógica do panóptico (ibid). Nesse movimento, as escolas fazem operar o modelo disciplinar de enclausurar, distribuir os indivíduos no espaço, organizá-los hierarquicamente para um melhor controle e docilização dos corpos.

Para Foucault (2010d)

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (...). A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (p. 135).

Entretanto é importante salientar que, ao contrário do que comumente se pensa, o poder disciplinar é “modesto e desconfiado” (ibid, p.143) e seu aparato de funcionamento é simples que conseguiram adentrar a lógica social fazendo sentido a tal ponto de serem defendidos como bens sociais caríssimos. São eles: a sanção normalizadora, a vigilância hierárquica e o exame.

Desse modo, a escola, além de ser marcada por certa configuração social, também é permeada capilarmente (e é terreno propício para tamanha capilaridade) por um aparato de

poder disciplinar, e também de um biopoder, que operaram no projeto de construção do sujeito. Ela passa a ter uma “função social”. Isso se dá porque, por meio de suas engrenagens de funcionamento (a sanção normalizadora, a vigilância hierárquica e o exame), um saber-poder é articulado e ordenado a partir das normas, do normal, da moral e da estética de um bem-viver (FOUCAULT, 2003c).

Mas gostaríamos agora de pensar uma outra faceta do dispositivo. Aquela que se origina das resistências, das intenções nascidas a partir das problematizações. Pensando com Foucault (2013b) que “talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar quem somos” (p. 283), entendemos que nesse processo de recusar quem somos podemos criar novos dispositivos que põem no jogo do “ser sujeito” modos de operar que antes não faziam parte dos processos de subjetivação⁷.

Foucault (ibid) vai nos dizer ainda que “temos de promover novas formas de subjetividade através da recusa desse tipo de individualidade que nos foi imposta há vários séculos” (p. 283). E é nessa ferramenta “invertida” que pensamos em operar com o dispositivo também como produção de novas subjetividades e até mesmo como instrumento de pesquisa.

Segundo Miranda (2014)

é no limite do dispositivo que Foucault evoca a resistência, a fissura, talvez mais presente no seu terceiro eixo de pesquisa, quando trabalha as tecnologias de si e os modos de subjetivação. O dispositivo não é algo encerrado em si mesmo. Há no seu limite algo que lhe escapa, resistências, uma força sobre si mesmo, que Foucault chamou de subjetivação (p. 82).

E é exatamente nas fissuras que podemos negar o que somos e/ou provocar novas formas de fazer girar as engrenagens que geram o sujeito moderno. Assim, nas fissuras, podemos fazer surgir novos dispositivos, com novas produções, com novas negações e reconfigurações de si. Buscamos por fissuras, desejamos produzir fissuras, provocar deslocamentos e promover resistências com a clareza que elas também podem operar como dispositivos.

2.3.2.1 Políticas Públicas Educacionais como Dispositivo

Como já falamos, o surgimento dos Estados, no início do século XIX na Europa, e as estratégias de governo e “cuidados” com a população, aliadas ao desenvolvimento industrial e ao crescimento demográfico, favoreceu uma postura que legitimava o Estado como responsável por gerenciar as demandas sociais e os novos modos de vida das populações. No

⁷ Termo relativo a subjetividade e a sujeito, que a esclareceremos mais adiante.

caminhar desse processo de governo das populações, em um aperfeiçoamento das técnicas de governo, desenvolve-se a partir de um modelo jurídico-político, o que viríamos a conhecer como políticas públicas (CASTEL, 1998), focadas, inicialmente, nas mazelas sociais de caráter assistencialistas, mas que demonstram a disposição do Estado em desenvolver mecanismos de controle da vida, intervindo nos problemas sociais, mas que, inevitavelmente, atingiriam o corpo-organismo.

No Brasil, pudemos ver essa perspectiva nas configurações dos princípios higienistas dos anos de 1920, que tiveram grande repercussão no cenário educacional. A partir de 1924, ano em que fora fundada, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que agregou intelectuais, médicos, cientistas, educadores, juristas e religiosos, pretendia firmar a educação institucionalizada como a principal referência de transmissão de valores fundamentais para a época, a saber: higiene, conduta moral e patriotismo (ABREU JUNIOR; CARVALHO, 2012), o que, de certo modo, influenciou o Estado brasileiro, e as configurações das políticas públicas nacionais.

Consideramos importante lembrar que o Estado não é o centro de operação do poder, mas uma espécie de prisma por vezes, e por outras, um lugar de criação engenhosa. Os dois pontos, em nosso entender, se objetivam por meio das políticas públicas, meio jurídico legítimo da governamentalidade.

Todavia, embora não seja o centro do poder, o Estado existe como uma espécie de maestro-instrumentista, que tanto rege como toca, às vezes impõem o ritmo, às vezes muda o tom, e isso nos parece ter sido melhor aperfeiçoado a partir da noção de Políticas Públicas. Essa espécie de “batuta” do Estado encontra seu lugar na história, enquanto campo de saber, primeiro na tradição norte americana de ciência política, por volta da década de 1950 (MELO, 1999), chegando depois também no Brasil por meio de inúmeros acordos entre esses países (falaremos mais à frente).

O conceito de Políticas Públicas, por esta época, ainda não é bem definido, o que, longe de ser uma desvantagem, traz, na verdade, um potencial inventivo e abrangente. Mas ainda que não haja consenso acerca de seu conceito, seus efeitos são perceptíveis nos modos como criam novos modos de vida e fomentam as práticas de relação si-consigo.

Os campos que as Políticas Públicas abarcam vão se construindo a partir da necessidade de governar as populações. Tanto é que, certa defesa da concepção do que venha a ser uma Política Pública, defende que esta deva ser entendida e criada a partir do que poderia ser considerado um problema público (SECCHI, 2014). Assim, as Políticas Públicas, criadas para garantir o pleno exercício da cidadania, atenuam a visão que a população tem

acerca de seu potencial de governo e apresenta-se como promotora de direitos, enquanto repercute nas formas de vida das populações.

As políticas públicas, situadas num dado contexto histórico, carregam marcas da normatividade e legitimação de certos códigos morais e “naturais” (jeito de ser, de agir, de sentir as coisas e o mundo, de pensar, de portar-se sexualmente ou de privar-se frente aos desejos) específicas para cada faceta populacional.

Uma tentativa de condensar as várias proposições de definição para Políticas Públicas foi a de Dye (1984) que dizia que seriam o que o governo escolhe fazer ou não fazer. E aqui atentamos para o fato de que, efetivamente, no contexto das Políticas Públicas, o “fazer” do governo seria jurisdicionar, financiar e avaliar resultados. A operacionalização se faz por meio da docilidade de seus agentes e da docilização das populações.

Souza (2006a), por sua vez, diz que se pode resumir política pública

como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (p. 26).

Nesse sentido, as Políticas Públicas, que são ações do estado direcionadas às vidas dos cidadãos (aqueles que moram nas cidades. Não necessariamente indivíduos de direitos) e nelas deixam suas marcas e produzem seus efeitos, são pensadas e legítimas no Estado, com a intervenção de instituições diversas, que depois de formuladas e aprovadas dão origem a “planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas” (GUARESCHI; LARA; ADEGAS, 2010, p. 333)

Assim, as políticas públicas são instrumentos de governamentalidade, uma vez que atuam sobre populações específicas (crianças, idosos, loucos, deficientes, mulheres, jovens), operando como dispositivos. Elas são “parte de diferentes modalidades de governo engendradas na modernidade a fim de investir na vida e, nesse sentido, produzir os modos de subjetivação característicos do Estado moderno” (ibid, 2010, p. 334).

No caso específico desta tese tratamos de políticas públicas que produzem os estudantes/jovens/trabalhadores/protagonistas/empreendedores, que inter cruzam, em nosso modo de ver, entrelaçamentos de muitas populações, em uma articulação multifacetada que demonstra o poder de agenciamento das políticas públicas, que, segundo Guareschi, Lara e Adegas (2010), quando analisados com cuidado, veremos que os fundamentos das políticas públicas configuram-se como uma espécie de “política da anatomia, ou seja, saberes institucionalizados que assujeitam até mesmo as gestualidades de nosso cotidiano” (p. 335).

Ora, se foi por meio do ingresso da vida na política que pudemos testemunhar uma nova forma de agenciamento por meio da operação de um novo poder, o biopoder, entendemos que quando a “vida educacional” (em seus modos, vivências, experiências, práticas, e subjetividades) entra na política, e desenvolve-se um aparato de gestão das experiências educacionais por meio de políticas públicas específicas e “universais”, então temos um potente modo de organizar as experiências de si, de maneira produtiva na vida escolar, entendido para nós como sendo uma forma de fazer viver nas escolas, uma vez que estas devem, legalmente, pautar-se por tais políticas, que regulamentam o cotidiano do ensinar, do aprender e do avaliar.

Em consonância com o poder disciplinar, e até mesmo por meio do aperfeiçoamento de alguns modos de operar desse, o biopoder investe na vida por meio de mecanismos cada vez menos coercitivos, por meio da engenhosa promoção da autonomia da população, em uma espécie de consciência do estado que agora é mesma do cidadão. Essa autonomia tem também uma função econômica, em que os “sujeitos livres” estariam melhor adaptados ao liberalismo econômico.

As políticas públicas se configurariam, em parte, na sociedade biopolítica, como as ações do Estado decorrentes da necessidade de intervir nos fenômenos da população para, ao promover autonomia, atuar conforme os interesses dos fisiocratas. Uma população pensada como totalidade, mas fracionada pelas características demarcadas pela estatística, demografia, etc. em diferentes fatias populacionais que, em função dessas características, passaram a exigir campos específicos de políticas para a construção das intervenções (GUARESCHI; LARA; ADEGAS, 2010, p. 335).

No jogo articulado de governo dos homens, a autonomia liberal desponta como uma engenhosa maquinaria de governamentalidade, em um deslocamento da ideia de autonomia como “governo de si” para “governar-se a partir da interiorização das normas (morais e econômicas) de bem viver da sociedade moderna/contemporânea, num frenético balizamento de si por meio das tecnologias do eu (FOUCAULT, 1990).

Ao considerarmos como Benevides (2014) que “não é mais o caso de dizermos: ‘os governos procuram governar de modo a privar os homens de decisão, arbítrio e controle sobre sua própria vida’, estamos nos aproximando justamente da época em que se torna possível dizer: ‘os governos só podem governar, ou só podem bem governar, caso governem homens autônomos, autogestores e responsáveis por sua própria vida’” (s.p.), então nos perguntamos: como se daria o governo dos homens autônomos? Uma das respostas possíveis seria: fazendo operar as tecnologias do eu no seio das populações, tomadas, ora com corpo-espécies, ora com corpo-organismo. E nesse sentido as políticas públicas surgem como potente eixo de articulação.

Outra questão importante para tratarmos é que, embora existam leis que não se

efetivem, por serem às vezes inoperantes, fora da realidade, ou simplesmente recusadas pelas populações, entendemos que, na medida em que essas leis se justificam amparadas em um determinado campo de saber, e aqui pensamos nas Políticas Públicas, elas se pretende com status de verdade.

As tecnologias do eu que operam para evocar uma “experiência de si” (FOUCAULT, 2010b), também incidem nas políticas públicas brasileiras por meio de ecos internacionais, como é o caso dos que reverberam a partir de organizações como a ONU (Organização das Nações Unidas) que coopta países para que redimensionem seus sistemas educacionais, a partir do discurso de uma “educação para todos” (UNICEF, 1990), fazendo com que a escola fomente processos de subjetivação “em massa”.

Nesse sentido é que nos colocamos frente a um campo complexo de análise, perpassado por políticas públicas, como o caso a educação formal e institucionalizada, que toma como elemento de governamentalidade os jovens e os coloca no jogo de verdade a partir das relações com os saberes econômicos e a cultura, em um movimento borbulhante de questões, articulações, capturas e resistências, que fomentam subjetividades a partir de uma nova ética e uma nova estética do bem viver, a partir da relação do indivíduo consigo mesmo por meio da interiorização daquilo que supostamente seria inerente à essência humana.

2.3.3 Sujeito, Subjetividade e Modos de Subjetivação

O que dizemos quando falamos de sujeito? Essa é a questão central nesta Tese que atravessa uma investigação sobre educação, política, protagonismo e empreendedorismo e juventude, tem na constituição dos sujeitos suas questões motivadoras. Para entendermos, porém, a compreensão do que venha a ser sujeito nessa tese, iniciaremos elucidando um pouco sobre a questão da subjetividade. E isso não se dá por uma questão estrutural da compreensão, mas por efeito de produção, uma vez que o sujeito (e já deixamos aqui este “spoiler”) é, no contexto desses três conceitos, o último a surgir, porque é resultado e não origem. Na verdade, em nada se trata de origem, mas de jogo, de construção, de devir.

Assumimos a posição de que os conceitos foram/são criados no jogo da história, e, portanto, também entendemos assim o que venha a ser subjetividade. Essa também tem sua história. E foi a partir da ideia de uma alma cristã, própria da idade média, no jogo de assemelhação/sinonímia, que a subjetividade teve seu forjar (LEITE; DIMENSTEIN, 2002). Como afirma Morin (1996), o próprio Deus cristão seria identificado enquanto subjetividade universal.

Mas, segundo Figueiredo (1997), é, na modernidade, que a subjetividade foi amplamente problematizada, sobretudo com o surgimento da ideia de privado, onde a subjetividade, que já despontava para algo essencial, pela herança cristã, advinda da própria criação como supostamente descrita pelo Gênesis, devido ao conceito cristão de alma, agora era dita a partir das emoções e das maneiras de pensar o mundo e a si, evocando, nesse contexto, a noção de indivíduo.

No entanto, o indivíduo é, para Bauman (2001), também uma invenção da modernidade, sobretudo quando se evoca a autonomia deste em relação à vida comunitária. Bauman vai nos dizer que “a apresentação dos membros como indivíduos é a marca registrada da sociedade moderna” (p. 39). Assim, na modernidade, a subjetividade estaria centralizada na figura do indivíduo, e seria fomentada por inúmeros arranjos conectados e articulados, que empreendem a ideia de uma viagem interior e a preservação desta interioridade, por meio da lógica da privacidade, separando o público e o privado (MANCEBO, 2002), mas que, na verdade, o privado seria uma espécie de possível a partir dos discursos que permeiam o que é público.

Para Miranda (2005)

a subjetividade e a noção de sujeito têm sido pontos centrais na discussão e questionamento dos paradigmas das ciências humanas. A fim de promover a “verdade” sobre a condição humana, vários perfis de sujeito são traçados: o sujeito do conhecimento, o sujeito psicológico e o sujeito do inconsciente. Paralelamente, a subjetividade, via de regra, vem acompanhada de um “subjetivismo”, ora sendo negada em nome da objetividade científica, a chamada neutralidade, ora avançando em nome de uma constituição estrutural e universal do sujeito. No entanto, ambas concepções, “objetivista” ou “subjetivista” apontam para o mesmo lugar: o sujeito transcendental, a subjetividade individualizante, prisioneira de uma interioridade (p. 30-31).

E essa interioridade foi fundamentada com o avanço das ciências “psi” que produziram um saber sobre a suposta “vida interior” que contribuiu para a redução da subjetividade a uma interioridade, isolando essa de contextos exteriores mais amplos (MIRANDA, 2005).

Vale destacar a subjetividade, enquanto conceito surgido na/pela modernidade foram marcados pelo surgimento do capitalismo, e, assim, faz-se necessário atentar para as engenharias advindas desse sistema econômico que, capilarmente, adentrou em todas as dimensões do tecido social e produz o sentido e a realidade. Não é de estranhar que Guattari e Rolnik (1996), avaliando o contexto contemporâneo, afirmaram que a subjetividade é mais valiosa que petróleo.

Em oposição ao materialismo marxista que parecia estar apegado a um certo dogmatismo teórico, Guattari e Rolnik (1996) propõem uma subjetividade de natureza

industrial/maquímica que é originalmente “fabricada, modelada, recebida, consumida” (idem, p. 25). Mas essa subjetividade não seria apenas isso, também abarcaria um nível de produtividade industrial em seu ritmo e intensidade. Isso dá-se por meio dos modos de operar do capitalismo uma vez que “a ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se trepa, como se fala, etc.” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 42). É nesse movimento que o capitalismo se entrelaça aos modos de subjetivação.

À proposição de expansão do capitalismo foi também a expansão da captura dos processos de subjetivação. Tanto que Guattari (1977) vai dizer que “capitalismo se apodera dos seres humanos por dentro” (p. 205), capturando percepções, sensibilidades, afetos, cognição, linguagem, etc. Dessa maneira, o que se entende por “instância individual”, seria na verdade o produto “acabado” de uma maquinaria que tem por matéria prima demandas artificialmente produzidas pelo aparato capitalista, fazendo com que a realidade seja de indivíduos consumidores de subjetividades como regra geral (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Outras “contribuições” do capitalismo para os modos de constituição subjetiva a partir da modernidade foi, segundo Figueiredo (1997), a ideia de autonomia e o surgimento do sujeito⁸ autônomo, que se constitui com um dos deslocamentos no processo de governamentalidade, saindo da “ênfase de um governo que se impõe de forma coercitiva e heteronômica (governo exterior) para um autogoverno e uma autonomia (governo de si)” (BENEVIDES, 2014, s.p.). A subjetividade na modernidade está diretamente ligada a isso, à capacidade do homem de dizer de si autonomamente, sobretudo a partir daquilo que Boltanski e Chiapello (2009) vão chamar de “terceiro espírito do capitalismo”.

Embora julguemos compreender o conceito de autonomia, o que tratamos aqui é, na verdade, de um processo discursivo que evoca um certo tipo de sujeito que, justamente por parecer uma “noção familiar a todos nós ou ‘já conhecida’, permanece frequentemente impensada” (BENEVIDES, 2014. s.p.). Esse processo é mediado pelas demandas capitalísticas, fomentadas por meio do autogoverno. Benevides (2014), inclusive, vai nos dizer que

O sujeito que governa a si mesmo vem sendo, cada vez mais, reconhecido, nomeado e compreendido como o sujeito autônomo. O sujeito que aplica a si mesmo (auto) uma lei (nomos) é um sujeito que governa a si mesmo. (...) as atuais práticas de governo no capitalismo contemporâneo (re)definem, (re)nomeiam e (re)ssignificam a noção de autonomia (s.p.).

Essa demanda acerca do sujeito autônomo é um ponto crucial da análise foucaultiana. Para Foucault (1999a), o sujeito existe a partir no entrecruzamento de práticas discursivas e

⁸ Tratarei mais adiante, sobre o sujeito.

não discursivas. A partir disso é que se vê a substituição de uma subjetividade enquanto essência do sujeito falante pela ideia de subjetivação (FOUCAULT, 1984, 1999a; DELEUZE, 1992b). A subjetividade em Foucault (2004a) está ligada à “maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual relaciona-se consigo mesmo” (p. 236).

Quando se fala em um discurso constituidor de subjetividade, está referindo-se a uma produção de subjetividade e abandono a ideia de uma subjetividade pré-social, uma vez que esta se constitui na medida em que é gerada em um contínuo processo (HARDT; NEGRI, 2001). Assim, ao abordarmos a questão por meio da produção de subjetividade, entendemos que esta não é compreendida como origem, uma vez que é processo e ocorrem na conjuntura sócio-histórica em que está situada. Desta forma, a subjetividade como a tratamos aqui, não seria um ponto de partida, mas um ponto (qualquer) de chegada de um processo complexo (BIRMAN, 2000).

Foucault (1997) também aponta para a ideia de que constantemente inúmeros modos de subjetivação estão surgindo, fazendo com que o sujeito mantenha sua identidade ou a transforme em outra (PRATA, 2005). Entretanto, a subjetividade não é essencial/natural, porém produzida (subjetivação), então como ela é produzida? Quem a produz? Vale considerar que a “(...) subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31).

É aqui que operamos como a ideia de processos de subjetivação e de como esses são capturados pelos modelos capitalistas, sobretudo quando pensamos que o capitalismo tem, como principal estratégia de expansão, capturar os modos de subjetivação (idem).

Para Mansano (2009), os processos de subjetivação são articulados a partir das “instituições, da linguagem, da tecnologia, da ciência, da mídia, do trabalho, do capital, da informação, enfim, de uma lista vasta que tem como principal característica o fato de ser permanentemente reinventada e posta em circulação na vida social” (p. 111). Tais processos se dão por meio de componentes heterogêneos, com linhas e vetores diversos das que são aparentes e existentes, cujos movimentos são, na verdade, devires múltiplos conectados infinitamente, em um plano de conexões e agenciamentos altamente produtivos. Nesses processos, para além de fatores biológicos e/ou psíquicos, mas também de movimentos que dizem respeito ao Estado, ao espaço urbano e seus fluxos sociais, às tecnologias, a vida cotidiana e a grande engenhosidade dos meios de comunicação. Em Guattari e Rolnik (1996) encontramos que

os processos de subjetivação [...], não são centrados em agentes individuais (no

funcionamento de instâncias psíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser de natureza extrapessoal, extraindividual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim, sistemas que não são imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção idéica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (p. 31).

Consideramos importante lembrar que nessa maquinaria opera o poder em termos foucaultianos, que tem caráter articulador e produtivo. O sujeito é o que emerge das relações de poder. Para Foucault (2013b) “aquilo que se define como uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes” (p. 287).

As subjetividades vão tendo, aos poucos, seus processos de produção também reinventados, costurados a partir de novas e engenhosas técnicas, inclusive com novos modos de operação do poder. Segundo Deleuze (1992a), esse poder, agora, não só incide sobre os corpos, mas também assume modos mais atenuados a partir das invenções capitalistas, e passa a premiar em vez de castigar, e faz uso de retóricas aparentemente ingênuas na produção de sujeitos e que encontram justamente nessa “ingenuidade” a eficácia de sua produção (LARROSA, 2011).

Uma perspectiva de olhar sobre o sujeito é a que este é uma resultante. Tomaremos, para tanto, algumas ideias advindas da física para, como Foucault e Deleuze, operarmos com um deslocamento desse conceito para a perspectiva de produção de subjetividade da qual se origina o sujeito.

A mecânica clássica define força como sendo a grandeza que tem capacidade de vencer a inércia e que acontece na interação de dois corpos, e que tem como resultado a modificação de sua velocidade (podendo ser na magnitude, na direção ou no vetor). A força põe em movimento, produz uma aceleração, muda o sentido e a intensidade⁹. Há energia envolvida na ação das forças. Energia produtiva. Energia que movimenta, mas que também faz parar.

Força, no âmbito da Física, constitui-se como um conceito polissêmico, mas que claramente produz um efeito (MACHADO; MARMITT, 2016). Quando o efeito produzido em um dado corpo é originado por várias forças distintas, estudiosos da Física buscam encontrar a resultante da força. Segundo Freedman (2008, p. 116) “a força resultante que atua

⁹ Earth Observatory, Glossary . NASA. Disponível em:<<https://earthobservatory.nasa.gov/glossary/f/h>> Acessado em 12 de março de 2019. Ver: Force.

sobre um corpo é responsável pela aceleração do corpo” e põe o corpo em movimento, produz uma ação no corpo, e tão importante quanto a força é o efeito que ela produz. Essa mesma perspectiva é pensada no contexto dos processos de subjetivação. Se forças de naturezas diversas podem atuar em um mesmo corpo (idem) em um mesmo momento ou momentos distintos, de forma articulada e/ou conjugada, isso também se dá na dimensão subjetiva.

Deleuze (1988a), discutindo o pensamento de Foucault, vai dizer na complexidade das ações cotidianas que dão o tom da vida, podemos tomar os dados como forças. Essas forças afetam os sujeitos de modos distintos e redimensionam as relações consigo. Essas forças circulariam do lado de fora, mas, aos poucos, são interiorizadas. Para Deleuze (ibid)

O lado de fora diz respeito à força: se a força está sempre em relação com outras forças, as forças remetem necessariamente a um lado de fora irreduzível, que não tem mais sequer forma, feito de distâncias indecomponíveis através das quais uma força age sobre a outra ou recebe a ação da outra (p. 93).

Assim, o que se pode perceber, é que o sujeito é o resultado da atuação de forças que mudam sua ação sobre o mundo e sobre ele próprio. O sujeito só existe enquanto instância objetivada a partir da relação com as forças que incidem sobre si, que na perspectiva foucaultiana seriam “(...) força de imaginar, de recordar, de conceber, de querer” (ibid, p. 132). Não é uma entidade pronta, de quem se possa buscar o âmago, o eu mais profundo e mais essencial. É processo, com toda a dinâmica que cabe nisso. Nesse campo de atuação de forças ocorrem também fenômenos que contrariam uma intencional homogeneização do eu, por meio de processos de singularização. Guattari e Rolnik (1996) vão nos dizer que os processos de singularização são “algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores em um registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados (p. 47).

Da mesma forma que na mecânica clássica, as forças que atuam sobre o sujeito são variantes em sua potência, o que dão potências de fissuras e rupturas, mudando o destino da força, ou tornando-a como impulso de resistência. Assim,

O sujeito, nessa perspectiva de análise, só pode ser analisado a partir de uma processualidade, de um vir a ser que não se estabiliza de maneira definitiva. Ele é construído à medida que experiencia a ação das forças que circulam no fora, e que, por diferentes enfrentamentos, afetam o seu corpo e passam, em parte, a circular também do lado de dentro. Sob essa ótica, a produção do sujeito envolve um movimento que não conhece sossego, pois ele não está dado de uma vez por todas. Dessa maneira, ele pode ser sentido e percebido como uma existência particular e histórica, à medida que desenha territórios subjetivos que são investidos desejantemente. Entretanto, esses territórios nada mais são do que composições provisórias de forças (MANSANO, 2009, p. 115-116).

Se evocarmos ainda o “sujeito gramatical”, e aqui recorro às minhas memórias de escola, encontraremos o sujeito como aquele que pratica a ação do verbo, além de ser o “ser

de quem se diz algo” (LIMA, 2011, p. 234). E no contexto da subjetivação é também assim que se dá o sujeito, como aquele de quem se diz algo, que pratica uma ação por meio de verbos, mas verbos reflexivos (LARROSA, 2011), de modo que a principal ação do sujeito seria, na verdade, ser sujeito, não mais enquanto substantivo, mas como adjetivação, de modo que, sujeitar-se é uma ação inerente a tornar-se sujeito.

Portanto, no jogo de relação das múltiplas forças, sujeito seria a resultante dos discursos e agenciamentos, seria aquilo que sobra, como a ponta de um iceberg que esconde, submersa, a razão de a vermos. Embora seja o que se evoca como primeiro, essencial, autêntico, ele é produto. A parte mais superficial do “ser”, não a parte mais profunda, mais essencial, como se pensava. Daí entende-se que há um equívoco na evocação de um “ser sujeito”, apontando para um “estar sujeito” com toda possibilidade múltiplas de interpretações que essa expressão nos permita.

No entanto, faz-se importante, também, lembrar que, ao mesmo tempo, ele é como uma tangente, isto é, no mesmo instante em que toca, e aí parece não haver distinção entre o que toca e o que é tocado (sujeito e discurso), forças produtoras escapam e produzem novas reinvenções do sujeito, em um movimento que engloba poder e resistência, em um jogo constante de estar e re-estar. E isso ocorre de forma potente no contexto da escola, que é um das instituições socialmente referendadas como lugar privilegiado de formação de sujeito na modernidade ocidental.

2.3.3.1 Educação e Subjetividade: a emergência das instituições escolares

Discutir a questão do sujeito, no percurso desta pesquisa, nos impele a discutirmos o contexto que proporcionou o surgimento da instituição educativa nos moldes que a temos hoje. É importante dizer que, embora se trate de um delineamento histórico, vemos imbricado nas entreteias de sua história (história das instituições escolares) uma sinuosidade que, sorrateira, penetra os domínios da cultura e utiliza-se da mais refinada retórica para viabilizar a construção de um aparato do poder que, se pensado a partir de Foucault (2010d), nasce com resquícios das sociedades de soberania para configurar-se, posteriormente, em uma engrenagem bem mais articulada, próprio das sociedades disciplinares que tem, na escola, uma de suas principais apostas.

As instituições escolares surgiram, na Europa, por volta século XV¹⁰ (ALVES, 2006),

¹⁰ Partimos aqui do pensamento de Durkheim (1969, apud. GAUTHIER; TARDIF, 2010) embora saibamos que no século IV a.C. fora fundado por Sócrates um lugar para instrução, mais precisamente em 393 a.C. e que Platão fundou a Academia em

mas atingiram seu ápice de importância na modernidade com o objetivo de atender a demanda da revolução industrial (KUHMANN Jr. 2007). Vale ressaltar que os séculos posteriores a 1500, foram marcados pelo crescimento rápido e desordenado das cidades, pela busca por uma reorganização do mundo agora em nações-estado, pelo surgimento da noção de indivíduo e sujeito (VITORIANO, 2013). Junto a isso influenciaram diretamente para o surgimento da escola como a vemos, as revoluções inglesa e francesa, séc. XVII e XVIII, respectivamente. Esta última culminou na instalação do capitalismo (KUHMANN Jr., 2007).

Embora saibamos que a educação sempre tenha estado presente nas diversas civilizações humanas, e transmitindo regras morais e formas de ser e viver, essa não se configurava aos moldes daquilo que a modernidade fora capaz de engenhar. Na antiguidade e no feudalismo, por exemplo, encontramos a educação marcada a partir de duas figuras centrais, o Preceptor e o Discípulo, que se reuniam em lugares diversos e eram marcados por uma educação individual e regulado por aquilo que pensava o Mestre (ALVES, 2006).

Foi na Idade Média, e tendo como pano de fundo as transformações e tendências citadas anteriormente, que a escola surge enquanto lugar específico para o saber, onde o Mestre agora encontrava os discípulos (alunos) em um lugar determinado e sem considerar qualquer tipo de divisão, seja por idade ou conhecimento (ALVES, 2006). Durkheim (1995) vai dizer que uma escola será uma escola se for

um lugar onde um mestre ensina; é um ser moral, um meio moral, impregnado de certas ideias, de certos sentimentos, um meio que envolve tanto o mestre quanto os alunos. Ora, a Antiguidade não conheceu nada semelhante a isso. Ela teve mestres, mas não teve verdadeiras Escolas. A Idade Média foi pois, em matéria de Pedagogia, inovadora (DURKHEIM, 1995, 40)

Por isso, ele afirmava que na antiguidade havia tido mestre, mas só na Idade Média tivemos escolas verdadeiras. Abrimos aqui um parêntese para lembrarmos que a Idade Média durou cerca de mil anos e não se pode homogeneizar suas vivências, mas, de maneira bem geral, as escolas deste período podem ser caracterizadas por meio do ensino preceptorial inicialmente, passando para salas com vários alunos, um currículo voltado para práticas religiosas e sob a égide de um poder pastoral (FOUCAULT, 2013b).

Sendo um lugar para a moralidade, a escola fora se constituindo como fôrma para a sociedade moderna que não tardaria a chegar. Não é a toa que se falaria de uma educação para todos. Todos deveriam passar pela mesma fôrma.

Com o passar do tempo, esse modelo de escola medieval, centralizado na figura do mestre e do discípulo, também chamado de escolas de paróquia, entra em decadência. Sofreu

387 a.C. (RECHIA et alii, 2006, apud. GAUTHIER; TARDIF, 2010). Sobre a justificativa de Durkheim sobre a escola ter surgido na Idade Média, falaremos mais abaixo.

uma crise e quase desaparece ao final do século VIII, mas perdurou enquanto modelo de organização escolar, muito provavelmente por falta de outro mais adequado, até o final da Idade Média (GAUTHIER, 2010).

Vale considerar, que no arranjo de configuração das instituições escolares (e considerando que estas inevitavelmente são produtos da história de seu tempo) encontramos marcas profundas da economia do castigo, vigente nessa época (FOUCAULT, 2010d). Relembramos das palmatórias, dos castigos públicos, das punições impingidas sobre os corpos dos desordeiros, dos pecadores, dos depravados, dos lascivos, dos transviados, enfim, dos que transgrediam as normas da escola, que eram as normas da própria sociedade.

Essa economia do castigo próprio das sociedades de soberania e que, embora tenha sido característica da Idade Média, continuou presente e deixou heranças marcantes e suporte para que o novo arranjo social reinventasse novos mecanismos de poder, agora sobre a lógica disciplinar que reorganizou essa economia do castigo, direcionando esse, menos para os corpos e mais para as “almas” (ibid).

O movimento que se dava, com o fim (ainda que não totalmente) dos suplícios públicos, com o frenesi das ideias iluministas, com o início da revolução industrial, com a descoberta dos microrganismos e a diminuição da mortalidade infantil, com a criação de especialidades médicas para as crianças, com o surgimento das perspectivas higienistas do cuidado e com as ideias sobre a infância, fez com que a escola se tornasse um centro importante para a salvação dos homens do mau que os corrompia e que deveria se iniciar pelas crianças, retórica difundida até hoje e que agora busca ampliações atingindo os jovens, os adultos, os trabalhadores, enfim, os “humanos”.

Nos deteremos um pouco, agora, nos arranjos que permitiram as escolas deixarem de ser lugar privilegiado para poucos e se legitimarem como instituição para todos. Por volta do século XIX, o ideal de democracia burguês estava focado no objetivo de instaurar a democracia, promovendo (supostamente) a igualdade de oportunidade para todos. Mas essa era ameaçada pelos constantes desentendimentos entre a população, ocasionados pelo inchaço das cidades ou pelo fato de os países serem formados por etnias distintas e que não se consideravam parte do estado como pensado por Hobbes (1974)¹¹.

Chegou-se à conclusão que para que isso fosse possível (essa igualdade entre todos e consequente instauração dos ideais burgueses) seria necessário, primeiro, se chegar à unidade

¹¹ Com o surgimento das nações-estados, muitos povos de costumes, crenças e línguas diferentes foram reunidos em um mesmo território e sujeitados às mesmas leis. Sem falar que o crescimento desenfreado das cidades fazia crescer a violência e as disputas internas, o que era um risco para a implementação dos ideais burgueses.

nacional. Numa ótica funcionalista, a sociedade dos séculos XVII e XVIII não haviam dado conta dos ânimos dos povos e a sociedade do século XIX corria sério risco de caminhar no mesmo rumo (PATTO, 1984).

Porém, como seria possível, então, uma organização social que proporcionasse um caminho diferente das gerações anteriores? Durkheim (1995) diria que, para tanto, seria necessário instituições públicas fortes, que tivessem como foco o exercício de um poder moral de regulamentação das relações sociais a tal ponto que conteriam os ânimos e os excessos dos desordeiros. Segundo a análise de Foucault (2010d), essas instituições seriam as prisões (que substituíram diretamente os suplícios), os manicômios e também os asilos.

Contudo, apenas com instituições “fortes”, como pensava Durkheim, não foi possível promover o tão sonhado espírito de unidade nacional. As instituições que deveriam dar conta disso, na verdade, não foram suficientes. No que toca a escola, essa foi a primeira crise vivida. A solução funcionalista para tal questão fora a ilustração do povo, e a escola assume, entre as outras instituições disciplinares, um lugar de preponderância.

Nesse contexto, certos discursos se reconfiguraram para disseminar a ideia de que a educação para todos era o melhor caminho. Tal discurso ainda hoje se faz perceber materializado na evocação das escolas como “salvadoras de um país e de um povo”. Esse discurso também evoca os sujeitos que devem habitar e serem produzidos a partir dela. A proposição de ideia girava em torno do seguinte eixo: ao ser consciente de seus deveres e direitos, e das sanções a que estariam sujeitos ao não cumprirem seus deveres, uma população inteira evitaria o mau comportamento. É então que vemos surgir, pela primeira vez, o discurso, que se constitui em uma metanarrativa educacional, sobre a urgência de uma educação pública obrigatória para todos. Ela seria capaz de fundir as “diferenças de credo e de raça, de classe e de origem” (VASCONCELOS, 1996).

A escola, segundo as perspectivas funcionalistas, trazia a possibilidade de ocupar o lugar daquelas instituições que haviam fracassado em sua função social de regulação das relações entre as partes, o que teria gerado um estado de anomia, fazendo com que a sociedade da época de Durkheim, fosse qualificada como “fenômeno mórbido, estado de desregramento, estado de imoralidade coletiva, estado de anomia jurídica e moral” (PATTO, 1984, p, 21).

A escola, durante algum tempo, foi vista como um lugar para a socialização dos imaturos, de forma a garantir a igualdade de oportunidades reais na sociedade capitalista (ibid). A partir de então foi atribuído à escola o poder de fazer dos homens seres melhores, mais decentes e mais “humanos”. Também se percebeu que os adultos tinham dificuldades

em assimilar as propostas funcionalistas e a “desordem” social pouco havia diminuído. Foi então que se chegou à conclusão de que “para atingir tais objetivos, a educação deveria iniciar-se na infância, tendo o mestre lugar estratégico nessa missão (VASCONCELOS, 1996, p. 12). E vale perder tempo dizendo que era missão mesmo, uma função quase divina que remontava à ideia de virtude católica: ensinar a quem não sabe. Assim o mestre, seu ser e viver, era regido por uma moral católica que ainda era fortemente presente e distante de ser visto como um profissional: era um vocacionado, predestinado para essa função. Assim operava as práticas pastorais na educação (FOUCAULT, 2013b).

Outro fator relevante nesse contexto eram as surgentes necessidades da sociedade industrial e do progresso científico (VASCONCELOS, 1996). Com isso, ao passar dos anos, aumentava cada vez mais a demanda por uma educação sistematizada e que atendesse aos interesses da Revolução Industrial por mão de obra qualificada. Além do mais, o capitalismo, mesmo em seu nascedouro, já aponta para o fato de que os desvios sociais sejam redirecionados para o indivíduo e não mais para a sociedade (PATTO, 1984). Seriam nos indivíduos onde se devem proceder as correções dos desvios.

Com o aumento da influência das ideias liberais e sua demanda crescente por mão de obra qualificada, as instituições escolares foram, cada vez mais, configuradas em grau de importância elevado devido a sua capacidade de ilustrar, de transmitir conhecimentos, preparar os despreparados... Com isso, também aparece seu poder supostamente libertador que dá acesso à tão sonhada informação que levaria a um emprego (condição de in/dependência para o liberalismo). Puro interesse em nome da promoção de lucros.

A escola se configurou, por certo tempo, como a instituição perfeita tanto para os funcionalistas quanto para os liberais a partir do encontro com as crianças. Os funcionalistas pensavam que, educando os indivíduos desde pequenos, esses não se desvirtuariam quando adultos, e os liberais que a educação precoce fomentaria uma mão de obra capacitada desde tenra idade. Nessa dinâmica a Educação se constituía enquanto lugares/formas de “humanos” retos e trabalhadores, cidadão conscientes e operários honestos, com virtudes: obedientes, espertos, atenciosos, criativos. Esperava-se que as escolas dessem conta de transformar os desordeiros em ordeiros, e todos (até os que já fossem “ordeiros”) adaptados aos anseios sociais e às demandas laborais.

Enquanto o discurso remontava a uma suposta igualdade entre os homens, bem estar social ou ideal de democracia, como trataria Dewey (1959) já no século XX (mas que também fora defendida anteriormente a esse) o que se via, na verdade, para além da compreensão dessa dinâmica enquanto ideológica e reproducionista ao modelo de Althusser (1974), era o

surgimento de mecanismos potencialmente operantes e subjetivadores.

2.3.3.2 *O sujeito da educação e as práticas de governamentalidade*

Para iniciarmos esta seção, consideramos importante nos posicionarmos frente à histórica trajetória das instituições escolares, explicitando que, como Heckert e Rocha (2012), consideramos que este percurso nos trouxe a condições de possibilidade que configuram a escola contemporânea de tal forma que essa se tornou,

junto de outros equipamentos sociais, um espaço estratégico de gestão da vida e dos riscos. Pressionada por políticas governamentais planejadas em boa parte dos casos sem conexão e diálogo com os profissionais, estudantes e familiares, a escola se situa entre discursos de formação para a cidadania, produção de subjetividade com responsabilidade social, prevenção da periculosidade e práticas assistencialistas que visam ao resgate de múltiplas carências (p. 85).

Sim, a escola opera como equipamento social para gestão da vida. E, mais uma vez, ressaltamos que buscamos atentar para as práticas de governo de uma população específica: os jovens, estudantes de escolas públicas, em sua maioria de classes baixas, comumente vistos como correndo risco e se tornarem um risco ao enveredar pela marginalidade (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005).

Mas o que se diz com isso? Como podemos perceber as marcas de uma maquinaria de gestão da vida nas instituições escolares? Para compreendermos esse processo recorreremos a uma estória que nos aproxima do cenário de criação das cidades e de toda dinâmica que essas passaram a vivenciar. Partiremos das marcas trazidas no conto de Pinóquio, próprios do contexto em que a escola é ressignificada como instituição pela qual os homens poderiam reconhecer sua humanidade, considerando as discussões realizadas por Vasconcelos, Benevides e Campani (2012).

Tendo o marceneiro Gepeto ganhado de presente um pedaço de pau falante, o transformou em boneco de madeira, e o colocou no lugar de filho dando-lhe o nome de Pinóquio. Pinóquio não era totalmente um boneco pois falava, mas também não era, obviamente, uma criança, já que, segundo o Grilo-falante ele tinha cabeça de pau.

Mas o que faltava para que Pinóquio se tornasse um menino? Faltava-lhe “responsabilidade”. Se quisesse ser um “menino de verdade”, um “humano”, seria necessário ter responsabilidade e sua “própria consciência”. Mas para que a fada o transformasse em um menino ele já teria que estar vivendo como tal, isto é com responsabilidade e consciência (COLLODI, 1992), isto é, Pinóquio deveria encontrar em seu interior, em sua alma, atributos de um menino de verdade, para isso precisaria aprender a ser um menino de verdade.

Gepeto imediatamente indica onde Pinóquio poderia aprender a viver como menino de verdade: na escola. Não era a rua, ou nos campos, muito menos no circo. Era na escola! É importante salientar que desde o crescimento das cidades burguesas eram nas ruas que tudo acontecia, e com o tempo essa passou a se tornar um lugar de “perdição” dos homens. O pensamento e as atitudes de Gepeto apontam para um regime de verdade presente em seu tempo, mas que ainda tem seus ecos bastante presentes nos dias de hoje.

Gepeto acreditava tanto no poder da escola que, inclusive, trocou seu casaco por uma cartilha, em um movimento de plena confiança de que ela seria o local indispensável para fazer de Pinóquio um menino como os outros; um “menino de verdade”.

Gepeto tinha razão! Ele prediz a função criadora de sujeito que teria a escola. A tão evocada “função social da escola” trata-se, portanto, de mediar a experiência de si e fazer dos indivíduos sujeitos humanos. As configurações dessa instituição como um lugar para que se opere inúmeros dispositivos, parece ter estado presente no contexto de institucionalização da mesma, e perdurando firme e estruturalmente até hoje. As escolas estão diretamente marcadas pelos mecanismos da sociedade disciplinar que, segundo Foucault (2010d),

vê o sujeito como uma exigência do discurso, ou como resultado momentâneo de dispositivos disciplinares, ou, ainda, como produto de práticas de controle; a escola e o hospital psiquiátrico são excelentes exemplos de tais práticas, ou melhor, constituem agências disciplinadoras e controladoras. Em qualquer desses casos, não pressupõe uma instância unitária – psíquica, social ou de qualquer outro tipo – como um proto-sujeito. (p, 46)

Esse eco, referente à função social da escola, reverbera na contemporaneidade sem ter perdido suas forças, mas, por vezes operando de forma diferente, sob a égide de novas articulações discursivas. Em 1996 a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), motivada pelas grandes mudanças ocorridas no século XX e as incertezas sobre o que haveria de ser o século vindouro, lança um relatório para pensar a educação para o futuro e aponta “novos” objetivos para educação do século XXI, mas que se tratava, em nossa análise, do discurso funcionalista revestido de nova roupagem. Esse documento, que foi intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”, traz em sua terceira parte, nas orientações, títulos que expressam a importância que se dá a educação enquanto aquela, por meio da qual, os indivíduos podem tornar-se humanos o suficiente para que se considerem realmente vivendo. São eles: “Um passaporte para a vida: a educação básica” e “Ensino secundário: uma plataforma giratória de toda uma vida” (DELORS, 2003).

O que encontramos nos títulos acima é uma significativa aproximação com as perspectivas presentes na sociedade de Gepeto. Nos dias de hoje, ainda vemos a escola como aquela que é responsável por dar vida. Mas de que vida se está falando? Pensada por quem?

Problematizar tais questões tem implicações relevantes uma vez que tratamos de uma produção no contexto do poder que se configura como ação sobre a ação dos outros (FOUCAULT, 2013a).

Mesmo apresentando mecanismos distintos daqueles defendidos por Durkheim e analisados por Foucault (1977) ao definir as sociedades disciplinares, o que o documento da UNESCO vai trazer é a mesma lógica de produção de sujeito só que agora vestido de retóricas mais aceitáveis e aparentemente ingênuas. Larrosa (2011) chama atenção para essa suposta ingenuidade indicando uma operação constitutiva, na medida em que ela funciona como produtora de sujeitos, escondida na retórica de que as práticas educativas são meras "mediadoras" e apenas dispõem os "recursos" para o "desenvolvimento" dos indivíduos (DELORS, 2003).

O que encontramos no relatório da UNESCO é uma tentativa de sistematização daquilo que se elegeu com caminho para funcionamento da educação e que expressa, na verdade, uma das faces do que Larrosa (2011) vai chamar de dispositivos pedagógicos contemporâneos, ou seja, um lugar de materialização de discursos e agenciamentos que fomentam a experiência de si, produzindo, como já falamos, a realidade, por vezes percebida como essencialidade.

Tais dispositivos correspondem a “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (p, 46), ou seja, que produzem efeitos tanto em nível de representação quanto a nível comportamental e de sentimentos e que na contemporaneidade vem sendo a forma produtora dos sujeitos.

Essas práticas vão desde práticas pedagógicas de educação moral a assembleias, sessões de um grupo de terapia, o dispositivo do confessionário e etc. O que todos têm em comum é o fato de sempre estarem orientados à constituição e transformação da forma pela qual a pessoa se descreve, se narra, se julga e controla a si.

Atualmente, existe um grande esforço para que a ação educativa produza mais do que indivíduos habilitados e qualificados a responderem às demandas do sistema produtivo. De forma muito mais intensa e explícita do que em outros momentos da história, os dispositivos pedagógicos são mobilizados visando à produção de subjetividades, cujos atributos devem estar atualizados em relação ao modo de funcionamento acelerado e fragmentado exigido pela sociedade contemporânea (AMADO, 2009, p. 43).

É, sobretudo, através da constante exigência da relação consigo mesmo, expressa em termos de ação na medida em que se utiliza verbos reflexivos: “conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc.” (LARROSA, 2011), que se manifestam as principais fontes de agenciamento pedagógicos. Esses termos são

considerados

antropologicamente relevantes na medida em que designam componentes que estão mais ou menos implícitos naquilo que para nós significa ser humano: ser uma “pessoa”, um “sujeito” ou um “eu”. Como se a possibilidade de algum tipo de relação reflexiva da pessoa consigo mesma, o poder ter uma certa consciência de si e o poder fazer certas coisas consigo mesma, definisse nada mais e nada menos que o ser mesmo do humano (p. 38-39).

Na verdade, quando um sujeito diz de si, há grande probabilidade do que ele está fazendo é tomando as normas, inculcadas pela vivência e discurso cotidiano, como medida de si. Daí o reconhecer-se sujeito no cenário escolar nada mais é que um reconhecimento em si da adequação às normas. As tecnologias do Eu configuram-se assim como sendo “práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva da ‘pessoa’ consigo mesmo” (LARROSA, 2011, p, 36). Dessa forma o que elas favorecem é

um enlace entre “subjetividade” e “experiência de si mesmo”. A ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si que Foucault chama de “subjetivação”. Há um sujeito porque é possível traçar a genealogia das formas de produção dessa experiência. Aqui teríamos a virada historicista em sua radicalidade: o que pode ser colocado em uma perspectiva histórica não está restrito às diferentes descrições que os homens produziram de sua experiência de si mesmos. Na perspectiva de Foucault, a experiência de si não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas, antes, é a experiência de si a que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (soi, self) (p. 55).

É neste contexto que uma série de dispositivos pedagógicos fomenta toda uma gramática da autointerpretação dos sujeitos como sujeitos e um conjunto de critérios normativos que balizam o significado de “ser”.

As tecnologias do Eu são “práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda algo ‘exterior’, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do ‘educando’ consigo mesmo” (LARROSA, 2011, p. 13). Abrimos um parêntese para dizer que, mesmo assim, entendemos o sujeito como efeito provisório (MANSANO, 2009), cabendo, nas microrrelações, possibilidade de reinvenções.

A partir do referido documento da UNESCO, as escolas de nossa época passaram a eleger, quase que de forma redentora, quatro pilares para a educação do século XXI: “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a viver junto” e, finalmente, “Aprender a Ser”. Dizemos “finalmente” porque, segundo a comissão, “Aprender a ser” constitui a via essencial que integra as outras três aprendizagens. Motivados pelo suposto temor de uma desumanização do mundo, a escola teria como missão ensinar as pessoas a serem realmente pessoas de forma integral e “deve transmitir, de fato, de forma prática e eficaz, cada vez mais permanentemente, saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, 2003, p, 84).

“Aprender a ser” se constitui, portanto, como o grande objetivo da educação para o século XXI, onde “ser”, para nós, é, na verdade, o resultado dos processos de governamentalidade, articulados por vias das engrenagens do poder disciplinar e do biopoder, que, no contexto escolar, operam por meio dos discursos que legitima a escola como o lugar revestido de uma suposta bondade e capacidade de ensinar tal bondade, por meio de um saber próprio, e que configura-se como um lugar para interiorizar o exterior, por meio de práticas de vigilância, reflexão, nomeação de si e análise daquilo que se é a partir das referências pré-estabelecidas.

Os alunos constituem-se, a partir do referido relatório, como sujeito a partir das transmissões do professor, como podemos perceber: “Cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial” (DELORS, 2003, p. 19). Mas o que mais chama atenção nessa passagem é o fato do aluno ter que aprender “o que a humanidade já aprendeu sobre si mesma”. Isso aponta para o seguinte desdobramento: aprender a ser uma pessoa humana, que carrega essa humanidade que já é sabida anteriormente, sem necessidade de descobertas pessoais porque o que se é o “humano” já foi descoberto por outros.

Considerando o pensamento de Mennucci (2009) sobre os postulados da Conferência de Jomtiem, na Tailândia, de onde surgiram as ideias sobre os pilares da Educação, vemos que essa

teve como resultado a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. O Brasil foi signatário desses documentos e o Banco Mundial foi o grande financiador das propostas educacionais para os países em desenvolvimento, entre os quais se encontra o Brasil. Daí que entendemos o porquê de vários Estados brasileiros, inclusive São Paulo, se preocuparem em apresentar números positivos de formação, aprovação e permanência na escola para essas agências financeiras (p. 13).

Na perspectiva de “todos por uma educação de qualidade para todos”¹², passou-se convocar os agentes públicos, as empresas, as multinacionais, as entidades sem fins lucrativos, e tantas outras, a colaborarem com um projeto comum de (en)formação dos indivíduos, uma vez que não podemos chamá-los de humanos a não ser que esses, a exemplo de Pinóquio, passem a agir como tal, o que é ensinado e deve ser aprendido na escola.

Essa convocação abre muitas possibilidades para novas reconfigurações dos espaços, dos currículos e das políticas públicas para a educação, tornando-a significativamente permeável aos interesses neoliberais.

¹² Slogan que seria empregado também no Ceará, durante o governo Lúcio Alcântara, num projeto de implementação de políticas assemelhadas com as ideias neoliberais para a educação. Falaremos disso um pouco mais à frente.

2.4 As primeiras inscrições de uma Sociedade de Controle e suas implicações na educação

Iniciamos esta seção nos situando sob a construção teórica do pensamento de Deleuze (1992b, p. 216) que nos diz que

A cada tipo de sociedade, evidentemente, pode-se fazer corresponder um tipo de máquina: as máquinas simples ou dinâmicas para a soberania, as máquinas energéticas para as de disciplina, as cibernéticas e os computadores para as sociedades de controle.

Essa proposição não figura como uma realidade estanque, ou mesmo acabada. Ela surge como uma espécie de “profecia” no sentido de antecipação, mas, claro, advinda da atenção aos movimentos inventivos constituidores das sociedades e realidades vividas. É nesse caminho que buscaremos trilhar nesse momento.

Ao mapear as formas como o poder vinha atuando nas sociedades europeias, Foucault (2010d) apresenta a passagem das sociedades de soberania para as sociedades disciplinares. Enquanto na sociedade de soberania o objetivo e funções eram “açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais do que gerir a vida” (DELEUZE, 1992a), as sociedades disciplinares, através da disciplina buscaram

o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade (...) Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 2010d, p. 164).

Em meio a muitas transformações sociais e, conseqüentemente com a crise do poder do soberano, a ordenação da morte vai dando lugar à gestão da vida, característico e atuante no modelo disciplinar (MIRANDA; EL KHOURI, 2016).

Particularmente, no contexto desse trabalho, vemos que as escolas chegaram ao seu “apogeu” no bojo do modelo disciplinar, operando com uma vigilância hierarquizada, própria de todas as instituições disciplinares, que mais se aproximava de uma espécie de “maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento” (FOUCAULT, 2010d, p. 167), e de um novo modelo econômico a partir do castigo, que no sistema punitivo é estruturado em via de mão dupla: gratificação-sanção. Além de trazer o bem e o mal, como elementos basilares para análise dos comportamentos (ibid).

Mas também as sociedades disciplinares entraram em crise, sobretudo com o declínio dos diversos meios de confinamento tais como a prisão, a fábrica, a família e a escola, o que fez despontar um novo arranjo nos processos disciplinares. Deleuze (1992a) vai nos lembrar de como os

ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo” (p. 219).

Essas iniciativas são apenas tentativas de gerir a agonia dessas instituições, mas já se percebe que novos mecanismos agenciadores das subjetividades estão em construção.

Entendemos que não seja possível uma sociedade sem marcas de mecanismos que dominaram o cenário anteriormente, uma vez que não se trata de uma sobreposição de um modelo para outro, porém, podemos identificar novas formas de operar, mais específicas e adaptadas, que convivem com os modos antigos, e que podem anunciar um novo modelo de sociedade.

Assim como a sociedade disciplinar sucedeu às sociedades de soberania e cuja transição foi feita de maneira progressiva e com manutenção de algumas técnicas desta última, assim também despontam as sociedades de controle, sem que as técnicas disciplinares desapareçam, mas convivam. Na verdade, a sociedade de controle opera a partir de um redimensionamento e amplificação dos modos constituintes da sociedade disciplinar.

Deleuze (1992a) vai indicar uma compreensão de que as sociedades disciplinares estariam cedendo espaço às sociedades de controle e essa transição poderia ser percebida na observação de que os mecanismos disciplinares, como o confinamento e a domesticação do corpo, engrenagens próprias de instituições tais como a prisão, o hospital, a fábrica, a escola e a família, estão sendo substituídos por agenciamentos mais sutis e mais contínuos. Embora mantenham a recompensa e a sanção como elementos ainda presentes (como no modelo disciplinar) (FOUCAULT, 2010d), cada vez mais o sistema de sanção vai sendo mais especializada e a recompensa revestindo-se de novas técnicas. Os indivíduos são, cada vez mais, convocados para uma autorregulação e autovigilância permanentes, como caminho do ser-sujeitos desta sociedade. Outro fato importante é que, se antes (nas sociedades disciplinares) vivia-se em um eterno recomeço, hoje, nas sociedades de controle, isso seria substituído pelas ideias de que nunca se termina nada. Vivemos isso através do discurso sempre constante, por exemplo, da educação permanente, em suas múltiplas possibilidades e operando no interior das instituições, sobretudo no interior das escolas.

É importante salientar que estamos na difícil tarefa de observar uma transição, que pode ter tantas curvas, reviravoltas e retornos, não podemos dizer, identificar com exatidão suas bordas, seu delineamento, sobretudo por se tratar de um modo de operar bem mais metamórfico, por isso trata-se, na verdade, de uma atenção aos modos de operação mais específicos e eficientes em uma sociedade de mudança, que assume a lógica da cifra (senha),

em vez da assinatura. Enquanto as sociedades disciplinares são/eram “reguladas por palavras de ordem (tanto do ponto de vista da integração, quanto da resistência)” (DELEUZE, 1992a, p. 220) a sociedade de controle assume o modelo de linguagem digital, “que marcam o acesso à informação, ou a rejeição” (idem). Há uma dissolução do par massa-indivíduo, e este último passa a ser "dividual". Os indivíduos se tornam divisíveis, “e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou ‘bancos’” (idem).

Mas poderíamos nos questionar: como todos esses movimentos, e sobretudo a construção de uma Sociedade Educativa (NOGUERA-RAMIREZ, 2011) que se configura campo fecundo para a operação do discurso de uma educação permanente, estão relacionados com os processos de subjetivação dos jovens empreendedores?

Essa questão parece está realmente imbricada com as sociedades de controle, não só pela questão da educação permanente, mas pelo novo espírito que se achega às escolas por meio do modelo “empresa” que substitui a fábrica no modo de operar da sociedade como um todo.

Deleuze (1992a) vai nos dizer que

numa sociedade de controle a empresa substituiu a fábrica, e a empresa é uma alma, um gás. Sem dúvida a fábrica já conhecia o sistema de prêmios mas a empresa se esforça mais profundamente em impor uma modulação para cada salário, num estado de perpétua metaestabilidade, que passa por desafios, concursos e colóquios extremamente cômicos (p. 220).

Aos poucos, o modelo empresa vai espalhando-se por todo o tecido social e influenciando os modos de operar de suas instituições. Se os salários são as “recompensas” do trabalhador, e esse passa a estar cada vez mais atrelado a desafios e superações, ao poucos as outras instituições passa a adotar também esse modelo para que os indivíduos possam também obter suas “recompensas”. Nesse sentido o que vemos é um espírito. Espírito empreendedor, espírito proativo, espírito criativo, um novo espírito de sociedade. A empresa transcende o lugar. Na fábrica, o espaço físico era o lugar de produção. Na empresa não. Ela está em todo lugar, ela se perpetua, ela dilui e reconfigura-se engenhosamente.

Assim também se dá nas escolas-empresas, modelo que assume ares de oficialidade nas sociedades de controle. Para Deleuze (1992a) o que é marcante no funcionamento das escolas nesse modelo de sociedade seria: “as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade” (DELEUZE, 1992a, p. 222), além de um currículo flexível e um revisitar constante dos objetivos e das avaliações como forma de um maior controle pedagógico. Isso tem incidência nos modos de subjetivação, uma vez que as sociedades de controle apontam para a

necessidade de indivíduos mais flexíveis e adaptáveis.

No que toca a lógica da educação permanente, essa, no interior das escolas, ganha ecos e lógica legítima que atingem professores e alunos. E é exatamente o que encontramos no processo de formação de jovens quando esses são convocados a serem empreendedores.

Para articularmos essas proposições vamos recorrer a um trecho de Comenio (1992/1657) em que esse autor nos diz:

Do mesmo modo que o mundo inteiro é uma escola para o gênero humano todo, desde o começo até o fim dos tempos, para todo o gênero humano, cada idade da sua vida é uma escola, desde o berço até o túmulo. Já não basta, portanto, repetir com Sêneca: não há nenhuma idade que seja demasiado tardia para aprender, senão que o que tem que dizer é: todas as idades estão destinadas a aprenderem e, os mesmo limites são colocados ao homem para viver que para estudar (p. 105).

Talvez esse trecho de Comenio tenha sido um dos primeiros sistematizados sobre a perspectiva de uma educação permanente, que na atualidade desponta como um potente agente balizador dos modos de vida e relação consigo, como nos indica Deleuze (1992a).

Quando Deleuze discute sobre a educação permanente que, para ele, tende a substituir as escolas, embora hoje ambas convivam, refere-se a um modo balizador das experiências de si por meio daquilo que fora historicamente consagrado pelas sociedades, inclusive nos fazendo evocar cuidados e vigilância, e outros tipos de segurança frente à fluidez da vida. Nesse contexto, caberia à escola, “desenvolver estratégias ativas para intervir nessa desordem em busca de coesão e pensamento: um trabalho permanente para evitar que tudo se dissolva” (SIBILIA, 2012, p; 188).

Atrelado aos interesses do mercado, e nas configurações atuais de flexibilização e precarização laboral, a perspectiva do empreendedorismo, que também se configura como um movimento permanente – é preciso empreender sempre e criativamente -, nos parece encontrar no campo da educação permanente das sociedades de controle um lugar simbiótico e retroalimentador das práticas educativas/econômicas. Tanto é que Deleuze (1992a) vai nos dizer que “muitos jovens pedem estranhamente para serem ‘motivados’, e solicitam novos estágios e formação permanente” (p.226).

Esse tipo de sociedade nascente funciona de forma bem semelhante aos apelos do atual sistema político-econômico que, ao apontar para a ideia de uma aldeia global, rompendo-se as fronteiras, favorece o surgimento de agenciamentos para além dos espaços das instituições para agirem, agora, livremente, no espaço social, num processo de indistinção do que viria a ser interior e exterior (HARDT; NEGRI, 2001).

Para Guattari e Rolnik (1996, p.45),

o que caracteriza os novos movimentos sociais não é somente uma resistência contra esse processo geral de serialização da subjetividade, mas a tentativa de produzir

modos de subjetividade originais e singulares, processos de singularização subjetiva.

A visão de Deleuze (1992a) é compartilhada por Bauman (2011, p. 18) quando apresenta a ideia de uma sociedade pós-panóptica e defende que os detentores do poder nessa sociedade, “podem se livrar dos aspectos irritantes e atrasados da técnica de poder do Panóptico.” A forte marca das sociedades de controle é que elas acabaram por desenvolver formas de singularização subjetiva onde se abandona as formas explícitas de poder e opera com formas mais sutis e atenuadas. Seguindo a lógica do atual capitalismo, usa-se da premiação e do aperfeiçoamento constante como forma de obter dos “sujeitos” as ações esperadas como se fossem livres e refletissem a essência do ser ou expressão de sua vocação, daquilo para o que nasceu.

Em suma, e seguindo as discussões trazidas por Deleuze (1992a), na sociedade disciplinar, realidade tão presente no século XVIII ao XX, o exercício de poder era exercido pelas instituições, em especial pela fábrica e outras instituições de confinamento (manicômios, prisões, escolas...). Essa sociedade caracterizava-se por um exercício de certo tipo de poder.

A escola, que como instituição surgiu ao mesmo tempo em que as fábricas, foi influenciada diretamente por esse exercício de poder: provas, palmatórias, castigos diversos... Os profissionais que trabalhavam nessas instituições estavam, de certo modo, a serviço de um poder explícito com delimitações claras dos lugares em que deveriam colocar professores, alunos e outros profissionais dessa área.

A crise de todas as formas de confinamento fez com que esse modelo de sociedade precisasse reinventar-se. Em meados do século XX (embora não queiramos aqui propor um marco, uma vez que isso é tão capilarizado que não se pode prever exatamente) o poder deixa de ser exercido a partir das sociedades disciplinares e segue o modelo trazido pelas sociedades de controle. Nesse novo modelo de sociedade o controle passa a ser mais sutil e contínuo. Há aí a diminuição das fronteiras para uma globalização através do controle.

Na sociedade de controle, o exercício de poder se dá por mecanismos por vezes velados, baseados em recompensas, em que o modelo de vigilância, próprio do arquétipo panóptico dá lugar, cada vez mais, à observação fluida, virtual e em rede. Também a técnica de coerção, nesse modelo, vai dando lugar ao prazer e à sedução (MIRANDA; EL KHOURI, 2016), embora esses dois tipos de poder, na atualidade, convivem, dialoguem, e se atravessarem cotidianamente (Idem).

Nas escolas isso é bastante perceptível na medida em que observamos a operação, juntamente com técnicas disciplinares, práticas de autogoverno, com grande conteúdo

competitivo, com incentivos verbais, elogios, premiações com medalhas, quadros de honra e até mesmo distribuição de bolsas escolares para os melhores alunos ou que se comportarem bem. As sociedades de controle dão a sensação de que vivemos em liberdade. É justamente esse modelo fluido e sedutor que vai exigir também uma nova forma de resistência, também fluida e inventiva (DELEUZE, 1992a).

Abrimos aqui um parêntese para trazer uma proposição do filósofo político ByungChul Han (2014) e discutida por Benevides (2017) acerca da ideia de uma psicopolítica, uma nova forma de governo que estaria a operar em uma substituição de uma biopolítica, que apontaria para o fato de não mais se operar sobre o “bios”, mas sobre a matéria “psi”. Isso se dá a partir da ideia de que as formas de controle com que vem operando o neoliberalismo são bem mais específicas e voltadas para o controle da “psique”, que se constitui a matéria prima fundamenta deste modelo econômico e alvo de “mecanismo de monitoramento das condutas, dos comportamentos, das escolhas e da mobilidade de indivíduos e grandes extratos populacionais” (BENVIDES, 2017, p. 3) e que estariam a produzir novas subjetividades.

Entendemos também ser importante apontarmos para uma compreensão deleuziana, na contramão das configurações das instituições escolares atuais, que é o que Deleuze vai chamar de Educação Menor, que seria uma ruptura com aquilo que ele entendia como sendo uma Educação Maior: planos educacionais, Leis de Diretrizes e Bases, grandes mapas e projetos educacionais que visam instituir o poder (GALLO, 2003).

A Educação Menor, que ocorre no âmbito micropolítico, no nível das relações professor-aluno, pode e deve favorecer a construção de um presente e um futuro para além de qualquer política educacional, num ato de singularização e militância. Daí a importância de os sujeitos da educação se construírem num processo de desterritorialização das macropolíticas, num processo transdisciplinar a partir do modelo rizomático e não arbóreo, na busca de combater a grande máquina de controle e de subjetivação a partir das políticas públicas e de uma Educação Maior (GALLO, 2003).

No contexto da educação encontramos um cenário bastante fértil para operação e invenção de novas maquinarias. Larrosa (2011), tomando as ideias de Foucault (2010b) acerca das tecnologias do eu, vai descrever como a educação opera através de dispositivos pedagógicos que, ao desenvolverem uma gramática com verbos reflexivos, permitirão ao sujeito, supostamente livre e autônomo, constituir-se na relação com os dispositivos que agora, ao contrário do que acontecia nas sociedades disciplinares, visam diluir os modos de resistência. É um pouco dessa perspectiva que vemos adentrar ao ambiente educacional,

sobretudo no que se refere às Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, em convívio com práticas disciplinares tradicionais, que sancionam os comportamentos a depender do que se elege como correto, útil e desejado.

3 APROXIMAÇÕES GENEALÓGICAS ACERCA DAS TRAMAS DE UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 As relações entre Educação e Trabalho: as condições de possibilidade de um (des)atrelamento

Nessa seção, embora tragamos discussões acerca da categoria trabalho, no contexto desta Tese, esta se apresenta como traço de uma miscelânea, e não como categoria central. A centralidade desta Tese são os modos de subjetivação que operam no cenário das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. Mas consideramos fundamental discutir essa temática tanto pelo fato de que, nos últimos anos, testemunhamos “um sem fim de modelos diferenciados de participação no mercado laboral” (COELHO; AQUINO, 2010, p. 278), alguns bastante precarizados, inclusive o de autorresponsabilização dos indivíduos por sua autossustentação laboral, como entendemos operar o discurso do jovem empreendedor enquanto balizante de novas perspectivas de relação consigo, num projeto de subjetivação dos sujeitos, sobretudo dos sujeitos jovens. Como nos diz Coelho e Aquino (ibid),

No passado, o jovem, uma vez alcançado o posto de trabalho, via-o como permanente e nele buscava realizar-se e melhorar sua posição. Na conjuntura atual, essa relação se modifica, assumindo um caráter de insegurança e de grande mobilidade ocupacional. Surgem novas formas de participação, nas quais os indivíduos tendem a inserir-se no mercado com contratos de trabalho atípicos ou mais flexíveis, em tempo parcial, por tempo determinado, temporários e com subcontratação, ou formas mais débeis de vinculação, o que pode ser resumido como uma clara inclinação à precariedade laboral. Além disso, aparecem outras formas de participação que se colocam como alternativa a essa condição, mas que são ocultadas, ou seja, são formas de trabalhos pouco reconhecidas pela sociedade, como os catadores de lixo, os “flanelinhas”, os limpadores de vidro nos sinais, entre outros, que estariam no limite de uma marginalidade do modelo laboral (p. 279)

Quando problematizamos o conceito de trabalho a partir de Engels (1999, p. 2) este seria “fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza”. Esta seria a perspectiva advindo com a revolução industrial. No entanto, ele é “muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (idem).

Mas não é por um viés marxista que buscamos discutir tais proposições. Mas dentro do contexto de uma biopolítica. Se tomamos, por vezes, autores desta perspectiva teórica, é para ressaltar aspectos sensíveis e também importantes no processo de delineamento do capitalismo e suas transformações dos modos de vida e trabalho.

No intuito de permanecer no movimento que temos tentado fazer até o momento,

buscaremos tangenciar as perspectivas genealógicas enquanto ontologia do presente, para poder pensar uma educação para o trabalho. Falamos em tangenciar por reconhecermos a amplitude da temática e a possibilidade de muitos entrelaçamentos possíveis acerca dessa temática.

De princípio gostaríamos de tomar uma fala de Bergson (1979, p. 178-179) para problematizarmos educação/trabalho:

Se pudéssemos nos despir de todo orgulho, se, para definir nossa espécie, nos ativéssemos estritamente ao que a história e a pré-história nos apresentam como a característica constante do homem e da inteligência, talvez não disséssemos *Homo sapiens*, mas *Homo faber*. Em conclusão, a inteligência, encarada no que parece ser o seu empenho original, é a faculdade de fabricar objetos artificiais, sobretudo ferramentas para fazer ferramentas e de diversificar ao infinito a fabricação delas.

Em um posicionamento claramente oposto ao culto ao “cogito” cartesiano, Bergson parece trazer uma proposição que, no mínimo, põe a girar a questão acerca do que seria realmente a característica principal a definir o homem, e traz para nós elementos de problematização, uma vez que a sociedade ocidental, cristã e moderna, parece só compreender a realidade a partir de uma dicotomização e da relação “ou, ou” (DERRIDA, 1967).

Essa relação “*cogito ergo sum* (DECARTES, 2001) / *Homo sapiens X Homo faber*”, segundo Saviani (2007), fora forjada na história, uma vez que nas sociedades tribais, “na unidade aglutinada da tribo” (p. 154), os homens produziam suas existências (aquilo que necessitavam para sobreviver) ao mesmo tempo em que se educavam, não havendo qualquer tipo de separação entre educação e trabalho. Mas é importante ressaltar que, o que falamos de educação e de trabalho, nesse contexto, assume outra proposição bastante diferente das configurações de trabalho e educação que vemos hoje. Para Saviani (2007) esses seriam os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, sendo ao homem imposto o imperativo “trabalho” (aqui em sentido radical e *lato* e não na compreensão liberal), uma vez que sua existência só pode ser garantida se este agir sobre a natureza, e isso ocorre de maneira inseparável das condições de pensamento/saber.

De fato, a aprendizagem de fazeres práticos e o repasse destes aos seus descendentes, existe desde as mais antigas civilizações. Se recorrermos à ideia de educação não formal até podemos discutir princípios de uma educação profissional aí, uma vez que consideramos haver intensão no ato de transmitir tais ensinamentos. É bem isso que defende Manfredi (2002) ao considerar que a educação profissional está presente nas práticas humanas desde as mais primitivas civilizações quando os participantes de tais sociedades cuidavam em repassar técnicas de fabricação de utensílios, aperfeiçoamento de ferramentas, modos e instrumentos de caça, dentre outros tantos saberes que visavam facilitar a vida cotidiana. No entanto,

tratamos tais fatos dentro da relação educação-trabalho, e não de uma educação profissional, ainda.

Mas vale ressaltar que isso tudo ligado à relação homem-natureza, numa educação “para a vida”, deve ser vista de maneira bem distinta da “[...] lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos” (JINKINGS apud MÉSZÁROS, 2005, p. 9).

“Trabalho e educação são atividades especificamente humanas” (SAVIANE, 2007, p. 152) numa alusão ao fato de, na natureza, apenas a espécie humana trabalha e educa. Para Saviani elas são inseparáveis seja num contexto formal ou informal de educação, antigamente ou na contemporaneidade. Mas o autor aponta para o fato de que, em dado momento, trabalho e educação foram se constituindo como ações distintas e se separando.

Mas o que teria ocorrido para que, em certo momento da história humana, educação e trabalho se tornassem realidades distintas e caminhassem por rumos próprios? Para Saviani (2007) teria sido, a divisão dos homens, na antiguidade, tanto grega como romana, em classes.

A sociedade grega antiga era estruturada basicamente entre homens livres (retirando mulheres e crianças), e escravos (que chegaram a ser metade da população ateniense) (TARDIFF, 2010). Nesse contexto passou-se a ter duas modalidades distintas de educação. Uma, destinada aos escravos, seria para assimilação e aperfeiçoamento de suas funções como escravo, e a outra, para os homens livres, que seria a educação “verdadeira”, era centrada nas atividades intelectuais (SAVIANE, 2007). Vale ressaltar aqui que nesse contexto, a educação dos homens livres, surge, entre os gregos, a palavra escola, Skholè (σχολή), que etimologicamente significa “o lugar do ócio” (ARANHA, 2010, p. 26).

A partir de então, essa divisão grega de educação, configurada pela paidéia (educação dos homens livres) e a duléia (educação dos escravos, com ênfase no trabalho) dominou o cenário ocidental até o feudalismo, quando, mudando os processos de produção, e sob a influencia da Igreja Católica, passa-se a configura um processo geral de ensino mais próximo da paidéia (SAVIANE, 2007), privilegiando-se a educação como sendo erudita apenas. E vê-se aqui, no contexto do desenvolvimento das sociedades de classe, uma separação entre educação e trabalho.

O que vamos percebendo é que, na medida em que os sistemas de produção vão sendo modificados, também as percepções sobre a educação e seus objetivos, vão se reinventando. É o que vemos, por exemplo, quando o modo de produção capitalista, que superou o modelo artesão de produção, passa a operar. Nesse momento, a relação educação-trabalho passa a ter nova determinação.

Tomemos aqui, para discutir tal proposição, o surgimento do trabalho industrial. Saraiva (2014) salienta que, distintamente das sociedades pré-industriais, o modelo industrial de produção, bastante característico dos séculos XIX e XX, demandava dos trabalhadores uma espécie de automatismo, domínio da atenção, rapidez no desenvolvimento de comandos... o que passou a exigir um disciplinamento dos corpos, treinados no detalhe.

O trabalho era decomposto em operações muito simples, distribuídas entre os trabalhadores. O empregador organizava a colaboração entre eles, fixando-os em seus postos de trabalhos e procurando cortar a comunicação entre eles. Essas disposições de corpos fixos no espaço, controlados nos mínimos movimentos, submetidos à obediência de ordens e regulamentos eram algo até então desconhecido. Era necessário inventar a operária fabril junto com a fábrica (SARAIVA, 2014, p. 143)

A escola moderna, enquanto instituição disciplinar (FOUCAUT, 2010d), não estava interessada na aprendizagem de conhecimentos, no aspecto intelectualista, mas a produção de um modo específico de ser. Para tanto operava com técnicas para produção de corpos úteis e dóceis, num movimento colaborativo com as necessidades da sociedade industrial.

Embora estejamos falando aqui de algo bem específico dos XIX e XX, esse modelo de escola, segundo Saraiva (2014) foi iniciado bem antes, no século XVII, a partir da Didática Magna (COMENIUS, 2002) e se concretizou com a estruturação, na Europa, da escola pública para todos, no século XVIII. E esse parece ter sido um duplo movimento, nacionalista e liberal. Onde se empreendia o sentimento de pertença nacional e uma docilização de corpos para uma rotina especializada e produtiva. Nesse sentido é que a escola passa a operar com um aparato de biopolítica, como dispositivo, como nos fala Saraiva (2014):

Nesse sentido, pode-se compreender que a escola pública, surgida na Europa no século XVIII e consolidada no XIX, constituiu-se numa ação biopolítica para docilizar a população, produzindo sujeitos com sentimentos de cidadania e de vinculação a um projeto nacional e, ao mesmo tempo, acostumados a uma rotina que utiliza exaustivamente o tempo, impõe a fixação dos sujeitos no espaço, corta a comunicação e cultiva a obediência aos regulamentos como um valor (p. 146).

O surgente discurso de uma educação para todos casa de maneira bastante cadenciada com as demandas e expectativas da sociedade capitalista que no século XVII já se efervescia na Europa. Dessa maneira é que concordamos com Saraiva (2014) acerca do aparato de governamentalidade e práticas de biopolítica que operam na tessitura da escola pública, laica e obrigatória, tornando possível a consolidação do capitalismo industrial, uma vez que este passou a esperar e obter das escolas a formação para o trabalho, de maneira que os trabalhadores das fábricas passaram a ser moldados nos bancos escolares.

O novo modelo de relação entre educação e trabalho, como ainda é possível vermos hoje, foi se estruturando à partir das condições de possibilidade advindas do cenário

construído, dentre outros, pelo Iluminismo, pelos ensaios funcionalistas de organização da sociedade, pela ética protestante¹³, pela Revolução Industrial e pela Revolução Francesa, marcos daquilo que chamamos de modernidade e que influenciaram as mudanças nas relações econômicas e de trabalho. Sobretudo com a Revolução Industrial vemos movimentos interessados na existência de um novo modo de operar na “cultura escolar” quando na Enciclopédia de Diderot e D’Alembert (2006), não só se descreve o quadro de ocupações oficiais da época, mas também apontam para o que deve ser estudado para que se possa exercer tais ocupações. Essa demanda é claramente uma demanda escolar, talvez a primeira incidência direta das perspectivas econômicas modernas no currículo escolar.

De certo modo, o que se vê são as marcas iniciais para a produção daquilo que chamariamos de “Educação Profissional” (e que trataremos mais à frente). Isso é possível de ser compreendido principalmente quando problematizamos a instituição escolar e a colocamos na “roda” da história, da acontecimentalização, e a consideramos como emergente do contexto funcionalista (de onde se insurge a cultura da maioria das escolas atuais), alicerçando-se sob o claro objetivo de adaptação dos sujeitos, normatização e balizamento de seus comportamentos sociais (PATTO, 1984).

Nessa conjuntura social, econômica e política, foram surgindo, ainda no contexto europeu, as chamadas escolas de Artes e Ofícios que buscavam saciar os anseios do mercado oferecendo educação baseada na crescente demanda por trabalhadores. No entanto, como todo movimento traz em si um grande potencial de fluidez, esse processo de escolarização também trouxe incômodos, uma vez que alguns padrões consideram que “era supérfluo e até perigoso ensinar a ler, escrever e, especialmente, fazer contas aos operários” (MANACORDA, 1995, p. 287). A instrução poderia levar a revoluções e busca por direitos. A ideia era que os processos de educação profissional fossem cada vez mais técnicos e menos propedêuticos e eruditos. Que aprofundassem o trabalhador em suas possíveis funções na empresa e que o distanciasse das “letras”.

De certo, esse modelo educacional chegou à América Latina em tempos mais tardios e de maneira talvez diferente, no entanto, as marcas coloniais que a América Latina ainda carrega, a torna como lugar propício para os ecos europeus (embora isso já venha sendo problematizado também). Mas o fato é que, as escolas desta região do globo, também modelou-se, quase em sua totalidade, aos modelos europeus de educação, favorecendo

¹³ A ética protestante atrela a prosperidade à benção divina, prosperidade esta que advinha do trabalho e que, portanto o ócio era algo danoso e demoníaco – o ócio é a oficina do diabo (adágio popular), sinalizando para uma nova união inseparável entre educação e trabalho, agora sob nova luz, a das revoluções anteriormente citadas.

também, os interesses do capitalismo em seu processo de formação.

Aqui vai se delineando todo um movimento de nova aproximação entre educação e trabalho, permeada por interesses advindos do modo de produção dominante e que passou a balizar a vida, os modos de governo, a relação dos homens com os bens e, principalmente, consigo mesmo.

Saviani (2007) nos diz que

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (p. 159).

Aqui no Brasil, por volta dos anos 70, no contexto da ditadura militar, e sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/71, esse mesmo movimento se oficializou, tornado o Ensino Médio voltado para a formação para o mercado produtivo (BRASIL, 1971). Embora abordemos isso mais detalhadamente adiante, é importante já mencionar que isso se deu, sobretudo por meio de mudanças substanciais na forma de ver a pessoa, produzindo um novo tipo de homem, agora que um “ser para o mercado”. Isso se deu por meio da influência norte-americana, viabilizada pelo acordo MEC-USAID, que falaremos mais a frente.

No entanto o bailar da história foi possibilitando novas articulações e o que vemos hoje, como nos dirá Foucault (2008a), é o surgimento daquilo que ele chamou de *homo oeconomicus*. Uma nova lógica de articulação subjetiva na estreita relação com os modos de produção atuais e com os desdobramentos do neoliberalismo que, constituído em sua fluidez mais aperfeiçoada, captura as formas de vida e as coloca no jogo discursivo de produção de verdades que balizam as vidas e os modos de existência.

Consideramos importante abrir um parêntese para conceituar neoliberalismo. Este, segundo Oliveira (2010),

é uma expressão derivada de *liberalismo*, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; *burguesia*, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Retomando o pensamento foucaultiano, para este, embora o delineamento de um novo

modelo de capitalismo já viesse se desenvolvendo em meados do século XX, foi apenas por volta dos anos de 1970 que o neoliberalismo, enquanto racionalidade política e técnicas de governamentalidade, passou a ser percebida. A principal diferença entre liberalismo e neoliberalismo “encontra-se na descontinuidade dos seus princípios de inteligibilidade. Enquanto no liberalismo a ênfase estava nos processos mercantis de trocas de mercadoria, no neoliberalismo a ênfase se desloca para a concorrência” (SARAIVA, 2014, p. 145).

Assim, a busca por conquistar novo mercado consumidor passou a ser uma meta sempre crescente, e a concorrência é marca modeladora desse sistema de produção sendo necessário, para que se conquistem consumidores e se vença a concorrência, é preciso que o produto seja sempre mais atraente, com ares de novidade, apostando-se em técnicas de sedução. Daí percebermos um deslocamento da importância que se dava, no capitalismo industrial, para o chão da fábrica, para os escritórios de *design* e de projetos de *marketing* (LAZZARATO, 2001).

Essas transformações também serviram de combustível para reconfiguração da atmosfera de articulação educacional, desde as políticas públicas de educação, até às micro práticas dentro das salas de aula, sobretudo quando o neoliberalismo reconfigura as práticas laborais, fazendo surgir o trabalho imaterial que, segundo Moraes (2008) opera não mais com a ideia de corpos dóceis do capitalismo industrial, mas os transforma em proativos, autônomos e empreendedores. A adaptação às rotinas, necessárias ao trabalho nas indústrias, não atendem a necessidades do novo modelo neoliberal: a empresa. Por isso, é necessário, substituir os corpos dóceis por cérebros flexíveis.

Nesse sentido vemos surgir nas propostas educacionais, discursos que demandam dos alunos autonomia, proatividade, protagonismo, flexibilidade. Há uma espécie de fetiche por um currículo flexível, uma espécie de cardápio educacional, onde o aluno pode escolher o que estudar a seu gosto. São crescentes os modelos flexíveis de educação, sobretudo no modelo à distância, onde o aluno necessita desenvolver a “competências” de administrar seu tempo e ritmo de estudo. Dessa forma, a racionalidade neoliberal captura os modos de operar das instituições escolares, sob a narrativa de uma ineficácia do modelo adotado por elas até agora (LAVAL, 2003), na busca de capturar as subjetividades e transformar todos em empreendedores de si (FOUCAULT, 2008a) e as escolas, em seu caráter oficial e permeabilizada por inúmeras forças, novamente tendem a operar como dispositivo nesse processo de subjetivação e captura.

3.2 A Educação Profissional no Brasil

3.2.1 O Ensino Técnico e a expansão industrial no Brasil

Em análise a documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil, vemos que este considera que a Educação Profissional, em sentido amplo, remonta à colonização e teve, nos índios e escravos, seus primeiros alunos (BRASIL, 2009), uma vez que a educação jesuítica, entre outras coisas, ensinava a estes, ofícios manuais necessários ao cotidiano da época (FERREIRA JR.; BITTAR, 2012), o que contribuiu para que se concebesse a educação para o trabalho como destinada a pessoas de baixas categorias sociais (FONSECA, 1961) numa espécie de eco das perspectivas grega, citada por nós anteriormente, onde as escolas, enquanto lugar do ócio, eram destinadas aos mais abastados e o ensino para o trabalho destinado a pobres e escravos. Só com o advento da corrida pelo ouro em Minas Gerais é que a educação para o trabalho teria atingido os brancos (BRASIL 2009).

Algumas iniciativas educacionais para o trabalho surgiam devido a instalações de algumas fábricas em terras brasileiras por esta época. No entanto, segundo um Alvará datado de 05.01.1785, disponibilizado pelo Arquivo Nacional, promulgado por D. Maria I, rainha de Portugal, ficava proibido a existência de fabricas no Brasil,

de tecidos, ou de bordados de ouro, e prata. De veludos, brilhantes, cetins, tafetás, ou de outra qualquer qualidade de seda: de belbutes, chitas, bombazinas, fustões, ou de outra qualquer qualidade de fazenda de algodão ou de linho, branca ou de cores: e de panos, baetas, droguetes, saietas ou de outra qualquer qualidade de tecidos de lã; ou dos ditos tecidos sejam fabricados de um só dos referidos gêneros, ou misturados, tecidos uns com os outros; excetuando tão somente aqueles dos ditos teares, e manufaturas, em que se tecem, ou manufaturam fazendas grossas de algodão, que servem para o uso, e vestuário dos negros, para enfardar, e empacotar fazendas, e para outros ministérios semelhantes; todas as mais sejam extintas, e abolidas em qualquer parte onde se acharem nos meus domínios do Brasil, debaixo da pena do perdimento, em tresdobro, do valor de cada uma das ditas manufaturas, ou teares, e das fazendas, que nelas, ou neles houver, e que se acharem existentes, dois meses depois da publicação deste; repartindo-se a dita condenação metade a favor do denunciante, se o houver, e a outra metade pelos oficiais, que fizerem a diligência; e não havendo denunciante, tudo pertencerá aos mesmos oficiais (PORTUGAL, 1785, s. p.)

Um ato na contramão do progresso que experimentava a Europa, mas que, segundo Fonseca (1961), alegava a alta fertilidade das terras brasileiras suficiente para a sustentação de seu povo e, mais incisivamente, o risco de autossuficiência da colônia em relação à metrópole caso esta tivesse uma autonomia agrícola, cultural e também industrial.

Na verdade, segundo Ramos (2011) iniciativas de uma educação profissional organizada só surgiram no século XIX com a chegada da família real portuguesa e a revogação do Alvará citado por nós anteriormente. D. João, por sua chegada ao Brasil, logo cuidou de criar o Colégio das Fábricas, primeiro aparato de educação profissional oficial que

temos notícias (BRASIL, 2009). Para o final do século XIX, no anoitecer do império, já com a abolição da escravatura, no Brasil o “número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora” (idem, p. 2).

A primeira legislação oficial que tratou sobre educação profissional enquanto sistema nacional, chamado de ensino técnico, foi o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, por Nilo Peçanha, e difundia um discurso de necessidade da educação profissional uma que ela serviria para, “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p, 1). Surgiu então as Escolas de Aprendizes Artífices.

O que traz este discurso oficial presente no decreto de Nilo Peçanha é a reverberação bem articulada entre as engenharias do poder pastoral (FOUCAULT, 2013b) e as novas práticas de governamentalidade advindas dos ideais capitalistas e da ética protestante, já bem difundidos no Brasil da primeira república. A nova união entre educação formal e profissionalização é agora, não mais em função da vida, mas em nome de uma administração da vida por meio da evocação de si, distinguindo o bem do mal e reconhecendo o lugar legítimo de salvação moral e social: a escola.

Daí em diante, fundamentados sob o mesmo “espírito” pastoral/liberal/assistencialista, alguns outros decretos, projetos e leis foram sendo editados para dar conta do desejo governamental de uma educação que atendesse aos interesses do mercado e ao mesmo tempo garantisse a paz social por meio do livramento do mal da ociosidade: projeto Fidélis Reis, que em 1927 regulamentou o ensino profissional gratuito e obrigatório em todo o país; em 1937 a constituição nacional que tratava do ensino técnico, profissional e industrial; a “Reforma Capanema”, em 1941, que tornou o ensino profissional como nível médio...

Na constituição de 1937, que figura no período do Estado Novo, além de o ensino técnico ser destinado a classes mais pobres da sociedade, as indústrias e os sindicatos têm o dever de manter escolas de aprendizes para os filhos de seus funcionários e/ou associados (BRASIL, 2009). De maneira formal a política pública brasileira se aproxima da iniciativa privada e se atrela a ela, possibilitando a permeabilidade dos primeiros ares e interesses liberais no cenário educacional.

É neste contexto que, na década de 40, surge o famoso sistema “S4”, hoje conhecido como sistema “S”. Composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI),

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço da Indústria (SESI). O que vimos nesta época foi a iniciativa privada, não reconhecendo nos modelos oficiais de educação propostos pelo estado, inaugura uma educação paralela, conforme afirma Oliveira (S.d.) criou-se um sistema paralelo empreendido pelo SENAI, bem mais moldado aos interesses destas instituições.

Retomando a linha de promulgação de leis que trataram da educação profissional temos, com um cenário bastante promissor para a estabilização das escolas técnicas com o Plano de Metas do Governo de Juscelino Kubitschek. Neste período a relação entre Estado e economia é bastante estreitada e para atingir seu objetivo de crescer 50 anos em 5, Juscelino abre as portas das fronteiras brasileiras que são tomadas por indústrias automobilísticas. Quando vemos os registros documentais constatamos pela primeira vez um orçamento significativo para a educação. Cerca de 3,4% do total de investimentos previstos para os diversos setores brasileiros (BRASIL, 2009). A educação é arrastada pela urgência das indústrias que necessitam de mão de obra. A isso se chama “formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país” (idem, p. 4).

Seguindo este mesmo delineamento vieram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61 e nº 5.692/71. A primeira dizia em seu Art. 34 que “o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” e a segunda vai além, tornando compulsório o ensino técnico, e não uma possibilidade como prevista na Lei ° 4.024/61.

Até aqui, no Brasil, não havia muita clareza quanto à obrigatoriedade de oferta dos cursos técnicos, se esta responsabilidade seria da união, dos estados ou dos municípios. Até mesmo porque o sistema “S” recebia subsídios do governo e cobria parte da demanda. As leis regulamentavam o ensino, mas não obrigavam nenhum ente de forma clara e comprometida. Grande parte das escolas técnicas eram mantidas pela união e constituíam a Rede de Educação Profissional e Tecnológica inaugurada em 1909 (ESCOTT; MORAES, 2012).

Durante as décadas de 1960 e 1970, época em que se deram as grandes transformações educacionais no Brasil e um movimento de institucionalização da educação profissional, como pudemos ver, muitos foram os acordos realizados sob a influência de instituições internacionais de cunho econômico financeiro. Para compreendermos a produção dos discursos que legitimaram a firmeza da educação profissional como modalidade oficial, vamos nos ater há alguns destes acordos.

Antes, consideremos o cenário específico que compreende os anos de 1920 a 1960.

Até os anos de 1946 muitas mobilizações populares surgiam em defesa de uma educação pública e gratuita, centrada no aluno e seus interesses, embora ainda com um viés funcionalista no que se refere aos fins da educação. Dentre estes movimentos temos o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (AZEVEDO; DORIA et alii, 2006). Havia uma clara insatisfação no que se refere às estruturas da sociedade da época, sobretudo com a intensificação dos conflitos entre capital e trabalho. Os movimentos sociais em defesa da educação foram ouvidos, ao menos foi o que se pensou, e as mudanças legislativas ocorridas na época queriam dizer que era em nome destas reivindicações que atuavam. No entanto, o que se percebeu foi que os decretos-leis promulgados na época não conseguiram vislumbrar o sistema educacional como um todo, mantendo-se elitista e discriminatório (FAZENDA, 1988). Entre os anos de 1946 e 1961 a realidade só se consolidou ainda mais. Os ideais de educação democrática foram sufocados pelos ideais da igreja e em nome da sobrevivência do sistema econômico (idem).

No ano de 1962, afetados pela adesão de Cuba ao regime marxista-lenista, os países componentes da Organização dos Estados Americanos (OEA), se reuniram no Uruguai onde se deu origem ao Acordo de Punta Del Este. Neste acordo despontou uma relação de interdependência entre o Brasil e os Estados Unidos, sob o argumento de modernização por meio do mercado externo (NETO, 2005), mas que também era motivada pelo fortalecimento das práticas neoliberais em combate à ameaça comunista que soprava dos ventos cubanos. É neste acordo que a lei nº 4.024/61, tratada anteriormente, tem seu nascedouro.

Foi do Acordo de Punta del Este que surgiu também os acordos MEC/USAID que na prática consistiram na entrega do sistema educacional brasileiro a técnicos americanos por meio da Agencia para o Desenvolvimento Internacional (AID). O sistema educacional fora organizado no vislumbre do mercado e não das necessidades do povo brasileiro (FAZENDA, 1988).

Ainda segundo Fazenda (idem) outra conferência, agora a de Santiago em 1970 foi fundamental para a configuração das leis educacionais desta época, mas precisamente sob a égide da LDB nº 5.692/71, que ainda sob os moldes do acordo MEC/USAID buscava preparar alunos produtores, consumidores e portadores de mão-de-obra para a dinâmica industrial. É importante salientar que por esta época é promulgado o Ato Institucional nº 5, o que impedia contestações acerca dos rumos e modelos que assumia a educação brasileira, de modo que esta foi, cada vez mais assumindo ares de legitimidade “absoluta” ainda que abruptamente, e o espírito de produtividade e a linguagem científico-tecnocrata agora regia todo o cenário educacional, sobretudo aquele do ensino de 2º Grau, correspondente ao Ensino Médio de

hoje.

A miscelânea entre interesses neoliberais no Brasil para fortalecer o combate aos fantasmas comunistas, sob a batuta americana, e as ações de um estado autoritário e repressor configurado na ditadura militar, parecem encontrar, no discurso de uma educação profissional, contra o “ócio” e as artimanhas de satanás¹⁴, um campo fértil para suas engenhosidades. Ao tempo que se pôde entender as engrenagens educacionais, desta época, como sendo produto dos agenciamentos neoliberais, estas também atuam num movimento de retroalimentação do liberalismo, operando como dispositivo de produção da realidade ansiada pelo mercado.

No ano de 1994, embora já num cenário de redemocratização, o Governo Federal sancionou a Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro 1994 que restringia o investimento de recursos em sua rede de educação (BRASIL, 1994), fragilizando a educação profissional pública e abrindo ainda mais campo para a iniciativa privada reger as vivências e propostas educacionais, seguindo as mesmas práticas de seus antecessores. Esta Lei só seria modificada pela Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.

No cenário pós-ditadura militar o sistema educacional foi regulamentado pela LDB nº 9.394/96. Marco na história da educação brasileira por trazer claramente a obrigatoriedade de financiamento público para a educação pública, mas também que responsabiliza os entes públicos por cada nível de educação, a saber: Municípios, Ensino Fundamental; Estados, Ensino Médio; Governo Federal, ensino superior. Esta LDB também regulamenta a separação entre educação básica e educação profissional, mantendo possibilidades desta última ser ofertada posteriormente, concomitantemente, a integradamente à primeira. Algumas instituições privadas que ainda mantinham cursos técnicos aos moldes da LDB nº 5.692/71 poderiam se arriscar (e se arriscaram) nestas modalidades de oferta da educação profissional juntamente com o Ensino Médio.

Outro parêntese se faz necessário neste momento. Por esta época já se via surgir os primeiros movimentos para um novo cenário econômico e político, que se configuraria em naquilo que conhecemos como globalização. A abertura das fronteiras e do mercado, que transformaria o cenário geopolítico mundial, era eminente, e a educação volta aos sonhos daqueles que a tem como lugar possível e real de articulação da realidade. Vemos ressurgir por estes tempos o antigo discurso iluminista/funcionalista de uma “Educação para todos”.

A Declaração de Jomtien, em 1990 (UNESCO, 1998) e o relatório da UNESCO para a educação do século XXI tratavam de atualizar este discurso agora com todos os adereços da

¹⁴ Ver nota de rodapé número 13.

globalização (DELORS et alii, 1996), sobretudo quando em Jomtien, em seu Art. 10º há uma convocação para o inter-relação entre as nações para uma cooperação mutua na busca pela melhoria da qualidade educacional dos países mais pobres (UNESCO, 1998).

Vemos a influencia deste movimento na legislação brasileira quando nos deparamos com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que trata o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) e buscava alinhar a educação brasileira aos interesses internacionais, à luz do relatório da UNESCO, sobretudo no que toca a oferta, permanência e ampliação da jornada educacional para além da jornada regular, aumentando o tempo em que o aluno fica sob os cuidados da escola. Sem falar também que a ideia de uma educação permanente sob a égide do “aprender a aprender”, um dos pilares da educação para o século XXI, como defende a UNESCO, também balizaram e balizam as iniciativas educacionais no que toca as políticas públicas brasileiras.

Esse decreto foi a primeira sinalização para a criação de escolas de tempo integral e se constituiu no cenário que permitiu a implementação do programa “Brasil Profissionalizado”, regulamentado pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b) que incentivou os estados da federação a implantarem escolas profissionalizantes integradas ao Ensino Médio, ampliando a jornada de estudo, na modalidade de tempo integral, como expresso em seu Art. 1º. Esse movimento fez com que a educação profissional se achegasse aos domínios dos estados uma vez que a LDB 9.394/96 responsabilizava estes entes pelo Ensino Médio e agora este seria também profissionalizante, ao menos em algumas escolas.

É aqui, no deslanchar do Programa Brasil Profissionalizado, que se inauguram as experiências de educação profissional nos estados brasileiros, sobretudo em São Paulo, Pernambuco e Ceará.

3.2.2 A “redescoberta” de uma educação profissional em meados dos anos 1990 e sua consolidação nos anos 2000

Para tratarmos das configurações da educação profissional, entendida aqui como aquela que busca profissionalizar e que, historicamente, carrega um suposto aporte de segurança empregatícia, sobretudo no cenário dos anos 2000, é importante registrar que os anos pós LDB 9.393/96, esta que é vigente nos dias de hoje, os arranjos da educação profissional no início da década de 1990 pareciam um pouco sem rumo claro. Muitas foram as escolas técnicas que fecharam ou diminuíram bruscamente seu quantitativo de alunos. Uma espécie de desencanto com o ensino técnico parecia ser dominante e a reordenação do

Ensino Médio, como foco principal no Ensino Superior, passou a ser o a realidade mais buscada.

Assim, nos deteremos um pouco, inicialmente, no período que a partir de meados dos anos de 1990, para adentrarmos nos anos 2000 onde ocorreram as principais transformações que sustentam a atmosfera que experimentamos hoje no tocante a educação profissional no Brasil.

Dentro do processo de redemocratização do Brasil, a década de 90 do século XX foi o período em que, efetivamente, as perspectivas para a educação constantes na Constituição de 1988, começaram a ter corpo e serem mais bem conhecidas. A educação passou por uma verdadeira “revolução copernicana”, como nos fala Shiroma; Moraes e Evangelista (2011, p. 10). Foi um burburinho efervescente de mudanças na macropolítica, inúmeras perspectivas pedagógicas ressurgindo e sendo discutidas, proposições de financiamento da educação, participação de fóruns e entidades civis organizadas, intelectuais e organismos nacionais e internacionais de diversas naturezas discutiam os rumos da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011)

Essas transformações se delinearão mais intensamente no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e foi marcado pela sedimentação de políticas neoliberais e por influências de organismos multilaterais como determinantes na consolidação das políticas educacionais, a partir da defesa de que seria, por meio da educação, que o Brasil teria efetividade sua ascensão no cenário mundial, uma vez que a educação fomentaria a competitividade (OLIVEIRA, 2010; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Esse movimento de reconfiguração das políticas educacionais no Brasil, segundo Dourado (2007; 2009) foi impingido pelo Banco Mundial e pelas Agências das Organizações das Nações Unidas (ONU), sobretudo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que estiveram à frente da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Joimtien, na Tailândia, em 1990, de onde saiu uma agenda para nortear a educação do final do século XX e para o século XXI, que traz um capítulo específico com foco na educação profissional.

Em 1995, Cláudio L. Salm e Azuete Fogaça sistematizaram a realidade educacional brasileira, num documento chamado “Questões Críticas da Educação Brasileira”, propondo ampla reestruturação a partir das exigências do mercado, nos modelos internacionais e na formação de cidadãos mais produtivos (SALM e FOGAÇA, 1995). Foi exatamente a realidade econômica em que se encontrava o Brasil, e o cenário internacional de globalização, que serviu de mola propulsora para as reformas iniciadas nos anos 90 e que seguem em curso

ainda hoje.

Um ano depois o Ministério da Educação encaminhava à presidência da república a Exposição de Motivos n. 37/96 que indicava urgente atenção ao ensino técnico profissionalizante, sendo uma demanda necessária para atender o setor produtivo (BRASIL, 1996), o que foi entendido, posteriormente, como já contemplado pela LDB 9.394/96 e se deu curso nas mudanças com a argumentação de acompanhar a realidade tecnológica.

O que é importante salientar é que na década de 1990 as transformações, no tocante ao ensino profissionalizante técnico, se deram, sobretudo, na esfera federal de educação. O Ministério da Educação tratou de reorganizar sua rede de ensino, ampliando o número de instituições e reordenando os currículos (BRASIL, 1997a; 1997b) a partir da implementação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), desenvolvido em parceria com os Estados.

Por esta época, o MEC, no caminho indicado pelo Banco Mundial, agência de fomento para a educação brasileira nos anos 1990 (e das vindouras), passava justamente a pensar as mudanças na estrutura do Ensino Médio sob a alegação de que essa estrutura demonstrava-se extremamente rígida (BRASIL, 1995, p. 19). Desde então já se começa a falar de flexibilização do currículo em sua organização e estrutura, inaugurando um período de fortes parcerias com o sistema produtivo, onde o sistema “S”, já afirmado em 1995, e fundações privadas ressurgem com grande protagonismo (Idem) e o “o Estado administrador, provedor benevolente de recursos deve ser substituído pelo Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas de longo prazo” (CEPAL, 1995, p. 190).

Quanto ao protagonismo do sistema “S”, logicamente comprometido com um viés bem específico de educação, justamente por se configurar como “empresa formando mão de obra”, temos a proposição do MEC: “quanto aos cursos profissionalizantes, os principais interlocutores na busca de parcerias para financiamento e gestão serão as redes SENAI, SENAR, SENAC e congêneres, o Ministério do Trabalho e a iniciativa privada, particularmente o setor empresarial” (BRASIL, 1995, p. 20). Quando não era o próprio “sistema S” não protagonizava as ações, a educação pública assumia o mesmo modelo de ação e currículo deste.

Consideramos importante ressaltar isso para que fique claro o atrelamento entre educação/trabalho e o setor produtivo neoliberal que, como já falamos, trás um projeto biopolítico (FOUCAULT, 2008a) e que, no caso do Brasil dos anos 1990, de forma capilarizada e oficializada, permeou os bojos educacionais com todo seu potencial produtivo de sujeitos e modos de vida.

Talvez seja necessário, também, nos posicionarmos nesse contexto e dizermos que consideramos importantes e fundamentais as garantias advindas com a constituição de 1988, chamado de “Constituição cidadã”, que trouxe inúmeras garantias sociais como o direito à saúde, à educação, à moradia e ao lazer. Inclusive quando diz em seu Artigo 205 diz:

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

Não se trata aqui de nos colocarmos contra ou pejorativarmos a relação educação-trabalho, mas atentarmos para as nuances que se inserem neste contexto, para as formas que ela assume. Até porque entendemos que a proposição trazida pela Constituição Federal, como expresso acima, foi uma conquista dos trabalhadores organizados, que desde os anos de 1979 desejavam retirar a qualificação para o trabalho das mãos das empresas que organizavam seus processos formativos independentes, a exemplo do “sistema S”, e aproxima-la do campo da educação, embora isso de fato, ao menos nos anos de 1990, não tenha sido uma realidade exatamente.

A educação profissional da década de 90 do século XX foi marcadamente atrelada ao Ministério do Trabalho e o mercado modelava as decisões, inseria novas filosofias e tendências educacionais e forjava certo modelo de homem. Mas o modelo taylorista-fordista estava em crise no cenário produtivo e, a escola, que também havia se modelado a estes modelos, também. Passou-se então, em decorrência dessas mudanças, a se nutrir uma expectativa do trabalhador dos “novos tempos” que deveriam ser altamente adaptáveis, flexíveis e polivalentes, hábeis no trabalho em equipe, com foco nas metas, sempre atento à qualidade total, criativos e participativos, muito mais em termos de proatividade do que de construção coletiva da realidade (NASCIMENTO, 2017)

Nesta época a ideia de competências já conquistava o cenário laboral e já permeava os nichos educacionais como uma proposta promissora e potente para as transformações dos modelos escolares ainda modelados pelo taylorismo/fordismo. Emergia, então, a pedagogia das competências, que se orienta pela necessidade de “a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação; b) institucionalizar novas formas de educar/formar e gerir o trabalho; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação” (NASCIMENTO, 2017, p. 206).

Vai havendo um deslocamento conceitual da qualificação para a competência. Assim, esse modelo

foi a diretriz político-pedagógica desse projeto, cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo. Por essa ótica, a

construção da identidade profissional do trabalhador torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolvem em resposta aos desafios das instabilidades internas e externas à produção, o que inclui também estar preparado para o desemprego, o subemprego ou o trabalho autônomo. Essa é a nova ética que subjaz à ideologia da empregabilidade que, em termos de desenvolvimento educacional, significa uma mobilização autônoma do indivíduo para buscar as oportunidades que a sociedade (ou o mercado) oferecem (RAMOS, 2014, p.57-58).

Na verdade não se trate de algo novo se falar, por essa época, em desenvolvimento de competências nas escolas. Como já apresentamos, estava em curso um projeto neoliberal em todo o globo e, no Brasil não era diferente. A exemplo da sociedade funcionalista, a escola, nesse contexto, também passa a ocupar lugar de operação de engrenagens para a realização desse projeto de mercado, por meio da priorização na formação de um Capital Humano, que justamente focava no desenvolvimento de competências e habilidades para a produção de renda para o mercado. E a educação, nesse contexto, era, e é, estratégica.

A educação passa a ser um lugar de investimento empresarial e estatal com foco no crescimento econômico, com o intuito de melhorar o capital humano que deve ser permanentemente atualizado para que este possa contribuir para o crescimento econômico. Isso se dá por meio de sedução e articulação discursiva de maneira que o indivíduo passa a direcionar sua vida para escolhas e desejos que não são seus, mas que foram preditos por outros. Uma das características da formação desse capital humano é a configuração de indivíduos competitivos, movidos pela concorrência (FOUCAULT, 2008a).

Esses movimentos do final da década de 1990 ganhou força nos anos 2000 e a perspectiva de competências e habilidades tomou ares de oficialidade a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e uma rede de atrelamento foi criada com a implementação da Prova Brasil, que avalia a Educação Básica, e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que passou a ser via de acesso à Universidade. Ambos são sistemas de avaliação que trouxeram para o centro dos processos educacionais as competências e habilidades. Assim, elas passaram a ser um ideal a ser alcançado tanto curricular, quanto didaticamente.

De certo modo houve uma transformação, a partir de 2003, no governo Lula, quanto ao processo de participação de instituições com do “Sistema S” nas políticas de Educação Profissional. O documento Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SEMTEC, 2003) reorientou que o investimento de verba pública deveria ser, ao menos em termos imediatos, disponibilizada para instituições públicas. Isso inverte o fluxo que vinha sendo configurado no governo anterior.

A gestão das políticas públicas de Educação Profissional foi em um sentido de fortalecer algo que a LDB 9.394/96 deixava em aberto: a integralização entre Ensino Médio e

Educação Profissional. Um dos primeiros atos nesse sentido foi a revogação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997c) que buscava regulamentar o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB citada acima. Esse decreto configurava a Educação Profissional como tendo por objetivo “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho”. Nele, a Educação Profissional poderia ser feita posterior ao Ensino Médio ou concomitante, mas não de forma integrada. Nesse sentido, o que parece surgir é um movimento de não mais escolha por uma educação profissional, mas a torná-la compulsória, ao menos no que toca à educação pública, historicamente frequentada pelas classes mais baixas. Tanto é que o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, concebia a necessidade de

regulamentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores (RAMOS, 2014, p. 73).

Assim, o Ensino Profissionalizante é inserido à Educação Básica, mais especificamente ao Ensino Médio, figurando agora nas formas concomitante, subsequente e integrada, e desenvolvidas na escola pública. É importante dizer que mais que uma política efetiva e imediata (porque na verdade não ocorreu assim), isso aponta para as perspectivas que permeavam o governo a partir do ano de 2003. Embora uma série de discontinuidades tenha havido toda uma articulação de integralização entre Ensino Médio e Técnico era lançada.

Mas se esse movimento integralizador parecia não ser consenso no Ministério da Educação (MEC), não era bem esse o mesmo sentimento a permear as Secretarias Estaduais de Educação, entes responsabilizados pelo Ensino Médio. A partir de 2004 o governo passou a receber inúmeras solicitações de apoio financeiro que fomentassem a integralização dos ensinos Médio e Técnico. O que praticamente obrigou o MEC a retomar sua agenda com tais pautas, que haviam sido deixadas em suspenso (RAMOS, 2014).

Vamos mais uma vez ressaltar que um dos movimentos pela integralização entre Ensino Médio e Profissional se dava na busca de garantia de direitos e acesso a escolarização para o trabalho como forma de ascensão social. Se de um lado havia demanda do mercado pela profissionalização, por outro, movimentos sociais de trabalhadores também ansiavam por essa profissionalização como forma de uma garantia de empregabilidade, bem como a busca pela ruptura com a lógica fragmentada e reducionista de educação, pretendendo-se um movimento de resistência, o que não impede de também ser capturado.

Mas se no primeiro governo Lula as ações acerca de uma educação profissional se deu, no âmbito federal, por meio de programas compensatórios como o Programa Nacional de

Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Inclusões de Jovens (PROJOVEM), em seu segundo governo o projeto de expansão e fortalecimento da educação profissional cresceu amplamente e se desenvolveu em duas frentes. Uma na esfera federal, com a criação de Institutos Federais multicampi, e a segunda por meio do programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.094, que regulamentou e fomentou a implementação de Ensino Médio integrado ao Ensino Profissional nas redes estaduais de educação (BRASIL, 2007). Foi a partir desse programa que o movimento integracionista se deu de fato.

Em sua regulamentação, o Programa Brasil Profissionalizado trazia como proposição:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.

Parágrafo único. São objetivos do Programa Brasil Profissionalizado:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
- III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;
- IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;
- V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;
- VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos;
- VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação;
- VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2007).

Seguindo o movimento liberal retomado pela UNESCO na conferência de Joitien, a primeira agenda do Programa Brasil Profissionalizado foi assinar o “Compromisso todos pela Educação”¹⁵. Na verdade, é um duplo “todos”: todos pela educação para todos. Nesse sentido é que esse projeto se delineia, em suas origens, e em suas tecnologias, como um aparato de biopolítica que busca capturar uma população e onde essa população é agora administrada por meio da política e da ciência, que regulamenta a vida (FOULCAULT, 2008a) estudantil de jovens alunos do Ensino Médio, inclusive com projetos para resolver a distorção idade-série, estabelecendo a idade certa para se estudar.

No governo Dilma o Programa Brasil Profissionalizado passou a integrar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), regulamentado pela lei nº

¹⁵ Informação disponível na página do programa, com endereço eletrônico: <<http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>>

12.513, de 28 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011), mas foi a reforma do Ensino Médio, que o tornou integral (em termos de turnos de estudo) e integrado à uma formação profissional que foi a ação mais impactante para os últimos tempos.

2.2.3 O novo Ensino Médio e os novos/velhos ares da Educação Profissional

A reforma do Ensino Médio vinha sendo discutida a tempos, ganhou corpo no governo Dilma, mas seu delineamento e marcas filosóficas foram construídas e definidas a partir da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 no governo Temer, que usou o espaço televisivo e publicações oficiais para divulgar o modelo de ensino proposto e, ante as críticas, ganhar apoiadores a essa proposta de reforma. Tais propagandas afirmavam que o modelo proposto era baseado na experiência de países que obtiveram grande crescimento educacional, como Coreia do Sul, França, Inglaterra, Austrália e Portugal, que o ensino ficaria mais adaptado aos anseios do jovem atual, e a possibilidade de escolher áreas específicas de estudo, além de uma base obrigatória, figurava como a grande novidade sedutora. Não mais se precisaria estudar o que não se gostou, mas como em um cardápio, se poderia escolher o que mais lhe agrada¹⁶.

As propagandas ainda buscavam fomentar a ideia de que os jovens agora poderiam decidir seu próprio futuro e adequar seus estudos ao que mais fosse cabível aos seus planos. E era assim mesmo a proposição da Lei. Um Ensino Médio com mudança estrutural, flexível curricular onde “o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos” (BRASIL, 2017).

Sob a justificativa de que as possibilidades de escolha fariam com que a escola se aproximaria da realidade do estudante e que esse teria maior condição de competir no mercado de trabalho, “e, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho” (MEC, 2017), a reforma do Ensino Médio ganhou corpo e foi aprovada, mesmo diante das inúmeras mobilizações de coletivos de jovens que ocuparam escolas em muitos estados do Brasil, questionando as decisões tomadas para as reconfigurações do Ensino Médio e chamaram atenção da sociedade para o fato de não estarem sendo ouvidos e considerados em tais decisões (FERRETTI, 2018). Mas o que vai ocorrendo é que os jovens vão sendo colocados num movimento de definição antecipada de seu futuro profissional, em um momento em que, talvez, eles não tenham condições para decisões tão acertadas e isso, certamente, provoca deslocamentos, reconfigurações do “ser estudante” e relações consigo.

¹⁶ Para conferir uma das propagandas acesse https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=P_1iPX6Ui54

Embora falemos aqui da Reforma do Ensino Médio, abrimos aqui um parêntese para atentarmos para as condições de possibilidade que permitiram e/ou operaram como base para constituição de tal “realidade”. O Brasil, a partir das eleições de 2014, que reconduziu Dilma Rousseff à presidência, testemunhou o desvelar de estruturas (dentre muitas conservadoras) que criaram um cenário cujas intenções eram depor uma presidenta eleita, sob acusação de suposto crime de responsabilidade devido a “pedaladas fiscais”, culminando no impeachment de Dilma. Dois dias após o impeachment, o Senado Federal, que reunia os juízes da então presidenta, aprovou lei que flexibilizou as regras para abertura de crédito suplementar sem autorização do Congresso Nacional, justamente as ditas “pedaladas fiscais” que justificaram o impedimento de Dilma (BRASIL, 2016a). A partir de então, Temer, que não foi fiel ao projeto de governo que havia sido eleito em 2014, passou a comprometer-se com uma agenda de reformas neoliberais e de precarização, sustentada pelo tripé: reforma do Ensino Médio, reforma trabalhista e reforma da previdência, além da Proposta de Emenda a Constituição (PEC) do teto de gasto, que congelou os gastos do governo por 20 anos (BRASIL, 2016b).

Essas reformas se entrecruzam por se estruturarem a partir de questões geracionais. Esse trabalho também adentra a este contexto de entrecruzamento (a proposição de um currículo a partir do “espírito” presente na reforma do Ensino Médio, só teve sentido porque havia uma reforma trabalhista em curso em nosso país, e uma reforma da presidência). Estamos estudando jovens, mas em um contexto que está considerando o envelhecimento destes jovens. Os jovens de hoje, formados como trabalhadores a partir no “Novo Ensino Médio”, estão sujeitos a este cenário de aposentadoria advindo de um trabalho que é ofertado, e se assemelha à uberização (ABÍLIO, 2019), que busca extrair ao máximo a força de trabalho dos jovens.

Por meio da construção do “Novo Ensino Médio”, marcado pela flexibilização, intensificação do tempo de estudo, pela profissionalização e pela produção do aluno como um Microempreendedor Individual (MEI), se prepara o trabalhador do futuro que deve ser empreendedor, cooperativo, criativo, adaptável, em constante aprendizagem, proativo, que domine suas emoções, dentre outras características (ARAUJO; ANDRADE, S.d), cuja futuro de aposentadoria se torna mais distante e precário, necessitando que tal trabalhador, que aprendeu na escola a empreender e a se virar, a se adaptar e se reinventar no contexto da renda, continue nesse processo quando a aposentadoria não for uma realidade.

Retornemos, mais especificamente, a discutirmos os caminhos definidos para o “Novo Ensino Médio” no âmbito legal. Conforme a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, no que altera o art. 36 da LDB 9.394/96, regulamenta que o Ensino Médio será composto pela Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e por uma parte diversificada, provendo arranjos curriculares diversos a partir das seguintes áreas: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; **V – formação técnica e profissional** (BRASIL, 2017, *grifo nosso*). O Ensino Médio parece ir se configurando como uma “serpente” de múltiplas cabeças, talvez não se deva falar no Ensino Médio, mas nos Ensinos Médios, em uma reversão bem impactante em relação aos fundamentos iniciais da LDB citada acima, se aproximando muito dos mesmos movimentos que dominaram o Brasil nos anos 90, sob a influência do Banco Mundial como já falamos.

Mas, quando nos deparamos com os propósitos da LDB 9.394/96, vemos que esta, conforme aponta Cury (2002), além de assegurar o Ensino Médio como “a etapa conclusiva da educação básica, com três anos de duração e com um mínimo de 2.400 horas de 60 minutos. O ensino médio, assim entendido, tornou-se constitucionalmente gratuito e também, por lei ordinária, “progressivamente obrigatório” (CURY, 2002, p. 181-182), este passa a ter um caráter formativo, não sendo mais etapa transitória seja para a Universidade, seja para o mercado de trabalho:

Assim, do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico (CURY, 2002, p. 182).

Nisso percebemos a mudança de fluxo que trouxe a reforma do Ensino Médio, assumindo claramente uma formação com interesses bem particulares que fragmenta, específica, reduz e flexibiliza a formação e, ao menos no contexto da lei, a profissionalização na etapa final da Educação Básica, retorna como proposta oficial com fins de “garantir empregabilidade”.

Outro aspecto importante trazido pela reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) foi o fomento da autonomia dos alunos, principalmente recorrendo à flexibilização do currículo. Os alunos agora poderão dizer o que querem estudar. O que, segundo Nascimento (2017) é uma resultante do contexto neoliberal onde “o indivíduo passa a exercer sua capacidade de escolha, sendo responsável por sua formação, devendo adquirir os meios que o permita ser mais competitivo no mercado de trabalho” (p. 207).

A escola que não mais garante o emprego, mas opera como um ente que dá o certificado do status de empregabilidade transfere para o estudante a responsabilidade por suas escolhas, que entrará no jogo da empregabilidade individual e a escola ocupa um lugar,

um tanto quanto, estranho nesse processo: redentora em crescente desresponsabilização do futuro dos estudantes. “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2011, p. 430).

Num processo que se coaduna com os interesses neoliberais por um espírito proativo e autônomo, esse princípio soa como central na referida reforma, e passa a operar como atrativo de suposta liberdade. No entanto, vale recorrer a Benevides e Muniz Neto (2011) quando estes atentam para o fato de assistirmos hoje, “uma profusão de novos métodos alternativos e novas práticas educativas ditas ‘progressistas’ e/ou ‘centradas no aluno’ (p. 31)” que, na sintonia das configurações capitalistas da atualidade, se alinham à demanda por um espírito criativo, autêntico, liberto e autônomo.

Isso se configura, no nível de discurso, como sendo uma demanda originária da sociedade e que a escola apenas deve atender por meio de mudanças educativas que buscam suprir tais reivindicações, mas que, na verdade, se originam e operam a partir do dispositivo-empresa que passa a ser modelo para o sistema educacional, tendo sempre como alvo principal as subjetividades, uma vez que os sujeitos devem sempre se “autogovernar” (FOUCAULT, 1990).

A reforma do Ensino Médio enquanto ação da política legal pode parecer ser um retorno ao espírito que pairava nos anos de 1990, no entanto não é que tenha havido uma ruptura desse espírito, uma vez que ele sempre se fez presente, ainda que com intensidade diferente de força. Portanto, não podemos falar necessariamente de um retorno, mas talvez de uma retomada de força que anseia forjar uma sociedade caracterizada pela profissionalização que, para Foucault (2008b) é uma sociedade caracterizada pelo controle da vida dos indivíduos, agindo como modeladora de suas ações a partir daquilo que está pré-estabelecido como legítimo e verdadeiro.

O que ocorre é que as, as escolas de Ensino Médio em sua versão profissionalizante, e no contexto da reforma do Ensino Médio, todas as escolas, acabam por assumir “conceitos do setor produtivo como flexibilidade, participação, empregabilidade, competência, competitividade e qualidade, entre outros” (LEMOS et al, 2017, p. 449), em um movimento que assume outro tom em relação a um período recente da educação brasileira em que os princípios educacionais se aproximavam de “conceitos como democracia, participação, igualdade e solidariedade” (idem).

Foucault vai nos dizer que

[...] a educação e a profissão, a profissionalização dos indivíduos; a educação que

deve formá-los, de maneira que possam ter uma profissão, e também qual a profissão ou, em todo caso, qual o tipo de atividade a que se dedicam e a que se comprometem a dedicar-se. Logo, temos todo um conjunto de controles, de decisões, de injunções que tem por objeto os próprios homens, não na medida em que têm um estatuto, não na medida em que são alguma coisa na ordem, na hierarquia e na estrutura social, mas na medida em que fazem alguma coisa, na medida em que são capazes de fazê-lo e na medida em que se comprometem a fazê-lo ao longo da vida (FOUCAULT, 2008b, p. 431-432).

A reforma do Ensino Médio está alicerçada sob uma perspectiva utilitarista do saber (GUILLE, 2008) e retomando a dualidade entre ensino propedêutico e profissional, claramente em oposição à LDB 9.394/96. Na verdade, o que nos parece é que o Ensino Médio vem se constituindo como um lugar de agonístico, sobretudo nos processos de resistência frente às capturas do modelo neoliberal da atualidade.

O que está implicado na reforma do Ensino Médio em uma integralização compulsória oficial com a Educação Profissional, é que, novamente, o educativo, o formativo e a qualificação são desvinculados, como diria Frigotto (1998, p. 14), “da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade”.

Embora a lei não configure um estancamento da continuidade dos estudos, podendo o estudante optar em seguir estudando no Ensino Superior, ela acaba por configurar o Ensino Profissionalizante como tendo “um caráter de terminalidade não por escolha pessoal, mas por imposição do próprio sistema de ensino, econômico e social, vigentes” (LEMOS et al, 2017, p. 458).

No que toca a BNCC, esta, na medida em que atua como currículo nacional (BRASIL, 2018), opera como dispositivo de controle e regulação da vida escolar e, portanto, é mais um aparato de biopolítica (FOUCAULT, 2008a). Nesse sentido ela acaba por ocupar um lugar de verdade, regulamentando competências e habilidades a serem legitimamente desenvolvidas, as autenticando como boas, necessárias e sinalizadoras de aprendizagem e “evolução humana”. Foram “eleitas” dez competências básicas, a saber:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar

informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10)

O que nos fica, para o momento, não é nem questionar o conteúdo de tais competências, embora tenha grande potencial de análise, mas: porque estas e não outras? O que elas fomentam? Que discursos e configurações de vida as sustentam? São perguntas que pouco fazemos, mas que são fundamentais para os processos de resistência e singularidade. A BNCC diz que tais competências são “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8).

Em seu texto, a BNCC esclarece o que entende por competência: “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (idem).

Ao definir conhecimentos, competências e habilidades fundamentais a serem desenvolvidas nas escolas, a BNCC

funciona como uma prática discursiva que envolve um jogo de prescrições que determina escolhas e, também, exclusões. Esse jogo de definição de “verdades”, normalização, controle – consolidado a partir de uma tecnologia do corpo social – implica uma nova leitura da biopolítica, tomando como fio condutor a noção de “governo”, isto é, tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens: há, assim, o desdobramento das “artes de governar”, da soberania, para a razão de Estado e, posteriormente, para a “governamentalidade” (CARVALHO et al, 2017, p 490-491).

No que toda ao Ensino Médio, a BNCC parece ser a “casa do botão” da reforma “sedimentada” pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, o ensino médio integral,

flexível e profissionalizante, se configuram dentro dos moldes de uma governamentalidade neoliberal, em seu aparato subjetivante de uma vida útil. No jogo saber-poder (FOUCUALT, 2011f), imprescindível nas práticas biopolíticas, o sujeito vai sendo criado e governado, controlado, modelado e a governabilidade neoliberal se utiliza da educação “como elemento estratégico para sua legitimação: constituição de indivíduos sujeitados pela formação de seu capital humano, um sujeito competente, hábil e flexível” (CARVALHO et al, 2017, p. 492). Resumo bastante fiel da amalgama produzida pela reforma do Ensino Médio e das configurações na nacionalização de um currículo comum.

No entanto não devemos esquecer que todas essas forças também provocam fissuras. E se falamos delas em último momento ou de forma menos delongada, não se dá por considerarmos qualquer parâmetro de frequência ou intensidade das fissuras, até mesmo por que isso não seria possível. Se o fazemos desse modo, é tão somente, pela necessidade de caracterizar o espírito oficializador das políticas de educação, para entender as configurações nas quais estamos, por um aparato jurídico-educacional, submetidos.

Falando em fissuras, resistências, descontinuidades, e entendendo que, por vezes, a lei também pode figurar como “letra morta” justamente por encontrar no tecido social outras forças, o que podemos observar, até o momento da escrita dessas linhas (uma vez que as reconfigurações da realidade não param), é que, na realidade escolar há uma espécie de “adormecer do gigante” – aqui falando tanto da lei de reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, quando da BNCC para esse mesmo nível de ensino. Tudo parece meio incerto e nada foi realmente aplicado quanto às reformas, nem no tocante a implementação do sistema integral de ensino, nem na proposição de flexibilização do currículo e da educação profissional integrada, sendo ainda utilizado o modelo de educação profissional proposto pelo programa Brasil Profissionalizado, ao menos no que toca às escolas profissionais do Ceará, para escolas específicas.

3.3 O Ceará no cenário da Educação Profissional

3.3.1 A Política Educacional cearense e o currículo oficial

Para iniciarmos esse caminho de análise dos movimentos de entrelaçamento entre escolarização e profissionalização, de maneira específica, na política educacional cearense, e de como essa se alinha aos discursos neoliberais, vamos retornar um pouco para o cenário existente cearense no momento em que o programa “Brasil Profissionalizado” entrou em

vigor.

Segundo Lima e Santos (2012), no Ceará, seguindo o modelo do que ocorria no Brasil, estava em curso um projeto neoliberal de educação que teve início na década de 1990, e que influenciava toda política nacional, como falamos anteriormente. Essa década foi marcada pelo governo de Ciro Ferreira Gomes (1991 a 1994). No entanto, a história política cearense mostra que desde o ano de 1986, que os governos eleitos mantinham certa proximidade quanto à visão de mundo, ainda que se alternassem as siglas partidárias, e todos se afeiçoavam modelo neoliberal de governo.

Após Ciro Gomes¹⁷ o projeto educacional em curso teve sua continuidade com Tasso Jereissati, cujo pleito foi de 1995 a 1998 (mas que já havia governado o estado de 1987 a 1991, antes de Ciro) e reeleito para o pleito de 1999 a 2002¹⁸, seguido de Lúcio Alcântara (2003 a 2006), que à luz do relatório da UNESCO já falado anteriormente, lança seu projeto educacional intitulado “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” (NASPOLINI, 2001).

Sucedendo o governo Lúcio Alcântara tivemos o governo Cid Ferreira Gomes (irmão de Ciro, citado acima), momento histórico de concretização da implantação das escolas profissionalizantes integradas ao Ensino Médio a partir das articulações do Programa Brasil Profissionalizado, que foi implementado como uma política do Partido dos Trabalhadores (PT) que, no contexto brasileiro, é reconhecido como partido de esquerda, mas que assumiu, em muitas áreas, uma agenda neoliberal. Na educação isso parece ter também seus efeitos.

O Programa Brasil Profissionalizado se configurou como a principal fonte financiadora desta modalidade educativa no estado (CEARÁ, 2008), que fomentava financeiramente e “espiritualmente” as novas escolas de tempo integral de caráter profissional. O Brasil Profissionalizado teve grande impacto no cenário da educação profissional em todo território brasileiro. O Ceará desponta como exemplo dos mais exitosos. Mas vejamos um pouco a crescente em termos de Brasil

Nascimento, Moura e Damasceno (2017, p. 199), baseando-se em dados oficiais do Ministério da Educação, apresenta uma evolução geral, à nível de Brasil, no que toca a evolução de matrículas na Educação Profissional de 2002 a 2017. “No ano de 2002 existiam nacionalmente 652.073 matrículas na educação profissional vinculada às redes federais, estaduais, municipais e privadas”. Em fevereiro 2017, com base no censo escolar realizado em 2016, “foram contabilizadas 1.859.004 matrículas na educação profissional, ou seja, quase

¹⁷ Embora na atualidade Ciro Gomes se apresente publicamente como de esquerda, Lima e Santos (2012) o classifica como um governo de direita por está comprometido, à época, com o projeto empreendido pelo ex-governador Tasso Jereissati, visto postularem aliança política tanto em sua eleição como reeleição.

¹⁸ É importante ressaltar que o governador renunciou em seu último ano de mandato, ficando no cargo seu Vice.

o triplo da apresentada em 2002”.

No cenário cearense a realidade foi bem semelhante e contribuiu para a construção dessa realidade nacional. A partir da promulgação da Lei Estadual N° 14.273, em dezembro de 2008, o Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação (SEDUC), iniciou o processo de implementação da rede de educação profissional de tempo integral no Estado do Ceará, como orientado pelo Programa Brasil Profissionalizado que regulamentava e financiava tal estrutura. O discurso formalizado na proposta era de que essas escolas iriam possibilitar “um futuro mais justo, mais equânime e com mais oportunidades para os jovens cearenses, acenando para a materialidade da experiência de um maior exercício de cidadania”¹⁹.

Hoje o Ceará apresenta seus números com orgulho: são “119 Escolas Estaduais de Educação Profissional. Escolas com funcionamento em tempo integral que organizam e integram o ensino médio à educação profissional, configurando cenários de cidadania que articulam o direito à educação e ao trabalho”²⁰.

No site da SEDUC encontramos um quadro síntese do avanço nas implementações das Escolas de Educação Profissionais no Ceará:

Tabela 1 – Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará, de 2008 à 2018

ANO	EEEP	MUNICÍPIO	CURSOS	MATRÍCULAS
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.349
2010	59	42	18	17.481
2011	77	57	43	23.916
2012	92	71	51	29.885
2013	97	74	51	35.981
2014	106	82	53	40.897
2015	111	88	52	44.069
2016	115	90	53	48.089
2017	116	91	53	49.894
2018	119	95	52	52.571
Progressão 2008 a 2017 (%)	476%	475%	1.300%	1.285%

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Educação Profissional / Sistema de Gestão Escolar.

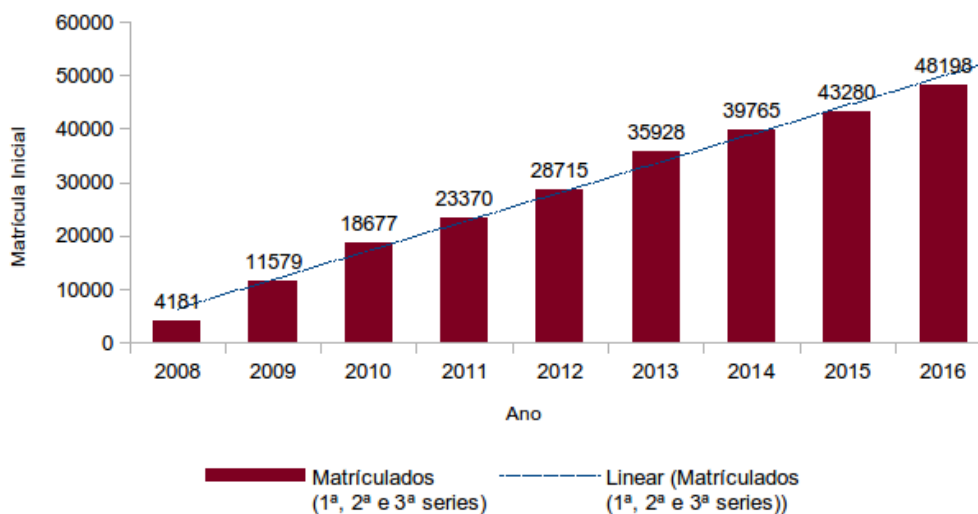
Uma política pública de sucesso, no que se propôs, é claro. Trazemos abaixo o último gráfico disponível no site da SEDUC, onde é visível o crescimento do número de oferta e matrícula nestas escolas, bem como a satisfação dos gestores em exporem tal sucesso.

¹⁹ Disponível no site da SEDUC: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>>

²⁰²⁰ Idem.

Figura 1 – Evolução de matrículas na EEEP

Evolução do número de alunos matriculados nos cursos técnicos, no Estado do Ceará, no período de 2008 à 2016



Fonte: SIGE no mês do Censo Escolar no ano de 2016. Secretaria da Educação do Estado do Ceará/ Coordenadoria de Educação Profissional/Sistema de Gestão Escolar.

As Escolas Profissionais são estruturadas, além das vivências no interior das salas de aula, por iniciativas transversais e complementares por meio de projetos, que transbordam uma concepção político-pedagógica bem específica. Essa articulação curricular promove maior permeabilidade de práticas de biopolítica e seguem o fluxo dos ideais neoliberais, permitem flexibilidade e inserção de temas outros de maneira intencional, e promovem, sobretudo o fomento do empreendedorismo estudantil que, segundo Costa (2009a) buscam imprimir nos alunos os “seguintes traços: são proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc.” (ibid, p. 156).

Temos como principais projetos, conforme descritos na página da SEDUC e no Relatório de Gestão “O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará – 2008 a 2014”: e-Jovem, Círculo de Leitura, **Mini Empresa**, Curso de Alemão, **Programa Cidadania**, Programa Com.Domínio Digital, **Projeto Professor Diretor de Turma** (CEARÁ, 2014)²¹. Não é difícil perceber, nesses movimentos “curriculares”, intencionalidades a partir das engrenagens estruturantes do modelo capitalista que temos atualmente, embora não possamos considerar apenas essa linha de força. Mas para nós fica claro neles uma: “reestruturação produtiva, políticas neoliberais, pensamento pós-moderno e globalização econômica”

²¹ Grifos nossos. Os projetos em destaque serão analisados logo mais por os considerarmos com potenciais engrenagens agenciadoras de jovens no empreendimento neoliberal achegado às escolas.

(NASCIMENTO; MOURA; DAMASCENO, 2017, p. 203). Mas falaremos melhor disso um pouco à frente.

Até aqui temos um projeto exitoso de educação e uma política pública aclamada por muitos. Mas como isso tudo se apresenta para nós no jogo de agenciamento dos jovens? Quais as peculiaridades desta política pública e quais suas forças propulsoras? Aqui será necessário nos determos um pouco sobre essas questões para melhor caracterizarmos a trama tecida articuladamente na implementação das escolas profissionais que se dão a partir da escolha da Tecnologia Empresarial SócioEducativa (TESE) e de um conjunto de práticas orientadas a partir destas, mas que discutiremos melhor na próxima seção.

3.3.2 A Tecnologia Socio-Empresarial e o espraiamento da forma empresa para o campo educacional

Conforme disponível no site da Secretaria da Educação (SEDUC) do Estado do Ceará²², a partir de 2008, período em que também estava em vigor o programa Brasil Profissionalizado, o governo assumiu o desafio de implantar a rede de educação profissional no Estado. Isso se deu por meio da formação integrada entre o Ensino Médio e formação profissional de nível técnico. Como já vimos anteriormente, esse movimento de implementação de educação profissional na rede pública de educação e, ainda, de forma integrada, no momento em que também atuava o Brasil Profissionalizado, não fora coincidência, mas uma ação fomentada por este programa que também regulamentava a educação integral e integralizada entre Educação Básica e Educação Profissional.

Mas o que gostaríamos de abordar nessa seção é o modelo curricular-didático adotado pela SEDUC, sobretudo nas proposições filosóficas que o balizam.

O modelo adotado pelo governo Cid Gomes poderia ter mantido as bases e padrões das escolas técnicas da década de 70, como nos parece ter ocorrido em São Paulo na mesma época. Mas o que se passou nas escolas do Ceará foi uma aproximação com o modelo adotado em Pernambuco (LIMA, 2014), mas com uma eficiência tamanha que se tornou referência neste modelo, ganhando notoriedade pelo sucesso da operacionalização da proposta. Podemos nos perguntar: de onde advém o “*modus operandi*” das escolas pernambucanas e, conseqüentemente, das cearenses?

Certo dia, como consta nos dados coletados pro Lima (2014), Marcos Magalhães, alto

²²Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=128

executivo da Philips na América Latina, estando de férias no Brasil, mais precisamente em Pernambuco, viu que sua antiga escola, o Ginásio de Pernambuco, estava completamente deteriorada, e resolveu implementar uma reforma, de início física, no lindo prédio de saudosas memórias. Reunindo outros empresários reformaram o prédio e, depois dele pronto, decidiram empreender um projeto educacional que logo serviu de modelo para uma gestão pública daquele estado e do Ceará também. Este modelo deu origem a Tecnologia Empresarial SocioEducativa (TESE).

Os empresários de Pernambuco, operando a partir de certos signos, fazem uso de discursos que evocam “participação”, “cidadania” onde se busca fazer o que os “governos não fazem” ou ainda “de fazer nossa parte”, buscavam, segundo eles, zelar pela excelência do ensino e crescimento dos jovens, como podemos perceber na fala de Marcos Magalhães, presidente do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE) numa palestra em maio de 2012²³: “Há quase 10 anos, nós, um grupo de empresários, achamos que seria interessante dar um foco específico nos adolescentes [do ensino médio]. Porque é a porta de saída do jovem para o mundo. Nós, nas nossas empresas, sentimos falta de quantidade e qualidade de jovens para o mercado de trabalho.”

Um empreendimento educativo claramente comprometido com os interesses das empresas. Pensado e operacionalizados por uma visão de homem, de mundo e de educação à serviços dos interesses neoliberais. Vale ressaltar que o mesmo espírito de “todos pela educação” também é propulsora dessas ações. Em uma entrevista de 19 de janeiro de 2015, Marcos Magalhães afirma que “não existe um responsável pela educação no Brasil”, eu um discurso que convoca para o empenho de múltiplas forças. Embora nos pareça o empenho de apenas certas “múltiplas forças” (MAGALHÃES, 2015).

Nas escolas de Pernambuco, sob a batuta de Marcos Magalhães, e, conseqüentemente, por escolha e identificação política e de visão de mundo, nas escolas cearenses, o modelo balizador das escolas foi a TESE, que é uma adaptação da tecnologia de gestão desenvolvida pelo grupo Odebrecht, chamada de Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), modelo de gestão desenvolvido e aplicado nas empresas do grupo. Ainda segundo Magalhães (2008) poucas mudanças adaptativas foram feitas à TEO para aplica-la à educação, de tão boa e completa que seria esta. Assim sendo, temos uma filosofia empresarial, “um sistema de crenças e valores que visa à construção do futuro, a partir da mobilização das forças do presente” (ODEBRECHT, 2004, p.3) e hoje gere processos educativos e constitui o “*modus*

²³ Fragmento encontrado no site < <http://acaoeducativa.org.br/antigo/index.php/todas-noticias/10004362-novas-escolas-de-tempo-integral-de-sao-paulo-sao-baseadas-em-modelo-de-pernambuco>>

operandi” educacional por excelência das escolas profissionais de Pernambuco e do Ceará.

Sendo a TEO uma espécie de espelho a refletir a TESE, nova realidade educacional, então, conhecendo a TEO nos aproximamos significativamente da face mais verdadeira da TESE, daí entendermos ser necessário conceituarmos um pouco a Teoria Empresarial SócioEducativa.

Em seu site²⁴ oficial a empresa Odebrecht traz uma aba específica para a TEO, nele esta teoria é apresentada como sendo um “conjunto de princípios, conceitos e critérios, com foco na educação e no trabalho, que provê os fundamentos éticos, morais e conceituais para a atuação dos Integrantes da Organização”. Por meio dela se busca valorizar as potencialidades dos seres humanos sob a marca da evolução e da superação de resultados.

Ainda segundo o site da empresa, os princípios fundamentais da TEO são, dentre outros, “confiança nas pessoas e em seu desejo de evoluir” e “autodesenvolvimento das Pessoas, sobretudo por meio da Educação pelo Trabalho”. Este último constituindo uma fórmula no mínimo estranha para relacionar estes dois termos. Nele o trabalho aparece como sendo o gerador, o condicionante da educação, o meio pelo qual esta se faz possível.

Os princípios e engrenagens da TEO foram ao encontro dos anseios neoliberais tão fortemente alimentados na atmosfera do governo cearense no momento em que o programa “Brasil Profissionalizado” fez investimento nas escolas de tempo integral. Vejamos como isso se materializa em práticas curriculares e vivências educacionais por meio da TESE.

No processo de implementação do novo modelo educacional no Ginásio de Pernambuco, os empresários que estavam na vanguarda deste processo elaboraram o conceito de Tecnologia Empresarial SocioEducativa (TESE) e publicaram um Manual Operativo para postular a filosofia e o modo de operara daquela escola. Se nas escolas convencionais temos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) como centro da ação educativa, no Ginásio de Pernambuco se passou a ter a TESE, num claro movimento cuja efeito foi suplantando o PPP em detrimento do manual operativo da TESE que passou a trazer nova racionalidade para o currículo, não mais político, mas empresarial.

A TESE, a partir dessa racionalidade empresarial, segundo Nascimento, Moura e Damasceno (2017, p.221) eleger como modelo de gestão escolar a “gestão empresarial baseada no Ciclo PDCA (Plan- planejar, Do – executar, Check – verificar/avaliar, Act – agir). Isso fez com que as práticas da administração privada fossem trazidos para a escola pública, criando assim um movimento conflitante no que toca os pressupostos entre instituições públicas e

²⁴ <http://www.odebrecht.com/pt-br/organizacao-odebrecht/tecnologia-empresarial-odebrecht>

privadas (LAVAL, 2004).

Conforme as orientações do Manual Operativo da TESE (ICE, S.d.), esta foi desenhada para levar os conceitos gerenciais para o ambiente escolar, agregando, pouco tempo depois, os princípios apontados no relatório de Delors (2003), sobretudo no que toca os quatro pilares para a Educação do século XXI: aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a viver junto para aprender a ser.

Esta tecnologia é bastante criativa em seu modo de operar nos processos de subjetivação. Ela se apresenta como uma “postura - mais consciência que método; adequa-se a cada realidade - mais ajuste que transplante ou cópia de modelo; educa pelo trabalho - mais prática que teoria (ICE, S.d., p. 8). Nela a qualidade da educação é um negócio, o negócio da escola, num estreitamento entre aprendizagem e produção, realização pessoal e lucro.

O Manual Operativo da TESE ainda apresenta cinco premissas, ou seja, a “alma” de seu negócio, a saber:

- Protagonismo Juvenil – o jovem como partícipe em todas as ações da escola (problemas e soluções) e construtor do seu Projeto de Vida.
- Formação Continuada – educador em processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento.
- Atitude Empresarial – Centro voltado para o alcance dos objetivos e resultados pactuados, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, sobretudo a Pedagogia da Presença e a Educação pelo Trabalho.
- Corresponsabilidade – Parceiros públicos e privados comprometidos com a melhoria da qualidade do Ensino Médio.
- Replicabilidade – Viabilidade da proposta possibilitando a sua reprodução na rede pública estadual (ICE, S/D., p. 21).

Nas experiências das Escolas profissionais do Ceará a TESE esteve presente desde o princípio. Chegou a ser transformada em um componente curricular específico destinado a fazer pensar e elaborar um “Projeto de Vida” dos alunos, acompanhado de outro componente curricular chamado “Temáticas Práticas e Vivências” destinada às ações empreendedora por parte dos jovens. Hoje estas ações se materializam em disciplinas oficiais chamadas “Projeto de Vida” e “Empreendedorismo” (CEARÁ, 2014). Aqui, antes de problematizarmos um pouco sobre os dispositivos “Protagonismo Juvenil” e “Empreendedorismo”, vamos retomar um pouco os arranjos curriculares nas escolas profissionais do Ceará.

Segundo o relatório de gestão do governo do Ceará, os alunos se tornam o centro dos processos educativos, sobretudo por meio de “metodologias que privilegiam atividades e vivências participativas que provocam o estudante a se conhecer mais, a se fortalecer como pessoa, como integrante de um grupo, como cidadão e ser produtivo” (CEARÁ, 2014, s.p.). Essas metodologias se concretizam de maneira especial por meio

das 240 horas de Projeto de Vida, de 120 de Formação para a Cidadania, 100 de Mundo do Trabalho e 80 de Empreendedorismo, o estudante das Escolas Profissionais desenvolve competências para articular a educação ao mundo do

trabalho e à prática social, gerando novos significados para os conteúdos trabalhados a cada bimestre (p.8).

Eis aí a centralidade do estudante! Como vimos em parágrafos anteriores, as vivências curriculares nas escolas cearenses apresentam alguns projetos que buscam dinamizar ainda mais as proposições da TESE. Aqui destacaremos três: Projeto Junior Achievement, ou Projeto de Formação de Miniempresa, o programa “Trabalho, Justiça e Cidadania” e o “Projeto Diretor de Turma”. A princípio vamos apenas caracterizar tais projetos.

O Projeto Junior Achievement, ou Projeto de Formação de Miniempresa, implantado em 2009 e alocado curricularmente no segundo ano do Ensino Médio, após os alunos já terem cursado a disciplina de Projeto de Vida (1º ano), tem seu centro no empreendedorismo, focando nas práticas em “economia e negócios, organização e operação de uma empresa” (CEARÁ, 2014) e busca desenvolver a atitude empreendedora e a conversão do estudante em um mini-empresário.

O programa “Trabalho, Justiça e Cidadania”, por sua vez, é uma espécie de redução do conceito de cidadania, aproximando esta do aparato jurídico. Sendo uma iniciativa da Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (ANAMATRA), desenvolve ações de “conscientização” acerca da cidadania e direito trabalhista (idem).

Quanto ao projeto “Professor Diretor de Turma”, este se baseia nas experiências de escolas portuguesas, e seu objetivo desenvolver um esquema administrado de acompanhamento e condução dos alunos em suas rotinas escolares, mas, também, ser uma espécie de garantia de que eles não se desvirtuarão de seus caminhos (idem). Bem aos moldes da história de Pinóquio. O professor diretor de turma deve preparar um dossiê do aluno, e este dossiê é apresentado aos pais.

Pretendemos retornar a estes assuntos mais a frente, em nossas análises acerca das vivências curriculares nas escolas profissionais, para problematizarmos, mais pontualmente, os possíveis efeitos de subjetivação destes projetos na vida dos jovens estudantes.

Em nosso processo de aproximação do contexto investigativo, por meio das visitas de campo, percebemos ações, falas e caminhos que passavam por uma organização diferente das que compreendíamos como sendo parte da tecnologia da TESE²⁵. Foi então que ouvimos falar da parceria que o Governo do Estado do Ceará fizera com o Instituto Unibanco. Decidimos então sistematizar uma entrevista com o diretor da Escola, não como objetivo de análise, mas para compreender os movimentos atuais em curso nas escolas profissionais, e situar nossas discursões teóricas. Tarei essa entrevista abaixo, um pouco em forma de

²⁵ Os caminhos metodológicos serão apresentados no capítulo 4.

“contação de uma história”.

Iniciamos essa história situando a TESE. Vimos que esta é, ao mesmo tempo, uma filosofia e uma nova tecnologia de gestão, que *“entende a escola pública como uma empresa que tem que dá lucro”*²⁶. Talvez pareça estranho falar de lucro na escola, *“mas a gente entende como lucro o resultado, de acesso à universidade, formação profissional..., no caso do Ceará”*.

Embora existissem um percurso de formação profissional na rede federal de educação, em dado momento, o Governo do Ceará quis fazer algo diferente que funcionasse à nível de estado e a escola da TESE foi esse diferencial.

No momento da implementação das escolas profissionais, por volta de “2009 a 2012 havia, por parte da SEDUC, um processo de formação constante, visitas técnicas, movimentos de lembrança dos princípios básicos da TESE, da delegação planejada, ser proativo, corresponsabilidade, sempre pensando na gestão para os resultados e da comunicação, princípios que não poderiam ser negociados”.

Mas com o passar do tempo *“começamos a perceber que a TESE foi deixada em segundo plano”*, no que toca às ações da SEDUC, mas não das práticas escolares. As questões burocráticas eram muitas, havia necessidade de se encaminhar muitas ações para a viabilização das escolas, como *“contratação de professores, alimentação, campos de estágio...”*, o aumento do número de escolas, passando da casa das cem, também tornou o acompanhamento mais localizado inviável e os processos de manter vivos os ideais da TESE, não a deixando morrer, ficou mesmo a cargo das gestões escolares. *“Uma forma de não deixar o fogo se apagar, foi a prerrogativa de, na seleção de professores, ainda hoje, ser caráter obrigatório o conhecimento da TESE”*.

No ano de 2015 inicia-se a gestão do Governo Camilo Santana que, embora tenha sido apoiado politicamente por Cid Gomes, constitui-se como um novo governo, com prerrogativas de mudar o curso das coisas. E assim foi. Embora, de início, nada tenha mudado *“em termos de proposta/conceito de educação profissional, houve muita mudança administrativa, com cortes, mudança de gestores... A escola profissional, que era a menina dos olhos do Governo Cid, não era tão assim no Governo Camilo Santana, ao menos no que se refere a investimentos”*²⁷.

A partir de 2016 a SEDUC passa a ter um novo secretário, o Prof. Idilvan Alencar, e com ele, *“uma nova tecnologia de gestão foi efetivada”* substituindo o modelo de gestão da

²⁶ Nos parágrafos que se seguem, falas entre aspas e itálico, dizem respeito às falas do diretor da escola.

²⁷ No sentido de terem diminuído as expansões e o investimento em capital.

TESE, mas mantendo essa como Filosofia e seus princípios ainda são evocados como norteadores dos processos escolares, mantendo a concepção da escola como uma empresa, com um “negócio” bem definido. Daí ainda permanecer *“a pedagogia dos resultados, as metas, a aprendizagem como negócio da escola”*.

Essa nova tecnologia de gestão, chamada de “Jovem de futuro”, é concebida e implementada pelo Instituto Unibanco. Segundo informações disponíveis no site da instituição, o Instituto Unibanco foi criado em 1982 e atua para a

melhoria da educação pública no Brasil. É uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do Itaú Unibanco.

Com foco na melhoria dos resultados e na produção de conhecimento sobre o Ensino Médio, o Instituto Unibanco dedica-se a elaborar e implementar soluções de gestão – na rede de ensino, na escola e em sala de aula – comprometidas com a capacidade efetiva das escolas públicas de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Busca ainda a institucionalização, nas redes de ensino, de uma visão orientada para a sustentabilidade dos resultados de aprendizagem e da equidade entre as escolas e no interior de cada uma delas.²⁸

A fundação age em diferentes frentes, na gestão escolar, fomentando “Concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação de soluções aplicadas a projetos de gestão educacional”²⁹, passando pela ‘produção e difusão de conhecimento por meio de pesquisas, estudos e debates focados em soluções baseadas em evidências empíricas e na investigação científica” e no “apoio e fomento a projetos e iniciativas alinhados aos desafios do Ensino Médio”³⁰.

No emaranhado dessas frentes, o Instituto Unibanco, desenvolve o projeto chamado “Jovem de Futuro”, uma tecnologia de gestão lançado em 2007, e que se estruturou sob a evocação de base para uma “gestão de qualidade, eficiente, participativa e orientada para resultados, com equidade”³¹ que favoreceria um impacto significativo no aprendizado dos estudantes. Segundo o Instituto Unibanco,

O Jovem de Futuro, por meio de parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, oferece diferentes instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão das escolas e das redes de ensino, como assessoria técnica, formações, análises de dados e o apoio de sistemas tecnológicos especialmente desenvolvidos para ele.

O programa também estimula as trocas de experiências entre os gestores nele envolvidos, de forma a contribuir ao fortalecimento dos conhecimentos instalados e produzidos em cada rede parceira.³²

Parece existir um movimento, desde as origens do programa “Jovem de Futuro”, em direção às Secretarias Estaduais de Educação. Ao percebermos que tais propostas ganham adesão de várias Secretarias de Educação, sendo uma delas a do Estado do Ceará, nos vem ao pensamento a proposição de Laval (2004) quando diz que a escola vive uma “crise crônica” e

²⁸ Disponível em: < <https://www.institutounibanco.org.br/sobre/>>

²⁹ idem

³⁰ idem

³¹ Disponível em:< <https://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/>>

³² Disponível em:< <https://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/>>

que tal crise é uma crise de legitimidade. Não mais são os profissionais/trabalhadores da educação, os estudiosos e pesquisadores da área, a dizerem desses espaços, ou proporem modelos curriculares e de gestão escolar. Parece que esses entram em uma disputa com setores empresariais que reivindicam para si, também o direito acerca desse saber.

Mas retomemos um pouco mais nossa “história”. As proposições do programa “Jovem de Futuro” convoca a comunidade escolar para uma atenção maior à certas ações com foco nos resultados de gestão das escolas, com o mesmo “espírito” da TESE. O que muda, na verdade, é que agora tudo passa a ser mediado por um sistema digital de acompanhamento em tempo real, dos resultados da escola, sobretudo em português e matemática. Isso repercute diretamente na rotina da gestão.

No que toca os indicadores de qualidade escolas, as atenções estão focados em três áreas de interesse: *“resultado da aprendizagem por meio do Sistema de Gestão Escolar (SIGE), verificado bimestralmente, a partir da análise das frequências dos alunos e dos indicadores de resultados”*. A segunda área seria a de planejamento, uma vez que, a cada ano, as escolas precisam criar seus planos de gestão/ação, a partir da “nota” que cada escola referente ao ano anterior, com o objetivo de balizar as ações e resultados da escola. A terceira está relacionada ao próprio acompanhamento dos registros de aula de cada professor, se este mantém o sistema atualizado, cotidianamente, com as ações realizadas em sala.

Outra coisa que consideramos importante situar é que essa tecnologia de gestão, *“a partir de 2016 foi replicada para todas as escolas de educação básica do estado do Ceará, não mais sendo própria das escolas profissionais”*. No caso das escolas profissionais, *“é exigida uma questão que nunca foi bem resolvida, no que toca ao duplo objetivo da escola: atender as demandas próprias do Ensino Médio, com o acesso ao nível superior, e as exigências para o mundo do trabalho”*.

As questões curriculares estão focadas na melhoria, no caso dos alunos de 3º ano do Ensino Médio, da aprendizagem em português e matemática. Já no que toca as outras séries, esse modelo de gestão prioriza mais o acompanhamento da frequência dos alunos. *“Mas o foco é o 3º ano, por causa da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia tal série”*. Cada escola deve criar (num ato “criativo”) ações que busquem sanar as deficiências dos alunos em português e matemática, seguindo a tendência nacional de alinhamento da avaliação da educação ao modelo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).³³

³³ Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa> >

No Ceará, além do SAEB, tem-se um modelo de avaliação próprio, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE),³⁴ e o foco das escolas, e também das escolas profissionais, nas turmas de 3º ano se dá, justamente, por serem essas turmas as avaliadas pelo SPAECE.

A partir do programa “Jovem de Futuro”, as escolas passaram a ter um novo índice de avaliação a partir de uma mescla das notas do SPAECE e do Saebe³⁵, de forma que, no início de cada ano, é apresentado às escolas, o seu Índice de Desempenho do Ensino Médio (IDE-Médio). A escola, a partir do IDE-Médio é classificada em três níveis que indica se ela está em risco, se requer atenção ou se está em nível satisfatório. Essa classificação passa a ser o parâmetro para o planejamento de estratégias e previsão de metas.

Percebe-se o quanto a racionalidade empresarial demarca as práticas escolares desde os processos de gestão, passando por aspectos curriculares e, não poderia ser diferente, incidindo nas formas de relação consigo dos alunos. As práticas da escola-empresa estão voltadas para práticas geridas pelo próprio sujeito, cujos corpos não mais estão fixos no espaço, mas se movimentam, e devem se movimentar já que devem ser criativos, proativos e autônomos. As práticas de controle dos alunos e dos professores parecem ir ao encontro do que Saraiva (2014) quando diz que uma nova tecnologia celular parece surgir, agora mediada pela tecnologia.

A tecnologia celular hoje ativada não fixa os corpos no espaço: permite e até incentiva os deslocamentos. A localização instantânea de cada um se dará agora por meio não do olhar vigilante, mas de um controle eletrônico comunicacional. Ela usa as tecnologias digitais: o telefone celular e o tablet; os aplicativos de mensagens instantâneas e as redes sociais. A comunicação torna-se um imperativo. Seu fluxo constante é o que permite a localização dos indivíduos. O uso de meios de comunicação e informação baseados em tecnologias de ponta é característico do trabalho imaterial e faz com que o fluxo comunicacional não cesse: o trabalhador pode ser acessado a qualquer momento. Esse fluxo comunicacional permanente cada vez se intensifica mais: com os novos dispositivos de computação ubíqua, a possibilidade de estar incomunicável fica cada vez mais remota (SARAIVA, 2014, p. 148).

É nesse movimento que a TESE (enquanto filosofia e prática de gestão) e a tecnologia Jovem de Futuro, operam. Num *modus* que, mediado pela tecnologia, opera com metas acompanhadas em tempo real, um fluxo de comunicação como forma de se auto-dizer, num deslocamento dos processos de vigilância do exterior para um processo de autovigilância. Isso se dá no bojo das articulações pela construção de uma escola neoliberal, cuja modelo escola a educação como bem essencial privado, em que o valor, antes de qualquer coisa, é econômico (LAVAL, 2004).

³⁴ Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/>>

³⁵ Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/2018/05/02/escolas-superam-meta-do-ide-medio-em-2017-2/>>

O que vemos hoje, e no contexto das escolas públicas cearenses, é a permeabilidade de certa lógica que caminha em paralelo (e por vezes na contramão) à perspectiva republicana de educação que ansiava preparar cidadãos (mais que a satisfação de clientes/consumidor) e garantir acesso aos saberes da humanidade. Essa nova lógica, altamente capilarizada, que objetiva produzir um “capital humano”, vai engendrando escolas cada vez mais parecidas com empresas, numa “hibridação, mistura curiosa de certos aspectos próprios ao setor mercantil” (LAVAL, 2004, p. XIX) e também se configurando aos moldes do que apontou Deleuze (1990) ao dizer que “tenta-se nos fazer crer em uma reforma da escola como uma liquidação” (p. 4).

O pensamento de Deleuze aponta para a ideia de que a educação da sociedade de controle (que segundo ele começa produzir efeitos) engendrada pelo modo de operar neoliberal, também estaria marcada pelo abandono de práticas de aprisionamento e recomeço, onde o indivíduo passa por uma sucessão de instituições descontínuas como a família, a escola e a indústria, para a ideia de controle total e permanente, onde “não se acaba nunca com nada” (idem. p. 4)

A lógica da escola-empresa, como proposta pela TESE,

não traz apenas uma contribuição essencial à economia, ela não é somente um “input” em um função de produção, ela é, daqui em diante, compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica. Desse modo, é considerada como uma atividade que tem um custo e um rendimento e cujo produto é assimilado a uma mercadoria (LAVAL, 2004, p. 4).

O espraiamento do modelo empresa para a escola, que não se trata de uma mudança brusca, mas algo construído meticulosamente surgiu de um modelo educativo e escolar, cada vez mais, alinhada à razão econômica, que busca sustentar a retórica de que as instituições em geral, e as escolas em particular só tem sentido na medida em que elas atendem aos anseios das empresas e da economia (LAVAL, 2004).

A constituição deste novo modelo escolar, que também cria o jovem estudante de ensino médio das relações que este passa a estabelecer consigo, faz surgir a necessidade de atentarmos para os movimentos que “permitiram” aos jovens “tornar-se” primeiro protagonistas e depois empreendedores, uma vez que, segundo o Manual Operativo da TESE, ela é “excelente instrumento para desenvolver o protagonismo, sobretudo pela ênfase em princípios e valores, a visão correta de uma empresa e o papel educativo do empresário” (MAGALHÃES, 2008, p. 31). Trabalharemos isso melhor no capítulo 5.

4 MARCO METODOLÓGICO: PISTAS INVESTIGATIVAS

4.1 Até onde for a vista

Gostaríamos de iniciar discutindo as posturas éticas e o fazer pesquisa para nós. Há tempos vemos um movimento frenético no cenário científico que apela e impõe certos caminhos fixos, certo modo de pensar e agir, certos compromissos éticos dos pesquisadores, que cumulam em uma série de procedimentos e formulários que, supostamente, garantem o rigor verdadeiro-ético-científico. Sem falar que os pesquisadores devem se pôr como pesquisadores-testemunhas de fatos (VASCONCELOS, 2015), e por isso, como diria a boa regra do direito, comprometidos com a “verdade”, devendo dizer “a verdade”, somente “a verdade”, nada mais que “a verdade”, esta enquanto princípio universal e absoluto.

No campo das “ciências humanas”, cada vez mais grita a necessidade de que os pesquisadores redescubram a ética, um novo *ethos*, uma escolha de liberdade, tomando a liberdade não apenas como uma possibilidade ética, mas como a possibilidade mesma da ética (FOUCAULT, 2004a). Para nós esse fazer ético enquanto um *ethos* é muito caro justamente por partirmos de um referencial próprio para pensar a imanência, que são os estudos foucaultianos e, neste contexto, não é o método como consagrado pelas Ciências que é o cerne da pesquisa, mas o *ethos*, “no sentido grego desta palavra, uma atitude” (LOBO, 2012, p. 18) que tem, ao mesmo tempo, um caráter ético, político e filosófico (idem.).

Esta Tese surge, se desenvolve e continua a partir de uma ciência de que ela, em um movimento ético-político-filosófico, é intencional e busca provocar deslocamentos. Assim, os caminhos de pesquisa se despontam, não como caminhos seguros e/ou neutros, até porque “nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada” (VEIGA-NETO, 2009a, p. 88-89), mas como uma atividade, uma maneira de entender, modo de ver as coisas” (idem) que se dá em certo caminhar, e que cujo caminho é o próprio solo, sem pavimentação externa e, muitas vezes, construído no exato momento do próprio caminhar. Uma espécie de desbravamento fundamentado em uma visão epistemológica. Escrever, pesquisa, conhecer uma dada realidade, está intimamente vinculada como “a forma como se pensa e se conhece (LOURO, 2007, p. 396).

Entendemos os movimentos de pesquisa feitos nessa Tese, como Louro (ibid): escolhas teóricas e políticas que desconfiam das certezas definitivas, e onde dúvidas e incertezas são mais que possíveis, o que não quer dizer um vale tudo teórico-metodológico, mas apenas que, por não se tratar de uma pesquisas aos moldes iluministas, há que se lidar

com o transitório, o mutante.

Assim entendemos, ao tratarmos dos processos de subjetivação de jovens no contexto das Escolas de Educação Profissional do Ceará, e o contexto do modelo empresarial de educação que modela tais escolas, que essa Tese é um fazer ético e enquanto um fazer de liberdade. Daí também a entendermos como ação política, num desdobramento efetivamente ético, na busca por saber “como” os sujeitos, ou engendramento do humano, entraram no seio do jogo de verdade, seja na forma de “Ciência” ou por meio das verdades encontradas nas instituições ou práticas de controle (FOUCAULT, 1984), produzindo corpos e subjetividades legitimadas como essenciais ou naturais.

Foi nesse sentido que Foucault (2004a) apontou para a necessidade de abandonarmos a suposta certeza advinda da razão, em um movimento ético que nos alerta para os perigos dos discursos antropológicos/filosóficos sobre o homem. E é assim que entendemos que a principal fundamentação ética das pesquisas reside na postura epistemológica que se pretende assumir e na coerência com esta. Um movimento de liberdade que, aos moldes do que pensava Foucault, se daria dentro daquilo que seriam as formas possíveis de imanência, numa análise crítica nominalista, que se configuraria como prática de resistência (RAJCHMAN, S. d.). Não à mera aplicação de instrumentos. Estes não apontam, necessariamente, para um porto seguramente ético no lidar com as questões humanas, sobretudo as que tocam às subjetividades. Em Foucault vemos a ética mais “como um campo de problematização, do que como um âmbito normativo de fundamentação da ação moral (CANDIOTTO, 2013, p. 220).

Esse engajamento ético é entendido aqui a partir de Meyer e Paraíso (2012), para quem os processos de pesquisa, se pretendendo éticos, devem figurar enquanto “um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações” (ibid. p. 16). Essa perspectiva nos coloca como produtores de informações por meio de estratégias de descrição e análise. Por isso os dados não são achados de pesquisa de pesquisa.

Estas questões foram surgindo e tomando lugar preponderante em nosso caminhar inicial no Doutorado em Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, e envolvidos pelas demandas científicas do doutoramento, ficamos inquietos a pensar em como, ainda que compulsoriamente, entramos no labirinto da “Ciência”, um dos mais poderosos regimes de verdade de nosso tempo (MEYER, 2012).

Neste contexto nosso fazer ético é compungido a um processo de problematização do conjunto de práticas “discursivas e não discursivas que faz as coisas, indiscriminadamente, entrarem no jogo do verdadeiro e do falso na produção das realidades” (FOUCAULT, 2004a,

p. 270), e que se encontram engenhosamente operante no contexto das Escolas de Educação Profissionais do Ceará por meio do modelo Escola-Empresa e dos discursos que a sustentam, principalmente os discursos do Protagonismo Juvenil e do Jovem Empreendedor.

Estamos cientes de que todos os discursos, inclusive o que produzem os pesquisadores, e mesmo o produzido por mim, se constituem em disputa e enquanto versões de verdades. Por tanto, estar atento a como os discursos se tornam verdadeiros foi o principal foco das análises deste trabalho (VASCONCELOS, 2015, p. 78).

Como nos afirma Fischer (2001) ao memorar o pensamento foucaultiano acerca do trabalho de um pesquisador, “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas que estão vivas nos discursos” (p. 198, 199).

Desejamos imensamente nos manter no caminho construído por nós até aqui. Isso nos referindo ao Mestrado em Psicologia que ricamente nos aproximou das perspectivas teórico-metodológicas que aqui fincamos. Se pensar em ciência, aos moldes do pensamento moderno que ainda domina o campo acadêmico, é pensar necessariamente em um método, e por isso me pus a pensar nele enquanto parte integrante de minha tese. Foi então que entendemos o que continuamos a querer:

quero “perder-me”. Quero des/caminhar no avesso do que se faz posto. E ao espírito de Comte, que ainda assombra a ciência, peço e desejo e ordeno que se afaste de mim. Quero mais! Quero um devir pesquisador (e, talvez, nem ser pesquisador quando este termo me lembra aqueles que perderam a paixão do conhecer, do arriscar, em nome do produzir e acertar). Quero mais! Quero tudo! Quero nada! Quero o que for, sem pretensão de ser. Longe de mim, ser! Inventar, reinventar, desinventar (ainda que seja esta palavra). Quero o sabor da possibilidade, do toque dos ventos epistemológicos (todos os ventos), não para pô-los nos altares e deles virar um devoto, mas para subvertê-los e subverter-me, negar o que conheço e não o que ouvi falar, para desnudo mostrar minhas vergonhas e sem pudor dizer que quero o gozo do experimentar-me subversivo/tido/sor. Assim, entendo o fazer ciência. Assim ela se fez ao longo da história, da minha história, desta história (VASCONCELOS, 2015, p. 72).

Talvez isso não garanta um fazer ético para muitos pesquisadores. Para nós está é a única possibilidade de nos fazermos éticos.

Desse modo, e “corrompidamente” não “Cientista”, nos afastamos do risco de operarmos com a “verdade”, compreendendo que “qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada” (LOURO, 2007, p. 241). E atentamos para o conjunto de regras, sansões, princípios e legitimidades que fazem com que certas coisas sejam ditas, outras sejam silenciadas e uma maquinaria se construa na tentativa de moldar aquilo que chamamos aqui de sujeitos. Claro, com suas anti-maquinarias também, com modos de resistências. Nesse sentido, esse capítulo pretende apresentar os caminhos por nós

percorrido, bem como as possibilidades de reorientação metodológica que o campo nos favoreceu.

4.2. Proposições Metodológicas

4.2.1 Posicionamentos teórico-metodológicos da Investigação

Gostaríamos de, inicialmente, afirmar que entendemos metodologia como um caminho a percorrer, um como fazer pesquisa que se materializará a partir de uma teoria e comprometido com ela, com sua forma de ver o mundo e a própria pesquisa (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Mas se temos que atender à exigências do modelo acadêmico, embora isso seja, por vezes, um risco, então entendemos essa pesquisa nas proximidades de uma pesquisa qualitativa, num processo de constituição constante do próprio caminho metodológico que não se pretende rigidamente definido. Num movimento cuja presença do pesquisador não é neutra e nem este concebe o campo como algo estático de onde se tira uma lei imutável (PITOMBEIRA, 2005).

A pesquisa qualitativa abre perspectivas para diversos polos epistemológicos (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE; BOUTIN, 2008), permitindo uma ampla diversidade de técnicas e inovações fundamentais à luz dessas epistemologias, o que aqui permite que diminua a tensão do modo de pesquisa que fazemos e o enquadramento dentro deste ato de classificar. Uma vez que entendemos metodologia como uma pedagogia a partir de um dado viés epistemológico, e nos parecendo que é isso também a proposição qualitativa, buscamos construir um caminho investigativo que pudesse estar livre para se reinventar enquanto fazer, coerente com o caminho e os objetivos propostos.

Mas esse estudo se entende como uma pesquisa pós-crítica, embora também seja problemática essa definição³⁶, a partir das perspectivas dos estudos foucaultianos, e que cujas proposições metodológicas se constituem como “uma certa forma de interrogar, e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (LARROSA, 2011, p. 37). Nesse caminhar focamos nossa atenção para os entrelaçamentos possíveis e articulados entre as formas de regulação socioculturais, a partir dos dispositivos pedagógicos das Escolas de Educação Profissionais Cearenses, uma vez que as mesmas são orientadas a partir do modelo

³⁶ Isso devido ao fato de a perspectiva pós-crítica ser uma forma de ver o mundo e não um método de pesquisa.

empresarial para a educação, que evoca a figura do jovem protagonista e empreendedor.

Elegemos como método para esta pesquisa a cartografia social, considerando que ela nos permite assumir a postura frente a um mapa conectado em diferentes pontos que se perpassam e se entrelaçam. Nesse sentido, entendemos como Passos e Barros (2010) que há uma inseparabilidade entre pesquisa e intervenção quando se trata do método cartográfico, o que nos faz assumir a postura engajada e política de fazermos uma Pesquisa-Intervenção, tendo na Problematização uma ação potencializadora desta ação interventiva, e foi justamente a problematização, na forma de fazer as perguntas, de configurar as posturas no contato com os diversos sujeitos da escola (diretor, coordenadores, professores e, sobretudo alunos), na forma de organizar as proposições de produção dos dados, que nos fez pensar essa pesquisa como pesquisa intervenção, desde o princípio e no decorrer da pesquisa.

Entendemos a indissociabilidade entre a cartografia e a pesquisa-intervenção uma vez que o trabalho do cartógrafo é “a um só tempo, descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 27) e, conforme Kastrup e Passos (2013, p. 264), “há uma dimensão da realidade em que ela se apresenta como processo de criação, como *poiesis*, o que faz com que, em um mesmo movimento, conhecê-la seja participar de seu processo de construção”.

4.2.2 O caminho se faz ao andar: a cartografia como (des)horizonte de pesquisa

Quando nos propusemos a trilhar os caminhos de uma cartografia, não entendíamos que a fluidez de possibilidades que esta nos trazia poderia ser um desafio a mais para os caminhos investigativos. O que fazer? Que proposições para produção de dados escolher, que fossem coerentes com esse caminho? Que posturas assumir frente ao campo? Embora as muitas leituras sobre o que seria uma cartografia, pisar nesse terreno insólito, embora claro, nos trouxe alguns medos. O medo, talvez, de enveredar por vieses e posturas mais pragmáticas de pesquisa. Não descartamos essa possibilidade, o que já nos permite a abertura para revisitar este escrito e retomá-lo em tempos vindouros.

Mas o que nos dispusemos a fazer foi olhar o horizonte. Horizonte enquanto linha imaginária que tem por característica sempre se distancia quando dela nos aproximando (VASCONCELOS, 2014). Essa foi a grande experiência vivida no campo. Ele nunca estava totalmente dado e nunca era exatamente aquilo que parecia ser. Ele (o campo de pesquisa) se configurava como um horizonte que sempre apresenta novos desafios ao longe. Que mesmo sabendo já estarmos no lugar que já fora horizonte em dado momento, algo mais à frente nos

atraia. Isso fez com que, nesse movimento cartográfico, a ideia de que se precisava adentrar mais, percorrer mais, conectar mais, fosse sempre vívida e condutora dos passos da pesquisa.

Isso nos traz lembranças despertadas do momento em que nos púnhamos a problematizar nosso lugar no cenário da ciência, sobretudo quando dos pensamentos acerca dos processos de investigação e em nós como “investigadores de fatos”. Comumente é assim que falamos deste fazer, como processos de investigação.

No tradicional modo de fazer ciência, de investigar, vemos marcas dos movimentos de antecipação especulativa dos resultados, as famosas hipóteses, e daí em diante é só eleger um caminho que as corrobore ou as desmintam. Este é o fazer científico: achar ou desmentir sempre a verdade das hipóteses.

No entanto, as experiências advindas do campo, e os (des)horizontes que as proposições teórico-metodológicas nos apontavam, nos fizeram assumir posturas de abandono das seguranças que supostamente nos instrumentalizaria, para mergulharmos corajosamente nas reinvenções pós-críticas e construir um movimento cartográfico de desbravamento, entendimento e, até mesmo, fomento de realidades outras.

Uma das coisas que nos auxiliou nesse caminho foram lembranças de infância, que nos eram curiosas e que, nesse movimento de se perder no emaranhado teórico-metodológico-campo, voltaram como elemento elucidador desta prática pós-crítica de pesquisar. Então vamos às lembranças de que falamos.

Quando pequenos, costumávamos assistir ao desenho do Scooby-Doo³⁷. Juntamente com seus amigos, ele compunha um grupo de investigadores de mistério, a Mistério S. A.. O que mais nos inquietava nos episódios é que durante todo o filme nós (expectadores) acreditávamos em uma hipótese para o mistério, e todos os investigadores também acreditam. Tudo parecia tão claro, tão óbvio, tão dado. Estava na cara, como costumamos falar no cotidiano. Até o dia em que fomos percebendo que o que se apresentava como verdade nunca se confirmava. Era miragem. Com o tempo, de tanto assistir o filme, passávamos a desconfiar das hipóteses iniciais que sempre se apresentavam logo que o mistério surgia. A partir de então nosso movimento de expectador/investigador, em todos os episódios, foi o de sempre

³⁷ Scooby-Doo é um desenho animado cujos personagens centrais são se aventuram como detetives: Fred, Velma, Daphne e Salsicha. Sempre acompanhados de um Dogue Alemão falante que se chama Scooby-Doo. Eles fazem parte de uma espécie de associação investigadora chamada Mistério S.A. e viajam numa van. Como todo detetive eles buscam pistas, se arriscam frete a perigos inesperados, dividem-se sempre em dois grupos para melhor investigar, se perdem em labirintos e passagens secretas, e sempre se perdem em meio aos achados investigativos. Até mesmo Velma, a mais perspicaz dos investigadores, se encontra perdida quando seus óculos desaparece, e isso sempre acontece. A maioria dos mistérios envolve por aquilo que eles chamam genericamente de fantasma (zumbis, monstros, vilões). O mais interessante é que, embora o filme tenha um mesmo roteiro consagrado, o processo de investigação dá sempre no inesperado. Aquilo que aparentemente é, não é. O que exige dos personagens e do expectador sempre a ação de por as o óbvio em suspeita.

desconfiar das hipóteses apresentadas pelos personagens e acompanhar o desenrolar do filme, como verdadeiro expectador, cheio de expectativa, para que a “história” dissesse de si. Era a atenção para o inesperado, para aquilo que se articula e se reinventa, mas que não estava estruturado como começo, meio e fim já previstos. Tínhamos que atentar para o desviante e que assumia um grande potência de produção da realidade justamente por seu modo de operar, sempre tão diluído, articulado e autoproclamado como verdade dada.

Talvez esse relato pareça não caber numa Tese, um trabalho que deve sempre se pretender rigoroso e comprometido com a “verdade”. No entanto, apresentamos aqui os sentimentos construídos por nós, a partir das inquietações de meninos expectadores de desenhos animados, acerca dos modos de investigar, uma vez que é assim que nos vemos na trajetória desta pesquisa. E para nós se apresenta como muito cara as expectativas. Em vez de uma postura antecipada e fixa, de algum modo aquele desenho nos fazia pensar: a investigação sempre leva ao inesperado.

Por que trazemos estas figurações neste contexto? Comumente ao nos referirmos ao método pensamos em algo que se assemelharia a uma linha reta, um caminho que se sabe onde vai dar e que, por isso, pode se escolher aquele que, de maneira mais curta, favorecerá a que se atinja os objetivos esperados. Para nós, entretanto, método é como “um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 163).

Em nosso percurso de pesquisa também partimos de pistas, estávamos atentos a elas, muitas destas que estavam emaranhadas com outras histórias, que tornavam complexos esse mapa, que nos desacomodara muitas vezes, e instigaram o surgimento de outros olhares, que urgiam “abandonar qualquer pressuposto de um sujeito unificado, que vá se desenvolvendo de modo linear e progressivo, na medida em que pouco a pouco, em etapas sucessivas, supera obstáculos, interioriza conhecimentos e entra em contato com pessoas ou leituras (LOURO, 2008, p. 12)

Isso nos dá coragem. Foi assim que buscamos e queremos sempre mais nos construí: pesquisadores corajosos. Com coragem para ir e vir sem medo. Para construir, reconstruir e desconstruir perguntas de investigação, objetivos, caminhos e métodos. De ver nossa segurança “como sol ao fim da tarde, que se faz ver a altura dos olhos, mas que não se encontra “de verdade” ali. O que se vê é apenas o efeito da demora do percurso de sua luz. Mesmo assim podemos admirá-lo” (VASCONCELOS, 2015, p. 75). Conosco investigadores também é um pouco assim.

Neste trabalho, metodologia, como já sinalizamos, é compreendida, a partir de Meyer e

Paraíso (2012), como sendo

sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de forma que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ou realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer (p. 15).

Conforme já foi dito, este “como fazer” de que falamos está fundamentado teórico-metodologicamente a partir dos estudos pós-críticos, que se caracterizam como um conjunto de teorias que buscam problematizar o cenário da pós-modernidade, com sua fluidez, suas irregularidades e produções de subjetividade, suas paisagens sempre reconfiguradas (APPADURAI, 2001).

A partir desse lugar específico de olhar o campo de investigação e o que nele se constrói, entendemos que, metodologia não necessariamente significa a rigidez moderna evocada quando se menciona a palavra método. “Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações (...)” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16).

É nesse sentido que tomamos como base epistemológica o pensamento de Deleuze e Guattari (1995) ao nos apresentar o modelo rizomático como concepção de pesquisa. O rizoma inverte a ideia estruturalista da árvore e aponta para uma inter-relação e interdependência existente entre os indivíduos que se constituem como sujeitos a partir das relações, carregando para dentro de si os outros que são constituintes de sua subjetividade, apontando para o pensamento de Santos (1996) quando diz que

Todos nós, cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade. Somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas (p. 107).

Mas, sobretudo, é importante dizermos que, no investigar das ciências humanas, devemos considera que o “sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamento, das relações de poder-saber” (PARAÍSO, 2012, p 29).

Reafirmamos que entendemos metodologia como um caminho a percorrer, um como fazer pesquisa, que se materializará sempre a partir de uma teoria e comprometido com ela, com sua forma de ver o mundo e a própria pesquisa (MEYER; PARAÍSO, 2012).

É em meio a estas problematizações e inquietações, que surge a possibilidade de cartografar, uma vez que a cartografia enquanto método de pesquisa nos permite assumir a postura de que esse mapa (construído a partir do fenômeno escolhido para meu estudado) está conectado com diferentes linhas e que por isso não pode ser constituído de forma linear, mas

está aberto e suscetível a constantes transformações (DELEUZE, 1992a).

Uma cartografia “se faz por pistas que orienta o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS; BARROS, 2010, p. 17). Kastrup (2010) ainda nos fala que a cartografia

Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para a utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia sempre é um método *ad hoc* (p. 32).

Esta talvez seja a grande contribuição da cartografia: uma certa medida de incerteza, uma vez que essa se apresenta como um caminho sinuoso, que se adapta aos acidentes do terreno (idem, 2012).

Algo importante na cartografia é a vivência do reconhecimento atento, como um “vamos ver o que está acontecendo” (KASTRUP, 2010). Segundo Kastrup (ibid) a grande importância do reconhecimento atento é devido ao fato de o cartógrafo adentrar em um terreno que até então ele não habitava, o que vai exigir dele a produção de conhecimento ao longo do percurso de pesquisa. Aí a atenção, por meio da observação, é fundamental.

Cartografar é construir mapas, é acompanhar processos. De certa forma o cartógrafo ajuda a construir o campo de pesquisa. Isso exige que ele seja impulsionado a ir, livre de preconceitos, ao encontro do campo, sabendo que as escolhas pelos caminhos ocorreram na medida em que o campo lhe mostrar seus desafios. É assim que surge a possibilidade de fazer uma cartografia dos caminhos de constituição da subjetividade dos sujeitos jovens possíveis na escola profissionalizante.

É importante dizer, nesse movimento de rememorar as aproximações com o campo, que este era um lugar já conhecido por nós pelo fato de ser uma instituição escolar (e já imaginarmos os processos educacionais que deveriam estar presentes), mas também por já termos visitado esta dada escola algumas vezes. Mas o desafio de percorrer esse território para elaborar um mapa dos processos de subjetivação que ali se articulavam, trouxe uma experiência singular nesse processo.

Na construção dessa cartografia foi necessário entender que a única coisa possível seria percorrer o território, traçar e retraçar linhas, que são “elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos” (DELEUZE, 1992b, p. 47), reconhecer “enseadas”, “baías” e “penínsulas”, reentrâncias das mais diversas profundidades. Mas também pudemos entender que o território existe antes de nós, não é o cartógrafo quem cria o território e suas delimitações e fronteiras. Seu trabalho é reconhecer o que já o delinea e o compõe. Mas o

que mais nos chamou atenção foi perceber que este mapa não poderia ser construído de linhas ininterruptas. Nenhum mapa existe na linearidade. Há rios que rompem as delimitações, fissuras nas linhas. Como em um mapa físico, muitas vezes foi preciso saltar rios para continuar mais à frente. E não gostaríamos jamais de desconsiderar as rupturas desse mapa, como nos parecem fazer os cartógrafos físicos, limitados pelo desenho.

Então entendemos esse mapa muito mais uma sucessão de segmentos de reta/curvas/sinuosas. Nem sempre foi possível seguir só em frente. Muitas vezes foi preciso dar curvas que provocaram reentrâncias importantes, que nos fizeram tocar pontos que pareciam, a princípio, não fazerem parte do mapa. Mas, embora esse mapa seja segmentado, ele é um todo, que assume formas, porque até formas deformadas são formas. Daí a estética desse trabalho não está interessada no que se entende por uma Tese ao modelo iluminista e não se entende indissolubilidade do que aqui se apresenta. Mas está implicada em apenas esboçar o mapa do emaranha que as inúmeras forças provocam. É um mapa que surge por erupções, terremotos, maremotos. Que vão, tanto fazendo surgir solo, quanto os vão alagando e mudando a paisagem constantemente. “A cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância e da exploração” (OLIVEIRA, 2012, p. 282).

Nesse sentido, essa cartografia dos processos subjetivos de jovens estudantes das Escolas Profissionais cearenses, se constitui, claramente, como uma miragem. Como uma transitoriedade, já que uma cartografia se constitui no jogo das linhas (ibid). Talvez revisitando essa Tese em outro momento, ainda se encontre as marcas do que aqui falamos, mas o território já deva estar com novos traçados, nova paisagem, e um novo mapa tenha que ser desenhado. Cartografar é construir sempre mapas inacabados (ibid).

O que buscamos fazer foi o que nos recomenda Costa, Angelin e Fonseca (2012) abandonar os “por quês?”, quebrá-los tão minimamente fragmentados em pequenos “como?”. O “como?”, principal questão dos estudos foucaultianos e de uma cartografia (também desta cartografia), fagulha dos “por quês?”, é também um por que, mas um por que “tão pequeno em sua medida que já não mede nada além da singularidade daquele evento (ibid, p. 46).

Confessamos que às vezes foram tantos “como?” que parecia estarmos submergindo em um abismo sem fundo de “como?”. Quanto mais se entendia o “como” das coisas, mais “como” havia para ser investigado. Isso efervescia os pensamentos, cansava um pouco também. Eram muitas conexões possíveis, muitos discursos advindos de tantos lugares, e às vezes de lugares que abrigavam sujeitos distintos daqueles que elegemos como centrais nessa Tese (os jovens), mas que se fazia necessário estabelecer contato, fazer conexões. Era um

colapso de pensamentos que possibilitou a construção de lugares de fala, reinvenções de métodos, inter-relação de ideias, conceitos e realidades.

Nesse caminhar, alguns modos de produção de dados foram pensados anteriormente à pesquisa, outros foram surgindo por exigência do próprio campo, de sua dinâmica e especificidades. Mas, sobre isso, falaremos mais à frente.

4.2.3 Locus da produção dos dados³⁸

No que toca ao campo como tradicionalmente é dito, elegemos uma escola de Educação Profissional da região da Serra da Ibiapaba, microrregião, da macrorregião norte do Ceará. Essa escola faz parte da Coordenadoria Regional de Educação 05 (CREDE 05)³⁹, instância da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) que coordena, fiscaliza, forma e acompanha as escolas da região. A Serra da Ibiapaba é composta por nove (09) municípios. Destes, seis (06) possuem escolas profissionais. Uma delas foi escolhida como lugar de problematização.

Traremos agora algumas informações, advinda de um movimento exploratório de pesquisa no banco de dados da SEDUC, no que se refere à Educação Profissional, mas também fruto do trabalho exploratório de campo e registro em nosso diário, como forma de aproximar o leitor deste lugar físico, onde o emaranhado subjetivo se entrelaça, já que os modelos arquitetônicos não podem ser considerados ingênuos nesse processo de subjetivação.

Aqui é importante dizer que, na historicidade das instituições escolares, sobretudo das escolas públicas, segue-se ainda a forte influência da arquitetura panóptica, que era um edifício em forma de anel, com um pátio, no meio do qual existia uma torre central, que permitia o vigilante ver a todos, sem ser visto. Esse modelo arquitetônico foi estendido tanto para prisões, como para as escolas, hospitais, fábricas e hospícios (FOUCAULT, 2010d).

³⁸ Dados obtidos no site da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), mais especificamente na área de Educação Profissional. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101

³⁹ A SEDUC estrutura seu modelo de gestão e acompanhamento das escolas do interior do estado por meio de coordenadorias. São, ao todo 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) no interior do Estado. Em Tianguá fica situada a 5ª CREDE. As CREDEs são instâncias de decisão da população local e são fundamentais no o processo de implantação e acompanhamento das Escolas Estaduais de Educação Profissional, como forma de garantir que estas cumpram as proposições esperadas pelo governo. As CREDEs coordenam a implementação e execução das políticas e diretrizes educacionais; buscam fortalecer as ações compartilhadas entre Estado e municípios; promove a articulação e mobilização da sociedade civil para que as metas das políticas públicas governamentais sejam alcançadas; desenvolvem mecanismos de acompanhamento e monitoramento da gestão escolar; e devem garantir a oferta e qualidade dos serviços públicos.

Embora o aperfeiçoamento de modelos arquitetônicos venha sendo sempre reinventados e utilizados como engenharia nos processos de subjetivação, elementos do modelo Panóptico ainda estão, amplamente presentes, na arquitetura das escolas de Educação Profissional, que, segundo o que consta nos dados da SEDUC, seguem um modelo “Padrão MEC”. Descreveremos mais à frente essa estrutura “Padrão MEC”.

Antes, no entanto, gostaríamos de relembrar um pouco dessa estrutura do Panóptico, já que isso nos faz atentar para quão eficiente tal modelo foi e continua sendo no seu aparato de vigilância e controle:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...]. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (FOUCAULT, 2010d, p. 135, aspas do original)

A escola, que como falamos segue o “Padrão MEC⁴⁰”, implementada a partir de 2011 (antes as escolas de Educação Profissional utilizavam as estruturas escolares já existentes). Segundo dados da SEDUC, o investimento inicial, em obras e instalações, foi da ordem de R\$ 7.109.280,99, provenientes do Ministério da Educação e do Tesouro Estadual. Até 2014 haviam sido inauguradas 58 EEEPs “Padrão MEC”, totalizando, em obras, o valor de R\$525.422.508,65. Em 2019 o número de escolas “Padrão MEC” já era em número de 80 das 122 existentes na rede.

Abaixo, um quadro sobre a evolução da quantidade de escolas com padrão MEC na rede:

Tabela 2 – Evolução do número de Escolas Estaduais de Educação Profissional “padrão MEC”

ANO	QTD EEEP	TIPO DE PRÉDIO	
		ADAPTADA	PADRÃO MEC
2008	25	25	0
2009	51	51	0
2010	59	59	0
2011	77	59	18
2012	92	59	33
2013	97	59	38
2014	106	58	48
2015	113	51	62
2016	115	51	64
2017	116	50	67

⁴⁰ Esse padrão MEC é retomado por nós nas análises.

2018	119	42	77
2019	122	42	80

Fonte: Site da SEDUC

Passemos então, ao detalhamento da escola que favoreceu o território por nós percorrido, e do qual falamos: com um total de, aproximadamente, 500 alunos e alunas⁴¹, a Escola Profissional que abarca esse estudo, tem uma área total de aproximadamente 80.000m², dos quais 32.000m² são de área construída, sendo uma parte térrea e um piso superior. O restante é de área livre, disponível, tanto para convivência como para instalações futuras. Ela possui 12 salas de aulas, dispostas espacialmente em um retângulo, com um pátio central que serve para circulação, e que dá visão geral, mas que permite ver todas as salas. Estas medem 8m² x 6m² e são de estrutura tradicional (carteiras enfileiradas, com um elevado na parte frontal, onde fica o professor, e esse elevado, uma espécie de púlpito, fica a lousa).

Todas as instalações (com exceção dos banheiros e da cozinha) possuem ar-condicionado. Vale demarcar que, na 5ª CREDE, isso só é realidade nas Escolas de Educação Profissional.

Além das salas de aula, a escola “Padrão MEC”, que foi projetada a partir das normas de acessibilidade, também em 1 biblioteca, com mezanino que serve como auditório e computadores disponíveis para os alunos; 1 auditório para 160 pessoas; 1 secretaria, 1 sala para o diretor de turma, onde ocorrem as conversas com os pais; 1 laboratório de matemática, 1 laboratório de química, 1 laboratório de física e 1 laboratório de biologia, todos equipados adequadamente e 2 banheiros coletivos limpos e conservados.

A ala administrativa da escola, que fica na parte inferior (na parte superior ficam as salas de aula) é composta por 2 salas para coordenação, sendo uma de estágio e uma pedagógica; 1 sala para direção, 1 sala para professores, equipada com computadores; 4 banheiros na área administrativa, 1 laboratório de informática; 1 refeitório com capacidades para 224 alunos, 1 cozinha industrial totalmente adequadamente equipada; 1 banheiro para equipe de cozinha, 1 sala pro grêmio estudantil, 1 anfiteatro, 1 quadra coberta com capacidade para 500 pessoas, com vestuários masculinos e femininos, 03 salas para a implementação de Laboratórios especializados dos cursos, 1 área verde com aproximadamente 300 m².

As proposições de escolas profissionalizantes com estrutura física padrão, é projeto da segunda gestão do Governo Cid Gomes. Também é desta gestão o movimento integracionista entre Educação Básica e Educação Profissional.

⁴¹ Aqui falamos aproximadamente porque os processos de evasão, embora sejam mínimos nas Escolas Profissionais, estão em constante processo.

Atualmente a Escola Profissionalizante por nós investigada, possui os seguintes cursos técnicos ativos: Administração (1º, 2º e 3º ano), Informática (1º, 2º e 3º ano), Estética (1º e 3º ano), Finanças (3º ano), Agropecuária (2º ano), Contabilidade (1º, 2º ano).

Os primeiros contatos com a escola foram estabelecidos no segundo semestre de 2016, momento em que nos apresentamos, bem como apresentamos os objetivos da pesquisa, e solicitamos permissão, neste momento ainda de maneira informal, para a realização da mesma. Uma vez que a direção da escola acolheu a iniciativa de pesquisa, passamos a preparar documentação para submissão ao comitê de ética da Universidade Federal do Ceará (UFC). O projeto foi aprovado por este comitê a partir do parecer de número 2.820.344, de 14 de agosto de 2018. Só depois iniciamos a etapa de campo.

4.2.4 Instrumentos na Produção de dados

Pôr-nos a falar sobre os modos pelos quais operarmos no campo para produção dos dados, nos levou à condição indispensável de nos perguntar: Mas o que são os dados? É bastante representativo do que não entendemos como dados nesta pesquisa, algumas compreensões como a apresentada por Zanella (2013, p.97): “dados são representações do mundo real, é o alicerce da informação e do conhecimento”. Ou ainda, o que é ecoado no site de uma das maiores universidades do Brasil, a Universidade de São Paulo: “dados são componentes centrais do processo de pesquisa. São registros científicos que embasam os resultados de pesquisa publicados na forma de dissertações, teses, artigos, patentes e trabalhos científicos”⁴².

Não desconsideramos a centralidade dos dados nas pesquisas. Seria até uma contradição porque, de algum modo, é assim que também os tomamos aqui. Mas buscamos nos distanciar dos dados como sendo aqueles que revelam uma realidade ontológica, a verdade dos fatos, ou aquilo que está posto. Também não é a partir deste lugar iluminista de ciência que falamos. Mas a partir de um movimento cético e problematizador dos regimes de verdade, onde a ciência, sua epistemologia e seus métodos tradicionais, operam justamente como engrenagem da qual lutamos (e muito) para nos distanciar.

Não achamos os dados, não os coletamos, não os tomamos como verdades ontológicas. Eles são produzidos na interação com o campo, no engajamento epistemológico, na medida em que acompanhamos processos (no sentido de processualidades). Nesse sentido,

⁴² Sem autor explícito e disponível em: <<http://www.sibi.usp.br/apoio-pesquisador/dados-pesquisa/>>

não entendemos as formas de interação com o campo (tradicionalmente chamados de “instrumentos de coletas de dados”), sobretudo no que toca as pesquisas que versam sobre os processos de subjetivação, como um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Tão pouco se busca percorrer um caminho linear, e são estes “instrumentos” garantidores do acesso à uma “verdade” (KASTRUP, 2010). Os dados não nos revelam algo, mas se colocam como pistas para entendermos como as coisas ocorrem na produção das realidades discursivas, que moldam os corpos, os modos de vida e as subjetividades.

Como em uma cartografia, quando o cartógrafo vai percorrer o território investigado, neste já há inúmeros processos em curso, e considerando que o objetivo da cartografia é sempre desenhar a rede de forças imbricada com o objeto ou fenômeno investigado (BARROS; KASTRUP, 2010), foi necessário diversificarmos bastante aquilo que preferimos chamar de “forma de interação com o campo”, para produzirmos os entrelaçamentos que faziam sentido para nós.

Assim, na medida em que percorríamos o território, íamos tendo a necessidade de tocar outras realidades, o que fizeram surgir campos de experiência e interação não previstos no projeto inicial. Apresentamos-lhes abaixo um quadro síntese e, em seguida, detalharemos melhor cada uma dessas vivências.

Tabela 3 – Síntese dos Instrumentos de Produção dos Dados

Instrumento	Justificativa	Objetivo	Operacionalização
Análise Documental	Necessidade de conhecer as fontes fundantes do território investigado.	Aproximarmo-nos dos discursos oficiais e de suas articulações ordenadora do cotidiano, entendendo esses como dispositivos de subjetivação.	Utilizou-se nessas análises: <ul style="list-style-type: none"> • Projeto Político Pedagógico; • Projeto Oficina dos Sonhos; • Matrizes de referência de ensino; • Projeto diretor de turma.
Observação Participante	Inserção no campo para acompanhar os processos em curso	Observar de maneira livre e atenta, os processos	Observação de aula, recreio, horários de estudo, tempos livres.

		em curso no território.	
Diário de Campo	Registrar as percepções e constatações do campo, no instante mesmo dos fatos, atentando para a potencialidade dos mesmos.	Organizar e sistematizar os dados observados.	Procedeu-se o registro detalhado das vivências observadas no decorrer da inserção no campo, em diário reservado para tal fim.
Entrevistas	Aproximação de um contexto escolar que gere o cotidiano e as políticas públicas oficiais.	Conhecer os processos em curso e geridos por entes da escola que operam como garantidores da materialização da filosofia e do currículo escolar.	Entrevistamos o diretor da escola, três coordenadoras: uma responsável pela base comum (Linguagem, Humanas e base diversificada), uma pela base comum (Matemática, Natureza e Projeto Diretor de turma), e outra responsável pela base técnica (disciplina e estágio) e organismos colegiados (grêmio e conselho escolar).
Questionário	A realidade dos alunos do 3º ano (ENEM, Estágios), impediu a participação destes nos grupos de problematização, se	Produzir informações socioeconômicas e conhecer as percepções dos jovens concludentes acerca de seu	Foi solicitada a colaboração dos alunos em responderem um questionário on-line, com questões objetivas e subjetivas, e tivemos o retorno de 102

	fazendo necessária outra forma de participação.	processo escolar.	respondentes.
Grupos de Problematização	Atividade central no desenvolvimento da pesquisa, se configurou como lugar de fala, resistência e reconstrução.	Problematizar os discursos escolares acerca e criar lugar de resistência e desconstrução dos modos ideais de ser jovem estudante das escolas profissionais.	Foram realizados ao longo do segundo semestre de 2019 e tiveram a participação de 20 estudantes do 1º e 2º ano de todos os cursos ofertados. Foram realizados 5 encontros com duração aproximada de 1h30min cada. A escolha destes se deu por indicação da escola e adesão dos mesmos.

Fonte: elaborada pelo autor

4.2.4.1 Análise Documental

A primeira ação de reconhecimento do território, que faz alinhavos com o movimento genealógico de capítulos atrás, foi o “debruciamto” sobre os documentos escolares oficiais. Para nós, nesse caminhar desbravante das veredas ainda não conhecidas, partir da análise documental se fez algo indispensável. Por um momento parecíamos tão desorientados, sem saber pra onde ficava o leste ou o norte, que se fez urgente ir aos fundamentos deste lugar dinâmico, intenso e bastante engenho. Mas é importante dizer que, para nós, os documentos são tomados como fluxo, ainda em ebulição, do “passado da humanidade para desmascarar os hinos solenes do progresso” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 142), que aqui se dissimulam sobre a retórica da eficiência empresarial para salvar as escolas e transformar alunos e executivos (LAVAL, 2004).

Entendemos assim que os documentos são, ao mesmo tempo, produtos e produtores da realidade. Daí a necessidade de atentarmos para documentos oficiais da educação profissional a nível escolar, para entendermos essa micropolítica dos arranjos escolares.

Entendemos aqui, por documento, fontes de papel, tais como arquivos históricos,

diários, biografias, jornais, revistas e documentos institucionais (Gil, 1999). Mais especificamente, nesta pesquisa, os documentos que nos interessam, dizem respeito ao modo de operar a norma, as aulas, as ações de fomento ao empreendedorismo, aos cuidados com a vida futura, e o protagonismo juvenil.

Conforme Bravo (1991), documentos são registros produzidos por homens e mulheres e, por meio deles, se pode perceber indícios das ações destes, bem como apontar para suas ideias, opiniões e formas de agir e viver. Bravo ainda argumenta que “aquele tipo de observación que versa sobre todas las realizaciones sociales y las ideas humanas o son producto de la vida social y, portanto, enquanto registran o reflejan esta, pueden ser utilizados para estudiarla indirectamente” (p. 283).

Os documentos analisados por nós foram: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (ANEXO A); as Matrizes de referência de ensino que regem as aulas de Mundo do Trabalho, Projeto de Vida e Empreendedorismo; o Projeto Oficina dos Sonhos, aplicado no processo de imersão dos jovens na Escola por meio da cultura do Protagonismo Juvenil, e o Projeto diretor de turma, que busca acompanhar os alunos de maneira individualizada e personalizada. Esse material foi disponibilizado pela direção da Escola.

4.2.4.2 Observações Participantes e Diário de Campo

Como um dos instrumentos mais importantes dessa pesquisa, fizemos uso de observação participante que se constitui numa técnica onde o pesquisador participa ativamente do funcionamento do grupo, mantendo um elevado grau de contato e envolvimento com os sujeitos da pesquisa, compartilhando suas experiências a partir de sua inserção em determinado contexto (POLIT; HUNGLER, 1995), num movimento que se aproxima da pesquisa etnográfica (BARROS; KASTRUP, 2010). Essas observações se deram no cotidiano da Escola Profissionalizante e das aulas dos componentes curriculares de interesse desta pesquisa, a saber: Empreendedorismo, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Formação para Cidadania e desenvolvimento de Competências SocioEmocionais.

Esses momentos ocorreram durante o segundo semestre de 2018, primeiro e segundo semestres de 2019, 1 vez por semana, com duração aproximada de 1h30min, com variação de dia a depender da inserção que pretendíamos fazer. Essas observações totalizaram cerca de 45h de observação. É importante ressaltar que tivemos um momento de observação participante em 2016, momento em que participamos de reunião de pais para solicitar autorização para pesquisa.

Como forma de não perdermos as conexões que se apresentavam na imediatez do observado, optamos por constituir, sempre que foi possível, um diário de campo conforme entendido por Medrado, Spink e Méllol (2014), instrumento que possibilita o registro detalhado dos fatos percebidos.

Para nós, o diário de campo é:

uma ferramenta que possibilita registrar como o meio nos afeta quase no mesmo momento, *in loco*. Convoca-nos a expressar nossas primeiras impressões, percepções e questionamentos. No início, pode surgir algum desconforto diante desse desafio: anotar até nossas emoções defronte os acontecimentos e as vivências em campo. Contudo, é através do treino constante que nosso olhar fica mais aguçado e nossas palavras se tornam mais assertivas à medida que praticamos (RIBEIRO; MIRANDA, et all, 2016, p. 7).

O retorno ao diário de campo, ao todo 21 escritos durante e após a inserção no campo, possibilitou um olhar mais entrelaçado acerca dos dados produzidos a partir dos demais instrumentos de contato com o campo. Ele operou, no contexto da produção dos dados, como memória dos concatenamentos discursivos e engenhosos que, certamente, haveríamos esquecido se não tivéssemos feito o registro no exato momento em que os fatos ocorriam e eram sentidos/percebidos por nós.

4.2.4.3 Entrevistas Semiestruturada

No percurso dessa pesquisa, entrevistar se tornou uma exigência. Após analisarmos os documentos e observarmos as práticas escolares, muitos espaços ficaram vazios, necessitando de um maior entendimento. Fazia-se necessário a elucidação de como alguns personagens envolvidos nessa trama, e que conduzem os processos educativos nesta escola, contribuem, a partir da adesão e replicação da filosofia e proposta dos documentos oficiais, para a sustentação de regimes de verdade advindos da lógica da filosofia empresarial achegada à educação, e que configuram e reconfiguram certo modelo de jovem.

No contexto dessa necessidade, entrevistamos o diretor da escola e três coordenadoras escolares: uma responsável pela base comum nas áreas de linguagem, ciências humanas e pela base diversificada; uma outra que também é responsável por parte da base comum, nas áreas de matemática, ciências da natureza e pelo Projeto Diretor de turma; e outra que é responsável pela base técnica (disciplina e estágio) e pelos organismos colegiados (grêmio e conselho escolar). As entrevistas tiveram em média 1h10min de duração. Foram todas gravadas e transcritas pelos pesquisadores.

Entendemos a entrevista, a partir de Blasco e Otero (2008), para quem há diversidade de formas e estilos de entrevistas, sendo esta, inclusive, bastante heterogênea. Diversos

autores sugerem tipos e direcionamentos diferentes para as entrevistas. Esta heterogeneidade cria, de acordo com Blasco e Otero (ibid), a chamada "família de entrevistas qualitativas". Esta categoria inclui o formato semiestruturada e estruturada. Mas também define um modo misto, em entrevistas qualitativas, onde o caráter estruturado e o não estruturado, aparecem juntos, num equilíbrio entre eles. Na entrevista semiestruturada, as perguntas são determinadas previamente, mas a sequência e formulação podem variar dependendo de cada pessoa entrevistada. Ou seja, o pesquisador realizou uma série de perguntas (normalmente aberto no começo da entrevista), que definem a área a investigar, mas está livre para continuar qualquer ideia de que poderiam ser relevantes, com novas perguntas.

Em nosso processo, e com a finalidade de aproximarmo-nos do território em questão, escolhemos a entrevista semiestruturada, por julgarmos aquela que permitiria melhor flexibilidade e que atendia melhor nossos interesses curiosos de pesquisa. Também Gil (2008), corrobora com a ideia já trazida anteriormente de que a entrevista semiestruturada se caracteriza pelo fato de ela ser guiada por questões elaboradas previamente, no entanto, não fixas, o que a diferencia da entrevista estruturada uma vez que esta se organiza a partir de uma relação fixa de perguntas invariáveis, aplicadas a todos os entrevistados.

Consideramos importante destacar que as entrevistas não foram padronizadas para todos. Para cada agente entrevistado, foram pensadas perguntas específicas, já que os objetivos para cada uma também eram específicos e bastante interessados.

Na entrevista semiestruturada que realizamos, embora estivéssemos seguindo um roteiro de perguntas, nos permitíamos elaborar outras indagações de improviso, seguindo o sabor das respostas, reproblematicar respostas dadas e fazer afirmações que poderiam ser ou não confirmadas pelo entrevistado.

Entrevistar, para nós, "é uma forma de desenhar uma escrita que adentra o território desconhecido do outro. Cenário que coloca em cena um desejo de saber (...)" (SOUSA, 2012, p. 87). Isso se torna fundamental para o cartógrafo, na medida em que ele necessita, de certo modo, correr um pouco para acompanhar processos que já estão em curso. Entendemos essa acompanhar processos, tanto como caminhar ao lado dos que ali produzem coisas, como alcançar os processos que já se encontram em andamento.

4.2.4.4 Questionário

Outro caminho investigativo que não estava previsto em nosso planejamento inicial foi o questionário, que no contexto desta pesquisa, foi do tipo semiaberto.

O questionário, embora tenha suas limitações de abrangência e profundidade, sobretudo no que se refere à abordagem e os objetivos que adotamos nessa pesquisa, foi utilizado por possibilitar a obtenção de informações que nos permitiriam conhecer “crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (GIL, 2008, p. 121), em um contexto de impossibilidade de alguns alunos participarem dos Grupos de Problematização.

Durante o contato mais direto com os alunos, marcado por aquilo que chamamos de Grupos de Problematização (que falaremos melhor s seguir), nos deparamos com o fato de que os alunos do 3º ano de todos os cursos, não poderiam participar dos grupos devido a realidade educacional que estavam vivendo, marcada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e pelos estágios em curso.

No entanto, considerávamos fundamenta abarcar, de algum modo, tais alunos, tanto por já terem percorrido todo processo empreendido pela Escola de Educação Profissional, como serem os alunos que compunham a turma de 1º quando iniciamos nosso contato com o campo em 2017.

Para tal ação optamos por um questionário semiaberto (APÊNDICE A), que mescla questões subjetivas e de múltiplas escolhas (VIEIRA ABRAHÃO, 2005) e que permite a interação entre dados qualitativos, mas também numéricos (CRESWELL, 2010). Esse questionário foi composto de 31 itens, onde a primeira parte foi destinada à coleta de informações socioeconômicas, que se configuram como representativas do todo da escola, e a segunda que buscava abordar questões referentes aos objetivos da pesquisa.

Ao todo foram 102 questionários respondidos por alunos do 3º ano, de forma espontânea. Esse questionário foi elaborado a partir da ferramenta “formulário” do google (gmail), se constituindo como um questionário aplicado on-line.

Para adesão dos alunos fizemos um momento de sensibilização para a participação na pesquisa, aproveitando um dia em que todos estariam reunidos em preparação para o ENEM. Nessa ocasião pedimos permissão para que os líderes dos grupos de whatsapp nos colocasse nos referidos grupos das turmas e, a partir desta inserção, pudemos socializar o link para acesso ao questionário, bem como incentivar a todos que respondessem no prazo combinado.

4.2.4.5 Operando com o Dispositivo: Grupo de Problematização

O principal caminho de contato com os dados foram os Grupos de Problematizações.

Por Grupo de Problematização entendemos como sendo uma espécie de momento filosófico para discutir, de forma produtiva e livre, as questões referentes ao contexto discursivo presente nas Escolas Profissionais do Ceará. É importante esclarecer o que compreendemos por problematizar, verbo central e articulador nesta pesquisa. Entendemos a problematização como um acontecimento, um movimento do pensamento e de crítica que “desatualiza o hoje, o presente” (CARDOSO, 1995, p. 56), de maneira a fazer da atualidade uma “borda do tempo que envolve nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade” (FOUCAULT, 1972).

Quando Cardoso (1995) propõe a ideia de problematização enquanto acontecimento, ele se refere, mais especificamente, a um modo de apropriação do acontecimento, “através de um questionamento da atualidade” (p. 61), e que considerada nos termos de Foucault (1984), se aproxima da perspectiva heideggeriana da experiência como aquilo que consiste em nos afetar e transformar” (FIGUEIREDO, 1994, p. 121).

Nessa Tese, problematizar é objetivo, e método, é instrumento de produção de dados. E enquanto, no jogo da cientificidade das pesquisas acadêmicas se busca um problema pra desvelar, aqui buscamos problematizar, enquanto ação constante, sempre ativa e nunca acabada. Como sendo o próprio arranjo do Gerundiar, sobretudo quando entendemos, como Deleuze (1988b) que um problema não desaparece quando para este parece surgir uma solução. Ao contrário, eles perduram, persistem, incidem nela, a reconfiguram, resistem e novos problemas surgem nesse mal-estar.

Embora nossa atenção esteja voltada para a dinâmica escolar que só pode ser entendida no emaranhado das relações dos múltiplos sujeitos (diretores, coordenadores, professores, alunos), tivemos, nos estudantes nosso interesse de pesquisa e os Grupos de Problematização foram potencializadores desse interesse.

Nesse momento da pesquisa, quando tivemos que escolher o número de participantes dos grupos e quem seriam, talvez tenha sido o maior dos impasses sofridos por nós. O preciosismo acadêmico por tentar garantir representatividade, confiabilidade de amostra, voltou de forma bastante impetuosa. Mas era preciso decidir e arriscar. Então optamos por manter os grupos com apenas 20 participantes, compostos de modo não probabilístico por acessibilidade, que consiste no pesquisador compor o grupo a partir da acessibilidade dos sujeitos, ou disposição pra participar, acreditando que, de alguma forma, estes se fazem representativos do universo pesquisado. Esse tipo de amostra é comum em estudos qualitativos uma vez que estes não estão em busca de precisão (GIL, 2008).

Embora nossa perspectiva de constituir o grupo tenha sido não probabilística,

precisávamos começar por algum lugar. Foi então que pedimos ajuda a uma das coordenadoras da escola. Esta ficou muito animada com a possibilidade de um Psicólogo conversar com os alunos, pois ela acompanhava um grupo de alunos que apresentavam alguns “problemas”: desinteresse, desânimo, faltavam muito, não acompanhavam o ritmo, se isolavam às vezes, enfim, pareciam ter “depressão”. A princípio ficamos preocupados se seria o público que procurávamos. Mas, logo depois, vimos que não fazia sentido que não fosse. Eram alunos daquela escola. E, de uma forma ou de outra, faziam essa experiência de si que supúnhamos ocorrer ali. Aos poucos fomos entendendo que aqueles jovens eram exatamente aqueles que teríamos escolhido se nossa amostra fosse intencional. Eles compunham um grupo que destoava, que resistia, ao contexto padrão da escola.

Algumas vezes a dinâmica escolar provocou evasões no grupo, de modo que chegamos a realizar momentos com 15 participantes. No entanto não consideramos prejuízo ao processo de problematização. Em todos os grupos tivemos um produto final, que constituiu uma espécie de fechamento da vivência problematizadora.

É fundamental dizer que entendemos os Grupos de Problematização como dispositivos, capazes de gerar novas subjetividades, tão necessárias (FOUCAULT, 2013b) e, embora abrangendo apenas 20 pessoas, consideramos seu grande potencial interventivo, uma vez que o que lá fora produzido, passa a fazer parte da teia social que ali se configura e, contagiando essa teia, promove novos emaranhados e novas possibilidades de resistência.

Reafirmando nosso lugar frente ao conceito de dispositivo que, nesta pesquisa, assume lugar deslocado, uma vez que é objetivado como produção intencional, um lugar para novas produções e novos deslocamentos. Assim, a construção do que chamamos de dispositivo “grupo de problematização”, surgiu neste cenário como potencia de desarticulação e rearticulação dos discursos como forma de produzir novas formas de subjetividades como falamos anteriormente.

Sendo o dispositivo um conceito polissêmico (MIRANDA, 2014), tanto pode ser entendido como aquilo que faz ver e falar, como também meios de ver e falar. Daí,

os grupos de supervisão, as oficinas criadas, o diário de bordo pode atuar então como dispositivos. Na pesquisa-intervenção, seja de base institucionalista ou cartográfica, o dispositivo não é uma técnica a ser aplicada, mas encontra-se preñado de ato político, conectando acontecimentos aparentemente desconectados para tentar produzir singularidade, multiplicidade (Idem, p. 84)

O sujeito é fruto da ação deste emaranhado que é o dispositivo (DELEUZE, 1996), e o dispositivo “Grupo de Problematização” buscou configurar-se com disparador, um lugar para pôr em movimento antigos discursos e produzir novos, provoca/produzir deslocamentos, inventando novas condições de possibilidade frente à imanência.

Os grupos de problematização se constituíram, e essa era nossa intenção, como espaço fluido de discussão, avaliação e insurreição, mas previamente planejado, para uma análise do cotidiano e dos discursos que se achegam aos jovens e que porventura os estivessem performatizando por meio de disfarces ou “*personas*” que balizam a experiência de si supostamente escolhida pelos jovens. Estes grupos também objetivaram fazer circular informações e ideias que permitiram novas escolhas, a construção de novos anseios e novas liberdades a partir de uma relação ética com o outro e com o mundo.

A princípio estavam previstos 06 (seis) grupos de 40 min. No entanto, devido à grade disposição para falar e as riquezas das mesmas, inclusive adentrando fluidamente em temáticas previstas para grupos futuros, reduzimos o número de encontros para 05 (cinco) e deixamos a hora correr livre. De forma que cada Grupo teve duração média de cerca de 1h30 (uma hora e trinta minutos). Foram realizados no período da tarde, em momentos autorizados pela escola e que não prejudicariam os alunos por serem horários de atividades flexíveis. Os participantes dos grupos eram, em sua maioria mulheres, tendo apenas 2 homens. Em média de 2 alunos de cada curso por série, com idade entre 15 e 17 anos.

As estratégias para operacionalizar os Grupos de Problematização foram, desde análise de manchetes de jornais e revistas e documentos escolares, a pinturas, confecção de cartas, cartazes e cartilhas, sempre na dinâmica de uma temática específica, mas com as matizes que os alunos acharam convenientes.

Nos Grupos de Problematização foram trabalhados temas que pretenderam funcionar como disparadores dos processos de problematização. Estes temas emergiram das observações e análises documentais realizadas por nós. Os temas disparadores desses momentos foram:

Tabela 4 – Informações gerais acerca dos Grupos de Problematização

ENCONTRO	TEMA	TEMPO	PRODUTO DA PROBLEMATIZAÇÃO
1 ^a	Os arrepios da chegada: emoções dos primeiros dias na Escola Profissional	1h30min	Quadro das marcas iniciais
2 ^o	A descoberta de mim/ As fontes de mim	1h30min	Autorretrato/Antirretrato
3 ^o	Jovem o mundo depende de você: o discurso do Protagonismo Juvenil	1h30min	Construção do alvo para as flechas do discurso
4 ^o	Abracadabra: que se faça um empreendedor	1h30min	Cartilha do jovem empreendedor da EEEP
5 ^o	Eu quero sombra e água fresca X A	1h30min	Carta ao eu que não

	preguiça é a mãe do cão		preciso ser
--	-------------------------	--	-------------

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Os grupos se constituíram como momentos agradáveis e produtivos. Os alunos se demonstravam interessados nas temáticas, discutiam bastante, respeitavam o tempo de fala dos outros, mas não se sentiam intimidados em interferir ou se contrapor, embora a maior parte do tempo eles parecessem concordar com as percepções uns dos outros. Foram momentos ricamente produtivos e fluidos. Momentos de nos sentirmos à vontade.

4.2.5 Holofotes sobre a Produção dos Dados

As luzes que possibilitarão ver certa face na produção dos dados emanaram a partir da análise de discurso foucaultiano, como discutido por Fischer (2012), considerando que a linguagem é sempre performativa, buscando problematizar “o conjunto de práticas discursivas e não discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constituir como objeto para o pensamento” (FOUCAULT, 2006a, apud. DAL’IGNA, 2012).

Consideramos a perspectiva de análise a partir do modelo proposto por Michel Foucault no qual se faz necessário recusar as explicações unívocas, e a insistente busca por um sentido último e aquilo que esteja oculto (FISCHER, 2001). Para as análises organizamos os dados produzidos em categorias em função dos objetivos e não em função dos supostos conteúdos que eles trazem. Essa fase pretendeu-se apenas didática, embora a eleição das categorias também não seja neutra. Buscamos não nos prender nas categorias de forma rígida. Quando sentimos vontade, e foi possível, fizemos questão de misturar, justapor e articular coisas aparentemente diferentes, entrelaçar as categorias, os conceitos e as perspectivas.

Organizamos a produção dos dados em três grandes categorias, sendo que, a segunda, a subdividimos em quatro subcategorias. A primeira, que nomeamos de “Demoras necessárias para compreensão de uma pesquisa com jovens, mas cujas centralidades são os Modos de Subjetivação: O primeiro mapa” nos serviu para discutirmos um pouco nossa perspectiva de juventude, organizarmos brevemente o perfil geral dos jovens, e apresentarmos a dinâmica da escola no processo de composição de seu universo discente.

A segunda, nomeamos de: “Nas pegadas dos discursos oficiais que demarcam as vivências no território Escolar: esboço de novos mapas. Nela discutimos as configurações e os engendramentos dos discursos oficiais, analisamos documentos escolares,

problematizamos o Protagonismo Juvenil e o discurso do Jovem Empreendedor, sempre na agonística produzida pelo cenário de uma governamentalidade neoliberal. As subcategorias foram assim constituídas: Discurso oficial e os arranjos neoliberais; Agenciamentos entre neoliberalismo e Protagonismo Juvenil; Atravessamentos do protagonismo no cotidiano da EEEP; A Empresa na Escola e a Escola na empresa .

A terceira categoria buscou tratar das fissuras percebidas na tessitura escolar a partir de resistências e reinvenções de subjetividades que, mesmo destoantes, se tornaram possíveis no cenário das EEEP do Ceará. A essa categoria chamamos de: “Quando a subjetividade escapa ao discurso: reinvenções de si no contexto das escolas profissionais”.

5 OS MAPAS DO PROCESSO: UMA PROPOSIÇÃO DE PRODUÇÃO DOS DADOS

5.1 Demoras necessárias para compreensão de uma pesquisa com jovens, mas cujas centralidades são os Modos de Subjetivação: O primeiro mapa

O que lhes apresentamos a seguir são produções de dados com foco nos jovens de uma Escola Profissional. No entanto, entendemos que esta Tese não se trata de um estudo sobre teorias da juventude, mas sim, na verdade, sobre os Processos de Subjetivação. Buscamos atentar para as engenharias, os agenciamentos e as resistências. Os jovens são os atores, mas buscamos atentar para os movimentos discursivos, para as inventividades das relações consigo, para as normas e legitimidades sociais do que é possível para os jovens desta atualidade. Atentamos para as forças que buscam fomentar a interiorização do exterior, da produção de verdades acerca do bem viver.

Porém, entendemos como necessário primeiramente historicizar acerca dos caminhos de construção do sujeito jovem, situando melhor nossas perspectivas acerca de tal categoria, como forma de favorecer as problematizações que se seguem. Talvez o leitor julgue deslocada tal discussão. Talvez devesse estar em outro lugar desta Tese. Mas ela emerge como necessária, para nós, nesse contexto, na borda daquilo que se produz como dado de pesquisa. É intencional sua alocação nessa seção, sobretudo porque entendemos a divisão entre quadro teórico e dados de pesquisa, como uma formalidade didática, mas que, na verdade, se entrelaçam e se misturam. E é isso que tentamos fazer aqui.

O termo juventude não é nada recente. Ele vem do latim *Juventus*, e se referia a uma deusa pagã protetora daqueles que se enquadravam em certa faixa de idade. Na língua portuguesa o termo está ligado a certa plenitude das capacidades de realização. Tanto que o dicionário faz questão de salientar que a juventude é o oposto da velhice (FERREIRA, 2001).

Seguindo o pensamento de Santana (2011), o conceito de juventude foi sendo fortemente influenciado ao longo do tempo por duas forças: uma etária e a outra sociocultural. Contudo o autor vai defender que o termo juventude se refere a muito mais que uma mera faixa etária, embora esta seja importante como ponto de partida. É também assim que vemos: a juventude como uma forma bem específica de viver o mundo.

Desde muito tempo, as civilizações humanas sempre buscaram dividir a vida em fases que representassem um pouco como sentiam as múltiplas vivências e capacidades, talvez pelas diferenças notórias entre as várias faixas etárias. E isso, aos poucos, foi se tornando uma necessidade e uma condição para as várias sociedades ao longo dos tempos. Na Roma antiga,

por exemplo, a marca dos 12 anos era o que dava destino diferentes a meninos e meninas (VEYNE, 1989) mas isso, ainda não era juventude que, segundo Franschett (1996) só se daria muito tempo depois. Ainda na Roma antiga, era chamada de *puer* o indivíduo de até 15 anos, entre os 15 e os 30 passariam a estar na *adulescentia* e dos 35 aos 40 é que entrariam na juventude.

Uma prática social bastante clarificadora de que para as diversas sociedades em diferentes épocas era fundamental a diferenciação das fases da vida é encontrada nos diversos rituais de passagens presentes em todas as épocas da história da humanidade. No caso da Roma Antiga ele se dava por meio da mudança de vestimentas (CASSAB, 2011), já que existiam vestes específicas para as diversas fases da vida. Esses rituais, que em algumas civilizações tinham um caráter mais religioso, foram, aos poucos, assumindo cada vez mais uma função social.

A forma como os romanos viam a juventude era marcada pela inserção do jovem na vida pública da sociedade da época, um momento de transição para a vida adulta, mas também transgressão, rebeldia, desejos e práticas sexuais eram práticas entendidas como naturais aos juvenis.

No entanto, as mudanças nas moralidades e nas formas de vida, foram também ressignificando o conceito de juventude. Na Idade Média, por exemplo, o conceito de juventude era compreendido por meio de dois conceitos etários distintos conforme Pastoureau (1996, apud CASSAB, 2011, p. 148). O primeiro que classificava as fases da vida tomando como base as estações dos anos, em que a infância seria a primavera, a juventude seria o verão (metáfora baseada no calor, intensidade do sol e tempestades), uma idade que eles chamavam de “idade média”, correspondente à vida adulta, seria o outono e a velhice que seria o inverno. O segundo era mais cronológico, ligado à idade: infância (do nascimento aos sete anos), *pueritia* (até os quatorze anos), *adulescentia* (dos quatorze aos vinte e um anos), *Juventus* (dos vinte um aos trinta e cinco anos) e a *virilitas* (dos trinta e cinco aos cinquenta e cinco anos de idade).

Mas o que mais nos interessa perceber é que, para além das questões etárias, as falas sobre a juventude na Idade Média também traziam, de alguma forma, esta como algo relacionado a plenitude, intensidade, afoitamento. “Na Idade Média, eram critérios morais que delimitavam a definição do jovem” (CASSAB, 2011, p.150) o que contribuiu para a criação de uma cultura da irresponsabilidade juvenil iniciada na Roma antiga.

Aos poucos vamos percebendo que, seja distinguindo as fases da vida em adultos ou “*petit enfant*” (ARIÈS, 1981); crianças, jovens e adultos; bebês, crianças, adolescentes,

jovens, adultos e idosos; ou tantas outras classificações possíveis, as sociedades ao longo dos tempos foram criando categorias identitárias e legitimando seus modos de vida, e a juventude, vai sendo construída ora como uma fase de confusão pessoal, ora de temor social, por vezes como uma fase admirável pela bravura e coragem, por outras investidas de expectativas de que seja superada para que chegue logo à vida adulta.

Foi exatamente este último que fora tomando lugar nas sociedades pós-Idade Média. Nos séculos XVIII e XIX os jovens passaram a ser considerados como pessoas que tinham uma forma específica de ver a vida (CASSAB, 2011) e, neste processo de consideração, influenciado pela conjuntura capitalista, também passaram a ser vistos como pessoas que podiam ser aproveitados em suas capacidades (sonhos, força física, destemor, etc.) para o mundo do trabalho.

É aí que vemos nascer a juventude operária. Neste contexto, ‘a relação com o trabalho é, certamente, o que mais distingue infância e juventude no século XIX’ (CASSAB, 2001, p 66) e o casamento ou alistamento no exército (novas formas de responsabilidade para a sociedade da época) marcavam a entrada do jovem na vida adulta.

O que vamos percebendo ao longo desta tentativa de historicização do termo juventude, é que “os conceitos e as categorias são elas próprias históricas, ou seja, estão circunscritas a uma temporalidade, não possuindo um significado padrão para todas as épocas” (SANTANA, 2011), embora haja fluxo conceitual e de forma de ver e dizer as coisas, de uma sociedade e/ou tempo histórico para outro.

No contexto desde o século XIX, mas sobretudo no século XX, a juventude foi marcada por influências conceituais de vários campos das ciências. A Medicina, por exemplo, cunhou o termo puberdade mais ligadas às transformações biológicas do corpo. Já a Psicologia trabalha com o termo adolescência. E a Sociologia tenta alargar esse conceito por meio de uma visão mais social, falando em juventude enquanto um fenômeno amplo e que considere todas estas transformações.

Majoritariamente, na sociedade capitalista, a criança e o jovem têm sido construídos como seres em formação, em crescimento, em desenvolvimento, em evolução. De acordo com esse pensamento, essas fases da vida carregariam certas marcas, afirmadas como naturezas. Algumas práticas baseadas nos conhecimentos hegemônicos da Medicina e da Biologia, fazem associações entre mudanças corporais e determinadas etapas do desenvolvimento psíquico, afirmando formas específicas de estar no mundo. Esse modo biomédico de se pensar a infância e a adolescência como um todo universal e homogêneo tem construído modos naturalizados de vida. Com relação, por exemplo, ao jovem afirma-se que determinadas mudanças hormonais, glandulares e físicas, típicas dessa fase, são responsáveis por certas características psicológico-existenciais que seriam próprias da juventude. Descrevem, assim, suas atitudes, comportamentos e formas de estar no mundo como manifestações dessas características, percebidas como uma essência e, portanto, como imutáveis. Dessa maneira, “qualidades” e “defeitos” considerados

típicos do jovem como entusiasmo, vigor, impulsividade, rebeldia, agressividade, alegria, introspecção, timidez, dentre outros, passam a ser sinônimos daquilo que é próprio de sua natureza (COIMBRA; NASCIMENTO, 2009, p 58-59).

O que encontramos na contemporaneidade é, cada vez mais forte, a ideia de que o “ser jovem” deve ser considerado como um fenômeno em suas múltiplas dimensões (LIMA, 2013) e possibilidades, apontando para o fato de não haver “a juventude”, mas “as juventudes”, sempre dinâmicas e diversas, o que se apresenta como um desafio constante para aqueles que desejam se aproximar dela.

E se pensarmos: quando os jovens se tornaram sujeitos? Aqui considerando, é claro, “a ação, a atuação, a atualização ou o agenciamento; enfim tudo aquilo que por e/ou através dele se coloca em movimento” (COSTA, 2011, p. 243). O que poderemos ter como elementos de historicização acerca deste fenômeno? Isso se dará por meio de discursos bem direcionados, sobretudo quando vinculados à ideia de protagonismo e, mais recentemente, do jovem empreendedor. Mas trataremos disso na próxima seção.

Embora saibamos que existam correntes distintas acerca do conceito de juventude, sabemos que os discursos e as formas de configuração da realidade não são aprisionados nos tempos históricos. Elas emergem e submergem sem que tenhamos domínio sobre suas forças. Daí entendermos que as antigas compreensões sobre a juventude coexistem com os novos discursos e coexistirão com os futuros.

A juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos histórico-sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais [...], culturais [...], de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mutações sociais que vem ocorrendo ao longo da história (DAYRELL, 2007, p. 4).

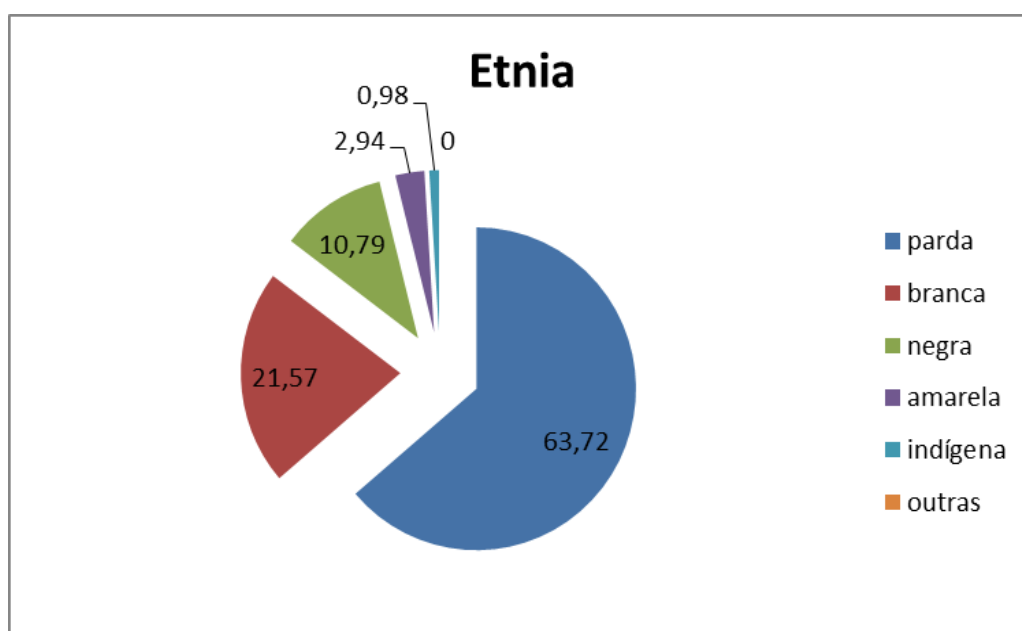
A grande dificuldade ao tocarmos a categoria juventude nesta Tese, é que, por não se poder falar de juventude, mas de juventudes (MENDONÇA et al, 2018), talvez não demos conta de abordar toda complexidade que isso trás para uma pesquisa cujo objetivo é tratar das artimanhas dos discursos e das resistências que habitam os modos de subjetivação juvenis, no contexto da profissionalização através do Ensino Médio Profissional na Ceará. Mas temos a clareza dessa necessidade, e buscamos esses movimentos em nosso percurso, sobretudo por entendermos que “a juventude, pois, é mais do que puramente uma condição biológica, ela está referenciada nas práticas discursivas que sustentam modelos de ser e existir, mas também (e por ser o discurso um campo de conflitualidade social) abre a possibilidade de modos alternativos para sua definição” (ibid, p. 235).

Diante da pluralidade de definição das juventudes, de que jovens mesmo estamos falando? Quais realidades também entram no jogo de forças que se somam ou que

confrontam aquelas que ecoam no cenário escolar? Infelizmente nem escola, ou a SEDUC⁴³ dispunham de dados socioeconômicos de toda a escola, e nos foi disponibilizado, caso quiséssemos, o perfil socioeconômico apenas do 3º ano, obtido via SPAECE. Como havíamos aplicado um questionário com esses ditos alunos, então preferimos considerar nossos dados. Utilizaremos estes como representativos da realidade dos alunos da Escola Profissional por nós investigada. Passemos então a construir esse mapa, que nos permite uma aproximação melhor dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

A grande representatividade dos alunos se entende como do gênero feminino (61,8%), com idade entre 14 e 20 anos, e em sua maioria parda, como podemos ver abaixo. Todos são solteiros, em que pouco mais da metade, 52,94%, moram em uma família tradicional do tipo pai, mãe e filhos. Os demais residem em situação cujas configurações familiares são diversas, com padrasto/madrasta e seu respectivo cônjuge, ou avós, tios.

Gráfico 1 – Etnia dos estudantes

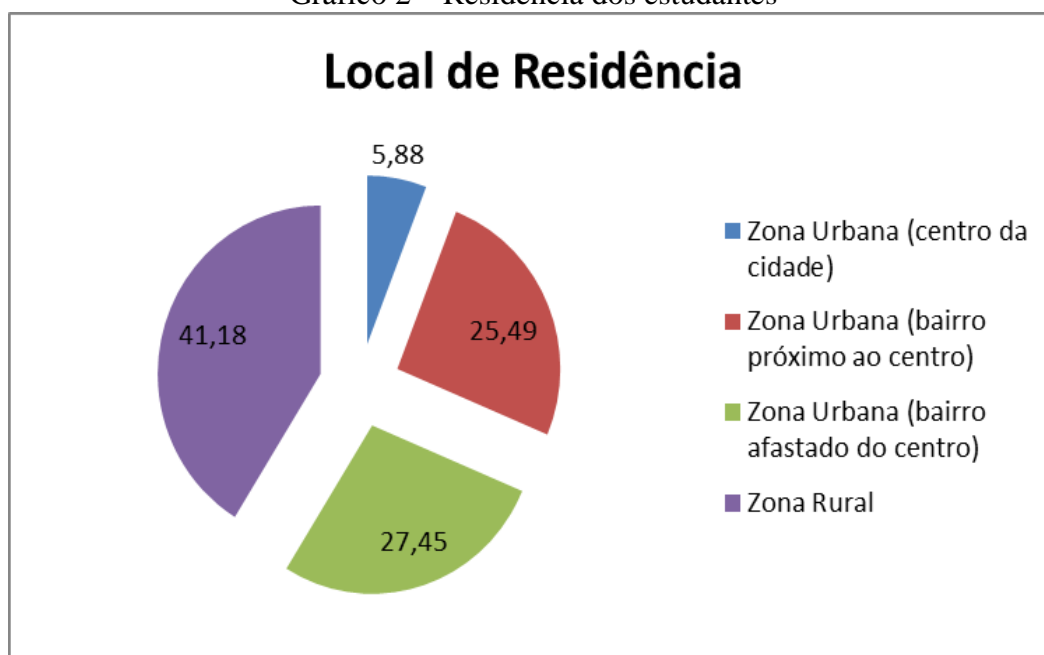


Fonte: elaborado pelo autor

A renda familiar varia bastante, desde R\$ 750,00 a R\$ 5.500, sendo 52,94% também aqueles cujas famílias possuem renda familiar superior a 1 salário mínimo. 82,35% dos alunos são oriundos de escola pública, e em sua grande maioria moradora da zona urbana, como podemos ver a seguir:

⁴³ Pesquisamos junto à secretaria da escola, ligamos para a SEDUC, mas todas as tentativas de conseguir dados referente à situação socioeconômica dos alunos foi em vão. Não existem dados atualizados. Os dados mais recentes são de 2016 para trás.

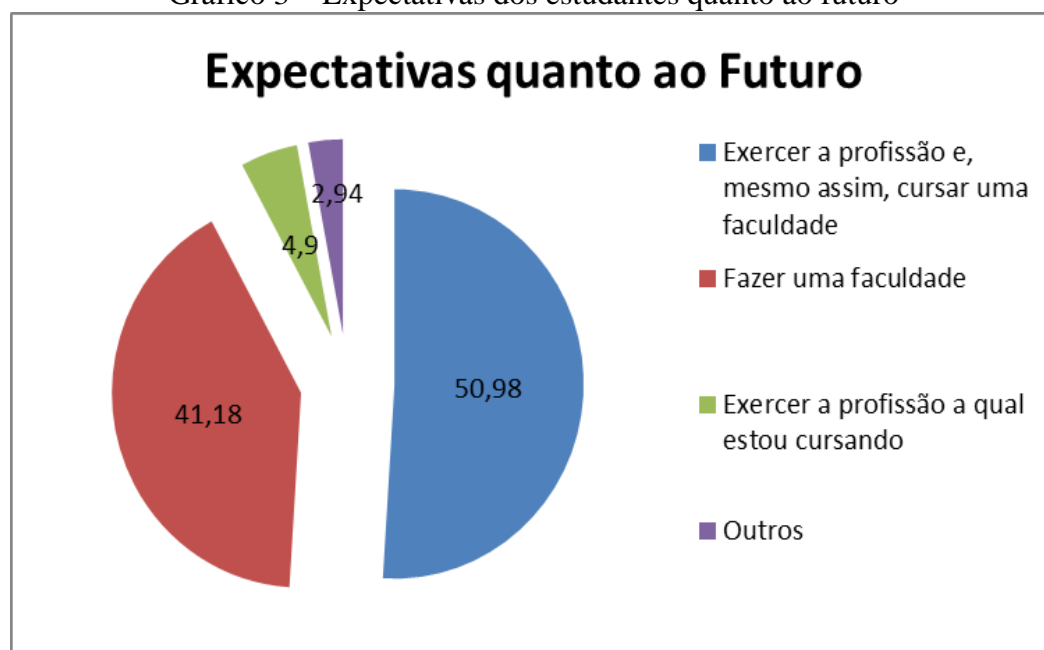
Gráfico 2 – Residência dos estudantes



Fonte: elaborado pelo autor

Embora estejam inseridos no universo de uma escola profissional, a maioria dos jovens vislumbra, para seu futuro, o Ensino Superior. Se tomarmos os que não querem exercer a profissão, mas sim irem logo para a faculdade, e os que desejam mesmo cursando a profissão, também cursarem o um grau superior, veremos que isso chega a 92,16% destes.

Gráfico 3 – Expectativas dos estudantes quanto ao futuro



Fonte: elaborado pelo autor

O que vemos aqui é algo que vai na contramão de algumas perspectivas marxistas que acreditam que a educação profissional de nível médio, aprisiona os estudantes, em sua maioria advinda de classes populares, na subalternidade, conformando-se com a profissão de nível técnico, sobretudo quando inspiradas a partir das perspectivas de que existe (e concordamos que exista) escolas diferentes, com objetivos diferentes, para classes sociais diferentes (GRAMSCI, 2004).

Se conjecturado a partir de Bourdieu (1983), os jovens de classe populares que, com frequência abandonariam o Ensino Médio para trabalhar, estudando em uma escola profissional integrada, em nossa compreensão, tenderiam a abandonar, não exatamente o Ensino Médio, visto ser esse o suposto acesso ao emprego, mas a continuidade com o Ensino Superior, justamente para trabalhar. Isso se daria, segundo o autor, pelo anseio de “começar a trabalhar muito cedo, é o desejo de ascender o mais rapidamente possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que lhes são associadas” (ibid, p. 115), como o reconhecimento social que o dinheiro trás. No entanto, a partir desta temporalidade, e no cenário das Escolas Profissionais do Ceará, não parece ser assim.

Algumas pistas nos fazem apostar em alguns “porquês” desse destoamento quando essa realidade é vista a partir das Escolas Profissionais. Sobretudo quando pensamos o jovem como “um ser constituído e atravessado por fluxos, devires, multiplicidades e diferenças” (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005).

A primeira é que, se uma das forças da evasão nas escolas públicas são os baixos níveis de escolaridade (DOS SANTOS, NASCIMENTO; MENEZES, 2001), isso não existe, exatamente assim, na escola por nós investigada. Tal instituição, diante da grande procura da comunidade por vagas, estabeleceu como regra para distribuição dessas, critério que envolvem: cotas para moradores do bairro, oriundos de escola pública e particular, e uma nota de corte, que acaba por selecionar alunos com perfil educacional superior à média, como podemos ver na postagem feita no facebook da escola (Figura 01) e na printada a partir de uma postagem feita pelo diretor da escola no whatsapp (Figura 02):

Figura 2 – Critérios de Distribuição de Vagas

Fotos da publicação de EEEP Prof. [redacted]

TOTAL DE VAGAS POR CURSO: 45 ALUNOS

Distribuição das vagas	
REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA
80% das vagas = 36	20% das vagas = 09
11 alunos – residentes no bairro da escola	03 alunos - residentes no bairro da escola
25 alunos – residentes nas diversas localidades/bairros	06 alunos - residentes nas diversas localidades/bairros

IMPORTANTE: em caso de não preenchimento das vagas destinadas aos alunos do bairro ou de escolas da rede privada, estas serão ocupadas pelos demais candidatos seguindo ordem de classificação.

Curir Comentar Compartilhar Opções Enviar no Messenger

Fonte: EEEP, in: facebook

Figura 3 – Nota de corte 2019

NOTAS DE CORTE 2020

Administração
Particular: 8,69
Pública: 7,89

Informática
Pública: 7,15

Contabilidade
Pública 7,48

Para tanto, comunicamos que as inscrições permanecerão abertas até o dia 3 de Janeiro, resultado preliminar dia 6 e resultado final dia 8/1/2020.

Para quem desejar mudar a opção de curso poderão vir nos dias 2 e 3 de Janeiro.

Informamos ainda que os dias 31/12 e 1/1/2020 estaremos em recesso.

Fonte: EEEP, in: whatsapp

Assim, os alunos desta escola não são alunos com baixas notas, ou com trajetória educacional fracassada. Ao menos não nos anos finais do Ensino Fundamental. Também verificamos que as vagas destinadas ao bairro, raramente são preenchidas. O que faz com que o perfil dos jovens desta escola esteja imbricado com o fato de serem estes, em sua maior, oriundos de escola pública, de zona urbana, com relativo sucesso educacional, acesso à internet, renda diversificada, mas que nos permite pensa-los como de classes populares (baixa, média baixa e média alta), e isso parece fomentar um clima que nutre certa resistência quanto ao fato de abdicar do Ensino Superior.

Outra pista que seguimos nesse percurso, é o fato de que, desde o segundo governo Fernando Henrique iniciou-se um processo de expansão do Ensino Superior, ainda que tal fomento fosse com foco na iniciativa privada. Esse movimento ganhou grande notoriedade e empolgação junto às classes populares, com as políticas de expansão e financiamento do Ensino Superior dos governos Lula (MARQUES, 2018), que também ampliou os investimentos nas Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas, ampliando as vagas deste nível de educação, e criando um clima de anseio pelo acesso à uma faculdade, fosse por meio do ingresso em instituições públicas, fosse por meio dos financiamentos em instituições privadas ou por ações afirmativas.

De certo modo, desde o final da década de 1990, o Brasil vem experimentando uma popularização do Ensino Superior, embora este não esteja, ainda, disponível para todos, mas se passou a falar mais sobre isso, a esperar mais, e a crer mais que esse nível de formação seria mais emancipador (em termos financeiros) e possível. Assim, o que entendemos é que esses fomentos, que também são parte de movimentos de interesses neoliberais, criaram uma atmosfera que se estendeu até os dias de hoje, e tais ecos ainda se propagam entre os jovens, e proporcionam certos modos de pensar e esperar da educação, que resistem frente às intenções da proposta educacional de formação para o trabalho, que busca inserir os jovens no mercado de trabalho (empregados ou empreendendo), após a conclusão do Ensino Médio Profissional.

Outra linha de força importante para que os jovens de escolas públicas construíssem caminhos de possibilidade para romper com os agenciamentos para a criação de um perfil jovem como profissional de nível médio e percorra os rumos da Universidade, foi a política de cotas, regulamentada pela Lei nº 12.711/2012, que garantiu “a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 Universidades Federais e 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2012).

Buscando coerência com os ideais republicanos e democráticos, as leis de cotas

universitárias se configuram como mecanismos sociais que, por meio de políticas públicas buscam promover condições iguais e oportunidade no ensino superior, corrigindo uma desigualdade histórica (BEZERRA; GURGEL, 2012).

Por conta da política de cotas, os alunos puderam sentir com maior proximidade, as possibilidades de acesso ao nível superior, inclusive à cursos antes inimagináveis para alunos de escola pública, como Medicina, por exemplo. Nessa perspectiva, entendemos melhor o porquê de, talvez, 50,98% dos alunos, mesmo pensando em exercer a profissão para a qual estão estudando, apontam como perspectiva de futuro, a faculdade. Sem contar os 41,18% que já pensam nessa realidade antes mesmo exercer uma profissão.

Para mais de 90% dos jovens que responderam ao questionário, cursar o Ensino Superior é algo que se coloca na ordem do dia de suas vidas. Levando em consideração as pistas genealógicas levantadas nos capítulos anteriores, sobre as relações de poder e interesses para a implementação da Educação Profissionalizante no Brasil e no Ceará, este horizonte, do Ensino Superior, colocado em suas vidas, no chão da própria escola profissional, é instigante nas tessituras de nossa pesquisa.

5.2 Nas pegadas dos Discursos Oficiais que demarcam as vivências no território escolar: esboço de novos mapas

5.2.1 Discurso oficial e os arranjos neoliberais

Debruçarmo-nos sobre os discursos oficiais, entendidos aqui como aqueles que, por seu caráter legal, ou por sua oficialidade no contexto da escola investigada, é uma forma de colocar lente sobre pistas que, para nós, são fundamentais na configuração do mapa que aqui pretendemos construir.

É importante salientar que tomamos neste momento de produção de dados, documentos escolares oficiais (desde normas da escola a matrizes didáticas), práticas construídas e perpetuadas no cotidiano da escola, bem como as observações, fotografias e entrevistas realizadas no processo de entendimento do contexto ali encontrado.

A isso chamamos de discursos oficiais: os escritos, os falados, os reverberados, o que é sempre lembrado, o que se permite ser esquecido. Dessa forma entendemos que tais discursos trazem ares de oficialidades e criam um ambiente onde a verdade é instituída, vivida e propagada. A escola (enquanto lugar de materialização do saber e de organização social), que no projeto iluminista e funcionalista de sociedade, atualizada para os dias de hoje no relatório

da Unesco (1998), é uma das instituições a quem se atribui o poder de salvar o homem corrompido, ou aquela que pode preservá-lo do mal (VASCONCELOS, 1996), opera como dispositivo de subjetivação. Assim o que se trata aqui, é das investidas sobre os jovens, por meio das retóricas advindas das engrenagens escolares, construídas a partir do modelo empresarial adaptado para a educação, e de como estes são potentes, ou não, no caminho de subjetivação dos jovens, mas que, de um jeito ou de outro, configuram o cotidiano escolar.

Iniciamos por apresentar os fundamentos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que expressa sua “concepção de homem, sociedade, conhecimento, educação, cultura, cidadania, ensino, aprendizagem e avaliação articulada à dimensão político-pedagógica de produzir uma concepção de educação profissionalizante (...)” (PPP, 2017, p. 1)⁴⁴. O PPP traz uma mistura de construção da cidadania, formação crítica, possibilidade de construção livre do que se quer, e atendimento às mudanças econômicas. Uma mistura bastante própria das características deste lugar que se tornou a Escola Profissional de Ensino Médio no Ceará.

Fundamentados sobre certas “concepções epistemológicas e filosóficas que balizam a proposta pedagógica da Escola” (PPP, 2017, p. 3), os objetivos educacionais são:

- ✓ Oferecer à comunidade ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania;
- ✓ Formar jovens autônomos, participativos, solidários e criativos comprometidos com sua formação ética, cidadã e profissional para o mundo do trabalho e pleno exercício da cidadania;
- ✓ Preparar profissionais aptos a atuarem com excelência no mercado de trabalho, agirem criticamente no contexto socioeconômico e/ou darem continuidade aos demais níveis de estudo;
- ✓ Aplicação da filosofia da Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional - TESE em todo pensamento de funcionamento de gestão do projeto escolar;
- ✓ Oportunizar e dar condições, no Ensino Médio Integrado para que todos os sujeitos desenvolvam suas capacidades para a formação plena.
- ✓ Oportunizar a formação técnica de nível médio nas formas concomitante e subsequente mediante demanda da SEDUC CE.
- ✓ Orientar o sujeito para gestar e construir seu projeto de vida de forma responsável durante o seu percurso formativo;
- ✓ Proporcionar aos estudantes instrumentos para a aprendizagem de valores e conhecimentos por meio de estimulação frequente;
- ✓ Garantir a replicação de experiências de aprendizagens bem sucedidas para a promoção duradora de processos de ensino-aprendizagem eficientes;
- ✓ Ensinar com vistas à aprendizagem e aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente válidos (PPP, 2017, p. 3-4).

Na construção destes objetivos encontramos alguns conceitos centrais que, nos parece representar uma mistura entre os ideais de sociedade moderna (republicana, iluminista) e das configurações neoliberais. No que toca o caráter filosófico do discurso neoliberal e seu aparato enunciativo presente no PPP, tomado aqui a partir do contexto próprio das Escolas

⁴⁴ Disponível no Anexo A.

Profissionais, vemos: autonomia responsável, senso crítico, criatividade, cidadania, participação, solidariedade, excelência. São esses os conceitos principais que configuram, tanto os objetivos do PPP, como o cenário onde os jovens habitam e se inventam, compondo assim a cartilha central do “Jovem de Futuro”⁴⁵, que deve encontrar neles os balizadores para a experiência de si (LARROSA, 2011).

Seguindo as configurações e exigências do modelo do capitalismo atual, o que vemos expresso nos objetivos, são desenhos discursivos que buscam fomentar, no contexto da escola,

a criatividade, a liberdade, a autonomia e a autenticidade, mas também suas derivações em termos de singularidade, sensibilidade às diferenças, pró-atividade, consciência ecológica, positividade, senso de oportunidade, habilidade comunicativa, capacidade interrelacional, espírito visionário etc. (BENEVIDES, 2017, p. 6).

Situar essa compreensão, para este percurso, é fundamental, uma vez que, “cada fase do capitalismo vai desenvolver uma biopolítica particular” (GROS, 2010, p. 1), o que nos permite historicizar os movimentos legais que configuram o território das vivências dos jovens das Escolas Profissionais.

Fazendo memória à herança da experiência de Pernambuco (já falada por nós anteriormente), o PPP (2017) apresenta seus princípios fundantes, que se pretendem balizadores de toda ação educativa. São eles: Protagonismo, Formação Continuada, Atitude Empresarial, Corresponsabilidade e Replicabilidade.

Tais fundamentos são a expressão daquilo que Laval (2004) vai indicar como a sujeição da escola a um modelo econômico. Na verdade, uma captura da escola para que opere nessa frequência. Isso, no plano de uma biopolítica, não se trata de algo neutro, ingênuo ou desinteressado, mas como uma engenharia neoliberal para a governabilidade. Essa nova configuração das escolas deixa em segundo plano os ideais da escola republicana de formação para a cidadania, e se reconfigura a partir da cultura de mercado (LAVAL, 2004).

Embora encontremos referências a uma escola cidadã, aos princípios democráticos e à educação como direito público, o que vemos, tanto nos documentos oficiais, como no cotidiano escolar, é que tais evocações são em função de um perfil confiável de trabalhador, responsável, proativo, criativo e honesto. Os valores são uma espécie de marca para os jovens daquela escola em um movimento de construção do melhor perfil para o mercado.

Vejamos como isso é percebido também pelos jovens:

Aluno 02- Eu acho que o que é mais exigido aqui na escola é proatividade. Que você tem que ajudar o outro, que você tem que tá presente. Tem que fazer alguma coisa. Você não pode simplesmente ficar estático, parar um pouco, pensar em si.

Pesquisador⁴⁶- Vejam como isso é da ordem da construção do meu eu: eu tenho

⁴⁵ Novo modelo de gestão oficial das Escolas Profissionais do Ceará. Falaremos dele mais à frente.

⁴⁶ A partir de agora usaremos apenas “P” para identificar o Pesquisador.

que ser proativo. E se eu não quiser ser proativo?

Aluno 02- Pois é. Eu penso assim: tem dias que eu não quero ser proativo. Pra mim é mais dias. Mas tem gente que simplesmente não quer ser proativo com outras pessoas, ou simplesmente não querem. Tem dia que eu amanheço e que eu não quero falar com ninguém, que eu não quero me olhar no espelho, e eu não quero falar com ninguém. E eu acho que isso não devia ser cobrado. Se relacionar com as pessoas não devia ser cobrado. Devia ser uma coisa particular mesmo (GRUPO DE PROBLEMATIZAÇÃO, 03.10.2019).

As Escolas Profissionais do Ceará trazem em seus fundamentos, as perspectivas empresariais para a gestão do currículo, das vivências e das pessoas. Nelas, a educação fora pensada como um negócio. Isso nos remete ao primeiro dia em que fomos à escola para solicitar permissão para realização da pesquisa junto aos pais. Era 18 de fevereiro de 2016, por volta das 19h. Os pais dos alunos novatos haviam sido convocados para a reunião de apresentação da escola. Estávamos ansiosos por perceber esse universo mais de perto, e nos arriscamos fazer o primeiro diário de campo. Um diário subversivo. Sem autorização ainda do comitê de ética. Um diário talvez dos mais importantes. A subversão é muito importante.

Os professores foram chamados para se apresentar aos pais. Algo bastante incomum para nós ocorreu na forma como eles se apresentavam. No entanto para eles parecia ser corriqueiro falar assim: a maioria deles, ao dizer o que faziam na escola (se coordenavam ou lecionavam e o que lecionavam) se apresentava dizendo: meu nome é fulano e “meu negócio” aqui é professor de matemática nas turmas de primeiro ano; “meu negócio” aqui é professor de português nas turmas... Tudo aqui parece ser um negócio. Me inquieta saber como os professores foram levados a terem esta linguagem que não era/é comum. Um dos coordenadores se apresentou dizendo seu nome e que seu “negócio” na escola era a base comum, o que faz com que ele seja o responsável pelos vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (DIÁRIO DE CAMPO, 18.02.2016)

Na hora foi inevitável! Perguntamo-nos: o que é isso? Como assim “meu negócio”? Pareceu, à primeira “ouvida”, uma gíria, uma brincadeira. Mas não. Era apenas nosso estranhamento frente ao vocabulário corriqueiro da escola, que produzira um deslocamento ou tentativa de resistir àquilo que era tão excêntrico. No decorrer da reunião fomos entendendo que os professores eram uma espécie de empreendedores de um negócio educacional, e que, para nós, em uma análise imediata, sentida no momento, parecia ser o aluno o real produto final, e não a aula ou o currículo. Após o término da reunião fomos conversar com o diretor, de maneira um tanto quanto informal. Foi então que indagamos acerca desse modo de falar do fazer pedagógico da escola: “esse jeito de falar a gente herdou da TESE, todos os professores tinham que tratar as aulas como um negócio mesmo, que tinha um produto e tinha que dá resultado, e falar delas como um negócio era uma forma de não perder isso de vista e se apropriar disso” (DIRETOR DA ESCOLA, 18.02.2016).

Cada professor, um negócio. Cada um com metas específicas e bem traçadas. Cada um trazendo para si a responsabilidade de gerir, criar, planejar, inovar, cuidar de sua própria conduta. Ficamos imaginando: como isso se dá na prática cotidiana? Como os alunos são

trazidos para este universo? Como eles sentem, se permitem em meio as capturas? Será que resistem?

Hoje, mais de três anos depois, acompanhando os processos corriqueiros da escola, percebemos que essa linguagem não é mais usual, mas as práticas, as vivências, o espírito, as posturas, as formas de se relacionar com o currículo, com o tempo pedagógico e com os alunos, continuam como antes, como um negócio.

Aos poucos nos fomos dando conta que isso, nada mais era, do que o jogo do empresariamento da sociedade, mencionado por Foucault (2008a), que estende para o tecido social, materializado nas instituições que não a empresa (dentre elas podemos destacar as escolas, universidades e a polícia), “regras próprias e características do funcionamento da empresa: estímulo à concorrência, sistemas de premiação, processos de vigilância entre pares etc.” (BENEVIDES, 2017, p. 5).

Os movimentos criados pelo novo modelo capitalista parecem seduzir e gerar um anseio por novos valores educacionais, fincados na promessa de que assim, a educação terá um sentido prático e que os alunos terão novo gosto por este lugar que é a escola. No entanto, isso pela busca de uma vinculação da educação a um

“economismo” aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico (LAVAL, 2004, p. 3)

Passando, assim, a operar com engenharias de produção e fomento do que Foucault (2008) chamou de *homo oeconomicus* que “é o homem governável porque é o homem cognoscível, e é o homem cognoscível porque é o homem governável” (BENEVIDES; CARVALHO, 2015, p. 365).

5.2.2 Agenciamentos entre neoliberalismo e Protagonismo Juvenil

Retomemos um pouco os fundamentos apresentados no PPP para melhor problematizarmos seus elementos, que apontam para o que estamos aqui argumentando. Passaremos a percorrer e descrever tais fundamentos presente no cenário da Escola Profissional por nós investigada, e sua operacionalização no cotidiano, que, se configura, conforme consta no PPP, mas que também fora trazida inúmeras vezes pelo diretor da escola, como sendo uma espécie de herança da Escola de Pernambuco.

Iniciamos pelo Protagonismo Juvenil, que no âmbito desta proposta educacional

compreende a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola. Portanto,

o jovem como partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu projeto de vida. Neste sentido, a equipe da Escola Estadual de Educação Profissional (núcleo gestor, professores e demais servidores) deve criar condições para que o jovem possa vivenciar e desenvolver suas competências: cognitiva (aprender a aprender); produtiva (aprender a fazer); relacional (aprender a conviver); e pessoal (aprender a ser) (PPP, 2017, p. 11).

Sobre os Pilares da Educação para o Século XXI, já falamos como esta proposta se configura como projeto de subjetivação por meio do aprender a ser. Mas, nesse contexto, o que gostaríamos de indagar é: como os jovens se tornaram alvo do discurso do protagonismo? Ou como os jovens toraram-se protagonistas no contexto social? Certamente a ideia de uma aprende a aprender, a fazer, a viver junto para aprender a ser (UNESCO, 1998), carregam as marcas dessa autonomização (SEVERIANO, 2015) que fomenta também as proposições protagonistas. No intuito de melhor adentrarmos por essa vereda, consideramos necessário abrir razoável parêntese teórico, mas de grande relevância para nós no percurso desta produção de dados. Esperamos que não prejudique a compreensão do leitor.

A partir das configurações da sociedade moderna, e sua organização geopolítica, um deslocamento da ideia de protagonismo foi tomando o tecido social, sobretudo na segunda metade do século XX. Assim, o conceito de protagonista, que vem do grego *proto*, quer dizer o primeiro, o principal e *Agon* significa luta, agonista, lutador. Protagonista, literalmente, quer dizer o “lutador principal” (COSTA, 2019, s.p.), e foi tomando forma social por meio das evocações por participação e construção da realidade por meio de atores sociais. Isso também se deu por movimentos de resistência. Tanto que se fala de protagonismo feminino, protagonismo negro, protagonismo rural, e protagonismo juvenil, dentre outros.

No nosso caso, ou seja, no campo da educação, o termo protagonismo juvenil designa a atuação dos jovens como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. (COSTA, 2019, s. p.).

Mas, de alguma forma, e em meio aos conflitos que circundam a ideia de juventude (conceito social, histórico, e ainda bastante atrelado a rebeldia e a incompletude), esta foi convocada ao protagonismo por forças neoliberais. No entanto, para compreendermos como o discurso do protagonismo, advindo das peças gregas para se referir ao ator principal, em torno do qual girava toda narrativa da história e aquele que tinha maior atuação, chega aos jovens e opera como dispositivo de captura destes, é preciso considerar também que,

se pensarmos no contexto político e social, *mutatis mutandis*, o protagonista é aquele que intervém em um espaço social onde outros atores também atuam. Desse modo, as relações de poder – seguindo uma perspectiva foucaultiana – se dariam nas relações de força entre diversos atores inseridos em um cenário social, que é constituído, produzido e organizado pelas suas próprias relações/ações (GOULART; SANTOS, 2014, p. 130).

Deste modo, entendemos os sujeitos jovens como também participantes neste jogo de

forças. Por isso não há uma pacífica naturalização do discurso, mas uma agonística. Para melhor compreendermos as forças que se engendram no processo de subjetivação dos jovens como protagonistas, é fundamental entendermos como o jovem surge como categoria social de interesses neoliberais.

O discurso do Protagonismo Juvenil encontrou um território fecundo para sua propagação a partir do início do processo de industrialização, onde a ideia sobre juventude era, exclusivamente, como sendo uma fase de transição, corroborando com a ideia de preparação para a vida adulta, discurso que se conforma aos interesses da sociedade industrial (SOUZA, 2006b).

No caso específico do Brasil, no final do século XX, alguns episódios sociais foram corroborando para a ideia de salvação dos jovens por meio do “empowerment/empoderamento”, termo adotado pelas “Agências de Cooperação Internacional (Organização das Nações Unidas, Banco Mundial, UNESCO, etc.)” (GOULART; SANTOS, 2009) e do novo disfarce de super-herói, chamado Protagonismo Juvenil, sendo este termo relacionado a “um tipo de ação de intervenção no contexto social para responder a problemas reais onde o jovem é sempre o ator principal” (COSTA, 1999, s.p.). Foi uma empreitada por salvar os jovens tornando-os salvadores do mundo, mas, sobretudo, de si mesmos.

Nos anos de 1990 alguns acontecimentos chamaram atenção da sociedade brasileira e “pasmaram” a classe política fazendo surgir políticas públicas de juventude: os massacres de Vigário Geral e Candelária (1993), as rebeliões na Fundação Estadual de Bem-estar do Menor (FEBEM) e o lamentável episódio do assassinato do Índio Galdino por jovens brasilienses em 1997 (CASTRO, 2008). Vale ressaltar que as políticas públicas para juventude, categoria pouco entendida e aceita como sujeito social, surgiram na década de 1990 já transformando os jovens em responsáveis por si e por seu futuro uma vez que tais políticas já se arquitetavam sob a égide do Protagonismo Juvenil, a partir das propostas da UNESCO, como nos aponta Castro (idem).

Se antes a juventude era um público a ser protegido, agora passa a figura como uma categoria de atores políticos, estratégicos para os avanços sociais e desenvolvimento do país, num desdobramento que evoca uma cartilha sobre o que é ser jovem e o que dele se espera, e o que ele mesmo deve esperar de si, performatizando os corpos (PINTO, 2013) e apontando para uma estética do viver, ou para melhor dizer, do bem viver jovem.

Durante um dos grupos de problematização, alguns enunciados foram surgindo como indicadores desta cartilha do Jovem empreendedor:

P- Isso é consenso? O que é que essa escola diz que você tem que ser?

Aluna 05 – Responsáveis.

Aluna 09 – Protagonista.

Aluna 02- Saber o que a gente quer já.

Aluna 09 – saber dar exemplo, ser exemplo.

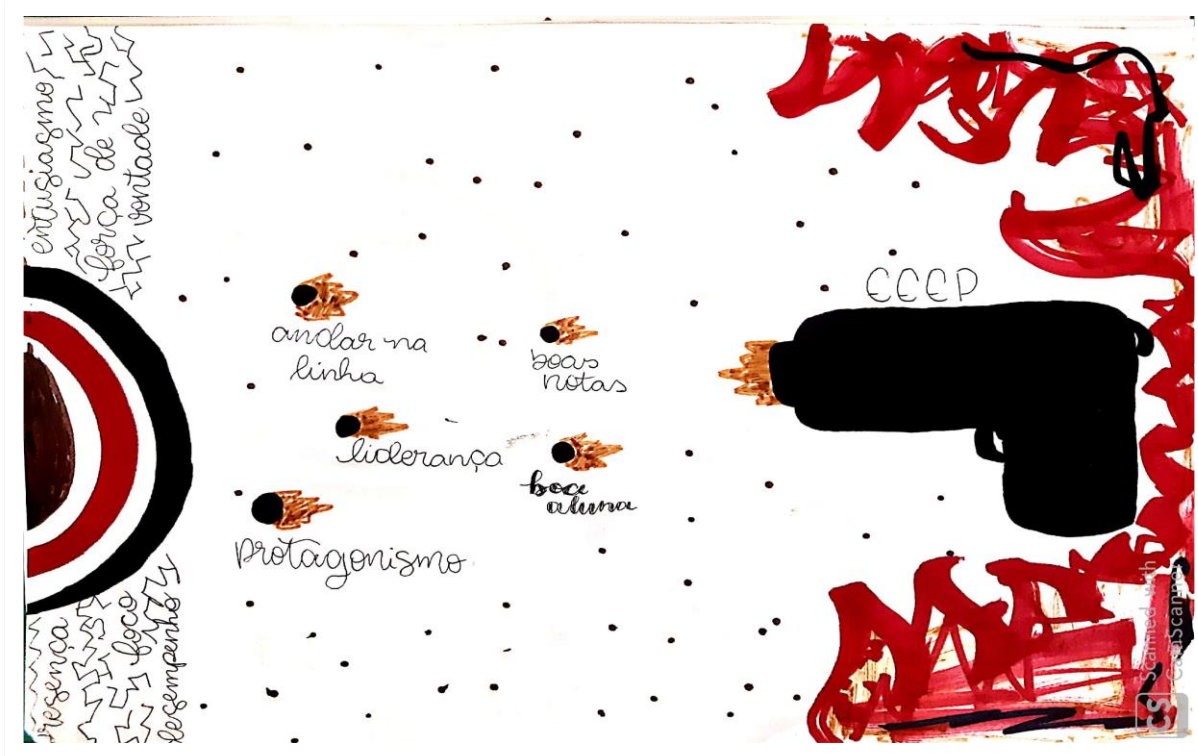
Aluna 03- Modelo de cidadão.

Aluna 02- Eu acho que na escola eles tentam mostrar um padrão pra gente poder seguir (GRUPO DE PROBLEMATIZAÇÃO, 04.11.2019).

Do jovem protagonista é esperado uma performance que beira a redenção. Afinal ele é o futuro da nação. É dele as condições de melhorar o mundo e garantir a construção de uma “humanidade mais humana”.

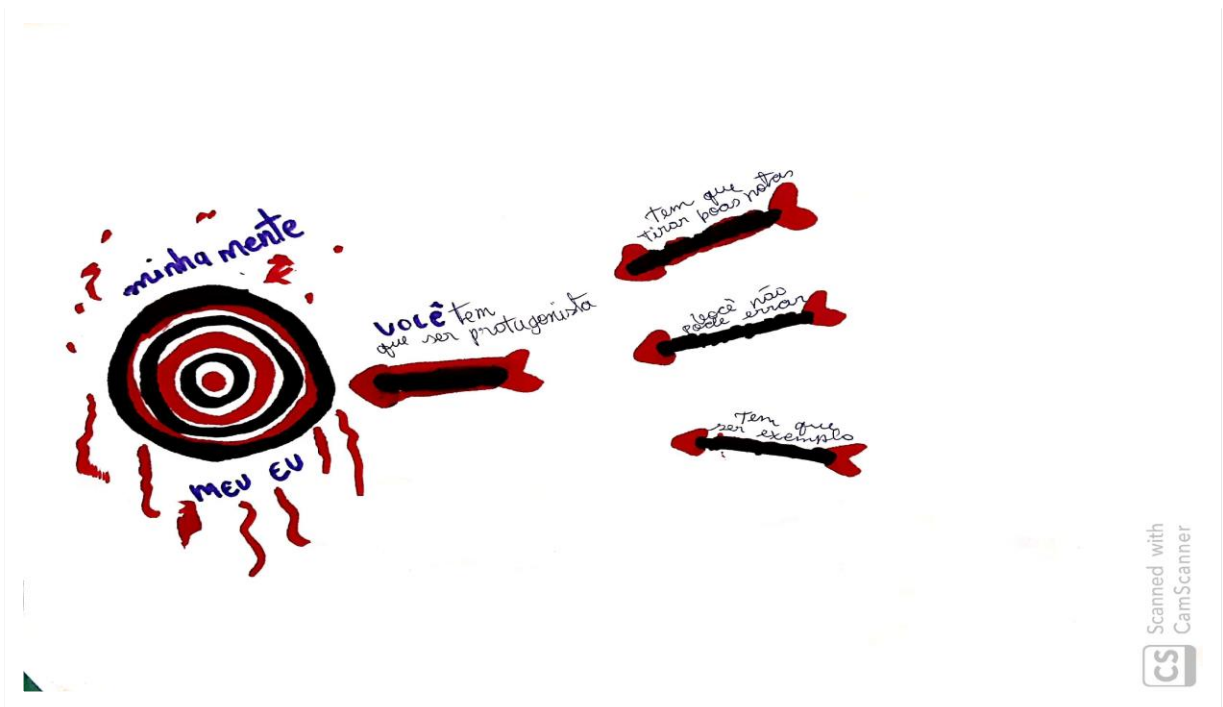
No grupo de problematização que tratamos sobre o protagonismo, pedimos aos jovens que desenhassem um alvo, que representaria cada um deles, e as flechas, que seriam os discursos que incidem sobre eles. Gostaríamos de trazer algumas dessas representações que traduzem um pouco de como os jovens vão percebendo, em seus corpos, as incidências dos discursos.

Figura 4 – Representação sobre as flechas do discurso



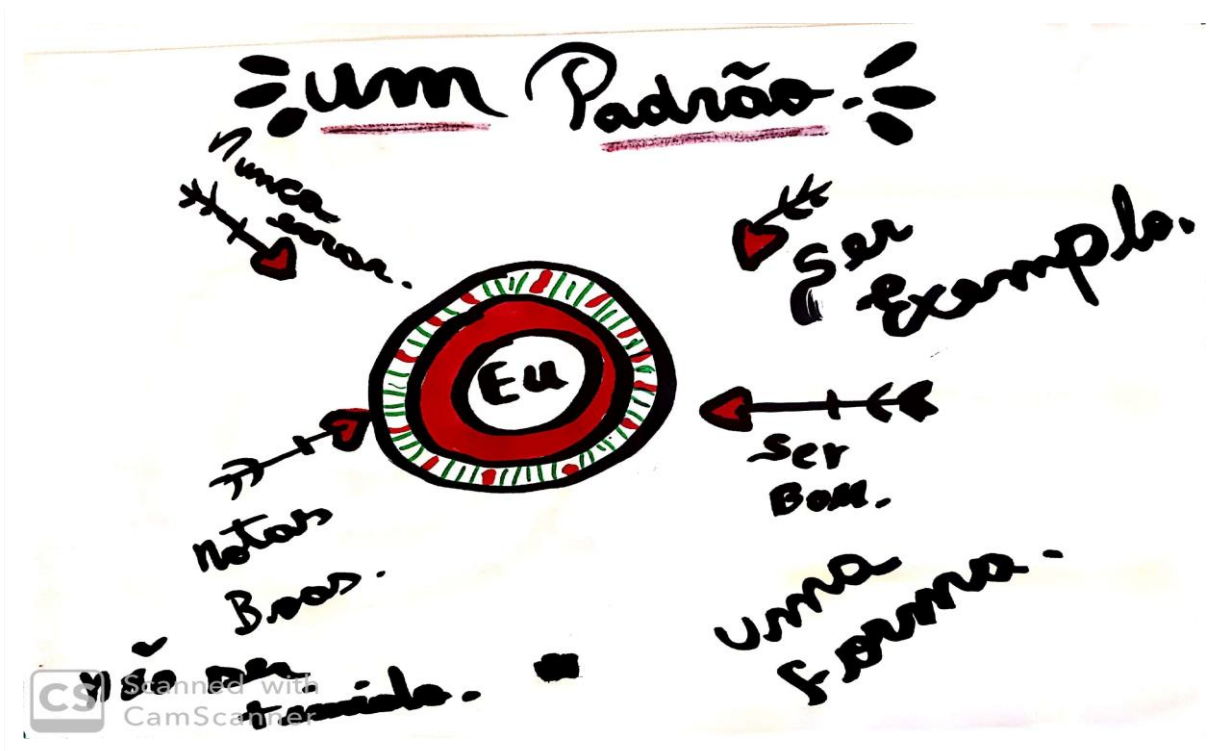
Fonte: Aluno durante Grupo de Problematização

Figura 5 – Representação sobre as flechas do discurso



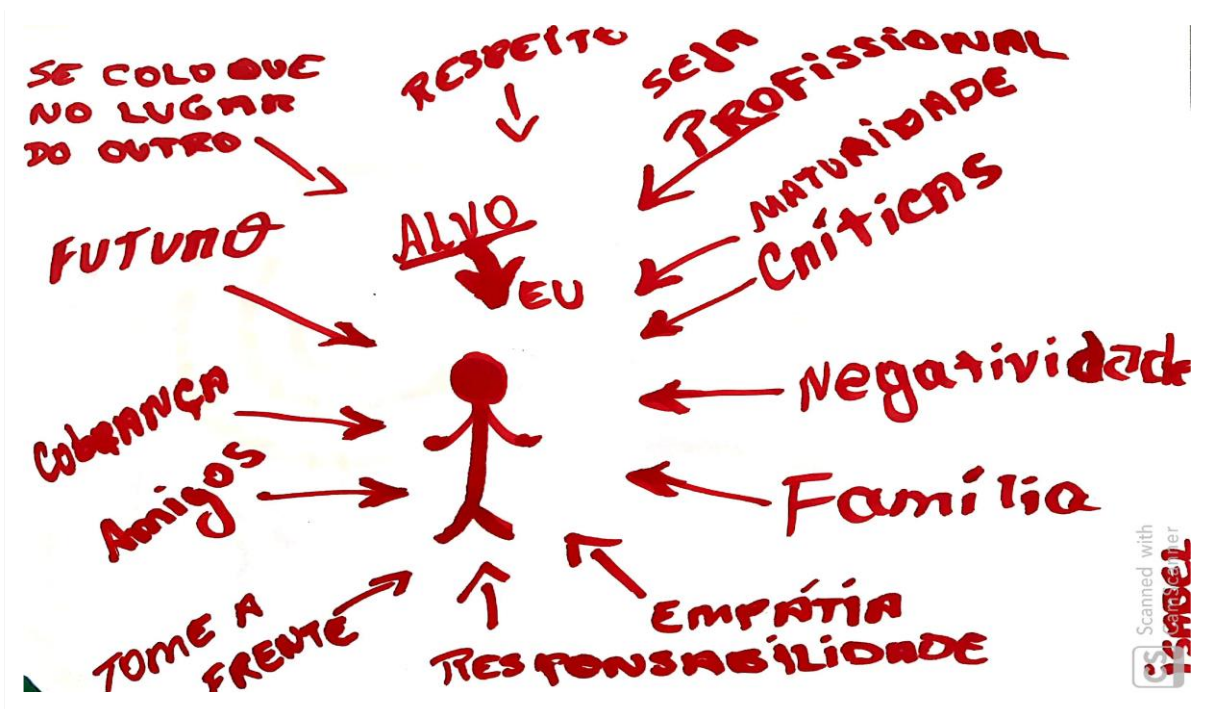
Fonte: Aluno durante Grupo de Problematização

Figura 6 – Representação sobre as flechas do discurso



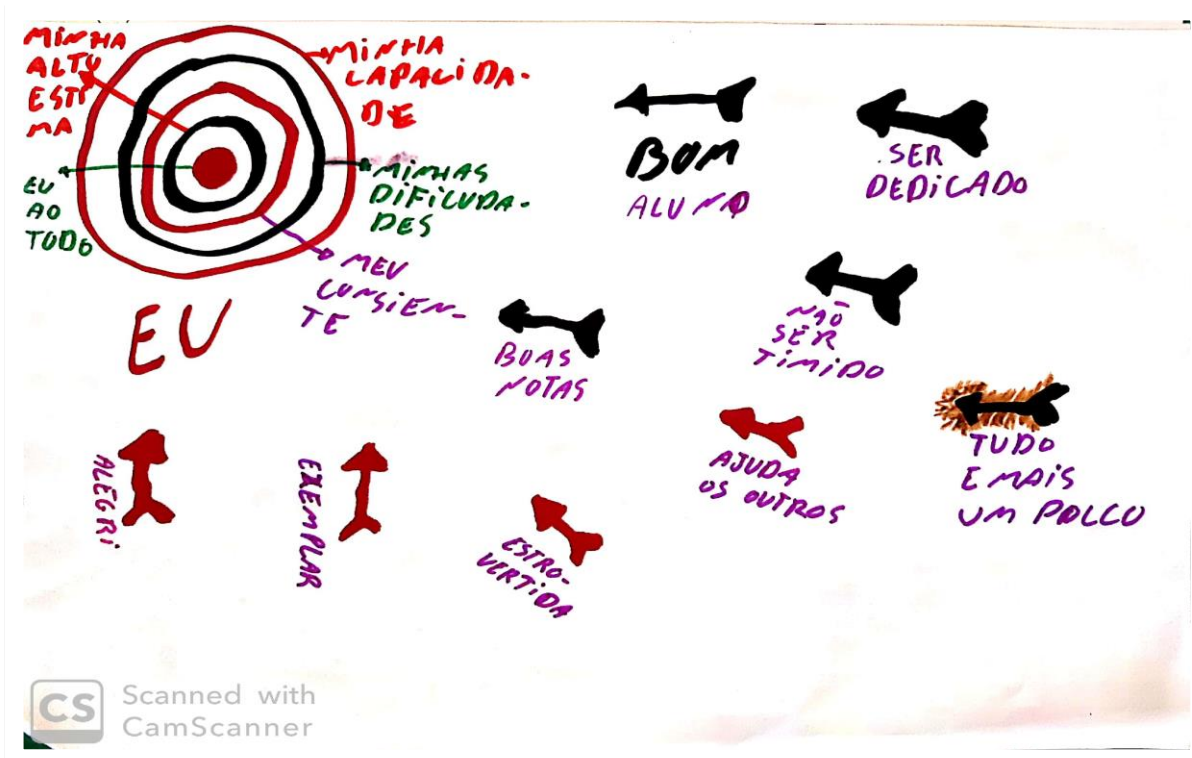
Fonte: Aluno durante Grupo de Problematização

Figura 7 – Representação sobre as flechas do discurso



Fonte: Aluno durante Grupo de Problematização

Figura 8 – Representação sobre as flechas do discurso



Fonte: Aluno durante Grupo de Problematização

Enquanto as políticas públicas dizem que as novas configurações sobre a juventude busca “dar voz” a estes “sujeitos”, o que vemos é um movimento de reverberação encarnado nos modos de vidas dos jovens que, ao encarnarem em si tal discurso o fazem novamente ecoar, numa espécie de ecolocalização subjetiva, para que possam, a partir deste discurso exterior interiorizado, dizer quem são, o que querem, de que gostam e qual a melhor vida para ser vivida, uma vez que as políticas públicas, ao inscreverem os jovens como protagonistas sociais, produzem estratégias de governo por meio da legitimação dos modos de vida desta população (GONZALES; GUARESCHI, 2007)

Daí, entendemos que o Protagonismo Juvenil se constitui como técnica de governo (FOUCAULT, 2010b) que e essas tecnologias para a produção de humanos que, para Rose (2001, p.38) é “qualquer agenciamento ou qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente”.

Aqueles que eram vistos como baderneiros, incorrigíveis, jovens problemas, os simplesmente jovens, agora eram convocados a serem os protagonistas de um novo mundo. Houve (e há) um movimento que buscou (e busca) legitimar os jovens como sendo o futuro da humanidade, isto quando se torarem adultos, enunciando que neles reside o sonho de um futuro “melhor” e, embora esta visão de jovens coexista com de que eles ainda são os rebeldes e baderneiros, uma nova configuração discursiva parece operar na atualidade por meio do apelo de que, este futuro seja agora e invita os jovens a serem a salvação hoje, num jogo de “o futuro começa agora”. Os diferentes modos de subjetividade dos jovens coexistem, no entanto atentamos, neste trabalho, para as condições de possibilidade de se forjar uma subjetividade neoliberal a partir de discursos potentes de captura dos jovens, como os do protagonismo juvenil e empreendedorismo, que nos parecem operar de forma lógica e produtiva neste cenário.

O Protagonismo Juvenil chega às escolas já em 1998, por ocasião da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 1998) que buscam implementar as inovações sugeridas pelas Agências de Cooperação Internacional. Mas foi no cenário das discussões sobre o Plano Nacional da Juventude, no ano de 2003, que ainda tramita no congresso, e da aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 042/2008 que deu origem à Emenda Constitucional nº 065/2010, que a política pública pra juventude se entrelaça definitivamente às políticas públicas de educação.

O Plano Nacional da Juventude⁴⁷, prevê, por exemplo, ações no âmbito da educação

⁴⁷ Disponível no site da Câmara Federal: <
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=253927>

que incentive a emancipação, a garantia do emprego, o exercício da cidadania por meio do protagonismo, incentivo à formação permanente e ao empreendedorismo juvenil. Bem sabemos que este plano ainda não está em vigor, mas suas perspectivas se encontram capilarizadas nos discursos e são retroalimentadas na sociedade profusamente inventiva e nutrida de discursos.

Nessas perspectivas o jovem teria que se inventar num cenário cuja principal habilidade necessária seria a de negociar as condições de vir a ser um cidadão, um sujeito (SOUZA, 2006b).

Costa (2011) ainda nos dirá que alguns preceitos difundidos na essência do conceito de juventude e fazendo surgir suas vidas, foram se configurando com o tempo. Esses preceitos estavam relacionados com o imediatismo, “a fim de garantir um futuro promissor aos jovens; um horizonte de aprendizagem ininterrupta e infinita, que possa atualizar suas demandas particulares contiguamente aos interesses coletivos” (p. 246). Estas seriam as condições para a fabricação do jovem cidadão.

Segundo Souza (2006b) o Protagonismo Juvenil se constitui numa modalidade discursiva que busca construir um modelo de cidadania que abarca e coloca na vanguarda os jovens, num contexto neoliberal que “convida” os jovens a se tornarem atores das ações política e econômicas transformadoras da realidade.

5.2.3 Atravessamentos do protagonismo no cotidiano da EEEP

Retomemos um pouco como, nas Escolas Profissionais do Ceará, os discursos acerca do Protagonismo Juvenil se materializam e se propagam nas configurações da escola. Como ele permeia e preenche a atmosfera educacional. É disso que tentaremos tratar agora.

Quando da construção dos objetivos desta Tese, a ideia de protagonismo não era um conceito central. Ele estava em nossa perspectiva como algo acessório. No entanto, não foi isso que as vivências escolares nos demonstraram. Ele se constitui como discurso central nos processos de construção do ser jovem e das relações que este estabelece consigo.

O Protagonismo é a linha condutora de todas as experiências escolares. Ele se constitui a primeira demanda para os jovens (seja protagonistas), perdura todos os três anos do Ensino Médio, e o modelo de formação busca fomentar um padrão de conduta que institui uma certa “consciência”, no sentido moral/cristão, para a vida pós-escola. Ela opera primeiro e permanece durante todo o percurso educacional:

Em certo momento de nossa imersão na escola, o diretor nos trouxe algo que pra ele

era motivo de orgulho. Falava com tanta empolgação que atraiu nossa atenção e despertou interesse pelo assunto. Nos disse ele: “os protagonistas da escola irão realizar a oficina dos sonhos nas escolas regulares” (DIÁRIO DE CAMPO, 05.09.2018). Não sabíamos o que era a oficina dos sonhos. Tão pouco sabíamos o que era ou quem eram os Protagonistas. Quem são os Protagonistas? Foi a pergunta que inquietou nossos pensamentos e que, inevitavelmente saiu de nossa boca. Foi então que passamos a percorrer uma vereda nova. Até então pensávamos a ideia de protagonismo apenas como discurso, retórica. Mas não, ela parecia existir enquanto vivência, título, prática.

Passemos, então, ao que a entrevista sobre essa pista nos trouxe:

Diretor⁴⁸- O protagonismo surgiu ainda como proposta da TESE, trazida pelas pessoas da escola de Pernambuco que vieram implementar a filosofia da TESE aqui e quando as escolas profissionais do Ceará for em implantadas em 2008, que foram 25 escolas, vieram alunos de Pernambuco para oportunizar aos alunos do Ceará, essa vivência do protagonismo. Onde, durante três dias, os alunos são conduzidos por outros alunos.

P- Então é uma espécie de elo que vai sendo mantido?

D- É uma espécie de elo que vai sendo passado.

P- Algo que aconteceu com os primeiros e esses primeiros vão reproduzindo.

D- Então em 2008 começou com os alunos de Pernambuco que vieram para o Ceará fazer esse trabalho nas 25 escolas do Ceará. Depois os alunos dessas vinte e cinco escolas foram passando esse método, essa maneira, essa oficina (vamos chamar de oficina) para outros alunos das outras escolas profissionais que foram sendo inauguradas.

D- Eles criam muita afinidade mesmo, dos protagonistas com as turmas. Se encontram no intervalo, tiram dúvidas.

P- Então é como se eles tivessem o protagonista deles, é isso?

D- É

P- Existe uma espécie de rito de imersão, me parece.

D- Sim, tem. (ENTREVISTA COM O DIRETOR, 07.03.2018).

No princípio a nomenclatura utilizada para o momento vivido pelos alunos ingressantes na Escola Profissional era exatamente “Protagonismo Juvenil”, “vou participar do protagonismo” (ENTREVISTA COM O DIRETOR, 07.03.2018), por exemplo. No entanto, a mais ou menos uns quatro anos atrás, essa nomenclatura mudou para oficina dos sonhos, mas os alunos que conduzem as vivências ainda são protagonistas, e a proposição desta oficina ainda é fomentar o protagonismo juvenil. Mas o que mais nos chamou atenção é que, nas escolas Profissionais do Ceará, existe um rito de imersão, que não é na escola e sua dinâmica, mas imersão na identidade do protagonista, algo quase batismal, que busca imprimir uma identidade, fomentada o ano inteiro, ao longo dos três anos. E só quem foi iniciado, isto é, passou pela oficina dos sonhos, poderá ser protagonista nos anos seguintes. Além de outras exigências, é claro.

Mas qual o objetivo da oficina dos sonhos? Não tem. Ao menos não formalmente, em

⁴⁸ A partir de agora usaremos “D” para identificarmos o Diretor da escola.

um formulário ou projeto. Logo no âmbito das Escolas Profissionais onde tudo é tão controlado a partir das tecnologias empresariais, isso parece ficar solto. Mas na verdade isso não é da ordem intelectual, é experiencial. Os jovens aprendem a ser protagonistas com os protagonistas, que já aprenderam com outros, que aprenderam com outros, até chegarmos aos ideólogos da experiência de Pernambuco.

P- Então assim, o objetivo é compreendido na vivência. Não existe um projeto escrito onde está expresso o objetivo, o que se quer, com a oficina dos sonhos. Eles sabem por que eles já viveram.

D- É. Não tem objetivo definido, claro. A gente entende que o objetivo é fazer com que o aluno se sinta acolhido por outros iguais. (ENTREVISTA COM O DIRETOR, 07.03.2018).

Embora não estejam expressos seus objetivos, a oficina dos sonhos parece manter a confiabilidade de que ela produz algo fecundo nos jovens ingressantes na escola e mantém essa fecundidade nos protagonistas ao longo dos anos. Fomos então verificar o roteiro da vivência na oficina dos sonhos (ANEXO C). As temáticas giram em torno de: cooperação, autoconhecimento, responsabilidade coletiva, fazer sua parte, “vestir a camisa” do grupo, reflexão sobre o que é bom e o que não é bom para a convivência. Isso no primeiro dia. São três dias, integrais, de oficinas.

No segundo e terceiro dia os jovens fazem seu projeto de vida. Os protagonistas também são jovens incentivando jovens a pensarem em um projeto de vida (abordaremos isso mais adiante). Nesses dias também se trabalha empatia e tolerância. Eles são inseridos na identidade de protagonista ao entrarem na escola, mas isso retorna durante todo o ano, em nome de perseguirem o perfil de protagonistas para serem protagonistas nas oficinas dos sonhos.

O jovem como protagonista de sua vida, de seus estudos, das transformações do mundo, replicador de boas práticas morais, produto da cultura da irrepreensibilidade, da confiabilidade e do exemplo, são discursos que buscam cooptar, incansavelmente, os jovens, dentro de um projeto de governabilidade neoliberal e de práticas de biopolítica da juventude (FOUCAULT, 2008a) que, representam uma mudança histórica na ação política do estado, uma vez que este passa a indicar normas e leis a serem seguidas pelos indivíduos, que são da ordem da relação consigo mesmo e, no caso do protagonismo juvenil, para além de indicar o que os jovens devem fazer, diz o que eles devem ser (GOULART; SANTOS, 2014).

Tivemos a oportunidade de problematizarmos um pouco as vivências do protagonismo. Há uma atmosfera de questionamento e incômodo frente a este discurso tão recorrente e modelador de si. No entanto, o trazemos aqui como forma de entendermos como este discurso vai operando e o que os jovens entendem que é seu desejo produzir:

P- E por que vocês se acham protagonistas? Todo mundo se acha? Primeiro temos que saber disso (Dois alunos levantam a mão).

Aluno 02- eu acho que todo mundo é, o problema é enquadrar o protagonismo em um só cubo, entendeu? Todo mundo é protagonista do jeito que sabe ser, entendeu? Tipo: eu sou protagonista para uma coisa, mas eu não sou protagonista para uma coisa que eu não gosto. Eu não tenho essa capacidade de assumir a liderança para uma coisa que eu não gosto, que eu sei que vai me fazer mal, que eu sei que eu não vou me dar bem.

P- Então protagonismo tem haver com liderança, é isso? Você trouxe essa palavra, ser líder de alguma coisa. Então ser protagonista aqui na escola é ser líder?.

P- O que falta pra ser protagonista, ou que é característica de protagonista que vocês não tem?

Aluno 05- Eu vejo o protagonismo como um “exemplozinho” (menosprezando). A escola prega isso. Por que geralmente os protagonistas, que vão ser protagonistas nas salas, eles são geralmente os melhores alunos. Os alunos que não tem ocorrência, tiram nota boa, eles fazem toda uma análise do aluno. Eu acho que eles usam muito o “aluno exemplar” (aspas da própria aluna).

P- e como é que vocês se sentem nesse jogo? Não sendo esses alunos exemplares?

Aluno 02- O fato é que ninguém é perfeito. Não dá pra você colocar um estereótipo de protagonista, que tem que ser isso, isso ou aquilo, por que o que vai ser escolhido, nem sempre é desse jeito, sabe. Ele pode ser bom aluno, sem ocorrência e tudo mais, mas por trás tem alguma coisa que ele faz de errado. Então não tem como ter o estereótipo de protagonista, sendo que todo mundo faz algo errado.

O que a escola busca, de certo modo, é produzir uma juventude protagonista. É um discurso massificador dos jovens. Isso vai na direção do que Gonzales e Guareschi (2009) apontam, ao falarem que as práticas discursivas acerca da juventude se articulam com a produção do protagonismo “pela participação dos jovens na sociedade, situando um determinado modo de estes se reconhecerem como tal, e apresentando várias interpretações e ambiguidades na forma em se este conceito – protagonismo juvenil – é utilizado (p. 50)

Podemos ver como essa atmosfera produzida pelo Protagonismo Juvenil, vai criando sujeitos dispostos a fazer ecoar os discursos do bem viver para outros:

P- E eles vão aplicar essas oficinas com quem?

D- Com os alunos que chegam no primeiro ano. São os três primeiros dias de aula.

P- Mas você havia me falado que eles iram aplicar a oficina dos sonhos em outras escolas. Nas escolas regulares.

D- As escolas regulares não vivenciam essa dinâmica, essa rotina. Foi só uma forma de fazer com que os alunos das escolas regulares experimentassem isso também. Isso foi uma solicitação da CREDE. A CREDE solicitou, e os alunos gostam (ENTREVISTA COM O DIRETOR, 07.03.2018).

Algo também importante de ser ressaltado é que, mesmo que tenham passado pelo “ritual” de imersão da oficina dos sonhos, e vivenciado esta mais de uma vez enquanto protagonistas, os alunos selecionados para conduzirem o processo de imersão dos novatos, precisam revivê-la novamente, como uma espécie de voltar à fonte, um lembrar da experiência, um retorno às origens, para poder guiar os novatos no mesmo caminho. Os alunos que serão protagonistas no ano em curso, vão, uma vez por semana, durante três semanas, antes do início das aulas (janeiro), para reviverem toda a experiência da oficina dos sonhos.

P- E assim, tem muita procura para ser protagonista?

D- Dos alunos? Tem. A procura é gigantesca para eles serem protagonistas. Agora assim, é uma coisa muito de gestão e do momento. Não tem uma regra ou uma determinação da SEDUC não. O que a SEDUC orienta é que aconteça.

P- E antes já tinha esse manual? Essa matriz de aplicação?

D- Agente recebeu uma agenda do que fazer. São dinâmicas e vivências. Ele passa três dias com outros jovens, vivendo a dinâmica do respeito, da preservação do prédio, do espaço público, do respeito às diversidades, a questão mesmo dos pilares da educação. Eles têm um pouquinho da TESE, da TESE bem tradicional mesmo. Por que a gente cria nele assim a ideia de que é importante que o jovem seja protagonista do seu sucesso, de seus projetos e pra isso é importante que ele vivencie algumas coisas que são trazidas desde a TESE. Como algumas vivências do tipo: o jovem precisa ser o ator principal e ele tem que replicar essa experiência, ele tem que dar como fruto de seus estudos, um bom resultado do seu aprendizado para sua família, para a sociedade, daquilo que tá sendo investido pela SEDUC, pelos parceiros.

P- Por que você acha que tem tanto interesse deles em serem Protagonistas? Eles ganham alguma coisa?

D- Não. Eles só querem aparecer (em clima de brincadeira). Eles querem ser importantes. Esse é o grande tchan (ENTREVISTA COM O DIRETOR, 07.03.2018).

Uma mistura de sedução pelas forças discursivas presente na escola e pelo lugar de destaque frente aos demais colegas (que também é um discurso), configuram o cenário que alicia os jovens a serem protagonistas de si, de suas boas vivências. Dessa forma, o que vemos é que as práticas emancipadoras, por meio do protagonismo juvenil, querem, na verdade, disciplinar os jovens (FOUCAULT, 2010d) e fomentar uma cartilha do bem viver e do jovem bom, de maneira que este possa introjetar como sua, esta verdade externa à ele.

Assim, um jogo de premiação e reconhecimento surge como recompensa para o comportamento legítimo do discurso, de tal forma que

aquilo que poderia ser entendido como resistência a esse projeto de cidadania – ou seja, a recusa à ideologia do ‘fazer por si próprio’ – pode, conseqüentemente, ser alocado na chave do desvio, na ótica das instituições. Essa não é uma tendência tão nova. As condições de emergência do sujeito, antes relegada ao âmbito exclusivo da família, requereram uma intervenção tecnocrata do mercado de trabalho. Era portanto necessário, ao sujeito integrado neste cenário, um maior período de preparação educacional e dispêndio tutelar por parte de toda a sociedade. Por isso, a emergência de políticas específicas para a coorte jovem passa a se articular com estratégias de disciplinarização (COSTA, 2011, p. 246)

Considerando o protagonismo como proposição do teatro, provocamos aqui este como performatizador de corpos e subjetividades. Um jovem idealizado é desenhado a partir do currículo e suas múltiplas vivências, em nome de anseios sociais e econômicos, e feito parecer que é tão naturalmente desejado pelos jovens que, adequando-se à normas, encontram destaque social, reconhecimento afetivo mas, sobretudo, conseguiram vestir a roupa de jovem do bem, modelo e exemplo.

Algo que nos chamou atenção nessa produção do jovem modelo foi que, para se tornar um jovem modelo, ele primeiro busca “Pessoas que Inspiram⁴⁹”. É dada como tarefa para os

⁴⁹ Tema de uma das aulas de Projeto de Vida.

alunos que eles busquem alguém que lhes inspire em qualquer área, e façam entrevista com eles. Depois os jovens têm que apresentar a entrevista, ressaltando as características dessa pessoa, justificando o porquê da escolha. É um modo de ansiar pelo que eu quero ser a partir do que os outros já são e no rol de características e modos de vida legitimados como bons, agradáveis e verdadeiros. Isso chegou até nós e uma das muitas vezes que conversamos com o zelador da escola que, naquele dia, estava contagiadamente feliz por ter sido escolhido por um aluno como alguém que lhe inspirava.

Esse é o fluxo das práticas de governamentalidade que, podendo estar relacionada com o espaço estatal ou não, se constitui como uma rede de forças que legitimam práticas de vida, agindo sobre as condutas, produzindo algumas e marginalizando outras (FOUCAULT, 2011e). Vejamos um pouco de como, em sua cadência própria, as práticas de governo desses jovens vão aparecendo:

P- Quantos são os protagonistas?

D- A gente tem uma procura gigantescas. Tipo uns 80 querem, mas a gente vai filtrando. Na verdade, a gente pensa em três em cada sala de cada curso. Três para cada sala de primeiro ano.

P- E como é feita a seleção para ser protagonista?

D- Antes a seleção era feita por meio dos diretores de turma que indicavam. Eu pedia: me dá nomes de três alunos que são bons, que tem boa oratória, que sabe falar em pública e que tem bom comportamento, que consegue passar um bom exemplo. Depois eu pensei que seria bom fazer uma espécie de seleção. Aí criei um mecanismozinho, um roteirozinho de seleção. O aluno responde lá umas perguntas, aí ele passa primeiro pelo crivo de alguns critérios. Por exemplo: se ele tem alguma ocorrência ao longo do ano. A gente aceita só uma. Tanto que eles morrem de ocorrência por isso, os bons alunos. Eles não querem ser excluídos da seleção do protagonismo. Outra questão é: ele é monitor nas visitas de outras escolas aqui? Ele é monitor de outros alunos? Se ele é monitor ele tem um ponto a mais. Aí vai pontuando. E no final ele faz um textozinho do por que ele quer ser protagonista. (ENTREVISTA COM O DIRETOR, 07.03.2018).

Há uma fazer expectante nas práticas escolares fomentadas por um projeto sócioempresarial para a educação. Certo modelo de jovem é engendrado, tecido cotidianamente, com alguns ápices eventuais (seleção para protagonista, por exemplo). O jovem bom deve falar e se relacionar bem, cumprir as obrigações escolares à risca, ser desinibido, ter comportamento socialmente aceito, ser exemplo do que se espera que ele seja (já que ser exemplo parece se inclinar à práticas morais legítimas), e destacar-se nas atividades escolares propostas. Qualquer coisa para fora disso, você não só não consegue ser protagonista, mas destoa no cenário dos discursos escolares.

Durante o ano letivo, os jovens conversam entre si, dizem tentar atender às expectativas para poderem concorrer à vaga de protagonista, os novatos logo aprendem que reconhecimento tem esse lugar, e uma atmosfera de controle, autovigilância e perseguição de um ideal, passa a ocupar o céu da Escola Profissional.

O discurso do protagonismo juvenil, com uma arguta genealogia dos preceitos que possibilitaram a naturalização do discurso do protagonismo juvenil: o imediatismo na consecução dos interesses dessa coorte, a fim de garantir um futuro promissor aos jovens; um horizonte de aprendizagem ininterrupta e infinita, que possa atualizar suas demandas particulares contiguamente aos interesses coletivos. Sem dúvida tal discurso é preponderantemente pedagógico. É necessário ‘fabricar’ jovens cidadãos, e é na conquista de consenso entre todos os sujeitos que ele assume a forma de verdade indiscutível (COSTA, 2011, p. 246)

É assim que o discurso do protagonismo opera na escola profissional, criando sentenças do tipo: “como assim você não é um protagonista?”. Esse estranhamento pedagógico vai criando regimes de verdade (FOUCAULT, 2008a), fomentando, assim, práticas de governo que passam, necessariamente, pela “criação de um tipo de racionalidade na mente de pessoas, como forma de ver e entender o mundo e, assim, pensar a existência humana (GONZALES; GUARESCHI, 2009, p. 49). Assim, podemos entender que as políticas sociais, e dentre elas as políticas educacionais, sobretudo que tocam o protagonismo juvenil, se configuram como modos de governo das populações e como parâmetro por meio do qual a sociedade em geral pode, e deve, entendê-las.

Vejamos um pouco mais como a ideia de formar protagonistas é pensada no contexto da escola profissional:

P- E quanto quantas horas por dia duram a oficina dos sonhos?

D- É o dia todo. O Professor só passa por lá pra saber se tá tudo bem. Mas nem entra na sala. Não é que seja proibido, é que a gente pede que não tenha, porque é o momento de o protagonista ser protagonista de verdade.

P- Isso é um tipo de ensaio?

D- Não entendi

P- Seria uma forma de ele aprender a ser protagonista? Ele ainda não é, mas vai treinando para ser?

D- Tá! Boa pergunta... Na cabeça deles e na nossa, quem vai pra lá já é protagonista. Ele demonstra o protagonismo ao longo do ano, sendo esse aluno que ajuda, que acompanha, que não leva ocorrência... e aí, ao longo do ano, ele vai demonstrando que é protagonista e ganha, assim, como “prêmio”, ser protagonista na oficina do ano seguinte. (ENTREVISTA COM O DIRETOR, 07.03.2018).

Fincado sobre a insigne da autonomia, o protagonismo juvenil, e também o empreendedorismo juvenil (que falaremos a seguir), é, ao mesmo tempo, princípio e fim neste movimento. É forma de produção e produto esperado. Vale lembrar, assim, que “autonomia implica em um tipo de determinação da vontade do sujeito que não constitui uma determinação qualquer, mas sim uma determinação da vontade que esteja em conformidade com o dever, com aquilo que se espera que um sujeito faça – mas que faça por si” (BENEVIDES, 2013, p. 34). Ela não é um princípio de liberdade do ser, mas de uma captura do discurso que projeta um ideal de eu, que é, ao mesmo tempo, moral, cristão e liberal.

5.2.4 A Empresa na Escola e a Escola na empresa

Vejam agora outros três fundamentos extraídos do PPP que, no jogo do capitalismo atual, reconfigura os interesses das escolas profissionais a partir da TESE, como falamos anteriormente. São eles: a Atitude Empresarial, a Formação Continuada e a replicabilidade.

➤ Atitude empresarial: Isto significa, essencialmente, o foco no alcance dos objetivos e resultados pactuados. A Escola Estadual de Ensino Médio articulado à Educação Profissional deve ser eficiente nos processos, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem e eficaz nos resultados.

➤ Formação continuada: A dinâmica atual do mundo do trabalho coloca o conhecimento como questão central, tornando a formação continuada como uma das principais exigências. A integração do ensino médio com a educação profissional aponta para a formação continuada como uma exigência ainda maior, especialmente do professor que atuará na Escola Estadual de Ensino Médio articulado à Educação Profissional. Isto exige uma disposição dos educadores para um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional e de compromisso com o seu autodesenvolvimento.

➤ Replicabilidade: A replicabilidade diz respeito à possibilidade de aplicação de uma dada solução em outras situações concretas, e à possibilidade de se adaptar a alternativa técnica a outras situações. A replicabilidade diz respeito, portanto, à aplicação da Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional – TESE em outras escolas, bem como os demais processos e práticas pedagógicas inerentes à educação profissional, já consolidados (PPP, 2017, p. 11).

Retirados do Manual Operativo da TESE (ICE, S.d.), esses fundamentos são sinalizadores de como, na atualidade, a sociedade de mercado vem determinando as mudanças no âmbito das escolas, como modo de construir modelos educacionais a serviço da economia, centrados na teoria do Capital Humano que se caracteriza pelo foco em conhecimentos específicos, valorizáveis economicamente, “seja no sistema de formação, seja na experiência profissional” (LAVAL, 2004, p. 25). É o espraiamento do modelo da empresa para a escola que reorienta, não só as práticas educacionais e gere os trabalhos, mas redinamiza os modos de relação consigo. “Há uma forma empresa em pleno funcionamento que se tornou um modelo de conduta para os indivíduos e para a sociedade, influenciando sobremaneira os modos de vida (SOUZA, 2013, s.p.).

Esses são princípios fundantes do cenário que se cria nas escolas a partir de uma racionalidade neoliberal para a educação, que busca fomentar a cultura empreendedora (ACÚRCIO; ANDRADE, 2005) e a criação do Jovem Empreendedor, por meio de uma responsabilização social, uma vez que essencialmente ele é protagonista, mas que, junto a isso, também deve ter uma atitude empresarial, primeiro no empreendimento de si, e depois de seu negócio, replicar suas boas práticas e entrar no jogo do “sempre inacabado”, disposto a estar sempre em formação.

São movimentos, segundo Costa (2009b) criados partir das articulações entre a teoria do Capital Humano, a cultura do empreendedorismo e do enfoque das competências,

sobretudo a de aprender a aprender. Esses sujeitos empreendedores devem ser “proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. (Ibid, p. 181).

Nesse sentido, o sujeito ansiado, ou possível, de habitar esse território, se distancia do modelo neoliberalismo alemão, em que “o *homo oeconomicus* (...) não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção” (FOUCAULT, 2008a, p. 201), e se configura a partir do modelo neoliberal estadunidense onde o “*homo oeconomicus*” próprio deste contexto, seria então um empresário, e, sobretudo, um empresário de si. É esta perspectiva empreendedora que influencia diretamente as configurações das escolas públicas brasileiras, sobretudo as Escolas Profissionais do Ceará, modeladas a partir da TESE, tornando a atitude empresarial como rotina da vivência escolar, a educação como o negócio da escola (ICE, S. d.), com o claro objetivo de “promover o protagonismo e empreendedorismo estudantil como premissa da ação educativa” (CEARÁ, 2014 p. 13), que deve ser replicado sempre e incorporada a ideia de uma educação inconclusa, que põe o sujeito em um movimento infinito de (em)formação⁵⁰. “Não há, nessa lógica, uma formação educacional acabada, não há formação definitiva. Ideias como educação permanente, indivíduo aprendiz, formação continuada, entre outras, constituem o nexo que relaciona os sujeitos ao *ethos* neoliberal (FREITAS; BUENO, 2018, p. 3).

O discurso do empreendedorismo, de maneira geral, e do jovem empreendedor, de maneira mais específica, no contexto deste trabalho, figuram como constituidores de um modo de vida que talha o interior e o exterior dos sujeitos, e conforma a noção de homem como sendo um empreendedor de si mesmo (CALIXTO; AQUINO, 2015).

A TESE, pensada para inaugurar uma educação de ponta nas escolas modelos, foi a primeira tecnologia empresarial que geriu os processos de educação das Escolas Profissionais do Ceará e que viabilizou esse *modus operandi* no interior das escolas no Brasil. Retomaremos aqui, alguns dados produzidos, e já apresentados, de forma rápida, no capítulo II, mas que consideramos fundamental fazermos esse retorno. A TESE opera como filosofia das escolas profissionais com a premissa de tornar a educação administrável, produzir lucros educacionais, fomentar as pedagogias “auto”.

A TESE, como você sabe, ela é uma adaptação de uma outra tecnologia de gestão que foi criada pela Odebrecht, que é a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) e essa tecnologia visava muito mais mudar conceitos, paradigmas, maneiras de entender, principalmente, a educação pública, e quando isso aconteceu, em 2003, 2004, não me recordo, a grande mudança, ela ganhou forma, muito mais na perspectiva de entender uma escola pública como uma empresa que tem que dar

⁵⁰ No sentido de colocar na forma sempre. Por vezes formas diferentes.

resultado, que tem que dar **lucro**⁵¹. E aí a gente entende **a palavra lucro de uma forma muito estranha no ambiente da educação, mas o lucro aqui a gente traduz como sendo o resultado de aprendizagem dos alunos, de mudança de vida, de perspectiva**. A TESE é uma filosofia, uma forma de entender a gestão escolar (ENTREVISTA COM O DIRETOR, 18.06.2018).

Essa forma neoliberal para a educação, não é vista como algo estranho, embora tal palavra tenha surgido na fala do diretor. Tanto é que, apesar de o significado de lucro não pertencer ao campo da educação, o que ocorre nas escolas profissionais é que essa palavra é deslocada para o universo escolar, se valoriza como forma balizadora da aprendizagem, de forma que se torna indispensável para sua valoração, e ocorre uma mudança atitudinal de todos os agentes da escola, de modo que o histórico saber acerca da educação deva ser abandonado ou traduzido a partir da sintaxe capitalista, aqui fundada no lucro.

A perspectiva da aprendizagem como o negócio da escola é entendida nesse contexto como uma espécie contemporaneização da educação, algo que deve existir como avanço de nossa época. Uma reinvenção para melhor servir à sociedade e aos jovens. É com ânimo que a TESE foi recebida e é defendida no contexto das Escolas Profissionais, como fruto do agenciamento discursivo e da produção de sentido social opera para inaugurar na realidade cotidiana, certo regime de verdade que, em sua sinuosidade, envolve e constrange os indivíduos a atos de verdade, como aceitar, realizar atos e dizer aquilo que é considerado e ecoado como verdadeiro (FOUCAULT, 2010c).

A partir da entrevista com o diretor, realizada em junho de 2018, fomos entendendo alguns movimentos importantes para historicizarmos o presente das Escolas Profissionais, onde estamos, de forma particular, inseridos. A TESE, enquanto filosofia, princípios e modelo de gestão, foi muito trabalhada, discutida, aprendida, replicada, nas escolas profissionais cearenses, entre 2008 e 2013. Nesse período, eram alicerçados os “princípios inegociáveis da TESE”, ou seja, pressupostos que, de maneira alguma, poderiam ser questionados, esquecidos ou substituídos. Eram eles: delegação planejada, proatividade, gestão pros resultados, corresponsabilidade, formação permanente, e a comunicação, clara, objetiva e eficaz.

No entanto, como o passar do tempo, e com o aumento da burocracia fruto do crescente número de Escolas Profissionais, “isso sendo deixado em segundo plano, devido aos processos burocráticos mesmo” (ENTREVISTA COM O DIRETOR, 18.06.2018). Aos poucos a SEDUC foi deixando, de forma espontânea e não delegada, a cargo dos diretores a responsabilidade por não deixar a TESE morrer, enquanto filosofia. Uma das formas que a SEDUC encontrou de manter o espírito da TESE viva, segundo a percepção do diretor, foi garantir que, no processo seletivo de professores temporários, passassem por um seminário,

⁵¹ Grifos nossos.

uma espécie de imersão na TESE. Isso ocorre ainda hoje como regra. Nesse seminário é apresentada a funcionalidade da escola, sua dinâmica e rotina, além, é claro, dos princípios básicos e inegociáveis da TESE.

A engenhosidade neoliberal opera fazendo migrar, da lógica do mercado,

das novas teorias econômicas, de administração e das grandes corporações empresariais (ethos empresarial) - para toda a sociedade, essa nova discursividade que chega à educação acolhida e festejada tanto por setores progressistas quanto por setores conservadores, por segmentos privados e públicos, por organizações governamentais e não-governamentais (COSTA, 2009b, p 181).

Cada vez mais vamos vendo as fronteiras entre público e privado sendo modificadas, sobretudo influenciadas pela crise do capitalismo e pela crescente crença de incompetência do estado em gerir seu aparato, por ser ele mal gerenciador de seus recursos (PERONI, 2015). De maneira crescente, assim o privado vai adentrando na esfera pública, ainda que, por vezes, sob a roupagem de fundações. É o que vamos perceber a partir de agora no cenário público da educação cearense, se configurando uma tentativa de captura da escola republicana pela racionalidade neoliberal.

Sempre perguntávamos para o diretor acerca da TESE, uma vez que ela figura nos documentos oficiais da SEDUC, dispostos em seu site oficial, como grande tecnologia de gestão das escolas. Foi quando descobrimos que o governo havia mudado de instituição fomentadora das práticas de gestão, e agora, uma nova tecnologia, que não substituiu a TESE quantos a filosofia e princípios, operava no cenário das Escolas Profissionais. Essa nova tecnologia de gestão, chamada de “Jovem de Futuro”, é proposta pelo Instituto Unibanco. O corpo é Jovem de Futuro, ela operacionaliza, disponibiliza aparato tecnológico, banco de dados, permite que tudo seja acompanhado em tempo real. Mas a alma é da TESE.

Uma das principais características da tecnologia Jovem de Futuro, é justamente sua capacidade de integralizar e acompanhar processos em tempo real, de qualquer lugar do Estado, tudo é on-line e deve ser comunicado, via sistema, em tempo real (frequências, intervenções, ocorrências).

Isso remonta às configurações do que ocorre nas Sociedades de Controle, como aponta Deleuze (1992a), em que nunca se termina nada, daí a ideia de educação permanente, e o controle contínuo que passa, aos poucos, a substituir o exame que é uma tecnologia própria da Sociedade Disciplinar.

O que ocorre nesse processo de “parceria”, de terceirização de algumas dimensões da escola, em que o estado vai abdicando de pensar as políticas públicas de educação, é uma espécie de “*mea culpa*” em que o poder público assume que “o culpado pela crise econômica, social e política é o Estado e a única saída possível para a sua superação seria a privatização

dos serviços públicos até então submetidos as políticas sociais, dentro do leque da proteção social” (DIEHL, 2018, s.p.). E isso se dá, mesmo que reconheçamos o grande investimento governamental na educação pública. No contexto das Escolas Profissionais, cujos investimentos são muito maiores que nas escolas regulares, o que vemos é uma mistura bastante heterogênea de movimentos, mas que apontam para uma tendência crescente de privatização dos serviços educacionais.

Assim, arranjos governamentais e suas políticas, para chegar às categorias sociais, vai assumindo moldes neoliberais, e muitos projetos sociais e políticas públicas, como no caso da educação, são idealizadas, formuladas e desenvolvidos por instituições não governamentais, e até mesmo privadas, mas com subsidio do Governo. Esses projetos têm como foco de investimento os jovens e são, em sua maioria, fundamentados em princípios de formação e investimento no jovem para que este seja um empreendedor (GONZALES; GUARESCHI, 2009).

Se retomamos aqui novamente as questões que tocam o novo modelo de gestão chamado Jovem de Futuro (numa redundância do que fora falado no capítulo II) é pelo simples fato de que, na medida em que íamos habitando o território escolas, e nos demos conta de que não só a Odebrecht, mas também o Instituto Unibanco tinham grande relevância na construção da atmosfera de vivências que balizariam a experiência de si dos jovens estudantes, foi nos interessando mais averiguar a influencia de entidades não governamentais no cenário da educação profissional do Ceará. Foi aí que descobrimos que há uma privatização do currículo, em uma espécie de rateio deste, entre entidades não governamentais. A Odebrecht inspira, dá o tom com os pressupostos filosóficos da TESE. O Instituto Unibanco gerencia e faz circular as informações, e também imprime o ritmo de gestão. E surgem, nesse cenário, mas três entidades que disputam o currículo (SILVA, 2005). São eles: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Instituto Ayrton Senna e Instituto Aliança.

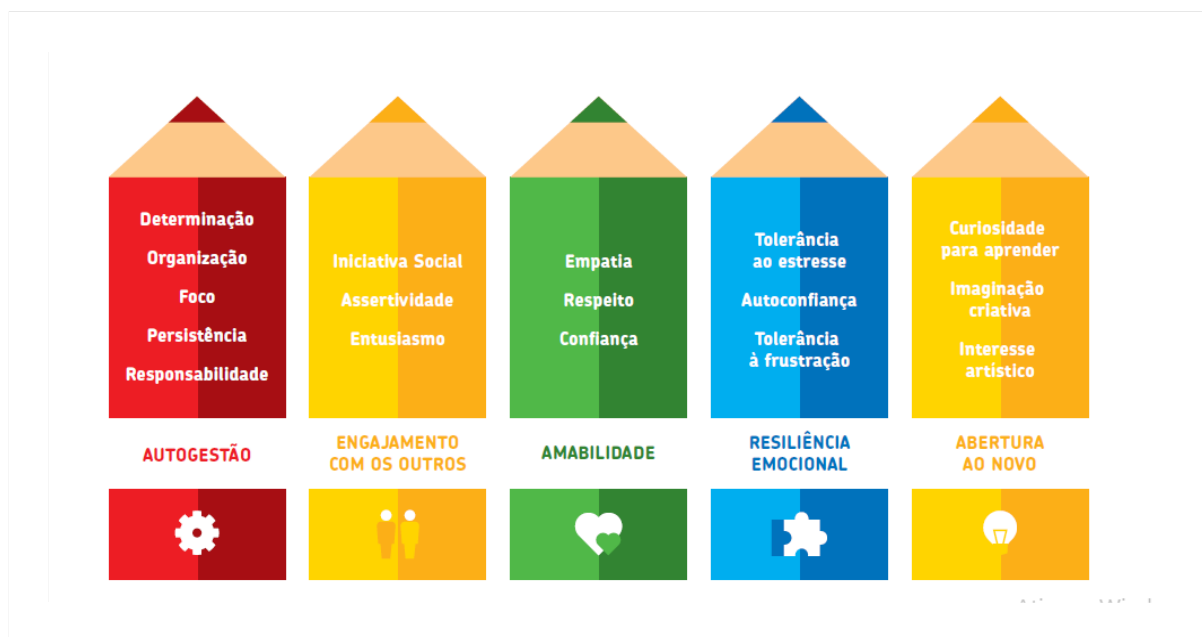
O Sebrae, que é uma entidade privada sem fins lucrativos, que busca dar apoio aos pequenos negócios⁵², diz os caminhos curriculares da disciplina de Empreendedorismo. O Instituto Ayrton Senna, “organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade”⁵³, elaborou proposta curricular para a disciplina coordenada pelo professor diretor de turma, chamada Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências

⁵² https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adicionais/o_que_fazemos

⁵³ Disponível no site do Instituto Ayrton Senna: < <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html#historia>>

Socioemocionais. Abaixo lhes apresentamos as competências trabalhadas neste componente curricular:

Figura 9 – Quadro de competências disposto em todas as salas



Fonte: Instituto Ayrton Senna

Todas as competências sócioemocionais são focadas em outras competências e/ou habilidades que contemplam os anseios do mercado. Essa disciplina era chamada de Formação Cidadã, até o ano de 2008, e antes não tinha matriz de referência ou livro didático. As vivências da disciplina se davam mediante escola à partir dos interesses dos alunos. E o Instituto Aliança, que tem o início de sua história em 1998, “quando a Fundação Kellogg, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Odebrecht e o BNDES uniram esforços para contribuir com a promoção de mudanças culturais e estruturais na região nordeste do Brasil”⁵⁴, rege a dinâmica das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho.

Conforme expressou a Coordenadora da base comum, esses dois componentes (Projeto de Vida e Mundo do Trabalho) não podem ter seus conteúdos e/ou proposta metodológicas modificadas, pois foram elaborados por Psicólogos do instituto, foram testadas, e demonstrado que, para que produza os resultados esperados, precisam ser vivenciadas exatamente do jeito que está expresso no programa (sequência, ritmo, tempo). Nada pode ser trocado, retirado ou acrescentado. Por consequência, ocorre o mesmo na disciplina de Empreendedorismo. Acompanhamos isso de perto durante as observações de

⁵⁴ Disponível no site do Instituto Aliança: < http://www.institutoalianca.org.br/nossa_historia.html >

aula e ouvimos com explicação dos professores acerca do desenvolvimento das aulas.

Nisso vemos algo no sentido do que fora investigado por Adrião (2018) ao propor uma matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica, entre os anos de 1990 e 2014. Segundo a autora, os processos de privatização da escola pública no Brasil vêm ocorrendo em três dimensões. A primeira seria a privatização da oferta educacional caracterizada principalmente pelo investimento de dinheiro público em instituições privadas, de forma a aumentar o número de matrículas em instituições particulares, por meio de “convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; subsídio à demanda por meio de incentivos fiscais” (ibid, p. 9). O segundo seria por meio da privatização da Gestão Educacional, que consistiria na transferência dos processos de gestão para instituições com ou sem fins lucrativos, e a terceira seria por meio da privatização do Currículo, onde o setor privado teria amplo poder para determinar os componentes curriculares, assim como “o que” e o “como” de cada um.

Apresentamos, abaixo, um quadro síntese dos principais temas abordados nos componentes curriculares:

Tabela 5 – Síntese dos temas trabalhados nos componentes curriculares de interesse da pesquisa

DISCIPLINA	TEMAS ABORDADOS
Empreendedorismo (1º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhas e decisões • Quem é o seu cliente? • Planejando as atividades do negócio • Avaliando meu perfil • Planejamento financeiro • Administração do tempo • Entrevista com o empreendedor • Buscando oportunidades no mercado de trabalho • Comunicação e resultados • Avaliando os projetos • Equipes em ação • Organização para a feira • Avaliação da feira do jovem empreendedor • Despertar empreendedor: um caminho à percorrer
Projeto de Vida (1º e 2º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • Saúde e qualidade de vida • Saúde Emocional • Autorretrato • O bem e o mal • Meus Pensamentos • Autoestima • As lentes da vida

	<ul style="list-style-type: none"> • Como eu me vejo? • Você e a Rede Social • Qualidade de vida • Meu corpo, meu universo particular • Meu Corpo, Meus Cuidados • O Que é Resiliência?. Quem disse que seria fácil? • Hábitos Alimentares para uma Vida Saudável • Estilo de Vida Saudável • É Namoro ou Amizade? • Amor e Paixão • Masculino e feminino: por onde estão? • Estamos grávidos! E agora? • O vício, as drogas e as juventudes • Meu mundo interior • A história de si mesmo • Escolhas e consequências • Mente sã e corpo são! • Eu, Aprendiz! • O que é saber viver? • Minha morada: o que habita em mim? • Sobre amar e perdoar • Revisitando meu EU interior • Pessoas que inspiram
<p>Mundo do Trabalho (1º e 2º ano)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de trabalho • Pessoa física x pessoa jurídica • Trabalho, emprego e mundo do trabalho • Liderança • Cultura empresarial • Setores, cargos e funções • Marketing pessoal e empresarial • Qualidade no Atendimento • Planejamento orçamentário • Mundo do trabalho no século XXI • Consumo consciente • Responsabilidade social • Relação Estado / Cidadão • 5S • Análise SWOT • Currículo e Processos seletivos
<p>Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (1º, 2º, 3º ano)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que é ser um(a) estudante protagonista? • Quem sou eu? • Marcas que recebo e deixo • Nossos sonhos! • Pausa para reflexão e diálogo • Não posso mais viver sem mim • Tirando projetos do papel • Aprendendo e estudando juntos(as)

	<ul style="list-style-type: none"> • O mundo ou o mercado lá fora? • Bate-papo com profissionais • Juventude e consumo em debate
--	---

Fonte: elaborada pelo autor

Este quatro dos componentes curriculares, extrapolam a tradicional ideia de formação profissional e são representativos de uma formação que toca os modos de ser no mundo e significar as experiências, o certo, o errado, o bem e o mal, o autoconhecimento, a autorregulação, a autoaprendizagem, o autogoverno, e todas as formas “auto” que forem possíveis. Esse modo discursivo não é da ordem de uma aprendizagem profissional, mas de uma experiência de si, um conjunto heterogêneo e entrelaçado de regimes discursivos (com origens das mais diversas), que fomentam a experiência de si (LAROSSA, 2011).

Em uma análise rápida sobre os temas trabalhados nestes componentes, vemos uma amalgama discursiva que junta a moral cristã, os anseios neoliberais e as práticas saldáveis e legítimas do modo de vida contemporâneo. Pode se perceber, ainda, certo movimento pedagógico na medida em que se percebe uma repetição de temas, um rearranjo da mesma coisa, como uma espécie de retorno constante ao que não pode ser esquecido. É a mesma coisa dita muitas vezes e de muitas formas.

Larrosa (2011), ao se referir aos enunciados que se configuram à partir do prefixo “auto”, vai nos dizer que,

todos esses termos, sobretudo quando são usados em um contexto pedagógico e/ou terapêutico, costumam articular-se normativamente. No discurso pedagógico atual, por exemplo, muito influenciado pela Psicologia Social do Desenvolvimento, é quase obrigatório falar de como se “desenvolve” a autoidentidade, o autoconceito ou, em geral, a consciência de si, em um sentido cada vez mais “diferenciado”, mais “maduro” ou mais “realista”, sempre que se deem as condições adequadas (p. 39).

Mesmo que alguns temas não se configurem, em sua escrita, explicitando o prefixo “auto”, o conjunto dos movimentos curriculares e de práticas escolares, se orientam nesse sentido e caminham no jogo de articulação do discurso para produzir na normalidade dos comportamentos, uma forma madura de vida a ser aprendida, e o equilíbrio necessário para a melhor vida, seja com o meu corpo, com minha “vida interior”, nas relações interpessoais ou no mundo do trabalho.

Provocamos os jovens para que criassem, a partir de suas percepções e sentimentos, um dicionário do jovem empreendedor que, para nós, transborda a performatividade empreendedora que busca a escola. Um conjunto de enunciados que eles entendem com forças demandam deles certo perfil. Uma espécie de cartilha do jovem empreendedor nesse contexto.

Tabela 6 – Constituição da Cartilha do Jovem Empreendedor

TERMO	DEFINIÇÕES
Compromisso	1. Manter a responsabilidade de terminar algo que começou. 2. Dedicar-se para aquilo que vai fazer. Se empenhar. Estar disposto a fazer. Não faltar.
Constância	1. Modo de ser ou permanecer estável ao tempo (ideias);
Criatividade	1. Sempre fazer seu possível; 2. Inovar. Reinventar. Criar. Diferenciar. Idealizar; 2. Criar algo que não existe; 3. Ter sempre novas ideias em mente. Criar algo que ainda não tenha no mercado de trabalho; 3. Estar sempre criando ideias;
Disciplina	1. Manter a palavra; 2. Fazer o que é certo, segundo sua opinião;
Empreender	1. Ideias novas, inovadora;
Entusiasmo	1. Não perder o ânimo de criar;
Habilidades	1. Ser capaz de colocar em prática;
Iniciativa	1. Iniciar algo. Tomar à frente. Fazer algo ir; 2. Proativo
Marcar	1. Ser lembrado por detalhes;
Mudança	1. Sempre se atualizar;
Proatividade	1. Tomar iniciativa de algo. Tentar ajudar. Procurar um erro. Tomar a frente de algo;
Produtividade	1. Ser capaz de produzir por um bem comum;
Progresso	1. Sempre evoluir;
Segurança	1. Sentir-se suficiente e saber que é capaz;

Fonte: elaborada pelo autor

Essas palavras, e o sentido que os jovens têm delas, foram aprendidos na relação com os discursos da escola. Dessa forma, podemos afirmar que existe, também nesse contexto, “uma relação intrínseca entre os dispositivos pedagógicos e os processos de subjetivação” (AMADO; SILVA, 2012, p. 4), assim,

se quisermos compreender o funcionamento da instituição educação, especialmente no que tange à produção dos sujeitos, será preciso problematizar os dispositivos pedagógicos utilizados nos espaços educacionais, cujo objetivo principal é interpelar os sujeitos ensinando-lhes, além dos conteúdos e dos saberes definidos pela forma disciplinar de organização do conhecimento, modos de ser e estar no mundo (idem).

Entendemos que os movimentos de subjetivação provocados a partir desta configuração curricular, busca performatizar corpos e subjetividades dos jovens das Escolas Profissionais (e não estamos necessariamente afirmando que conseguem), de forma a produzir jovens saldáveis fisicamente, responsáveis (socialmente e consigo mesmos), com valores morais de inspiração cristã (amor, perdão, caridade, bem e mal, resiliência, a ideia de vida interior), e com um aparato de competências que lhes permitam serem adequáveis às

mudanças do mercado (sujeitos flexíveis, criativos, confiáveis, autogeridos, autodidatas, inventivos, proativos, competitivos).

O que, visto a partir do todo, nos parece um arranjo de discursos bastante contraditórios, quando de mistura a abnegação e caridade cristã, com o espírito competitivo do neoliberalismo, uma vez que neste, “a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição” (VEIGA-NETO, 2011, p. 39).

Vejamos um pouco como os jovens percebem esses movimentos:

P- E vocês, o que acham? O que a escola mais exige de vocês?

Aluno 03- Não é que ela exige mais, mas ela tenta criar essa situação de que cada sala é uma família, e a família tem que cuidar de si. Vocês têm que cuidar de vocês, tem que ver os problemas que todo mundo está passando e se ajudar. E a maioria das vezes não dá certo. Porque tem grupos espalhados e todo mundo tenta cuidar dos problemas ali e não do grupo que não é seu.

Aluno 04- Sempre vai ter um grupo ou que é excluído, ou que é levado. Isso já deu pra ver na minha “minha família”. Mas acho que isso é o que acontece nas famílias de verdade. Sempre tem o que não é convidado pras reuniões, ou coisa do tipo. Por que é família, mas não é obrigado todo mundo gostar. É família, continua sendo, família, só que dentro das famílias tem as tretas.

P- Pois é coisa engraçada né. Parece que dizer assim: nós somos família, essa sala é uma família - evoca uma ideia de perfeição, enquanto que nas famílias é onde encontramos os maiores conflitos, as vezes.

Aluno 06- Tipo, nas famílias todo mundo tem que se gostar, e as vezes a gente até gosta das pessoas, só que acabam acontecendo as picuinhas, como os meninos estavam citando. E aí a gente fica tipo, ah eu não vou perguntar por que a pessoa vai ficar com raiva porque eu tô achando isso. Isso acontece muito na “minha família” (se referindo à sala) e aí você fica com aquilo e passa a tratar a pessoa de uma forma diferente, então, se não tinha a picuinha, surge a picuinha. E ainda minha sala ela continua com o posto de família, perante as outras por que quando é em questão das outras salas a gente se une muito bem. Só que quando é só nós, tem muita briga.

P- Então é uma coisa meio identitária? Tipo assim: Quando existe o “nós” e o “eles” a gente tá unido, mas quando somos só “nós” a gente se divide.

Aluno 07- É porque assim, o diretor e os diretores de turmas eles impõem que a gente tem que ser unido e que a gente tem que ser companheiro. Então a gente quer mostrar pra eles que a gente é.

Aluno 02- Ao longo da caminhada a gente percebe que essa família é no sentido de a gente ter que valorizar nossa sala, mostrar que a nossa sala é boa nisso, ver as qualidades e tudo mais, só que no final a gente vê família como se fosse todo mundo unido, mas o que é que impossibilita de a sala se tornar uma família de verdade? Que tem gente que quer ser melhor que outros. Alguns mesmos que querem passar por cima para se sentirem melhores e usam o fato de estarem com a pessoa o dia inteiro, por que a gente, todos os alunos estão aqui o dia inteiro, só que os da sala tem um contato maior. Então usa esse artifício para ficar à frente do outro.

Aluno 07- Eu acho que os professores também ajudam muito a ter conflitos em sala de aula, por que assim, você está em sala de aula aí os professores acabam dizendo: ah fulano é inteligente, fulano no seu que, e você acaba criando uma rixa com aquela pessoa.

P- Dentro da lógica daqui, que é uma escola profissional, dentro da ideia de profissão a gente aprende que o mercado seleciona, e aí se o mercado seleciona os melhores, acaba havendo competição, existe por acaso ambiguidade assim, fomenta-se a ideia de família e ao mesmo tempo a competição?

Aluno 03- Sim.

Aluno 02- Por exemplo, a feira do empreendedorismo. A sala inteira vai fazendo, só que tem que dividir dois grupos dentro da sala, então as pessoas vão dizendo: vamos vender uma coisa melhor que aquela outra, mesmo sendo da mesma sala. Além de ter a rixa com as outras salas, tem aí dentro da mesma.

Aluno 10- E eu acho que, mesmo que a escola fale que as salas tem que ser unidas, eles mesmos fazem coisas para que haja competição, haja discussão dentro da sala.

P- E como eles fazem isso?

A ideia de família, e família enquanto perfeição, evocada pelos alunos é uma espécie de sentença: uni-vos contra eles. Cuidem de vocês para serem mais fortes conta eles. Bem aos moldes da concorrência do mercado.

Talvez seja essa mistura contraditória que possa gerar fissuras e rupturas no processo de subjetivação neoliberal. Inclusive, quando olhamos certo fragmento do PPP da escola, percebemos que, de certo modo, as ideias neoliberais ocupam o espaço escolar em uma disputa deste território com valores e crenças tradicionais, talvez mais republicanas, os atores que ali conduzem os processos parecerem não dar conta de que os princípios da escola profissional são, originalmente opostos a tais proposições mais tradicionais de educação. Vejamos:

A educação, apesar de trabalhar os valores humanos fundamentais; solidariedade, cooperação, amor, igualdade, paz, respeito, honestidade e união, tem enfrentado um grande desafio, pois hoje o contexto social é o de uma sociedade capitalista, o qual ressalta outras posturas, são elas: o individualismo, a rivalidade, o desamor, o utilitarismo além de um consumismo exacerbado. Tudo isso, tem causado uma crise nos valores universais, os quais deve se pautar toda a sociedade (PPP, 2017, p. 9).

Esta escola, cujo aprendizado é o negócio da educação, cujos princípios advêm de uma tecnologia empresarial, onde todos os processos são administráveis, onde o grande objetivo é que seus alunos sejam protagonistas e empreendedores, é ou não uma escola à serviço do neoliberalismo? Entendemos ser exatamente esse terreno instável que permite o surgimento de resistências nesse cenário, das quais falaremos mais adiante. Existem discursos oficiais, propostas curriculares, e estranhamentos diversos que configuram uma complexidade no processo de subjetivação dos jovens. Talvez essa complexidade tenha forte influencia do movimento de integração da Educação Básica com a Educação Profissional.

Mas retornando ao cenário das oficialidades discursivas, e aqui pontuamos como a ideia de desenvolvimento de competências, sejam laborais, sejam “sócioemocionais”, se configura como um discurso neoliberal. Elas surgem em meio ao cenário advindo das articulações entre a teoria do Capital Humano e com a cultura do empreendedorismo que, segundo Veiga-Neto (2009b) incide nos processos de aprendizagem dos alunos, configurados a partir da ideia de “aprender a aprender”, na composição dos projetos de currículo, nos processos de avaliação e na educação como um todo. As competências e as habilidades se tornam uma espécie de bem, cuja posse figura como “asas” para o vou que espera o mercado. Tendo aprendido competências e desenvolvido habilidades, o sujeito poderá navegar pelo mercado e não ficará à deriva. Ele terá as competências necessárias e as habilidades indispensáveis.

De algum modo, o cenário criado pelas configurações neoliberais se tornou terreno fecundo para a propagação da ideia de competências seja na empresa, na família, nas instituições em geral, sobretudo nas escolas. Essa “cultura” das competências opera por meio de enunciados que produzem um sentido de verdade a partir da lógica do mercado. E, diante da dificuldade de um conceito único par a ideia de competências, Beneitone e Esquetini et al. (2007), vão considerar, ao menos no cenário da educação, como sendo esta um conceito que busca ecoar demandas “sociais, cognitivas, culturais, afetivas, profissionais e produtivas” (idem, p. 36) na capacidade de “resolver um problema dado, dentro de um contexto específico e mutável” (Ibid.).

Não é difícil conjecturar, ou perceber as engrenagens, as maquinarias que operam a partir da lógica das competências, sobretudo quando estas, operando como um discurso, deixam ecoar certas coisas e silenciam outras. Costa (2009a) vai apontar para enunciados que, neste contexto, operam como criadores do aluno-trabalhador, na perspectiva do “indivíduo microempresa”, onde a principal coisa é o gerenciamento de si. São eles: “autonomia na aprendizagem”, “aprendizagem permanente”, “empreendedorismo” (ibid, 144). A partir disso, estratégias vão sendo criadas, na busca do agenciamento dos sujeitos alunos/jovens, cujo fim é a produção mesma de sujeitos para essa configuração.

Para a compreensão de como as competências eram desenvolvidas na prática, partimos para a observação de aulas dos componentes curriculares sintetizados no quadro apresentado anteriormente. Partilharemos um pouco sobre o que encontramos nesse cenário, de forma geral.

São 14h30, aula de Projeto de Vida. Todos os alunos entram na sala pontualmente, não há demoras ou atrasos. A sala fica bastante cheia. A professora está na parte elevada da sala, monta o equipamento para projeção de um vídeo. Enquanto isso os alunos conversam. A professora pede silêncio, os alunos atendem. Ela comunica o tema da aula daquele dia: Amor e perdão. Fiquei surpreso. Mas logo entendi que projeto de vida se construía naquela disciplina. Não era pensar nas possibilidades de vida, mas aprender a vida correta, a “melhor vida”. Após apresentar o tema, a professor faz a pergunta: o que é amor para vocês? Os alunos respondem. Um deles diz que amar é perdoar. Então o professor faz outra pergunta: o que é preciso para perdoar? Os alunos também respondem: coragem, amor, ter menos “ego”. As discussões passam então a girar em torno da necessidade de se ser menos egoísta, pensar mais nos outros. Após a discussão a professora passa um vídeo de uma monja budista sobre amor e perdão. Em seguida divide a turma em equipes. Distribuir casos para serem analisados. Após um tempo os alunos retornam para sala e, em plenária, apresentam suas percepções sobre os casos a partir do que fora visto sobre amor e perdão (DIÁRIO DE CAMPO, 15.05.2019).

Parece haver uma formula bem definida nos dois componentes curriculares que, segundo a coordenação da escola, foram desenvolvidos por psicólogos a lembrar: projeto de vida e mundo do trabalho. A formula remonta ao que descreve Larrosa (2011, p. 45): “fazer falar, provocar e mediar a fala”. As perguntas iniciais fazem emergir percepções (não

necessariamente adequadas), o vídeo delimita o que se espera, o parâmetro da verdade, do possível de ser dito, do correto, do bom, do que pode ser reproduzido nos discursos e que deve ser vivido. Prática de discussão em grupo é o exercício de introjeção do que fora visto como verdade (embora possa haver destoantes, mas que são silenciados) e a plenária o momento testemunha da que faz perceber se o exterior (os padrões, o bom, o verdadeiro) fora movido para o interior. Assim, as competências ansiadas em tais componentes curriculares, fomentam a experiência de si, constituindo, assim, um dispositivo pedagógico eficaz.

O mesmo padrão encontramos nas aulas de mundo do trabalho:

Hoje a aula será de mundo do trabalho. A aula ocorre depois do intervalo. O professor escolheu o mezanino da biblioteca pra que a aula acontecesse. O professor explicou que quando precisa que os alunos interajam mais, ele busca um local mais amplo para desenvolver as vivências⁵⁵. O tema da aula é comunicação formal e informal, com foco em gírias. O professor apresenta uma lista de palavras que são, segundo ele, negativas, não legais, que se usadas, vão dizer coisas ruins de quem as usa. Dá exemplos e diz por quais palavras, essas “negativas” poderiam ser substituídas. Em seguida fala-se dos cacoetes, e o professor fala que esse vício gera mal estar e que deve ser evitado. Passa-se então para uma atividade prática. O professor trouxe inúmeras gírias em pedaços de papel. Divide a turma em equipes. Cada equipe deveria escolher 4 gírias entre as disponíveis e, em seguida elaborar um texto com as gírias. Após a escrita, foi solicitado aos alunos que trocassem seus textos com outras equipes. Após a troca, cada equipe deveria ler, interpretar e reescrever o texto da outra, agora adaptando-a à linguagem socialmente adequada ao mundo do trabalho (DIÁRIO DE CAMPO, 23.08.2019)

Tudo isso seria uma dinâmica aula de norma culta da língua, se não fosse o viés moral que ela vai assumindo, principalmente quando se entende que esses enunciados fazem um sentido bem específicos quando visto a partir da preparação para o mundo do trabalho. Não era aula de português. Não eram práticas linguísticas que se aprendia, mas formas adequadas de expressão para o mercado, distinção entre bons e maus à partir do tipo de linguagem. Reflexões acerca de que jovens eles são, evocando seus próprios modos de falar; e que jovens eles podem ser, e querem ser, se atentarem para o modo como falam, que seria a forma de expressão do eu que eles são. Aqui, entendemos, como Larrosa (2011, p. 44), que “as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas seriam espaços institucionalizados onde a verdadeira natureza da pessoa humana – autoconsciente e dona de si mesma – pode desenvolver-se e/ou recuperar-se”.

Entendemos todo esse movimento discursivo (na política oficial, no currículo oficial, nas práticas espontâneas e cotidianas), como intencionalizador da criação de um perfil jovem que é protagonista e empreendedor, ambos pesados e agenciados a partir das estruturas discursivas sob a insigne do prefixo “auto”. Nisso encontramos o grande movimento de subjetivação.

⁵⁵ É assim que são chamadas as aulas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho

No que toca a criação do Jovem Empreendedor, embora a disciplina de empreendedorismo seja componente curricular desenvolvido apenas no 1º ano, o que se percebe é que os demais componentes curriculares, aqui elencados por nós, operam para garantir ao estudante o aparato esperado, pelo mercado (mas que ecoa como sendo demanda sociedade) do Jovem empreendedor que, não opera em nome de um aprendizado profissional (técnico), mas se dá pro meio de processos subjetivos por meio da evocação constante da experiência de si, por meio do “paradoxo do imperativo autonomista ‘faça você mesmo” (BENEVIDES, 2017, p. 5) alicerce da cultura do empreendedorismo.

A culminância do processo empreendedor, nas escolas profissionais, se dá com a realização da feira de empreendedorismo, em parceria com o SEBRAE, e que é objeto dos três últimos capítulos do livro base da disciplina, a saber: Encontro 20- Organização para a feira; Encontro 21- Avaliação da feira do jovem empreendedor; Encontro 22- Despertar empreendedor: um caminho a percorrer (GUTIERREZ, 2016). Nesse momento, que se ocorre anualmente, os alunos precisam pensar um negócio, uma empresa, e colocar essa ideia em prática na feira do empreendedorismo. Uma espécie de ensaio final do “ser empreendedor”.

5.3 Quando a subjetividade escapa ao discurso: reinvenções de si no contexto das escolas profissionais

Ocupar o território da escola permitiu que encontrássemos movimento particularmente interessante na relação com os discursos oficiais para este contexto, que são ordenados e reconfigurados de muitas formas, em uma engenhosidade, permanência e constância tal que, auxiliados pela força coagente da escola, torna-se um modo de captura bastante eficaz, mas nunca absoluto.

Mas nos deteremos um pouco primeiro sobre como entendemos a resistência no contexto deste trabalho e do campo por nós investigado, num exercício de uso desta ferramenta conceitual. Consideramos que o poder se dá numa relação de forças e que não há poder sem resistência (2010a), mas também entendemos como Maciel Jr (2014) que a resistência, na medida em que emerge do jogo de forças, se constitui a parti disso “como um afetar e um ser afetado (...), resistir é a capacidade que a força tem de entrar em relações não calculadas pelas estratégias que vigoram no campo político” (p. 2).

Assim, a capacidade de resistir a um *modus operandi*, a uma rede de forças que busca gerir os modos de vida esta ligada a capacidade de operar mudanças dentro do seu rol de possibilidades. “Resistir é, neste aspecto, o oposto de reagir. Quando reagimos, damos a

resposta àquilo que o poder quer de nós; mas quando resistimos criamos possibilidades de existência a partir de composições de forças inéditas. Resistir é, neste aspecto, sinônimo de criar” (idem).

Aqui, e a partir da compreensão acima, gostaríamos de particularizar o que chamamos de resistência, que é entendida na estreita relação com os sujeitos desta pesquisa e as forças disponíveis no campo. Assim, gostaria de ressaltar que não tratamos aqui de uma resistência constituída como um modo de operar na mesma medida de força do poder que incide sobre os corpos e as subjetividades. Primeiro por se tratarem de jovens que, inclusive juridicamente (sem contar as forças da cultura e dos discursos acerca desta categoria), são tutelados pelo Estado, pelas famílias e pela Escola. Não se trata apenas de uma cooptação, mas de um aparato jurídico-social-afetivo.

Desse modo entendemos aqui a resistir não com verbo intransitivo, uma resistência em sentido amplo, mas como um verbo transitivo direto, na acepção de que quem resiste, resiste a algo ou a alguma coisa. Assim, as resistências que aqui apresentamos, destoam um pouco do sentido tratado por Foucault na medida em que não abrigam exclusivamente mudanças que subvertem e mudam uma estrutura ou o fluxo de força do poder, mas inventa uma forma de sobreviver em certo ambiente, resignificando aquilo que antes lhes causava uma relação consigo mesmo que gerava autocobrança, desgaste emocional e a sensação de, estando em uma escola modelo, não serem os alunos que tal escola ansiava. Enfim, que pudesse operar como um novo modo de ser no contexto desta escola de forma legítima, ainda que destoante.

Decidimos iniciar os relatos desta sessão por um lugar não muito usual. Embora nos dediquemos aqui em falar sobre as resistências e os modos de se reinventar dos jovens frente aos discursos que lhes agenciam, falaremos primeiro de como fomos percebendo, no cenário educacional, discursos um tanto quanto opostos, e que já provocam certas possibilidades de negação da empregabilidade, por exemplo.

Nosso primeiro movimento, neste instante, é de entender que, mesmo na oficialidade, vai surgindo um terreno onde o sujeito tangencia as artimanhas do discurso, e escapa. A própria estrutura da escola vai também trazendo elementos para a fecundidade da resistência frente aos processos de governabilidade neoliberal. Fomos percebendo isso na medida em que o tempo passava:

Fala-se muito em ENEM aqui. ENEM e SPAECE. Principalmente agora no segundo semestre. Os professores falam mais que os alunos não devem faltar as aulas por que precisam se preparar. Até os alunos do segundo ano devem fazer o ENEM, e no 3º ano a única coisa que existe da base técnica são os estágios. Todo o conteúdo de aula é focado no ENEM (DIÁRIO DE CAMPO, 11.09.2019).

Pareceu-nos estranho que nesse terreno, fossem tão fecundos movimentos que

estávamos acostumados a ver em escolas particulares. De maneira geral, o que se vê cotidianamente na “guerra educacional” entre as escolas privadas do Ceará, é um jogo de retórica que cumula na sentença: a melhor escola é aquela que aprova no vestibular. E a Escola Profissional é a melhor escola. Foi pensada para ser isso. Ela é a escola modelo.

Foi isso que vimos acontecer na escola pesquisada. Uma de suas alunas conseguiu o 1º lugar em medicina em uma Universidade Federal. Isso foi, por um bom tempo, motivo de orgulho e desencadeador de comentários que colocavam tal escola como uma escola de excelência. Servindo, inclusive, de propaganda para captar alunos, como a frase escrita em uma faixa e colocada no centro da cidade que, ao mencionar o fato de a escola profissional ter aprovado em medicina, e em 1º lugar, essa deveria ser a escola da escolha dos jovens. Abaixo trazemos alguns registros que mostram essa empolgação da escola pelo acesso dos jovens ao ensino superior:

Figura 10 – Divulgação dos aprovados em Universidades em 2019.1

The image shows a Facebook post from the page 'EEEPSPVS'. The post is dated February 4, 2019, and has the caption 'Compromisso com o sucesso dos nossos jovens' #soumaispsvs. The main content is a large, colorful graphic with a grid of student portraits. Each portrait is accompanied by the student's name and the university they were accepted to. The graphic is titled 'COMROMISSO COM O SUCESSO DE NOSSOS JOVENS'. The post has 47 likes and 4 shares. Comments from Suelane Araujo, Antonio Lula da Silva, and Antonio Francisco Canuto Canuto are visible, all praising the school's success.

Fonte: EEEP, in: facebook.

Figura 11 – Divulgação das melhores notas na redação ENEM 2018



Fonte: EEEP, in: facebook.

O que nos pareceu foi que, embora o aparato legal e o modelo da escola-empresa sejam o balizador das práticas cotidianas das escolas, estas não estão imunes a outros discursos e também são capturadas. O foco no ENEM “não é algo oficial. A SEDUC não diz para focar no ENEM” (ENTREVISTA COM O DIRETOR. 12.09.2019), mas foi se percebendo que isso era necessário. Os próprios diretores (das diversas Escolas Profissionais) dialogavam sobre isso, o que se tornou um diferenciador na hora de escolher a Escola Profissional para estudar (idem).

Interessante perceber que, quando os alunos “usam” a escola profissional para passarem no ENEM, acabam por subverter e desviar a vocação inicial das EEEPs: inserir Jovens de classe popular no mercado de trabalho, e encontramos aqui um movimento genuíno de resistência à ordem estabelecida. Quando os sujeitos sociais são capturados por certas estruturas e desviam seu fluxo de força, variando sua resultante ou seu percurso, mudando seu destino final. O principal modo de resistência se dá a partir das famílias e dos próprios alunos, que se utilizam da qualidade da escola para um fim que não é bem exatamente o que está nos fundamentos da instituição.

Por outro lado, a escola profissional apresenta certa fragilidade em sua identidade, e

que se configura como lugar de fissura, uma vez vive uma dualidade, no contexto do duplo objetivo advindo da Educação Básica e da Profissionalizante, e acaba por utilizar a gramática escolar das grandes escolas particulares, a exemplo do cartaz que fala dos índices de aprovação e dos “melhores”. Só que agora estes “melhores” são muitos filhos do trabalhador que antes não tinha acesso ao ensino superior.

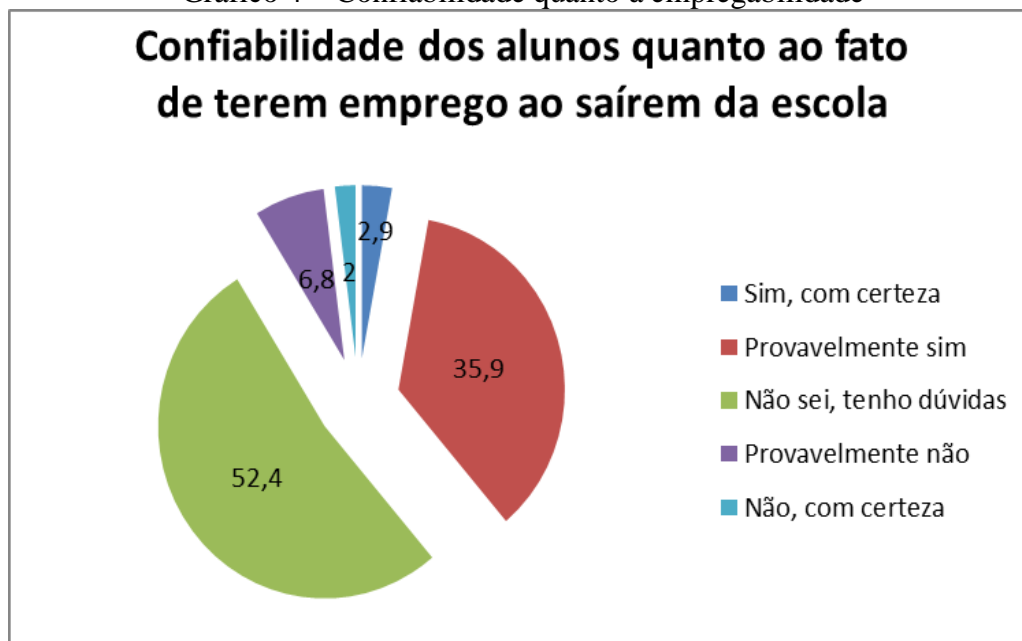
Vejamos como isso aparece na fala de alguns alunos. Gostaríamos de evocar algumas respostas do questionário aplicado, para que sirvam de disparadores de argumentação. Quando indagamos sobre o diferencial da escola profissional, além da infraestrutura, da qualidade dos docentes e da possibilidade de desenvolvimento de vínculos, algumas respostas apontaram para esse cenário de disciplinamento moral para o trabalho, mas também para fomento por um avanço para o Ensino Superior:

- A base técnica.
- Ela traz ensinamento, lição e a moral que o aluno deve ter tanto na sua faculdade, como no local de trabalho.
- A preocupação com o lado pessoal dos jovens.
- Ela prepara bem para a vida profissional.
- A disciplina e ordem na instituição. O profissionalismo de um todo.
- Ensinaamentos par a vida profissional e pessoal.
- As exigências.
- Foco bastante no ENEM, Spaece e Saebe
- Ensino focado para o Enem, com apoio de materiais, apoio de aulas, principalmente apoio dos professores- são muito dedicados.

Não objetivamos falar do que seja bom ou mal nessas falas. A questão é tão somente verificar como elas manifestam ora a noção de que existem forças que coagem, que trazem um ensinamento moral, que disciplina, que servem para balizar a vida pessoal..., ora que também não conseguem sustentar o discurso do mercado de trabalho e a retórica da empregabilidade, ou do empreendedorismo, de forma ampla e única. Isso, para nós, aponta para uma instabilidade no terreno.

Os discursos do Jovem empreendedor e das promessas de emprego não operam como soberanos ou como absolutos. Eles coabitam com outros discursos tão potentes e sedutores que ajudam a provocar um cenário de rupturas, ainda que sejam elas, também fomentados por uma governamentalidade neoliberal. Abaixo lhes apresentamos um gráfico gerado das respostas dos alunos do 3º ano, à pergunta: “você acha que terá emprego certo ou fácil ao sair da Escola Profissional?”

Gráfico 4 – Confiabilidade quanto à empregabilidade



Fonte: elaborado pelo autor

Não existe certeza de empregabilidade para a maioria dos estudantes. Mesmo para os 35,9% que responderam em uma margem de positividade, isso é da ordem do provável. Somado os que duvidam, com os que acham que provavelmente não e o que têm certeza que não, teremos aí uma representatividade de 61,2% de desconfiança na empregabilidade pela formação. E por que é importante trazer isso no cenário das resistências?

No cenário da não empregabilidade, da saturação do mercado de trabalho, é que vemos um cenário favorável para as articulações, por exemplo, do discurso do Jovem Empreendedor, que deve existir em detrimento da complexidade da vida moderna (ALMEIDA, 2010). Aquele que é capaz de se reinventar sempre e criar possibilidades que superam o desemprego, e que deve ser, neste cenário, criado pela escola.

Até aqui ainda nada de resistência. Os Jovens acreditam que não terão emprego, mas isso não significa que irão empreender. No entanto, fica claro que há certa ruptura com o discurso do empreendedorismo quando se analisa, por exemplo, este gráfico conjuntamente com gráfico das expectativas de futuro dos jovens, já apresentado anteriormente. Os jovens querem ir para a faculdade, o que na configuração da sociedade brasileira escravocrata e patriarcal, aponta para uma resistência. Essa é a maior realidade desta escola: 92,16%. E a gestão da escola também quer vê-los na Universidade. Isso dá *know-how* para a escola.

No entanto isso é apenas uma fissura. O discurso do empreendedorismo ainda consegue imprimir muito de suas incisões nos modos de vir a ser dos jovens. Ele faz uso de

muitos braços, muitos dos quais tem grade similaridade com os do Protagonismo Juvenil, sobretudo quando usam das pedagogias “auto” para operarem.

Mas essas fissuras no terreno são fundamentais. Na medida em que um discurso passa a não fazer todo o sentido à que se propôs, no seu embate com outras forças, uma rede de argumentos contrários, novos vetores de forças contrárias, vão se formando, e se propagando, e proporcionando novas reinvenções e negações. É um pouco disso que traremos agora:

Aluna 02- Tipo. Tudo que a gente vai fazer aqui tem primeiro, segundo e terceiro lugar. O aluno tem que tá empenhado para ficar em primeiro lugar. E quando ele não consegue nem chegar no terceiro lugar, a gente impõe uma localização de que? De interior porque os outros conseguiram mais.

Aluna 06- Também nas salas existe o ranking. Aí são 45 pessoas, ou seja, vai ficar alguém lá em baixo e o primeiro. O primeiro com certeza vai ficar se achando, porque ele é o primeiro. Ou seja, quem ficar abaixo dele vai ficar muito frustrado por ter estudado, estudado, estudado.

P- Existe nas salas um ranking de quem é o primeiro, quem é o segundo e quem é o terceiro?

Aluna 06- De todos, do 1 ao 45. E aí eu. Eu não cheguei nem entre os 10. Eu me sinto frustrada por não estar nem entre os 10, mas quando eu tento melhorar outros também tentam.

P- E pode dar empate?

Aluna 03- Não, às vezes dá, mas só que quando é vai pela ordem da chamada. Aí a pessoa que tem a ordem alfabética primeiro ele vai pra cima.

Aluna 05- Sua nota vai ficar na folha igual à dos outros, mas no ranking não. Você vai ficar abaixo.

Aluna 06- Tem gente que tá tudo com a mesma nota, por exemplo, que poderiam estar todos em primeiro lugar e dá chance para os outros estarem no segundo e no terceiro. Só que não. Os três estão com a mesma nota, mas eles ficam em primeiro, segundo e terceiro.

Aluna 07- Pois é aí quando os pais veem isso eles não entendem que, tipo, a gente se esforça, só que tem pessoas que se esforçam mais que a gente, e eles não entendem que a gente tá se esforçando para ser o primeiro do ranking, só que tem outros alunos que também estão se esforçando.

P- Vocês acham que vocês conseguem ser as coisas por meio do esforço, só? O esforço é uma palavra muito central aqui. Se falou muito nisso: a gente se esforça, a gente se esforça.

Aluna 04- Eu me esforço para ser inteligente. Por que tem gente que nem se esforça e é.

P- Mas isso é uma questão? Fala-se isso: tem que se esforçar...? Porque vocês falaram muitas vezes disso.

Aluna 04- É porque esse negócio de esforço é muito citado. Você tem que se esforçar: ah você tem que se esforçar pra fazer isso, você tem que se esforçar para ser alguém na vida. Mas o caso é que não é só se esforçar.

Dois questões centrais estão presentes nesses diálogos. A primeira se refere ao fato de o discurso e os arranjos curriculares, que buscam produzir os sujeitos alunos, não fazerem sentido em certo momento. Na medida em que a escola promove um ranking onde o empate tem que ser colocado em uma classificação inferior de alguma forma, trás uma questão que nos pareceu ser crucial no questionamento dos jovens: querem que sejamos os primeiros. Mas quantos primeiros lugares tem? Se só tem um, então ele não é de todos. E eu não posso me culpar totalmente se eu não for, porque ele só será de um. Se por um lado o que fica evidente é que, na medida em que há o empresariamento da escola, “os jogos de competição

que se concentravam nas atividades empresariais estendem-se por toda a parte” (VEIGA-NETO, 1999, s.p), por toda sua estrutura, de outro lado os discursos não vão conseguindo sustentar, por exemplo, o ideal democrático de igualdade entre todos.

A segunda questão é justamente esta: a meritocracia como discurso oficial, que imprime competição e contra o qual os jovens, nesse momento, resistem.

Ao se operar a partir da meritocracia, aos poucos isso vai produzindo certa frustração nos estudantes, e tal frustração, sentida a partir da falta de uma coerência lógica, vai produzindo novas fissuras. O discurso do esforço constante por meio de si mesmo, por exemplo, figura como tecnologia que invade a instituição escoar, conjuntamente com o discurso da

meritocracia exacerbada, a formação permanente, o ensino à distância, o controle contínuo (...) cujo maior resultado é a antecipação, aos alunos, do mundo "lá fora"; uma antecipação que é vista como a melhor maneira de preparar competências para atuar num mundo marcado pelo mercado e pela competição. Nesse sentido, essas escolas estão ainda implicadas no jogo da cidade (VEIGA-NETO, 1999, s.p).

O sucesso pelo esforço é bastante antigo no tecido social, ecoando por meio de adágios populares como: “Deus ajuda quem cedo madruga”, “a preguiça é a mãe do cão”, “não dê o peixe, ensine a pescar”. Nesse sentido está sempre presente a ideia de que se você se esforçar, será recompensado.

Aos poucos os alunos vão entendendo também que esforço é muito mais um movimento de trabalho do que de inteligência e capacidade. Eles vão percebendo que outras possibilidades existem: “Eu acho que na escola eles cobram esforço da gente. Eles querem que a gente mostre que a gente está ali se esforçando. Mas a gente pode muito bem tirar nota boa sem está só ali se dedicando, se dedicando” (ALUNA 05, GRUPO DE PROBLEMATIZAÇÃO, 03.10.2019).

Os grupos de problematização foram momentos ricos de fazer falar. Sim, nos utilizamos dos mesmos aparatos de funcionamento das pedagogias do eu que operam no contexto de uma governabilidade neoliberal: fazer os jovens falarem. Trazermos questões e temas intencionais e provocar um outro olhar, uma reflexão e, posteriormente, a fala, como modo de gerar apropriação e “promover novas formas de subjetividade” (FOUCAULT, 2013b). Neles pudemos entender e provocar resistências.

De modo geral, os alunos foram atraídos para a Escola Profissional, segundo os relatos dos questionários, por algumas forças bem específicas: a fama de ser uma escola pública de qualidade, aprender uma profissão e passar no vestibular. Alguns também disseram que foram por pressão dos pais. Até então essas forças elas são sentidas de longe, mas ao se tornarem “a escola”, eles passam a sentir outras forças que incidem nas suas rotinas, em seus

corpos e no modo como passa a se ver e a ver os outros.

Uma das primeiras provocações dos grupos de problematização foi justamente sobre como eles se viam e como eles diziam de si, buscando separar o que era anseio dos outros que eles fossem, e o que eles gostavam ou tinham como seu jeito, embora também esse jeito de ser atual possa ser uma produção. Como foi um dos primeiros momentos, sentimos como se fosse a construção de uma relação de confiança, em que eles poderiam falar sem retaliações ou críticas. E muitos incômodos foram registrados em suas falas, no que toda as possibilidades se ser para além dos padrões. Elegemos um disparador para esse momento que foi: “e eu, quem digo que eu sou?”

Vejamos um pouco:

P- Vocês são capazes de dizer de vocês mesmos?

Aluna 03- Nem sempre

P- Nem sempre por quê?

Aluna 03- Porque às vezes é difícil dizer quem a gente é.

P- Mas por que será que é difícil dizer quem a gente é?

Aluna 06- Porque por muitas vezes a sociedade não aceita a gente falar de verdade por que, tipo se eu sou uma pessoa quieta muitas vezes a sociedade vai me criticar por eu sou muita quieta, se eu for muita agitada a sociedade vai criticar, então muitas vezes a gente pega e diz que é de um jeito sem ser só pra poder a sociedade aceitar a gente.

P- Ah. Então parece ter aí um modelo ideal de pessoa que nem é agitado, nem é calmo, nem é muito de um jeito nem de outro, tem que tá num padrão da sociedade num modelo. É isso?

Aluna 02- Às vezes quando a gente demonstra quem a gente realmente é, outras pessoas consideradas padrão, acham que a gente tá forçando um jeito, apenas pra ser diferente, sendo que as vezes a gente só quer mostrar quem a gente é, então a gente se traz pro padrão pra ser aceita no padrão.

P- Existe então uma ideia e eu vou tentando me adequar a essa ideia né ideia de eu, de pessoa. É assim?

Aluna 03- Por medo, a gente fala o que a gente é, só que a gente tem medo do que a outra pessoa vai pensar da gente, por exemplo, eu sou humilde: ah, será se aquela pessoa vai me achar humilde, ou ela vai me achar uma burra?

P- E às vezes eu dizer que sou humilde parece arrogante né.

Aluna 03- É.

Aluna 12- Eu acho que de todo jeito, independente das características, sempre vai ter uma pessoa, qualquer pessoa, pra criticar a forma que a gente é só porque a gente é diferente dela.

P- Diferente da pessoa ou porque a gente é diferente de um modelo?

Aluna 12- Sempre vai ter gente pra criticar, tem um padrão, mas nem as pessoas que criticam seguem ele, elas só querem que os outros sigam pra que elas se sintam melhores por não serem iguais.

P- Então existe uma atmosfera de um eu ideal, do que é ser uma pessoa? É assim que eu tô entendendo. Veja se é isso: ninguém segue, mas existe sempre uma exigência de que o outro siga.

Aluna 09- Ninguém quer seguir na verdade, as pessoas só querem que outros sigam pra que elas se sintam melhores em tentar ser daquele jeito.

Aluna 07- O que ela disse de dizer que é humilde e as pessoas não acharem que você é humilde, é isso que torna mais difícil: você realmente mostrar pra você o que você realmente é de verdade. Ah, me diga suas qualidades e seus defeitos. É muito difícil essa atividade por conta que você tem medo de dar realmente suas qualidades que você acha que você tem e aos olhos das outras pessoas você ser arrogante (GRUPO DE PROBLEMATIZAÇÃO, 04.10.2019)

São muitas questões emergindo nessa conversa. Embora tenhamos usado um aparato que evocasse esse eu legalizado no exterior que deveria ser introjetado para, depois ser externalizado com sendo um “eu mesmo” (LARROSA, 2011), sob a formula geral do “quem sou eu”, nosso objetivo era gerar o mal-estar ao perceber que somos ditos na medida dos discursos externos. Perceber as forças que buscam nos negar ou nos enquadrar. Mais que dizem que eles eram, eles disseram que se dão conta que são o que não são, ou que são fruto de forças. Entendemos que dar-se conta de que existe um movimento que busca me fazer é indispensável para resistir.

O primeiro movimento da experiência de si, segundo Larrosa (2011) é constituído por meio de uma maquina ótica, que demanda do sujeito a experiência de ver-se. Se essa experiência, enquanto ato reflexivo, supunha o encontro de uma verdade interior por meio do conhecimento e reconhecimento de si, o que os jovens fizeram foi por em suspeita os movimentos de narrar-se. Isso se dá por meio da fórmula: eu digo que sou. Mas não sou. Eu minto que sou. E às vezes até sou. Mas sei que sou sem ser. Sou para ser aceito.

Pensar sobre isso é fundamental. Esses jovens passam o dia inteiro na escola. Estão sob seus discursos pela maior parte do tempo. Muitas dessas negações de suas possibilidades e desejos advém desse lugar que, como falamos, busca a construção de alunos modelos, representativos de uma escola modelo para jovens modelos.

Quando entendemos que problematizar “quem eu sou” torna-se um incômodo frente as impossibilidades de ser para ser apenas fruto do que se espera que se seja, vemos que a ideia de “ser” torna-se uma agonística, este se configura como resistência (PICKETT, 1996), embora ainda pareça faltar-lhes força para subverter os discursos, ou não os considerar.

Relembramos aqui que esses jovens nos chegaram como publico, devido ao fato de serem aqueles que destoavam no contexto da escola e que apresentavam problemas: eram tristes, deslocados, não respondiam no ritmo que a escola esperava e que, por isso, figuravam nesse contexto como depressivos. Eles faziam um movimento, de certo modo, de fechamento em “si mesmos”. No entanto,

no caso dos novos regimes de dominação, mais um paradoxo: como já referi, ao mesmo tempo que cada um de nós mais se fecha em si mesmo, mais está acessível ao olhar dos outros —e mais pode ter os outros sob o seu olhar. Tudo isso, de certa maneira, pode funcionar como brechas na aparente solidez do neoliberalismo, de modo a permitir alguma resistência à massificação e ao império do mercado (VEIGA-NETO, 1999, s.p.).

Nos pareceu exatamente assim: processos de resistência à massificação. A recusa, ainda que não clara totalmente, de ser igual, que é um processo de negação de si. No momento final do grupo de problematização solicitamos aos jovens fizessem seu autorretrato

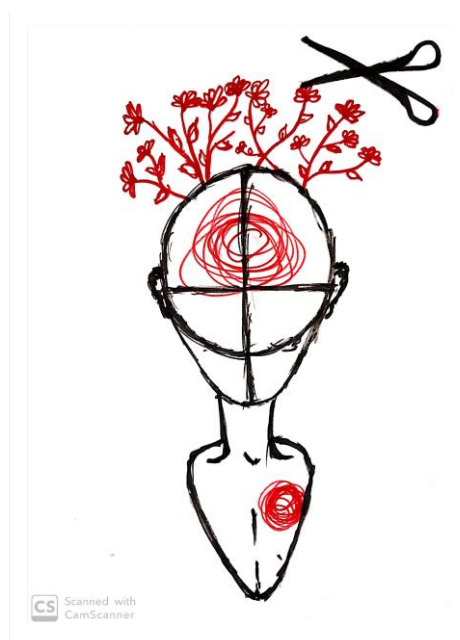
e descrevessem um pouco o que haviam desenhado. Consideramos importante trazer alguns que figuraram como mais representativos:

Figura 12 – Autorretrato



Fonte: Aluno durante Grupo de Problematização

Figura 13– Autorretrato



Fonte: Aluno durante Grupo de Problematização

Esses dois desenhos trouxeram elementos geradores de outras problematizações. O primeiro, representado como figura 03, traz elementos de um eu em conflito, como menciona a aluna autora do desenho. Um eu em confusão, mas que deseja se permitir enquanto possibilidade. O segundo é representativo de um florescer que está na eminência de ser podado no jogo de disputa com a escola.

Aluna 03- Eu acho que a gente resumiu bem a vida aqui na escola. Bem esse é meu desenho, com confusão de todos os ângulos possíveis. Ai aqui tem um jardim. Que é minha criatividade, meu animo. Minhas amizades, as pessoas que eu gosto, e que a escola não deixa, entendeu? Porque ela quer preparar a gente para uma coisa profissional.

P- Quer dizer que a tesoura é a escola?

Aluna 03- A tesoura é a escola. Na minha confusão eu consigo ir para várias áreas que eu gosto e desenvolver bem isso. Só que ela não quer que eu desenvolva uma mais que a outra, e às vezes ela não quer que eu desenvolva umas de forma nenhuma. É como se ela fosse podando umas e deixando outras (GRUPO DE PROBLEMATIZAÇÃO, 03.10.2019).

Na medida em que os alunos dizem não aos anseios da escola, “ser” se torna uma disputa. A resistência ocorre no jogo das relações de poder (FOUCUALT, 2013b), e a disputa é inevitável, uma vez que “se é verdade que, no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma ‘insubmissão’ e liberdades essencialmente renitentes,

não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga (ibid, p. 294). Os alunos parecem ter entendido isso. Ou ao menos alguns deles.

Uma das formas de captura relatada pelos participantes dos grupos é a rotina intensa de atividades e o constante discurso de que eles precisam ser alunos bons: protagonistas, proativos, responsáveis, autogeridos... Quando emerge esse assunto no grupo, logo os alunos apresentam sua forma de resistência: “ir com a maré”.

P – O que é isso: indo com a maré?

Aluna 12– É tipo deixar as coisas te levar, porque você já tá tão sobrecarregada você só deixa ir, pra ansiedade não te consumir, pra você não ficar desesperada, mais carregada ainda (GRUPO DE PROBLEMATIZAÇÃO, 04.11.2019).

P- Seguir a maré significa que vocês foram vencidos pelo discurso da escola, ou é por que vocês abandonam o discurso da escola, e não querem mais ser aquilo que a escola tá querendo?

Aluno 02- Eu acho que é porque a gente fica lá, estudando, se esforçando que só, e chega um momento que a gente percebe, tipo assim: vamos parar um pouco que eu tô muito desesperada, com muita coisa. Deixa eu cuidar da minha cabeça (GRUPO DE PROBLEMATIZAÇÃO, 04.11.2019).

Ir com a maré, que a princípio nos pareceu que eles eram arrastados pelos discursos, se mostrou um movimento de contraconduta, embora que, neste momento, ainda individual, mas que vai surgindo como quem tateia o terreno, experimentando modos de vida, como forma de testar as forças presentes no contexto, e compartilhadas numa conexão entre seus pares, que vai tecendo a nova forma de viver, que tenciona o poder operante, despindo o caráter legal deste de sua “aura simbólica”, indicando, assim, que sua observância e eficácia depende, na verdade, de um movimento do sujeito (ibid).

E é exatamente devido a essa instauração articulada do conflito, que escancara a natureza agonística do político e reativa a disputa acerca da normatividade que vinculará (ou não) as condutas de determinada comunidade, que a desobediência civil deve ser compreendida como um ato de (des)constituição, que inclusive pode se dirigir revolucionariamente à transformação do ordenamento político-jurídico em sua integralidade (...) (Ibid, p. 3).

Mas continuemos vendo esse movimento dos jovens, constituído a partir dos elementos que eles dispõem para resistir, criando incômodos no cenário educativo que acaba provocando deslocamentos, contágios e agremiações:

P – Mas é só tirar nota boa? Ou é ser esse aluno que a escola quer?

Aluno 06- É ser esse aluno que a escola quer. Só que a gente só foca com as notas. Por que se a gente tira 10, 10 e a gente tira uma nota baixa, ai desce, tudo cai.

Aluno 02 - Eu fico imaginado assim. Eu já fui muito desse jeito (ficar preocupada com notas, com as exigências da escola), não que eu tenha evoluído para a melhor, eu acho que eu fiquei pior (risos de todos). Porque eu acho que eu cheguei num nível que eu não ligo mais para essas besteiras. Eu tô tão exausta, eu tô tão sobrecarregada que... (interrompido pelo pesquisador).

P- Será se isso não é ser melhor?

Aluno 02- Eu acho que sim porque eu acabo me despreocupando mais de coisas que as pessoas impõem aqui na escola, e eu acabo focando mais no que eu gosto, focando mais em mim, sabe. E aí eu tô num nível assim tão... Eu nem me estresso mais com essas coisas. Às vezes eu queria voltar a ter esse hábito e tudo mais por que eu posso até ser melhor, só que conforme eu vou me despreendendo mais dessas coisas que o povo cobra muito, eu cabei me tornando melhor em muitas coisas que

eu pensei que não poderia ser. Eu não gostava de faltar, hoje eu falto muito. Antigamente eu estudava muito, hoje eu digo: seja o que Deus quiser. E eu tô me sentindo melhor.

Aluno 03- É a questão de ir com a maré. Antes, tipo ano passado. Começo do ano passado. Eu era uma pessoa que não faltava, como ela disse também. E hoje eu passo de uma semana sem vir pra escola. Só que as pessoas chegam pra mim e dizem: por que tu falta tanto? E acho que não passa pela cabeça de algumas pessoas que eu falto por que eu quero. Por que eu não aguento. Alguns professores chegam pra mim e perguntam se tem alguma justificativa pra eu tá faltando tanto. Aí eu digo: tem, é por que eu não quero, não tô me sentindo bem de vir pra escola.

Aluno 02- Quem é do 2º ano você vê tem não tem mais muito empenho pra muita coisa. Não tem mais esse ânimo pra participar de projeto, a gente só quer passar, só quer ter as férias e só quer voltar próximo ano no mínimo melhor. Eu só quero que o ano acabe. Às vezes eu chego aqui e penso: eu preciso sair dessa escola (GRUPO DE PROBLEMATIZAÇÃO, 04.11.2019).

Os modos de captura da escola guiada pela lógica do empresariamento, passa pela tentativa de fazer com que sua rotina seja a mais próxima possível do que será exigido dele no mercado. Ela é o “*locus* onde novas tecnologias são tanto inventadas quanto aplicadas; ela é, além disso, a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de “capturar” os indivíduos e disseminar tais tecnologias” (VEIGA-NETO, 1999, s.p). Além do fato de os alunos cursarem dois percursos formativos ao mesmo tempo (o que é bastante sedutor na lógica do consumo 2 x 1), e isso ser, logicamente mais cansativo, as proposições que trazem os alunos apontam para a exaustão das cobranças acerca do atendimento das exigências do modelo de aluno que tal escola espera que eles sejam.

É importante abrir um parêntese para dizer que o modo neoliberal de operar não busca engendrar o sujeito empreendedor realmente, mas esse sujeito existe sempre como miragem, que nunca está pronto ou é alcançado. O que ele (o neoliberalismo) cria é o sujeito mediado por um estado generalizado de precariedade do trabalho. Ele quer produzir o sujeito esgotado, cansado, em estado de concorrência eterno (CRARY, 2014). É bem verdade que ele pretende, ao nível discursivo, apontar um ideal de governamentalidade, que é o sujeito empreendedor. Entretanto, o que o neoliberalismo faz, em sua efetividade, é deixar a todos ansiosos, achando que precisam pensar em sua saúde mental. Ele cria um cenário de desgaste generalizado.

Nessa lógica, essa exigência constante faz parte do processo de adaptação destes alunos para o mercado competitivo, onde, para se sobreviver tem-se que ser forte, resiliente, que se reinventam, incansáveis, irrepreensibilidade, além de valores morais bem construídos e aguentar a pressão. A escola-empresa funciona como uma espécie de “seleção natural” para o mercado. Traz as vivências do mercado para o currículo e para o sentido cotidiano. Então a exaustão, a abnegação de si, o “vestir a camisa”, o doar a vida porque se é um profissional de excelência, é algo que faz parte da rotina escolar nestes contextos.

É nesse sentido que Benevides (2017) nos fala que:

o perpétuo trabalho de construção de si ao qual é lançado o *homo oeconomicus*, o empresário de si, o sujeito de seu próprio destino, de sua singular identidade e de sua íntima vontade, esse trabalho tido não como trabalho, mas como empreendimento, implica em uma forma de vinculação mais extensa ao processo produtivo e aos signos que orientam a vida subjetiva em função de uma dada racionalidade econômica. Daí a fadiga, o cansaço, o esgotamento: a necessidade constante de se descobrir ou inventar-se; de saber quem você é e o que poderá ser; de agregar signos, valores, gestos e jeitos à sua pessoa; de transformar a própria vida em um conjunto de metas, objetivos, caminhos, possibilidades e múltiplas direções. Em uma suma, o que está em jogo é a sobreposição da gestão da vida ao próprio viver; a fusão entre o trabalho de viver e o ato viver; a identificação, por fim, entre trabalhar, trabalhar-se e ser (p. 5).

É muito forte a ideia redentora que paira sobre a escola profissional, de que a excelência desejada e perseguida, vai levar os alunos a um futuro promissor. E isso é que garantirá seu sucesso, não profissional apenas, mas como indivíduo social. No entanto essa proposição discursiva não é aceita por todos. Alguns a rejeitam totalmente, outros desconfiam dela. E as resistências vão também se conformando.

Um das coisas mais cobradas pela escola é a frequência. Existe um sistema de avaliação constante baseado na frequência dos alunos que é alimentada e acompanhada em tempo real. A nota da escola, dada pela SEDUC, também depende disso (ENTREVISTA COM O DIRETOR, 08.05.2019). Mas os alunos (ao menos alguns) entenderam que podem faltar. Podem não querer ser o que querem que eles sejam, ao menos em termos de aluno sem falta, sem notas ruins. Entenderam que podem parar. Não ir à escola. Desistir se quiserem. Autorizam-se a ser outra coisa.

O discurso da excelência, articulado de forma recorrente por meio de enunciados que tornam isso da ordem da relação consigo mesmo e de como eu sou valorizado e reconhecido, levam alguns jovens à exaustão, sobretudo os que não conseguem se enquadrar em tais modelos. No processo de resistir, por vezes eles jogam o jogo, para verem-se livres. Quando não aguentam mais, estão esgotados, sabotam o processo faltando, empurrando com a barriga ou assumindo um perfil destoante e criando rede com outros alunos que também não aguentam mais.

Mas algo importante de ressaltarmos é que essas configurações de resistência, até podem ser isoladas, em uma dimensão individual, no primeiro instante, mas logo assume um caráter de propagação e contágio, criando uma rede de identificação e resistência legitimada no universo dos alunos, ainda que não por todos.

P- Mas existe um clima de contágio? Por que você falou: vai com a maré. Ai parece que um monte de gente vai com a maré. Como é que essa maré sai atingindo os outros?

Aluna 05- Tá todo mundo tá tipo, no ponto de seguir a maré. Precisar mesmo dar um tempo. Só que aí alguém vai e dar um primeiro passo. Aí você acaba vendo

como aquilo funciona. Tem tipo uma “amostra grátis” de como é aquilo. Ai você fica: tá, eu posso ir experimentando esses benefícios.

P- Seria tipo assim: como aqui você tem o ranking de frequência, então tem uma força que diz que não pode faltar. Ai vai faltando, ai o outro vê que alguém faltou e vê que essa possibilidade é pra ele também. É assim?

Aluna 09- é assim mesmo.

Aluna 02- é muito a questão também de a pessoa está se sentindo mal com a nota que tirou, a pessoa tá chorando muito por que não está aguentando mais, ai a gente fala assim: cara relaxa, cuida da tua saúde mental, tira um tempo pra ti. Ai a pessoa vai e falta, tira um tempo pra ela, vê que é melhor pra ela e acaba não vindo mais pra escola (GRUPO DE PROBLEMATIZAÇÃO, 04.11.2019).

Quando apontamos o “ir com a maré” como movimento de resistência, entendemos que a primeira sensação que vivem os alunos é o desgaste e sucumbência frente esse contexto de exigência neoliberal, mas, o que nos pareceu ocorrer logo após, nesse bulício por reinventar um modo de existir naquele lugar, foi um movimento bem mais ativo que criou uma rede de apoio e legitimação. A essa rede, contagiante e que subverte à lógica de agenciamento da escola, entendemos como resistência, em nossa proposição desta enquanto verbo transitivo direto.

Aos poucos os alunos vão questionando os modos de operar, as forças que incidem sobre eles, e as lógicas do discurso. Criam uma resistência em rede, no momento oportuno, que acaba por lhes realocar para outro lugar frente à coletividade, saindo do lugar de aluno relapso ou medíocre, para aluno que entendeu que vale mais apenas cuidar de sua “saúde mental”. São rearranjos da existência dos jovens estudantes impulsionados pelas forças neoliberais que reconfiguram a escola, e que ensaiam aplicar outras forças propulsoras de si, por meio do questionamento, de problematizações dos discursos que operam como balizadores da cartilha de si, e de atitudes, por vezes, contrárias ao que é legítimo e produzido por contingências disciplinares a partir do aparato jurídico da escola (normas, registros, sanções).

Na medida em que esse movimento dos jovens se torna coletivo, gera uma rede de apoio e se torna uma nova força, ainda que com intensidade diferente daquela que incide sobre seus corpos e subjetividades, entendemos, e pudemos ver em atividade, configurações outras de existência que não são da ordem da precarização e do adoecimento, mas da resistência (ainda que divida espaço com as constantes pressões advindas das estruturas educacionais).

Esse modo de resistir, à exemplo do poder, precisa estar sendo constantemente reafirmado, reinventado e aberto para novas adesões de mais alunos. É importante ressaltar que talvez exista uma linha tênue entre o precariado neoliberal que adocece, e as possibilidades de resistir. O que nos faz optar por ver esses movimentos como de resistência foram algumas percepções advindas dos grupos de problematização: os alunos falavam destes atos de

contraconduta com orgulho, afirmação de liberdade, de destituição de força e sentido.

Tratamos aqui de um tema sisudo, de muito empenho de energia e que não se configura como fácil para os jovens que são limitados em suas possibilidades de liberdade e submetidos cotidianamente a um potente e produtivo aparato discursivo e de poder. Aqui, mesmo conscientes de que o modo de operar do sistema neoliberal seja difícil de contragolpear, não é possível concebemos, nos termos foucaultianos, um poder que não encontre seu contrapoder. Talvez, os rumos que tomamos para afirmar as resistências dos jovens, suscite contestações. No entanto, ainda que não se configurem como uma resistência em sentido amplo, favorece a rearticulação dos modos de existência na contramão do que está posto, guardando aí, forças que eclodirão para uma movimento maior, no futuro.

Entendemos que a resistência tem que operar um corte, tem que operar uma mudança e conseguimos entender os modos de operar dos jovens, no contexto investigado, como mudanças na relação consigo. Ainda que não mude as estruturas de poder, busca mudar seu efeito de produção, o que se configura como uma forma inicial de minar o poder e subvertê-lo. Assim entendemos que essas ações dos jovens vão para além de uma astúcia (FOUCAULT, 2004b), e se constituem como elementos de resistência a algo bem específico.

Nosso produto final, no ultimo grupo de problematização, foi a escrita de uma carta para um “eu que eu não preciso ser”, “devir eu”, um eu com toda possibilidade de subversão. Depois os jovens leram suas cartas uns para os outros. Gostaríamos muito de terminar essa cessão com algumas, sem precisar comentá-las. Talvez elas não precisem de comentários. Talvez diminua a potência que elas trazer. Será, então, apenas um convite para leitura:

CARTA 1

Olá meu eu. Tudo bem? Espero que sim!

Estou lhe mandando essa carta para lhe dizer que você não precisa ser essa pessoa que os outros querem que você seja, e sim seja quem você é de verdade. Se tem vontade de fazer uma coisa, faça. Não deixe que os outros mandem em você. Seja dona de si mesma. Não deixe que a sociedade mexa com você. Então se você quer andar de skate, ande. Se quer andar como maloqueira, ande. Mas não deixe que a sociedade lhe modele, que faça você mais um modelo. Seja diferente, não ligue para o que os outros falam. Vai ter julgamento? Vai. Mas não se rebaixe. Continue firme, seja quem é de verdade. Não se esconda atrás de mascaras, pois a sociedade tem que entender que nem tudo é do jeito dela. Tá certo?

CARTA 2

Sei que ultimamente você não tem vivido aquilo que você quer. Você tá vivendo o que os outros querem. Mas olha, você tem 17 anos, tem que tomar um rumo na vida. Qual faculdade você quer fazer? O que sonhar? Tem metas? Objetivos? Quando terminar o Ensino Médio, o que pretende? E aí?

Sociedade padronizada. Tem algo bom nisso?

Pode ter. Não sei.

Você deve ter algo em mente, mas não consegue manter o foco por conta de muitas outras coisas que falam para ti. Você tá perdida.

Mas saiba que mesmo você e achando incapaz, tente vê o potencial que você tem. O talento lindo, o seu jeito. Tudo te mostra o quão incrível você é. A vida, o mundo, vai te bater com força. Vai te jogar verdades, mas ei, não abaixe a cabeça. Persista. Viva o que você é, o que que você quer.

CARTA 3

Por vezes já te escrevi,
Mas por fim não permaneci.

Perdão pelo que disse,
Perdão pelo que fiz.
Deveria te dito desde o início,
Que o certo é ser feliz.

Tudo bem não estar bem,
Tudo bem ainda não ser alguém.
Tudo bem se insegura,
Tudo bem não se sentir pura.

Você pode estar perdido,

Pode não saber para onde voltar.
Mas a vida é uma passagem só de ida,
E o importante é caminhar.

Aproveite os seus dias,
Você vai sentir saudade.
Vai lembrar da época simples,
E da inocência sem maldade.

E quando se sentir improdutivo,
Não se lamente.
A vida é mais que produzir,
Tire um tempo pra sua mente.

Insista, persista e levante,
Mas acima de tudo permaneça constante.
Cuide de si mesma,
E seja sua amante.
Jesus te ama muito,
E você é importante.

6 CONSIDERAÇÕES ACERCA DE EFEITOS PROVISÓRIOS: CONCLUIR SEM CONCLUIR

Talvez o momento mais desafiador seja percorrer esse caminho de fechamento de algo que, por coerência epistemológica, deve permanecer em aberto. E permanece. Então, tomamos esse movimento final, não como fechamento ou conclusão de algo, mas como um momento em que podemos dizer livremente, nos implicar frente aos achados de pesquisa, arriscando tecer articulações construídas ao longo do processo.

Entendemos que este é o momento de falarmos dos achados, mas também das marcas, das impressões deixadas em nós. Impressão em nossos corpos e subjetividades. Não foi fácil movimentarmo-nos neste terreno, mas teria sido bem mais difícil se tivéssemos buscado o preciosismo da neutralidade científica, supostamente característica de um bom pesquisador. Se assim for, preferimos os guetos da ciência a termos que nos distanciar das possibilidades de nos misturamos e nos perdermos nos caminhos sem volta que o campo nos possibilita: abrir novos caminhos.

Quando iniciamos esta Tese não estávamos totalmente desnudos. Tínhamos alguns pressupostos de certeza: a escola é um dispositivo de subjetivação; o poder disciplinar tem ampla operação nas escolas; o neoliberalismo engendrou novos modelos de governamentalidade; a educação está sendo, cada vez mais, cooptadas pela lógica do empresariamento; os jovens são um público de interesse dos discursos neoliberais; onde há poder há resistência.

Mas algumas coisas não tínhamos a mínima ideia: quem eram aqueles jovens; como os discursos legais se materializavam no cotidiano escolar; quais tecnologias de poder operavam naquele contexto, como a organização curricular refletia o *modus operandi* de uma cultura do empresariamento, ou mesmo como resistiam os jovens aos constantes movimentos discursivos e não discursivos de subjetivação.

Talvez tenhamos obtido respostas para muitas dessas coisas que não tínhamos a mínima ideia. E mesmo as respostas obtidas, talvez não sejam clareadoras de toda a realidade. Mas algo certo foi que muitas outras questões foram abertas e, com elas, adveio a sensação de uma Tese inacabada que, por um momento foi um tormento, mas que agora é um alívio: longe de nós findar essa pesquisa como estando ela acabada.

Em nosso movimento arqueogenealógico pudemos experimentar um movimento, em nossa percepção, extrapola a perspectiva de um referencial teórico. Pudemos percorre os caminhos que possibilitaram a nós, tecermos argumentos acerca das configurações do

presente, sobretudo quando pudemos entender que há um projeto neoliberal que fomenta narrativas que aproxima das escolas profissionais do Ceará, a ideia de uma aprendizagem como negócio, uma educação aos moldes da empresa e um modelo de jovem que seja, ao mesmo tempo, socialmente responsável/protagonista e mercadologicamente empreendedor.

Uma das nossas maiores dificuldades foi a de, transitando por um contexto tão fluido e inventivo, embora se tratando de uma instituição com regras rígidas e política definida, justamente seguir o fluxo, nos deixando levar como barco à vela que, embora vá ao sopro do vento, não deixa de ter seu leme. Era preciso acompanhar processos sem medo de se misturar e permitir deslocamentos em nós mesmos. Essa era a grande proposição cartográfica.

Ao adentrarmos o território da Escola Profissional, não imaginávamos que encontraríamos um universo de realidades, configurações, vivências tão diversas, e modos de operar por vezes, aparentemente tão opostos, mas que entendemos coabitarem de forma harmoniosa por encontrarem, em algum momento, pontos de interesses.

Pensávamos mesmo que conhecíamos a realidade escolar, como se ela fosse única, e que, por isso, não seria tão complicado realizar essa investigação. Mas isso foi um engano. A realidade vivida naquela instituição de tempo integral, que abriga uma experiência integracionista entre a Educação Básica e o Ensino Profissional, se configura como uma experiência dinâmica e única, onde os discursos neoliberais mais refinados encontram força propulsora a partir, primeiro, de uma perspectiva de educação para o mercado, que aqui entendemos como sendo diferente de educação para o trabalho; segundo por, desde suas origens, ter sido pensada e gerida por tecnologias sócio-empresariais que, ajuntadas ao modo disciplinar de funcionamento do poder nestas instituições, fomenta e imprime um ideal de eu.

Ao mesmo tempo em que foi possível perceber essas nuances, também encontramos uma instituição cuja meta maior, muitas vezes, parece ser a aprovação no ENEM, em bons cursos do ensino superior, a exemplo das grandes organizações educacionais atuais, só que o público maior, o cliente, não é o filho das classes médias e elite, mas o filho do trabalhador. Vemos assim, uma política pública e, mais ainda, uma escola pública que se engendra neste paradoxo.

Genealógicamente, ao mesmo tempo em que ela apresenta a continuidade de discursos ligados às antigas escolas vocacionais, à base do ensino profissionalizante no Brasil, também apresenta fissuras, rachaduras na sua arquitetura inicial, ao promover, muitas vezes a custo da saúde mental de alguns de seus alunos, reproduzindo a pressão das escolas particulares, a subversão da lógica perversa, arraigada em nossa história, advinda de tempos remotos: a de que filho de pobre não faz faculdade.

Consideramos importantíssimo dizer que, embora tenhamos trilhado um caminho com muitos elementos, muitas redobras e particularidades, foi este, ainda, certamente o caminho mais curto. Há muito a se percorrer e muitas veredas a serem abertas.

Justamente devido ao número de elementos que restaram para serem analisados, considerados, costurados, conectados, muitos mapas ainda podem ser construídos, mas na complicada dinâmica de relação com o tempo, esse carrasco que no universo acadêmico se torna ainda mais carrasco nas configurações atuais, tivemos que fazer escolhas, entendendo que, embora certo mapa só apresente também certo modo de configuração de um território (exemplo: mapa físico, político, hídrico, etc...), ele ainda pode e deve ser considerado por apresentar certa faceta da realidade territorial. Afinal, um mapa amplo e completo, ao mesmo tempo se compõe de muitos mapas menores anteriores, e se decompõe em muitos outros mapas, recortes físicos ou temporais da mesma realidade.

Outra experiência que exigiu de nós certa habilidade no lidar com o campo, foi a sensação de nos sentirmos dividido entre a implicação e o afastamento necessário para não invadir de mais as vivências dos jovens, por vezes tão cheias de sonhos. Entendemos que, embora imersos no território e nas vivências cotidianas, aquela realidade não é exatamente a minha. Foi preciso aprender a sair, às vezes, para não se apressar o fluxo e ser violento com aquilo que exige paciência e processo.

Mas muitas vezes pudemos sonhar com os sonhos daqueles jovens, nos angustiar com as suas angustias, nos indignarmos quando entendíamos suas indignações, nos surpreendemos de como jovens estudantes tinham tanta condição de perceberem o sentido lógico e desencadeadores de certas práticas educacionais, ao ponto de torná-las ilegítimas, por exemplo, enquanto os adultos, experientes no campo educacional, apenas seguiam o fluxo dos discursos mercadológicos empresariados.

Em certo momento das Escolas Profissionais do Ceará, os ditos “parceiros”, que são incisões da iniciativa privada que adentra o universo da educação pública, foi bem maior e mais cotidiana na escola. Havia parcerias com empresas que complementavam a carga-horária dos alunos com treinamentos extracurriculares, e investiam tempo e dinheiro nas práticas educacionais. Hoje essa participação é um tanto quando à distância, por meio dos modelos de gestão uniformizados e alicerçados em certa racionalidade que, mais que administrar um cotidiano, busca disseminar e naturalizar a lógica do empresariamento de si por meio de retóricas que encontram confluência no discurso do protagonismo e do empreendedorismo. Assim, esse movimento privatizacionista, embora coabite com o financiamento público, se ordena como altamente potente, na medida em que sua inserção se

dá a partir do aparato legal que busca configurar as realidades e a produção de sujeitos à partir da lógica neoliberal, expectante de um sujeito que, ao fazer a experiência de si, a faz a partir de parâmetros da lógica empresarial.

Se misturamos, nessas laudas finais, considerações advindas de achados conceituais, achados documentais e achados próprios da imersão no campo, é porque entendemos que este é um trabalho de achado do início ao fim, da primeira à última linha que ainda se dará mais à frente. Daí defendermos este trabalho como arqueogenealógico e cartográfico. Na verdade, o que gostaríamos era de não considerar como etapas os momentos da pesquisa. Mas entendermos tais momentos como reentrâncias sem fronteira, como dobras e um mesmo movimento. Por isso, nestas considerações, é tão importante nos reportarmos ao que, comumente se tem como referencial teórico, se necessário, como ao que se entende por produção dos dados mais especificamente. Para nós, tudo são dados. Uma vez que, o que vivemos foram instantes de percurso. Mas o caminho foi o mesmo e único, embora com muitas bifurcações e atalhos.

O grande norteador desta pesquisa foi o movimento de analisar os modos de operação do modelo empresarial adaptado para a educação, e seus efeitos enquanto dispositivo de subjetivação de jovens estudantes, no cenário de uma escola profissional do Ceará que, em nossas análises, fizeram eco, sobretudo por meio dos discursos acerca do Protagonismo Juvenil e do Jovem Empreendedor. Ele partir das certezas que tínhamos, e que já mencionamos anteriormente. No entanto, as certezas só servem como ponto de partida, o percurso e a chegada são sempre incertos.

Mas algumas coisas foram percebidas nesse movimento geral. Aos moldes do neoliberalismo, o modelo empresarial torna os agentes educacionais, os alunos e os processos educativos como negócios ou sujeitos de negócios. Há uma ruptura com o tradicional modelo republicano de educação e, torna o ambiente democrático da escola pública, algo meritocrático e competitivo, cuja o grande propósito não reside na apropriação de conhecimentos historicamente reconhecidos e acumulados pela gerações, mas no desenvolvimento de competências e habilidades, algo que conflui a partir de uma atmosfera pragmática, no que toca o sentido de ser útil.

Os processos de subjetivação, nessa conjuntura, são contingenciados por práticas morais, técnicas disciplinares, apelos emocionais, promessas de futuro promissor, e a aposta em um discurso recorrente e cotidiano, que em suas reverberações constantes, circundam os jovens estudantes que, inevitavelmente, sentem suas forças sobre seus corpos e subjetividades.

Ao executarmos movimentos que buscavam identificar os enunciados que operam como cartilha adjetivante, subjetivadora e que fomentam a experiência de si dos jovens estudantes das Escolas Públicas Profissionalizantes de tempo integral, a partir da análise de documentos, das falas do diretor, das coordenadoras e dos alunos, entendemos que, a escola modelo, que deve produzir alunos modelos, opera a partir de uma amalgama constituída do sumo das perspectivas moral de eu, das proposições funcionalistas de produção do cidadão, da ética cristã da relação consigo, e do sumo da governamentalidade neoliberal que fomenta, por meio das pedagogias autonomistas, um sujeito jovem autogerido.

Os processos de subjetivação passam pela normatização e normalização do sujeito jovem ideal, adjetivado e valorizado como sujeito idealmente agradável e de sucesso. São usados termos com: responsável ou irresponsável, inteligente ou burro, bom ou mal, preguiçoso ou esperto, sensível ou insensível, como forma de dizer humano ou não humano. Em sua faceta moral, a Escola Profissional cuida de fomentar uma subjetividade do sujeito jovem humano. Na sua faceta empresarial, ela fomenta uma subjetividade do sujeito jovem útil.

O discurso moral é expectante de um perfil de jovem que sejam protagonistas e retentor das práticas sociais, tendo, ele mesmo, que salvar-se primeiro. O protagonismo, no bailar das vivências escolares, está vinculado à demanda por pensar um projeto de vida. Esse projeto de vida nasce como ação da oficina dos sonhos, mas também assume um caráter curricular, uma vez que é oferecida uma disciplina com este nome. Não se trata, em suas articulações, de construção de perspectivas e possibilidade de oportunidades que demandam certo planejamento de ações. Esse projeto de vida é, primeiramente, um projeto de ser, fazer a experiência de si, como fundamento para a melhor vida. Pensar o projeto de vida não é pensar um projeto para a vida, é pensar a vida enquanto experiência de si. Desse modo, falar de projeto de vida é pensar em um lugar de aprendizagem moral.

Assim, ao projetar sua vida, o jovem de futuro, protagonista, deve considerar “andar na linha, ser bom aluno, ter boas notas, se colocar no lugar do outro, ser respeitoso, ser exemplo”, em fim, ser bom. Nisso estão incluídos modelos de conduta, performance educacional e social irrepreensível e transformadora, construção de nova concepção de mundo e a construção de uma realidade de si que conjugue verbos reflexivos sob o prefixo “auto”, em um movimento onde o protagonismo e o empreendedorismo se tocam.

No jogo de proposições dos agenciamentos do discurso empreendedor, cuja cartilha, embora com pontos que se interligam ao do Protagonismo, possuem algumas especificidades e incidências, produzindo ranhuras próprias nos corpos e nas subjetividades dos jovens

estudantes.

Observamos que as incisões estão na ordem da vigilância e parametrização de elementos elegidos como demarcadores de um eu adequado e promissor, tais como: as linguagens, a imagem pessoal, as ambições, as perspectivas de futuro, os sonhos, os ânimos, a criatividade, o espírito competitivo, que se configura como uma demonstração de virtude da seguinte ordem: alguém que, abandonando o torpor de uma vida entregue “à mãe do cão”, a preguiça, consegue se adaptar à realidade mercadológica e conquistar, “pelo suor de seu rosto” como Adão, um lugar de destaque, por que conseguiu se fazer melhor que os outros, ao ponto de ser “escolhido” pelo mercado.

As forças que medeiam a experiência de si, no contexto da Escola Profissional por nós investigada, põem em movimentos, discursos e prática oficiais e intencionais, também aquelas que são da ordem de um espontaneísmo dogmático, se mostram amplamente inventivos nos modos de materializar as práticas cotidianas e, claramente, buscam produzir um sujeito que seja, ao mesmo tempo, protagonista e empreendedor. Na verdade, o Jovem protagonista e o Jovem empreendedor são a mesma pessoa. Talvez nem se possa dizer duas faces da mesma moeda uma vez que o projeto de governamentalidade dos jovens se constitui numa engenhosidade que mescla estas duas perspectivas indissociadamente.

A emergência de jovens protagonistas e empreendedores de si e do mundo é, claramente, um projeto neoliberal que tem encontrado na educação um campo fecundo e profícuo para o seu desenvolvimento. Fazer surgir novos discursos acerca destes agenciamentos e problematizar os discursos, as políticas públicas e práticas escolares cotidianas, se constituem, portanto, deve fazer parte deste jogo de saber-poder que opera nas instituições escolares.

Considerando as vivências arqueogenealógica e as proposições da pesquisa-intervenção que realizamos no território da Escola Profissional, e que buscava se constituir enquanto lugar de produção de efeitos problematização, entendemos que nossa cartografia aponta para um *modus operandi* que captura os modos de operar da Escola Profissional, mas que, sobretudo, produz, não só o “jovem do futuro”, mas também o “jovem de futuro”, num movimento de governamentalização e de práticas de uma biopolítica sobre certa população, aqui demarcada por identificadores como: jovens, de classes populares, em sua maioria de da zona urbana, e oriundos de escolas públicas.

Todavia, é possível dizer que o espaço educacional das Escolas Profissionais, também se constituem como uma arena onde forças de resistência (ainda seja um resistir enquanto verbo transitivo direto: resistir a algo ou a alguma coisa) entram em jogo, provocando fissuras

e disputas que tencionam os regimes de verdade que ali operam. Entendemos também que, a partir dos grupos de problematização, pudemos fomentar as resistências já em curso, como provocar novas, na medida em que os estranhamentos e os incômodos puderam ser expressados e novamente questionados a partir da construção de uma atmosfera cuja intensão era realmente suspeitar do legítimo.

Os jovens, embora não todos, constroem modos de resistência que negam a norma escolar quando faltam, o que nomeiam como “indo com a maré”, que não atende o sentido convencional dessa expressão, mas se configura, na realidade, como a recusa dos movimentos massificadores, assumindo posturas de sabotagem dos processos escolares, criando redes de contato, ainda que na clandestinidade, onde fazem ecoar outros discursos, um tanto quanto subversivos, mas que, aos poucos, vão disputando lugar com o discurso oficial que os impele a entrar no molde do jovem idealizado pelas forças neoliberais. Isso se dá no cenário limitado de uma juventude tutelada que resiste com suas forças, que tem nível de resultante diferente da provocada pelo poder que ali opera.

Os jovens percebem as brechas deixadas pelo discurso oficial, eles questionam e puderam questionar isso coletivamente e autorizadamente nos grupos de problematização, o que permite potencializar a rede de contágio das resistências, que passa pela coragem de pensar de outro modo. Percebemos assim que é sempre importante apostarmos nas brechas, nas fissuras. Elas permitem os estranhamentos e os estranhamentos permitem a abertura para novas subjetividades possíveis no contexto desta agonística.

No entanto, é importante salientar, se aqui chegamos, ao olharmos para trás, já não vemos mais o que víamos antes. Talvez o fim desta Tese não seja um final teórico, mas um final mesmo desta realidade apresentada. Apostamos decididamente que o que se constitui neste contexto, os processos de subjetivação que dele emergem, se constituem como efeito provisório, sempre. Daí, não ser possível mais retornarmos ao mesmo lugar, uma vez que no jogo de forças há reinvenções das mais diversas, deslocamentos importantíssimos e a reconfiguração das experiências que tornam o campo, os modos de operar e as formas de resistências sempre novas e inventivas em suas potencialidades.

Embora o aparato jurídico e legal das Escolas Profissionais seja da ordem de uma constância, e se mantenham, as microrrelações produzidas a partir deste contexto são sempre dinâmicas e ordenadoras de novas capturas e resistências, onde os sujeitos são inventados, entram em disputas, se descontroem, e se reinventam num novo jogo de forças. O que nos fica é a importância de, num ato ético-político, construirmos espaços de problematização onde sejam possíveis a emergência de novos modos de subjetividades que possibilitem, cada vez

mais, novas tensões e fissuras nos discursos oficiais e oficializadores acerca do eu.

REFERÊNCIAS

- ABILIO, L. C. Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 18, n. 3, p. 41-51, nov. 2019. Disponível em <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000300041&lng=es&nrm=iso>. Acedido em 14 mayo 2020.
- ABREU JUNIOR, L. de M.; CARVALHO, E. V. de. O discurso médico-higienista no Brasil do início do século XX. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 427-451, Nov. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462012000300005&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Jan. 2020.
- ACÚRCIO, M. R. B.; ANDRADE, R. C. de (Org.). **O empreendedorismo na escola**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2005.
- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: características a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo?!** 2005. Disponível em: <<https://journal.ufsc.br/index.php/Outra/article/download/12576/11743>> Acessado em 13 de maio de 2012.
- ALMEIDA, J. W. de. **Governamentalidade neoliberal, empreendedorismo e suas repercussões nos processos educacionais da cidade de Horizonte/Ce**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFC. 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3205/1/2010_Dis_JWAlmeida.pdf>. Acessado em 29 de dez. de 2019.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença-Martins Fontes, 1974.
- ALVES, G. L. **Em busca da Historicidade das Práticas Escolares**. 2006. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=284&id_reg=186&voltar=lista&site_reg=98&id_comp_orig=284> Acessado em 20 de setembro de 2003.
- AMADO, L. A. S. **Modos de subjetivação: os dispositivos pedagógicos da mídia e da educação**. 2009. Disponível em: <http://www.febf.uerj.br/pesquisa_midia_educa_subjetividade/subjetividade.pdf> Acessado em 22 de novembro de 2009.
- AMADO, L. A. S.; SILVA, D. V. **O Dispositivo Pedagógico Formação Integrada e os Processos de Subjetivação**. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. 2012. Disponível em: <<http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT11%20Informa%87%C6o,%20educ%87%C6o%20e%20tecnologias/O%20DISPOSITIVO%20PEDAG%EOGICO%20FORMA%80%C7O%20INTEGRADA%20E%20OS%20PROCESSOS%20DE%20SUBJETIVA%80%C7O-%20Trabalho%20completo.pdf>>. Acesso em 18 de novembro de 2019.
- ANDRADE, É. P. de. Educação Domiciliar: encontrando o Direito. **Pro-posições**. V. 28, N. 2

(83) | Maio/Ago. 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n2/0103-7307-pp-28-2-0172.pdf>>. Acessado em 12 de maio de 2019.

ANDRADE, F. R. B. **A política de educação profissional no Brasil e no Ceará: o desafio da articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional.** 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/40.pdf>> Acessado em 15 de outubro de 2014.

APPADURAI, A. **La modernidad desbordada: Dimensiones culturales de la globalización.** Buenos Aires: FCE, 2001.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** 3 ed. São Paulo: Moderna, 2010.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano.** Fundação Getúlio Vargas. IESAE - Instituto de Estudos Avançados em Educação. Dissertações, Mestrado em Educação. 1979. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9356>>. Acesso em 03 de fev. 2019.

ARAÚJO, P. C. R. de.; ANDRADE, E. de P. . **O Perfil Profissional Diante das Novas Exigências do Mercado de Trabalho.** S.d. Disponível em: <<http://www.inovarse.org/filebrowser/download/9205>>. Acessado em 25 de janeiro de 2020.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AZEVEDO, F. de; DORIA, A. P. A. de S. et ali. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revist, HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acessado em 25 de outubro de 2016.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In Passos, E.; KASTRUP, V. & ESCÓSSIA, L (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BENEVIDES, P. S. **O dispositivo da verdade: uma análise a partir do pensamento de Michel Foucault.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

_____. **Como governar o autogoverno dos homens.** In: Encontro Internacional de Estudos Foucaultianos: Governamentalidade e Segurança. 1., agosto 2014, João Pessoa. Anais... João Pessoa: CCHLA, 2014. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ocs2.3.6/index.php/estudosfoucaultianos/estudosfoucaultianos/paper/view/83/91>>. Acesso em: 08 de julho de 2019.

_____. Neoliberalismo, Psicopolítica e Capitalismo da Transparência. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v.29, e164064, 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822017000100244&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 02 janeiro de 2020.

BENEVIDES, P. S.; CARVALHO, T. A. de. Biopolítica, Bioeconomia, Subjetividade: Uma Análise das Principais Transformações Laborais no Capitalismo Contemporâneo. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, 15(3): 362-374, dezembro, 2015.

BENEVIDES, P. S.; MUNIZ NETO, J. Educação, subjetivação e resistência nas sociedades de controle. **ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade**. v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/673/548>>. Acessado em 12 de dezembro de 2019.

BENEITONE, P; ESQUETINE, C.; GONZÁLES, J.; MALETÁ, M. M.; SILF, G; WAGENAAR, R. **Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina. Relatório Final** - Projeto Tuning - América Latina 2004-2007. Bilbao: Publicações da Universidade de Deusto, 2007.

BERGSON, Henri. **Evolução criadora**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. R. M. A Política Pública de cotas em Universidades, enquanto instrumento de inclusão social. **Revista Pensamento & Realidade**, Ano XV – v. 27 n° 2/2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/12650>>. Acesso em 22 de abril de 2019.

BIRMAN, J. **Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BLASCO, T.; OTERO, L. Técnicas cualitativas: la entrevista (I). **Nure Investigación**, Mar-Abr, 33: 1-5, 2008.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BONEFELD, W. Human economy and social policy On ordo-liberalism and political authority. **History of the Human Sciences**, v. 26, n. 2, p. 106-125, 2013.

BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra! **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acessado em 13 de janeiro de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 5.692/71, 1971**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em 13 de maio de 2018.

_____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao

/superior/legisla_superior_const.pdf.> Acessado em 20 de Maio de 2019.

_____. **Lei N° 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/169144.pdf>> Acessado em 13 de março de 2017.

_____. MEC. **Planejamento Político-Estratégico 1995-1998.** Brasília, 1995.

_____. **Exposição de Motivos n. 37 de 04 de março de 1996 do Sr. Ministro de Estado da Educação e do Desporto.** Brasília, 1996a.

_____. **Portaria MEC nº 1005/97 de 10 de setembro de 1997.** Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf> Acessado em 18 de abril de 2019.

_____. **Portaria MEC nº 2.267/97 de 19 de dezembro de 1997.** Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional para implantação de novos CEFETs, 1997b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC2267_97.pdf> Acessado em 18 de abril de 2019.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** 1997c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acessado em 13 de agosto de 2019.

_____. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acessado em 24 de agosto de 2019.

_____. **Lei N° 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11195-18-novembro-2005-539206-publicacaooriginal-37266-pl.html>> Acessado em 13 de março de 2017.

_____. **Decreto nº 6.302, de 24 de abril de 2007.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm> Acessado em 23 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** 2009. Disponível em: < www.oei.es/historico/pdf2/historico_educacao_profissional.pdf> Acessado em 15 de janeiro de 2017.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html>>. Acessado em 13 de abril de 2019.

_____. MEC. **Entenda as cotas para quem estudou todo o Ensino Médio em Escola Pública.** 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acessado em 13 de maio de 2019.

_____. **Lei nº 13.332, de 1º de Setembro de 2016.** Altera a Lei nº 13.255, de 14 de

janeiro de 2016a, que estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2016. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13332.htm>. Acessado em 05 de janeiro de 2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** 2016b. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016b Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acessado em 05 de janeiro de 2020.

_____. **Medida Provisória No - 746, de 22 de setembro de 2016.** 2016c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192> Acessado em 13 de janeiro de 2017.

_____. **Lei nº 13.415 de 16/ de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acessado em 23 de julho de 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum.** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acessado em 12 de junho de 2019.

BRAVO, R. S. **Técnica de investigaciones sociales: Teoria e ejercicios.** 7 ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

CALIXTO, C. R.; AQUINO, J. G. Empreendedorismo e racionalidade pedagógica moderna: imbricações. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, p. 434-444, set.-dez. 2015.

CANDIOTTO, C. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos** 11(1):33-43, jan/abr, 2010. doi: 10.4013/fsu.2010.111.03

_____. A governamentalidade em Foucault: da analítica do poder à ética da subjetivação. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 21, n. 31, p. 91-108, feb. 2012. ISSN 0104-6675. Disponível em: <<http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqfnfp/article/view/363>>. Acessado em 24 de fevereiro de 2019.

_____. A Genealogia da ética de Michel Foucault. **Educação e Filosofia.** Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 217-234, jan./jun. 2013.

CARDOSO, I. de A. R. Foucault e a noção de acontecimento. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo,7(1-2): 53-66, outubro de 1995.

CRARY, J. **24/7 – Capitalismo tardio e os fins do sono.** São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. da; DELBONI, T. M. Z. G. F. A base nacional comum curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”.

Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.2, p. 481 – 503 abr./jun.2017. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p481-503>

CASSAB, M. A. T. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus, Revista de História**. Capa > v. 17, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://locus.ufjf.emnuvens.com.br/locus/article/view/1687>>. Acessado em 12 de novembro de 2016.

CASSAB, M. A. T. **Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e na incerteza**. Rio de Janeiro: Intertexto, 2001.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, J. P. M. e. **Protagonismo juvenil e os novos modelos de políticas públicas**. Abant. Anais. 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/foruns_de_pesquisa/trabalhos/FP%2009/joao%20paulo%20macedo%20e%20castro.pdf> Acessado em 11 de junho de 2016.

CEARÁ. **Lei Estadual nº 14.273, de 19/12/2008**. Publicada no Diário Oficial do Estado de 23/12/2008. 2008. Disponível em: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=188> Acessado em 17 de fevereiro de 2017.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. **Relatório de Gestão “O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará – 2008 a 2014”**. 1. ed. – Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014.

CEPAL/UNESCO. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília, IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

COELHO, R. N.; AQUINO, C. A. B. de. Inserção Laboral, Juventude e Precarização. **Psicologia Política**, 9(18), 275-289. 2010.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. do. Os caminhos de Lapassade e da Análise Institucional. **Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense**, 7(1), 52-80, 1995.

_____. Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? **JOVENes, Revista de Estudos sobre Juventude**, ano 9, 22, 338-355. 2005.

_____. A produção de crianças e jovens perigosos: a quem interessa. In: **Direitos Humanos não têm idade**. Rio de Janeiro: Instituto São Martinho, 2009. p.58-63.

COIMBRA, C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 57, n. 1, 2005 (pp. 2-11).

COLLODI, C. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulo, SP: Paulinas, 1992.

COMÊNIO, J. A. **Pompeia** (Educação universal). Traducción de Frederico Gómez R. de Castro. Madri: Aula Abierta UNED, 1992.

COSTA, A. C. G. da. **O adolescente como protagonista**. Instituto Ayrton Senna. 1999.

_____. **Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo**. 2019. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf. Acesso em 12 jan. 2019.

COSTA, L. A.; ANGELI, A. do A. C de; FONSECA, T. M. G. Cartografar. In: FONSECA; M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

COSTA, S. G. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

_____. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, vol. 34, núm. 2, mayo-agosto, pp. 171-186, 2009b.

COSTA, V. A. A crítica de um discurso: como puderam os jovens tornar-se protagonistas? **Livros & Redes**. v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.243-247. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v18n1/14.pdf>> Acessado em 23 de maio de 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, A. C. M.; LUZIO, C. A.; PAIVA CRUZ, S. G. F. A arqueogenealogia como ferramenta de pesquisa no campo da Atenção Psicossocial. **Rev. de Ciências Humanas**. v. 48, n. 2 (2014). Florianópolis, SC. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2014v48n2p186>> Acessado em 13 de maio de 2019.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em 13 de maio de 2017.

DAL'IGNA, M. C. **Grupo focal na Pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico**. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

DALBELLO-ARAUJO, M. Alguns olhares sobre a subjetividade nas pesquisas em saúde do trabalhador. In: MACHADO, L. D.; LAVRADOR, M. C. C.; BARROS, M. E. B de. (Org.). **Texturas da psicologia: subjetividade e política no contemporâneo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 77-97.

DANNER, F.; OLIVEIRA, N. **A genealogia do poder em Michel Foucault**. IV mostra de Pesquisa da Pós-Graduação. PUCRS, 2009.

DAYREL, J. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, O.; SPOSITO, M.; CARRANO, P.; NOVAES, R. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO; MEC; Anped,

2007, pp. 155-179.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988a.

_____. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988b.

_____. **Futur Antérieur. Entrevista de Gilles Deleuze a Toni Negri**. n° 1, 1990. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/9465804-Controle-e-devir-futur-anterieur-n-1-primavera-de-1990-entrevista-de-gilles-deleuze-a-toni-negri.html>> Acessado em 22 de maio de 2019.

_____. **Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle**. In: Conversações. São Paulo: Ed. 34, 1992a. 209-218.

_____. **Controle e Devir**. In: Conversações. São Paulo: Ed. 34, 1992b. 209-218.

_____. **O que é um dispositivo?** In: Deleuze, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja, 1996.

DELEUZE, G; GUATTARI; F. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia, volume 2**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELORS, J. et alii. **Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 8. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/MEC/UNESCO, 2003.

DERRIDA, J. **De la grammatologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1967.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3° ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIEHL, R. C. **Estado, neoliberalismo e educação pública. Observatório do Estado Latino Americano (OELA)**. 23 de setembro de 2018. Disponível em:<<https://www.ufrgs.br/odela/2018/09/23/estado-neoliberalismo-e-educacao-publica/>> Acessado em 23 de dezembro de 2019.

DOS SANTOS, R. M.; NASCIMENTO, M. A.; MENEZES, J. de A. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. 10 (1), pp. 289-300. 2012.

DOURADO, L. F. Políticas de gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007, p. 921-946.

_____. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações. In: _____ (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009.

DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. 2 ed. Rio de

Janeiro: Forense Universitária, 2013.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DYE, T. D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall. 1984.

ENCICLOPÉDIA DE DIDEROT E D’ALEMBERT. 2016. Disponível em:<www.educ.fc.ul.pt/hyper/enciclopedia/cap2p4/secour.htm> Acesso em: 15 ago. 2016.

ENGELS, F. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. Ed. Ridendo Castigat Moares. Ebooks Brasil, 1999.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. de. História da Educação Profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf> Acessado em 15 de outubro de 2016.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60. O pacto do silêncio**. São Paulo. Loyola: 1988.

FERRARO, J. L. S. **O Currículo como campo de práticas discursivas: Foucault, Subjetivação e (Pós)Modernidade**. Revista Travessias. S.d. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CEwQFjAE&url=http%3A%2F%2Frevista.unioeste.br%2Findex.php%2Ftravessias%2Farticle%2Fdownload%2F3290%2F2597&ei=lxXIUqr-I8fSkQfyl4BQ&usg=AFQjCNEJFoFQO6KI_26UtMoCf_5lQSVRQg> Acessado em 15 de abril de 2013.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuíticos do Brasil colonial. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 17, n. 51, p. 693-716, dez. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jan. 2020.

FERREIRA, A. B de H. **Mini Aurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.**, São Paulo , v. 32, n. 93, p. 25-42, Aug. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 16 de maio de 2020.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Escutar, recordar, dizer – encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica**. São Paulo: Educ/Escuta, 1994.

_____. **M. Psicologia: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1997.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise de Discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa,

n. 114, novembro/ 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n114/a09n114.pdf>> Acessado em; 19 de julho de 2011.

_____. **Trabalhar com Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, M. **Un diálogo sobre el poder — y otras conversaciones**. Madrid: Alianza Editorial, 1981.

_____. **La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad**. Diálogo con H. Becker, R. Fernet-Betancourt, A. Gomez-Müller. 1984. Disponível em: <<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2276/1217>> Acessado em 13 de fevereiro de 2014.

_____. Tecnologias del yo. In: **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona, Paidós, 1990.

_____. Genealogía I: erudición y saberes sujetos. In: **Genealogía del racismo**. Buenos Aires: Altamira, p. 11-22, 1993.

_____. **Dits et écrits, IV. Estrategia, poder-saber**. Paris: Gallimard, 1994.

_____. A sociedade punitiva. In: _____. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 25-44, 1997.

_____. **As palavras e as coisas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

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

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2003a.

_____. Prisões e revoltas nas prisões. In: MOTTA, M. B. da. **Ditos & Escritos IV. Estrategia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2003c.

_____. **Ditos e escritos**. Ética, sexualidade, política. In: Motta, M.l B. da (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos e Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado no Collège de France, 1981-1982. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. Gerir os ilegalismos. In: POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault – entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006b, p. 41-52.

_____. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, território, população: Curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c.

_____. **História da sexualidade: A vontade de saber (Vol. 1)**. São Paulo: Edições Graal. 2010a.

_____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010b.

_____. **História de loucura na Idade Clássica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010c.

_____. **Vigiar e punir. Nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010d.

_____. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011a, p. 69-78.

_____. Nietzsche, a Soberania e Disciplina. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011b.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011c, p. 15-37.

_____. Verdade e poder. Nietzsche, a genealogia e a história. Genealogia do Poder. In: Foucault, M. **Microfísica do Poder**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011d.

_____. A Governamentalidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 27ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011e.

_____. Sobre a Prisão. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011f.

_____. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. 2 ed., rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b. p. 231-249.

FRASCHETT, A. “O mundo romano”. In. LEVI, G. & SCHIMITT, J.C. (Orgs.). **História dos jovens: da Antiguidade à Era Moderna**. São Paulo: Cia. das Letras, 1996, vol. 1, p.71.

FREITAS, J. A. de; BUENO, M. F. da S. **Reforma do Ensino Médio: uma política neoliberal para o (Auto)Governo da Educação Brasileira**. XII ANPEd-SUL, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1567-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acessado em 03 de outubro de 2019.

FREZZA, M.; MARASCHIN, C.; SANTOS, N. S. Juventude como problema de políticas públicas. **Psicologia & Sociedade**; 21 (3): 313-323, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a04v21n3.pdf>> Acessado em 17 de março de 2017.

FRIGOTTO, G (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54.

FURTADO, R. N.; CAMILO, J. A. de O. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, 16(3): 34-44, dezembro, 2016.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

GALVÃO, B. A. Foucault, Deleuze e a Máquina Escolar: a Escola como Dispositivo de Poder e a Produção de corpos dóceis. **Revista Ideação**, Edição Especial, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/2996>>. Acessado em 22 de outubro de 2019.

GARCIA, M. M. A.; HYPÓLITO, Á. M.; Vieira, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, 2005, p. 45-56, jan./abr.

GARCIA, S. R. de O. “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GAUTHIER, C. O nascimento da Escola na Idade Média. In. GAUTHIER, C.; TARDIF, M. A **Pedagogia – Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMEZ, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento : dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo Cortez/Autores Associados, 1987.

GONZALES, Z. K.; GUARESCHI, N. M. de F. O protagonismo social e o governo de jovens. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv** 7(1): 37-57, 2009. Disponível em: <<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>>. Acessado em 08 de novembro de 2019.

GOULART, M. V. da S.; SANTOS, N. I. S. dos. Juventude, Biopolítica e Capital Social. **Anais DO XV ENABRAPSO**. 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/49.%20juventude%2C%20biopol%CDtica%20e%20capital%20social.pdf> Acessado em 12 de janeiro de 2017.

_____. Protagonismo juvenil e capital humano: uma análise da participação política da juventude no Brasil. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 50, N. 2, p. 127-136, mai/ago 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/viewFile/csu.2014.50.2.04/4264>. Acessado em 02 de janeiro de 2020.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos**. São

Carlos-SP: Claraluz, 2004.

GROS, F. Foucault e o direito dos governados. Entrevista concedida à **IHU On-Line**. Ed. 343, 13 setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3504-frederic-gros>>. Acessado em 13 de dezembro de 2019.

GUARESCHI, N. M. de F.; LARA, L. de; ADEGAS, M. A.. Políticas públicas entre o sujeito de direitos e o homo œconomicus. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 3, pp. 332-339, jul./set. 2010.

GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

_____. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. 11.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUILLE, D. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n 135, set./dez. 2008, p. 611-636. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a04.pdf>>. Acessado em 25 de abril de 2017.

GUTIERRES, P. L. **Curso despertar: manual do participante**. Brasília: SEBRAE, 2016.

HAN, B. C. **Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder**. Barcelona: Herder, 2014.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. São Paulo: Record, 2001.

HECKERT, A. L. C.; ROCHA, M. L. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**; 24(n.spe.): 85-93, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24nspe/13.pdf>> Acessado em 17 de janeiro de 2017.

HEGEL, G. W. F. **La philosophie de l'esprit de La "Realphilosophie" – 1805- 1806**. Paris, PUF. 1982.

HOBBS, T. de M. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. (Trad. de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva). São Paulo: Abril, 1974.

ICE. INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Manual Operacional**. Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). S. D. Disponível em:<http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf> Acessado em 17 de abril de 2017.

JUNGES, J. R. **Ética ambiental**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.;

KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pista do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulinas, 2010.

KELLY, A. V. **O currículo. Teoria e Prática.** São Paulo: Harbra, 1981.

KHALIL, M. M. G.; FARIAS, R. Lendo as vozes da sala de aula através dos olhos de Michel Foucault. **Linguagem** – Estudos e Pesquisas, Catalão, vols. 10-11, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/lep/article/viewFile/32532/1730>> Acessado em 03 de fevereiro de 2019.

KNAT, I. **Resposta a pergunta: Que é esclarecimento?** Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2005.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. da. **O sujeito da educação – Estudos foucautianos.** Petrópolis: Vozes, 2011.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta. 2004.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEITE, F. J.; DIMENSTEIN, M. Mal-estar na Psicologia: a insurreição da subjetividade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade.** Fortaleza. v. II, n. 2, p. 9-26, set, 2002.

LEMKE, T. Foucault, Governmentality and Critique. **Rethinking Marxism**, n. 14, 2002 (3), p.49-64.

LEMOES, L. H. de G.; SILVA, M. N. da S.; COSTA, M. C. F. da S.; LOPES, M. V. de M.; ALBUQUERQUE, S. L. de. A reforma do Ensino Médio Integrado a partir da lei nº 13.415/2017: nova lei – velhos interesses – um recorte histórico a partir do decreto nº 2.208/97 aos dias atuais. IN: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da (orgs.). **Ensino médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: Ed. IFB, 2017.

LESSARD-HÉRBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.** 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

LIMA, A. L. B. **Escolas Estaduais de Educação Profissional - A experiência de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional no Ceará a partir 2008.** Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em:<<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/ANA-L%C3%89A-BASTOS-LIMA.pdf>> Acessado em 12 de abril de 2017.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa.** 49.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

_____. **A sociologia e o conceito de “juventude”:** duas perspectivas. 2013.

Disponível em: <<https://labjuv.wordpress.com/2013/07/16/boletim-07-a-sociologia-e-o-conceito-de-juventude-duas-perspectivas/>> Acessado em 12 de novembro de 2016.

LIMA, U. do C. W. **O Programa de Educação Integral das escolas de referência em ensino médio da rede pública Estadual de Pernambuco (2008-2013)**. Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco. 2014. Disponível em:<<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11941/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Uiara%20do%20Carmo%20Lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acessado em 02 de fevereiro de 2017.

LIMA, V. B. de.; SANTOS, I. M. dos. **Um estudo acerca da gestão democrática nas escolas públicas do Ceará (2007- 2010): avanços e recuos**. 2012. Disponível em:<<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/UM-ESTUDO-ACERCA-DA-GESTAO-DEMOCRATICA-NAS-ESCOLAS-PUBLICAS-DO-CEARA-2007-2010-AVANCOS-E-RECU.pdf>> Acessado em 29 de outubro de 2016.

LOBO, L. F. Pesquisar: A Genealogia de Michel Foucault. In: FONSECA; M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Conhecer, Pesquisar, Escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 25, 2007, 235-245. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/Arquivo.pdf>> . Acessado em 12 de julho de 2017.

MACHADO, J.; MARMITT, D. B. N. Conceitos de força: significados em manuais didáticos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vol. 15, Nº 2, 281-296, 2016.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011, p. VII – XXIII.

MACIEL JR, A. Resistência e prática de si em Foucault. **Trivium**, Rio de Janeiro , v. 6, n. 1, p. 01-08, jun. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912014000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 24 maio de 2020.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz : Loqüi, 2008.

_____. **Defesa de um currículo nacional. Entrevista**. Por: Anamaria Nascimento. Diário de Pernambuco. 2015. Disponível em:<<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2015/01/entrevista-marcos-magalhaes-em-defesa-de-um-curriculo-nacional.html>> Acessado em 27 de novembro de 2019.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antigüidade aos nossos dias. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MANCEBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicol. Cienc. Prof.** vol. 22 n.1, Brasília: Mar, 2002.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, 8(2). 2009.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

MARQUES, M. A. de F. Políticas Educacionais Nos Governos Lula e Dilma: Impactos na Expansão do Ensino Superior e Profissional. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** V.12, N. 41, p. 661-676, 2018. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/1249/1814>> Acessado em 13 de dezembro de 2019.

MARQUES, W. O método arquegenealógico na análise do discurso: o potencial sujeito aprendiz e aprendizagem de língua inglesa no discurso publicitário-institucional. **Linguagem em (dis)curso**. vol.16 n.2. Tubarão mai./ago. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160204-3115>> Acessado em 23 de maio de 2018.

MEC/SEMTEC. **Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SEMTEC, dez., 2003.

MEDRADO, B.; SPINK, M. J.; MÉLLO, R. P. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: SPINK, M. J; BRIGAGÃO, J. I. M; NASCIMENTO, V. L. V. do; CORDEIRO, M.P. (Org.). **A produção de informação na pesquisa social - compartilhando ferramentas**. 1ed. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, v. 01, p. 14-30.

MENDONÇA, É. de S.; MOURA, R. P. dos S.; GAIA, S. B. R.; MENEZES, J. de A. Juventude e Projeto de Vida: trajetórias na pesquisa acadêmica brasileira. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 230-248, abr. 2018 23. Disponível em:<<http://seer.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/8753/14035>> Acessado em 22 de dezembro de 2019.

MENNUCCI, P. O Centro do Professorado Paulista e a autonomia do fazer pedagógico: algumas reflexões. In: **Propostas Curriculares do Estado de São Paulo: Uma Análise Crítica**, 2009. Disponível em: <http://www.sindicatoapase.org.br/userfiles/file/2009/fevereiro/boletim_uma_analise_critica.pdf>. Acessado em 23 de agosto de 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Bomtempo, 2005.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação**.

Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGUEL, M. E. B. **Tendências Pedagógicas na Educação Brasileira: Permanências e Mudanças**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo05/Maria%20Elisabeth%20Blanck%20Miguel%20%20Texto.pdf>>. Acessado em 18 de agosto de 2008.

MIRANDA, L. L. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: SOUZA, S. J. (Org.). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

_____. Uma câmera na mão e um dispositivo na cabeça: carta aos pesquisadores. In: TAVARES, G. M.; MORAES, M.; BERNARDES, A. G. (Orgs.). **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia**. Vitória: EDUFES, 2014.

MIRANDA, L. L.; EL KHOURI, M. M. Escola em tempos de sociedade de controle. In: LEMOS, F. C. S.; GALINDO, D.; BICALHO, P. P. G. de et al (Orgs.). **Criações transversais com Gilles Deleuze: artes, Saberes e política**. - Curitiba: CRV, 2016.

MORAES, A. L. **Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2008.

MORAES, T. D.; NASCIMENTO, M. L. do. Da norma ao risco: transformações na produção de subjetividades contemporâneas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 91-102, jan/jun, 2002.

MOREY, M.. **Lectura de Foucault**. Madrid, Taurus, 1983.

MORIN, E. A noção de sujeito. In D. F. Schnitman (Org.), **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NASCIMENTO, A. C. V. do; MOURA, D. H; DAMASCENA E. A. Ideologia Empresarial nas Escolas Estaduais de Educação Profissional Cearenses. IN: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da (Orgs.). **Ensino médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 169-186, Aug. 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200006&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 18 janeiro de 2020.

NETO, H. F. A Política Externa Independente em ação: a Conferência de Punta del Este de 1962. **Rev. Bras. Polít. Int.** 48 (2): 129-151, 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v48n2/a07v48n2.pdf>> Acessado em 13 de março de 2017.

ODEBRECHT; N. **Origens da Tecnologia Empresarial Odebrecht – T.E.O**. Salvador, 15 de setembro de 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200006>. Acessado em 24 de maio de 2017.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Orgs.) **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

OLIVEIRA, T. R. M. de. Mapas, danças, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PACHECO, E. **O novo momento da educação profissional brasileira**. S.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educapro_080909.pdf> Acessado em 01 de outubro de 2014.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pista do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pista do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia (uma introdução crítica à psicologia escolar)**. São Paulo: T. A. Queiroz. 1984.

PATTON, P. Foucault's 'critique' of neoliberalism: Rawls and the genealogy of public reason. **New Formations: A Journal of Culture/Theory/Politics**, v. 80, n. 80, p. 39-51, 2013.

PAULON, S. M. A Análise de Implicação como Ferramenta na Pesquisa-Intervenção. **Psicologia & Sociedade**, 17 (3), 18-25, set-dez: 2005.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 15-34.

PICKETT, B. Foucault and the politics of resistance. In: **Polity**, v. XXVIII, n. 4, 1996.

PINTO, J. P. **O percurso da performatividade**. 2013. Disponível em:<<http://revistacult.uol.com.br/home/2013/11/o-percurso-da-performatividade/>>. Acessado em 08 de janeiro de 2014.

PITOMBEIRA, D. F. **Adolescentes em processos de exclusão social: uma reflexão sobre a construção de seus projetos de vida**. Dissertação não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Ceará, 2005.

POCHMANN, M. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.emater.mg.gov.br/doc/intranet/upload/TRANSFORMAR_LEITURA/situa%C3%A7%C3%A3o_do_jovem_no_mercado_de_trabalho.pdf>. Acesso em 29 outubro de 2014.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PORTUGAL. **Alvará D. Maria I.** Arquivo Nacional. 1785. Disponível em: <<http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/Media/Junt%20da%20fazend%20COD439%20f27f27vf28.pdf>> Acessado em 17 de janeiro de 2017.

POSTER, M. **A segunda era dos média**. Oeiras (Portugal): Celta, 2000.

PRATA, M. R. dos S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Jan /Fev /Mar /Abr, no 28. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf>> Acessado em 10 de junho de 2009.

PRINS, B.; MEIJER, I. C. **Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler**. Revista Estudos Feministas [online].v.10.n.1. p. 155-167, 2002.

RAFAEL, I. M. de S. C.; RIBEIRO, L. T. F. A formação profissional nas escolas de Ensino Médio integrado e técnico do Ceará: Uma análise crítica a proposta da TESE. **XXI EPENN**. 2013. Disponível em: <http://www.epenn2013.com.br/EPENN_DISCO/Comunicacoes/GT09-Trabalho-e-Educa%C3%A7%C3%A3o/GT09_A_FORMACAO_PROFISSIONAL.pdf> Acessado em 07 de outubro de 2014.

RAJCHMAN, J. **Foucault: a ética e a obra**. S.d. Disponível em:<<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/art02.pdf>> Acessado em 05 de junho de 2016.

RAMOS, M. N. **Educação Profissional: História e legislação**. Curitiba: IFPR, 2011.

_____. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REVEL, J. **Michael Foucault conceitos essenciais**. São Paulo: Claraluz, 2005.

_____. Foucault and his 'other': subjectivation and displacement. In: MEZZANDRA, S.; REID, J.; SAMADDAR, R. **The biopolitics of development: reading Michel Foucault in the postcolonial present**. New Delhi: Springer, 2013.15-24 p.

RIBEIRO, D. M. MIRANDA, L. L. et all. Pesquisando com Professores: a centralidade do Diário de Campo. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.7 n.1, p. 81-93, jan./jun. 2016.

RODRIGUES, H. B. C.; SOUZA, V. L. B. A Análise Institucional e a Profissionalização do Psicólogo. In: KAMKHAGI, V. R.; SAIDON, O. (Orgs.). **Análise Institucional no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo. pp.27-47, 1987.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, 26 (1), 2001, 33-55.

_____. **Inventando nosso Self: Psicologia, Poder e Subjetividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

SALGADO, J. **A cultura empreendedora nos discursos sobre a juventude**. Galáxia (São Paulo, Online), n. 25, p. 193-204, jun. 2013.

SALM, Cláudio L.; FOGAÇA, Azuete. **Questões Críticas da Educação Brasileira**. 1995. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ci000131.pdf>>. Acessado em 13 de junho de 2019.

SANTANA, M. S. de. A categoria Juventude na pesquisa histórica: notas metodológicas. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo**, julho 2011. Disponível em: <file:///F:/MONOGRAFIA/JUVENTUDE/1312378682_ARQUIVO_MarcioSantosdeSANTANA.pdf> Acessado em 14 de outubro de 2016.

SARAIVA, Karla. A aliança biopolítica educação-trabalho. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 139-156, Aug. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 24 de janeiro de 2020.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** vol.12 no. 34. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012>. Acessado em 19 de maio de 2017.

SCHULTZ, T. **Valor económico de la educación**. Trad. Sonia Tancredi. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, 1963.

_____. **O capital humano. Investimentos em educação e pesquisa**. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo

Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Identidade e diferente: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SILVÉRIO; R. A.; ALBUQUERQUE, F. C. A. A gestão na escola de Educação Profissional integrada no Ceará: análise do modelo gerencial de resultados. **IV FIPED.** Camina Grande: Realize Editora. 2012. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/8dc5983b8c4ef1d8fcd5f325f9a65511.pdf>> Acessado em 14 de maio de 2017.

SOUSA, J. Apresentação do Dossiê: A sociedade vista pelas gerações. **Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política**, Florianópolis: v. 5 n. 8. 2006 (pp. 9-30).

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006a, p. 20-45.

SOUZA, R. M. de. **O Discurso do Protagonismo Juvenil.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade de São Paulo – USP. 2006b. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/publico/tese_regina.pdf>. Acessado em 22 de março de 2017.

SOUZA, S. P. **Governamentalidade empresarial e saberes ADM.** RAE-Revista de Administração de Empresas, vol. 53, n. 4, 2013. Disponível em: <<http://www.fgv.br/rae/artigos/revista-rae-vol-53-num-4-ano-2013-nid-47359/>>. Acessado em 01 de janeiro de 2020.

TRADIF, M. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia – Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias.** Petrópolis: Vozes, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acessado em 21 de outubro de 2016.

VASCONCELOS, F. U. P e; MIRANDA, L. L. Educação Profissional: breve genealogia dos caminhos de subjetivação de jovens na atualidade. **Revista do Conselho Estadual de Educação.** Vol. 20, 165-172, 2017.

VASCONCELOS, F. U. P. e. **Heteronormatividade e educação infantil: uma análise a partir da feminização do ensino.** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade de Fortaleza (UNIFOR). 2015.

VASCONCELOS, F. U. P.; BENEVIDES, P. S.; CAMPANI, A. Vivências Curriculares e Subjetivação na Escola: a Pedagogia do “Aprender a Ser”. In: Estrela, T. et al. **Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?** Atas do XIX Colóquio. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE, 2013.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VEIGA-NETO, A. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades**. Colóquio Foucault. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1999. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>> Acessado em 13 de dezembro de 2019.

_____. **Olhares...** In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DPFA, 2002.

_____. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [34]: 83 - 94, setembro/dezembro, 2009a. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1635/1518>. Acesso em 25 de out de 2019.

_____. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.p. 13-26.

_____. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEYNE, P. O Império Romano. In: DUBY, G; ARIÈS, P. (Org.). **História da vida privada**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 216-23.

VILLEGAS, G. V. Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto. **Educere**, artículos (año 5), n. 13, abril – mayo – jun, 2001.

VITORIANO, B. D. **Nacionalismo, democracia e participação política**. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT%208/644-36952-6170-2013-04-18-Artigo%20Semana%20de%20Ciencias%20Sociais%20UEL-%20rtf.pdf>> Acessado em 17 de agosto de 2013.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO

PESQUISA DE DOUTORADO EM PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

TÍTULO: EU EMPREENDEDOR DE MIM: MODOS DE SUBJETIVAÇÃO, PODER E RESISTÊNCIA NO CENÁRIO EDUCATIVO DE UMA ESCOLA PROFISSIONAL DO CEARÁ

Pesquisadores:

Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos - Doutorando em Psicologia pela UFC

Luciana Lobo Miranda - Professora do Doutorado em Psicologia da UFC. Orientadora desta pesquisa.

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado pelo pesquisador FRANCISCO ULLISSIS PAIXÃO E VASCONCELOS, como participante da pesquisa intitulada “EU EMPREENDEDOR DE MIM: MODOS DE SUBJETIVAÇÃO, PODER E RESISTÊNCIA NO CENÁRIO EDUCATIVO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DO CEARÁ”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo atentamente; e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O Objetivo desse estudo é analisar como os jovens das escolas profissionalizantes constroem as formas de relação consigo mesmos, construídas a partir dos discursos escolares, sobretudo a partir das perspectivas do empreendedorismo e do protagonismo juvenil. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): observação participante, análise de documentos institucionais, questionário e a realização de grupos de problematização que se constituem em momentos filosóficos de discussão acerca da realidade vivida na escola. Serão realizados seis grupos de problematizações em dias diferentes, com 40min de duração, em datas acordadas com os participantes. Os registros se darão por meio de gravação em áudio e anotações em diário de campo. Os riscos para os participantes desta pesquisa são mínimos e quase nenhum constrangimento ou desconforto, trazendo como benefícios a possibilidade de problematizar a realidade e reinventá-la. Todo material coletado nesta pesquisa será de uso exclusivo para ela e não há nenhum custo ou qualquer tipo pagamento para os que dela participarem. Salientamos que, a qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Asseguramos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Endereço d(os/as) responsável(is) pela pesquisa: Nome: FRANCISCO ULLISSIS PAIXÃO E VASCONCELOS Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ Endereço: Rua Poeta Lauro Meneses, 557 – Centro – Tianguá/Ce Telefones para contato: (88) 992816447 ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da

UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Esta pesquisa foi aprovada e encontra-se autorizada pelo comitê de ética sob o nº 69366417.7.0000.5054 **IMPORTANTE** Ao responder este questionário você terá assegurado o completo anonimato de suas respostas que só serão utilizadas para fins de pesquisa.

Você está ciente dos objetivos desta pesquisa e concorda livremente em participar dela?

*

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

CURSO TÉCNICO *

Informe seu curso na Escola Profissional

Gênero *

Informe qual seu gênero

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Transgênero
- Outro:

Idade *

Cor da Pele *

Marcar apenas uma oval.

- Negra
- Branca
- Parda
- Indígena
- Amarela (Oriental)
- Outro:

Estado Civil *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro (a)
- Casado (a)
- Mora Junto
- Separado (a)
- Viúvo (a)
- Outro:

Com quem você mora? *

Marque mais de uma alternativa se for o caso

Marque todas que se aplicam.

- Pai
- Mãe
- Padrasto
- Madrasta
- Irmãos
- Avô
- Avó
- Tios
- Pais adotivos
- Filhos
- Companheiro (a)

Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você? *

Qual a renda familiar total de sua família por mês? *

Responda ao menos aproximadamente, incluindo toda a renda, inclusive a sua.

Qual escola você cursou o Ensino Fundamental? *

Marcar apenas uma oval.

- Escola Pública
- Escola Privada
- Outro:

Onde você mora? *

Marcar apenas uma oval.

- Zona Urbana (centro da cidade)
- Zona Urbana (bairro próximo ao centro)
- Zona Urbana (bairro afastado do centro)
- Zona Rural
- Outro:

Você já participou da oficina dos sonhos como protagonista? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- Não

Em sua opinião, qual a importância de ser um protagonista na oficina dos sonhos? *

Em sentido geral, o que é ser protagonista em sua opinião? *

Independente das respostas anteriores, você se considera um protagonista? Por quê? *

O que lhe levou a querer estudar na Escola Profissional? *

Marque as opções que mais se aproxima de sua realidade

Marque todas que se aplicam.

- Aprender uma profissão

- Passar no vestibular
- Abrir meu próprio negócio
- Estudar com meus amigos
- Não queria. Vim porque meus pais insistiram
- Outro:

O que faz da Escola Profissional ser diferente das outras escolas? *

Em poucas palavras, diga-me quem é o jovem da escola profissional *

Complete a frase: Antes de entrar na escola profissional eu era... *

Complete a frase: Depois de estudar na escola profissional eu me tornei... *

Enumere 5 coisas que se aprende a ser na escola profissional *

Coloque em ordem crescente de importância, onde a 1 é mais importante e assim sucessivamente

Quanto ao seu futuro, você pretende exercer a profissão na qual está se preparando na Escola Profissional ou optará por fazer faculdade? *

Marcar apenas uma oval.

- Exercer a profissão a qual estou cursando

- Fazer uma faculdade
- Exercer a profissão e, mesmo assim, cursar uma faculdade
- Outro:

Você acha que você terá emprego certo ou fácil ao sair da Escola Profissional? *

Marque apenas 1 (uma) alternativa

Marcar apenas uma oval.

- Sim, com certeza
- Provavelmente sim
- Não sei, tenho dúvidas
- Provavelmente não
- Não, com certeza

Pensando nas disciplinas de Projeto de vida, Empreendedorismo e Mundo do Trabalho, quais palavras podem sintetizar essas disciplinas? *

Indique ao menos 5 (cinco) palavras

Caso você não consiga um emprego, você se sente capaz de empreender seu próprio negócio? *

Você se vê como um empreendedor? Por quê? *

Coisas que eu aprendi na escola profissional que considero POSITIVO e pretende levar para a vida futura: *

Coisas que eu aprendi na escola profissional que considero NEGATIVO e NÃO pretende levar para a vida futura: *

Para você, quem é o professor diretor de turma? *

Fale das relações entre vocês, da importância desse professor, do que ele faz no acompanhamento da turma. O que você gosta e o que você não gosta nesse acompanhamento.

Sobre suas vivências e experiências na Escola Profissional, deixe seu livre comentário.

Esse espaço é para que você registre o que você considerar importante.

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

ANEXO A – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

SUMÁRIO

I – APRESENTAÇÃO	03
II – INTRODUÇÃO	04
2. Marco situacional	05
2.1. A escola no contexto regional e municipal:	07
2.2. Potencialidades	08
2.3. Dificuldades	08
2.4. Valores Universais	09
2.5. Estrutura Familiar	10
3. Marco teórico:	10
3.1. Visão	12
3.2. Missão	12
3.3. Valores	12
4. Marco operacional	13
4.1. Trabalho Pedagógico	13
4.2. Estrutura da matriz curricular da escola profissional.....	13
4.3 Organização e Planejamento	15
4.4 Critérios de Avaliação	15
4.6 Recuperação da Aprendizagem	19
III – DESENVOLVIMENTO	19
5.1 Potencialidades	20
5.2 Dificuldades	20
5.3 Estrutura de funcionamento	23
5.4 Plano de estágio supervisionado	23
5.5 Parcerias	24
5.6 Gestão democrática	24
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS:	26
ANEXOS	27

I - APRESENTAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico deste estabelecimento de ensino define-se por ser uma construção coletiva da identidade da escola pública, popular, democrática e de qualidade para todos, com acesso à profissionalização. O projeto define uma concepção de homem, sociedade, conhecimento, educação, cultura, cidadania, ensino, aprendizagem e avaliação articulada à dimensão político-pedagógica de produzir uma concepção de educação profissionalizante com fortes características democráticas. Sua finalidade é enfrentar os desafios das mudanças e transformações, tanto na forma como a escola organiza o seu processo de trabalho pedagógico e formação profissional, como na gestão que é exercida, repensando a sua estrutura e estratégias de ação, um plano elaborado de forma reflexiva, consciente, sistematizada e principalmente coletiva.

Em 2015, iniciaram-se estudos sobre a elaboração do projeto, culminando com o processo de construção coletiva, a partir de muita investigação, reflexões para definir caminhos e ações de acordo com a realidade da comunidade escolar. O resultado deste levantamento reforça a importância da mudança e transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico, incluindo conteúdos, objetivos metodológicos e avaliação. Concluiu-se como de fundamental importância para a formação cidadã, a inclusão social em seus vários aspectos e a gestão democrática, pois através da participação desenvolve-se a consciência social crítica e o sentido de cidadania.

Na Escola Estadual de Ensino profissional xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, os objetivos cumprem importante papel na definição de ações e propósitos mais amplos que, por sua vez, respondem às expectativas e às exigências da comunidade escolar. Assim, a Escola se propõe a:

- ✓ Oferecer à comunidade ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania;
- ✓ Formar jovens autônomos, participativos, solidários e criativos comprometidos com sua formação ética, cidadã e profissional para o mundo do trabalho e pleno exercício da cidadania;
- ✓ Preparar profissionais aptos a atuarem com excelência no mercado de trabalho, agirem criticamente no contexto socioeconômico e/ou darem continuidade aos demais níveis de estudo;
- ✓ Aplicação da filosofia da Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional - TESE em todo pensamento de funcionamento de gestão do projeto escolar;

- ✓ Oportunizar e dar condições, no Ensino Médio Integrado para que todos os sujeitos desenvolvam suas capacidades para a formação plena.
- ✓ Oportunizar a formação técnica de nível médio nas formas concomitante e subsequente mediante demanda da SEDUC CE.
- ✓ Orientar o sujeito para gestar e construir seu projeto de vida de forma responsável durante o seu percurso formativo;
- ✓ Proporcionar aos estudantes instrumentos para a aprendizagem de valores e conhecimentos por meio de estimulação frequente;
- ✓ Garantir a replicação de experiências de aprendizagens bem sucedidas para a promoção duradora de processos de ensino-aprendizagem eficientes;
- ✓ Ensinar com vistas à aprendizagem e aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente válidos.

Tais objetivos encontram-se amparados em concepções epistemológicas e filosóficas que balizam a proposta pedagógica da Escola em sua materialização sistemática.

II – INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico – PPP em qualquer escola é importante ferramenta de trabalho e essencial para desenvolvermos as ações pedagógicas. Nele coexiste a filosofia da comunidade escolar, a harmonia entre as diretrizes da educação nacional e a realidade local. Acreditamos que o Projeto Político Pedagógico de uma escola pública de tempo integral e integrada à educação profissional possui maiores desafios a suplantarem, pois não se prende apenas em construir um currículo integrado, mas no seu todo, desta forma, a EEEP xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx possibilita também em sua oferta cursos técnicos concomitantes e subsequentes na modalidade presencial e à distância, buscando integrar articuladamente uma educação que se mostre engajada com as necessidades de uma sociedade do conhecimento tão excludente para com aqueles que não puderam ter sua vida construída sobre bases sólidas encontradas na família e nos estudos.

O Projeto Político Pedagógico de uma Instituição de Ensino exige uma caracterização de as ações relevantes para a melhor propagação do aprendizado, que deve se estabelecer de forma concreta e coletiva. Assim, deve existir um planejamento comum entre todos os membros da comunidade que é tornar a sociedade humana e democrática. O planejamento das ações a serem realizadas depende de um objetivo comum, unidos a planos individuais dos educadores que devem pensar no bem coletivo, além de propor alianças, os educadores devem

lidar da melhor forma possível com alguns problemas que irão surgir em meio à execução das ações a serem seguidas, pois o projeto pode ser modificado, deve compactuar com a realidade de cada comunidade. Assim (Veiga, 2001, p. 18) relata que:

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. [...] As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Nesse sentido, através do ato de projetar, a escola irá unir os anseios da comunidade, de cada educando, aos anseios dos educadores de forma prática, coletiva e qualitativa, objetivando sempre o bem comum, as ações pensadas e aceitas para serem postas em ação.

Para tal objetivo, faz-se necessário planejamento de ações que visem o objetivo em comum além de ordenar e executar o que foi planejado de forma qualitativa ajustando dados irrelevantes e priorizando o bem coletivo. Pensar em um projeto para a escola é observar os anseios de seu público, que com os tempos modernos vive profundas transformações em seu dia a dia. Um público cada vez mais capacitado para a movimentação de sistemas e modelos tecnológicos e cada vez menos capaz de lidar com o semelhante, com a coletividade, com os seus próprios dramas. Assim, é preciso pensar em novos métodos, novos paradigmas, rever os já existentes e antes de tudo ter o desejo de mudanças.

2. Marco situacional

Vivemos em uma sociedade que está em constante transformação. Sendo a sociedade contemporânea objeto de constante mutação, principalmente por força das novas tecnologias que encurtam distancias e unificam culturas. A Escola Estadual de Educação Profissional xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx está localizada na periferia da cidade de xxxxxxxxxx, em um bairro com muitas dificuldades, onde a maioria das famílias sofre as consequências de uma sociedade injusta que não oferece as condições mínimas para se viver com qualidade. Na comunidade do Bairro Aeroporto, os maiores problemas enfrentados são de infraestrutura básica, saneamento básico, carência de investimento e atenção do poder público, além de problemas relacionados ao consumo de drogas. Apesar de inserir-se nesse bairro, o contato com a comunidade quase não existe devido ao acesso os seus membros, limita-se a presença mínima de alunos, pois a grande maioria vem do centro da cidade e de outras comunidades (sítios e distritos). Assim a função que a escola irá adquirir é de se responsabilizar em atender os anseios de seu público em sua totalidade, pois segundo Paro (1992, p. 39):

Se concebermos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve-se voltar como real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece absurda a proposição de uma gestão democrática que não supunha a comunidade como sua parte integrante.

Neste sentido, compreende-se uma parceria entre a escola e a comunidade na sua dimensão histórico social, respeitando os modos de agir e pensar dos pais, valorizando costumes, tradições, valores e cultura, mas, simultaneamente, expressando com clareza as metas a serem realizadas pela instituição educacional, atitudes, visão de mundo, valores e prioridades educacionais. Assim, em relação ao corpo discente total da escola, pode-se constatar que são alunos da classe baixa da sociedade, dotados de dificuldades e de anseios de melhorias financeiras, pessoais e sociais.

Alguns problemas relacionados à falta de convívio familiar (laços afetivos – falta) perspectiva de melhorias de futuro, graças à questão da prática do curso. Nos últimos anos a escola vem conquistando aprovação anual de aproximadamente 98% e 0% de abandono, aliados a tais dados obteve-se o ingresso de 35% dos alunos de terceiro ano em instituições de ensino superior. Enquanto a relação idade/ série, os alunos em sua grande maioria estão de acordo com a idade estabelecida pela legislação vigente das EEEP's. Os profissionais que atuam na escola são divididos em dois grupos: professores técnicos e professores de base comum. Em sua grande maioria professores formados em área específica de acordo com o curso e com a disciplina na qual lecionam, possui qualificação adequada (cursando especialização e/ou mestrado) permitindo uma compreensão ampla de escola adequando o fazer pedagógico a realidade presente. No geral o número de funcionários de apoio para limpeza e manutenção não se encontra suficiente, uma vez que o espaço físico tem uma grande amplitude. Uma escola de tempo integral deve está atenta em garantir respeito ao tempo pedagógico, bem como as diferentes formas de aprendizagem e respeito a fatores individuais e sociais há uma preocupação de toda a equipe em garantir o máximo de aproveitamento, pois: A sociedade configura todas as experiências individuais do homem, transmite-lhe resumidamente todos os conhecimentos adquiridos no passado do grupo e recolhe as contribuições que o poder de cada indivíduo engendra e que oferece a sua comunidade. Nesse sentido a sociedade cria o homem para si. (ALVES, 1992)

Nesse contexto a rotina permite que o aluno tenha o máximo de aproveitamento em todos os âmbitos sociais, ou seja, aprendizagem dentro e fora da sala de aula em teor completo, proporcionando a aquisição de conhecimento para as mais diversas situações de aprendizagem. Graças à estrutura da escola, com doze salas de aulas, distribuídas da seguinte

forma: curso técnico em estética, técnico em contabilidade, técnico em agropecuária e técnico em comércio, todos com turmas de 1º ao 3º ano do ensino médio integrado à educação profissional, atendendo em 2016 um total de 522 alunos. Como forma ampliar a oferta da educação profissional de nível técnico, será ofertado, inicialmente, cursos técnico em Secretaria Escolar na modalidade EaD para funcionários da rede estadual e municipal de ensino. O atendimento a estes estudantes é realizado no período noturno e aos sábados, utilizando a mesma estrutura física prevista para os cursos presenciais.

2.1. A escola no contexto regional e municipal:

O município de Tianguá fica localizado na Serra da Ibiapaba, no norte do Estado do Ceará, na divisa com o estado do Piauí. Situada a 281 km (em linha reta) de Fortaleza, capital do Ceará. Tianguá surgiu em torno de uma pequena capela, por isso desde seu nascimento, tem uma forte presença religiosa, com eventos reconhecidos em todo o estado. Além do turismo religioso, fortemente presente no município, o ecoturismo encanta quem passa por aqui. A cidade possui espaços que oferecem atividades como tirolesa, rapel, voo livre, trilhas, mirantes e muitas atrações que proporcionam grandes aventuras aos visitantes.

O Município de Tianguá tem mais da metade de seu território na região serrana da Ibiapaba, exercendo a função de centro de comércio e serviços sobre as demais cidades da Chapada, sendo um corredor natural de tráfego rodoviário entre o Ceará, Piauí, Maranhão e estados do Norte do País. A economia da cidade está baseada praticamente no setor de serviços representado pelo comércio, administração pública, serviços imobiliários e aluguéis, profissionais liberais, prestação de serviços, transportes e comunicação. Destacando-se o setor atacadista que possui forte apelo regional, tendo como exemplo a CEASA, única central de abastecimento da Ibiapaba, localizada em Tianguá. No que se refere o setor agrícola Tianguá tem vocação para agroindústrias, segundo estudos do Banco do Nordeste.

2.2. Potencialidades

Tianguá oferece inúmeros atrativos turísticos naturais. Por deter um forte potencial, é identificado como Núcleo Turístico do Polo da Ibiapaba, segundo classificação da Secretaria Estadual de Turismo, SETUR. Tendo como principais atrativos suas cachoeiras encravadas entre matas e sítios arqueológicos. Merece destaque também a inclusão de Tianguá na APA da Ibiapaba, o que favorece o desenvolvimento da atividade, já que Tianguá foi identificado pela EMBRATUR como “Espaço Turístico Nacional”. Outros destaques são os recursos histórico-culturais, como a Igreja Matriz Nossa Senhora de Santana e o Convento dos Frades,

oferecendo estrutura para estadia em hotéis e pousadas; locais para realização de eventos; as festas de Nossa Senhora Santana e São Francisco, as quais, atreladas à feira regional, fortalecem o desenvolvimento do turismo. Somem-se a elas, as fazendas e engenhos, potencialidades ainda inexploradas através do turismo rural.

2.3. Dificuldades

O município apresenta algumas dificuldades, como qualquer outro município brasileiro entre os quais podemos salientar a Infraestrutura, que apesar de existentes necessitam de melhorias. Temos a questão da violência, que infelizmente faz parte da realidade do nosso país, o município apresenta ainda um déficit no tocante ao Planejamento urbano e a questão da Degradação do meio ambiente, muitas vezes por pura falta de educação dos habitantes.

2.4. Valores Universais

A educação, apesar de trabalhar os valores humanos fundamentais; solidariedade, cooperação, amor, igualdade, paz, respeito, honestidade e união, tem enfrentado um grande desafio, pois hoje o contexto social é o de uma sociedade capitalista, o qual ressalta outras posturas, são elas: o individualismo, a rivalidade, o desamor, o utilitarismo além de um consumismo exacerbado. Tudo isso, tem causado uma crise nos valores universais, os quais deve se pautar toda a sociedade.

Contudo, na busca de transformar essa realidade a uma retomada desses valores através das ações da escola profissional, que por sua vez, partilha das concepções de Delors (2003), onde o mesmo defende que a qualificação profissional não pode ser apenas pelo processo do fazer, mas um conjunto de elementos que tem o objetivo de desenvolver as competências. Os quatro pilares da educação servem de orientação para pautarmos os valores que regem a Escola Estadual de Educação Profissional xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, pois são fundamentais para educar e formar, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

Salientamos que, o pilar aprender a conhecer, consiste em uma aprendizagem que proporcione compreender melhor o mundo, sendo necessário para desenvolver as capacidades profissionais e se fundamentar no prazer de conhecer. O segundo pilar, aprender a fazer, está ligado, a formação profissional. Contudo, não deixam de contemplar qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos. Como terceiro pilar, aprender a viver junto , aprender a viver com os outros, Delors (2003) verifica

esse como um dos maiores desafios da educação, afinal, para conhecer o outro é necessário conhecer a si mesmo primeiramente. As pessoas normalmente se valorizam e tendem a evidenciar o seu grupo e desenvolver julgamentos desfavoráveis dos outros. Essa aprendizagem tem o objetivo de desenvolver a compreensão do outro, realizando trabalhos em conjunto e saber lidar com conflitos. Como último pilar, aprender a ser, Delors (2003) define que a educação serve para ajudar o desenvolvimento da pessoa num todo, sensibilidade, espiritualidade, responsabilidade, inteligência. A educação tem papel absolutamente necessário de ensinar as pessoas a ter liberdade, imaginação e sensatez para desenvolver seus talentos. É fundamentado nestes pilares que desenvolvemos em nossa escola nossos valores.

2.5. Estrutura Familiar

Diante do modelo econômico vigente a estrutura familiar vem sofrendo constates mudanças, ora por necessidade, ou forçada a incorporar novos valores, comprometendo o relacionamento pais e filhos, fragilizando a instituição familiar, o que nos obriga a trilhar outros caminhos para reconstruir os laços familiares. Os pais dos alunos da escola profissional são pais participativos em sua maioria, contudo ainda estamos distantes do ideal. Por conta do perfil socioeconômico do município, desde cedo nossos alunos têm em suas famílias a preocupação com o mercado de trabalho. É tanto que uma pesquisa do perfil socioeconômico da família dos alunos da Escola Estadual de Educação Profissional xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, revelou aspectos importantes.

Podemos descrever, no universo de 522 alunos participantes dos cursos técnicos na forma integrada, a estrutura familiar dos alunos da Escola Estadual de Educação Profissional. 30% dos pais possuem o Ensino Fundamental incompleto, 22% Ensino Médio incompleto, 48% Ensino Médio completo e apenas 35% o Ensino Superior completo e incompleto. Isso nos revela uma dificuldade em acompanhar o desenvolvimento intelectual dos filhos, assim, por conta da migração em busca de empregos, os alunos desde cedo convivem com a preocupação com a qualificação para o mundo do trabalho, o que faz o nosso aluno ser mais comprometido. Ao avaliarmos a presença dos pais na vida dos alunos, identificamos que 47% moram com os pais na mesma casa, 22% moram apenas com a mãe, 2% mora apenas com o pai e 4% com outros familiares. Outro aspecto importante é que a estrutura familiar da maioria é sólida e tradicional. Além de pelo menos um dos responsáveis estar trabalhando, que na sua maioria são homens, dando oportunidade às mães de se dedicarem mais à educação dos filhos.

3. Marco teórico

Antes de iniciarmos a descrição da organização do trabalho escolar é importante destacarmos que nossa proposta é fortalecer uma escola pública em tempo integral e integrada ao ensino profissional, bem como possibilitar outras formas e modalidades na oferta de cursos técnicos no intuito de ampliar o acesso a educação profissional. Baseada na articulação das categorias de “Escola” como espaço social de aprendizagem; de “pública” como direito inalienável e intransferível de todos e de “Currículo Integrado” como prática articuladora de múltiplas dimensões da formação humana. Este novo conceito de educação traz três princípios fundantes, a partir dos quais toda a ação educativa é sustentada por elementos trazidos da experiência das Escolas de Tempo Integral de Pernambuco, tendo como itens principais:

➤ **Protagonismo juvenil:** O conceito de protagonismo no âmbito desta proposta compreende a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola. Portanto, o jovem como partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu projeto de vida. Neste sentido, a equipe da Escola Estadual de Educação Profissional (núcleo gestor, professores e demais servidores) deve criar condições para que o jovem possa vivenciar e desenvolver suas competências: cognitiva (aprender a aprender); produtiva (aprender a fazer); relacional (aprender a conviver); e pessoal (aprender a ser).

➤ **Formação continuada:** A dinâmica atual do mundo do trabalho coloca o conhecimento como questão central, tornando a formação continuada como uma das principais exigências. A integração do ensino médio com a educação profissional aponta para a formação continuada como uma exigência ainda maior, especialmente do professor que atuará na Escola Estadual de Ensino Médio articulado à Educação Profissional. Isto exige uma disposição dos educadores para um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional e de compromisso com o seu autodesenvolvimento.

➤ **Atitude empresarial:** Isto significa, essencialmente, o foco no alcance dos objetivos e resultados pactuados. A Escola Estadual de Ensino Médio articulado à Educação Profissional deve ser eficiente nos processos, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem e eficaz nos resultados.

➤ **Co-responsabilidade:** Significa responsabilidade compartilhada. Educadores, pais, alunos, SEDUC e outros parceiros comprometidos com a qualidade do ensino e da aprendizagem, garantindo a eficiência nos processos e a eficácia nos resultados.

➤ **Replicabilidade:** A replicabilidade diz respeito à possibilidade de aplicação de uma

dada solução em outras situações concretas, e à possibilidade de se adaptar a alternativa técnica a outras situações. A replicabilidade diz respeito, portanto, à aplicação da Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional – TESE em outras escolas, bem como os demais processos e práticas pedagógicas inerentes à educação profissional, já consolidados.

3.1. Visão

Ser reconhecida na Região da Ibiapaba como excelência no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pelas famílias, pelos parceiros e a sociedade em geral e agregar a oferta de formação concomitante e subsequente, possibilitando formação e qualificação profissional também a estudantes matriculados em escolas regulares e a egressos do ensino médio.

3.2. Missão

Educar de forma segura e humana a fim de garantir o sucesso da aprendizagem dos nossos jovens, enquanto pessoa, profissional e cidadão crítico e atuante.

3.3. Valores

- DISCIPLINA: meio pelo qual educadores e protagonistas tomam consciência de seus direitos e deveres.
- SOLIDARIEDADE: forma de cultivar o espírito de cooperação e ajuda mútua.
- ÉTICA: elemento necessário para favorecer uma saudável interação entre os indivíduos.
- COMPROMISSO: garantia de empenho de todos os envolvidos no processo educativo para o êxito escolar.
- EQUIDADE: condição para se reconhecer a igualdade de direitos de todos os componentes escolares.
- PARTICIPAÇÃO: atitude desejada de todos os que compõem a comunidade escolar.
- ORGANIZAÇÃO: fator essencial para garantir um clima escolar propício à aprendizagem.
- EXCELÊNCIA: compromisso com o efetivo aprendizado como forma de garantir o sucesso escolar do educando.

4. Marco operacional

4.1. Trabalho Pedagógico

Nosso trabalho pedagógico que tem seu foco na construção de competências, especialmente no compromisso forte com o sucesso profissional e acadêmico de nossos jovens. Portanto, o trabalho pedagógico rompe com o esquema do professor transmissor de conteúdos e do aluno receptor passivo e aponta para a necessidade de se aplicar metodologias de ensino que permitam a simulação ou realização de situações concretas de trabalho, propiciando a integração dos conhecimentos e o desenvolvimento de níveis de raciocínio mais complexos.

4.2. Estrutura da matriz curricular da escola profissional.

BASE COMUM PARTE DIVERSIFICADA EIXO PROFISSIONAL

Neste eixo estão as disciplinas de uma matriz curricular comum.

Este é o eixo que faz a articulação entre a matriz curricular da base comum e a matriz do currículo profissional, são disciplinas como: TESE, horário de estudo, laboratório de ciências, Temática, Práticas e Vivências e Formação para a Cidadania.

Neste eixo estão as disciplinas Específicas de cada curso.

O quadro acima mostra como está dividida a matriz curricular e a organização do trabalho pedagógico da Escola Profissional xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, para os cursos técnicos na forma integrada. A organização da Base Comum segue as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares, as Orientações Curriculares e os Padrões Mínimos estabelecidos pela SEDUC todos esses instrumentos subsidiam o planejamento dos professores de nossa escola. Sobre a organização do eixo diversificado, as orientações partem da própria Secretaria de Educação do Estado do Ceará, através dos Referenciais do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Por último temos a organização do eixo profissional, esse por sua vez segue as definições do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos elaborado pelo Ministério da Educação, e o apoio de uma consultoria do Instituto Centro de Ensino Tecnológico - CENTEC, que define as ementas e as disciplinas prioritárias. Os cursos técnicos nas formas concomitante e/ou subsequente não integrados ao ensino médio sejam na modalidade presencial ou à distância, ofertam apenas o eixo profissional em virtude dos estudantes estarem matriculados em escolas regulares que não ofertam disciplinas técnicas ou ser egressos do ensino médio. Os direcionamentos dos planejamentos têm a adoção de procedimentos didático- pedagógicos que possam auxiliar os estudantes nas suas construções intelectuais, isso independe da área ou disciplina. São eles:

- Problematizar o conhecimento, buscando confirmação em diferentes fontes;
- Propiciar condições para que o aluno possa ser um agente ativo nos processos de ensino e de aprendizagem;
- Adotar a pesquisa como um princípio educativo;
- Articular e integrar os conhecimentos das diferentes áreas sem sobreposição de saberes;
- Adotar atitude interdisciplinar e transdisciplinar nas práticas educativas;
- Contextualizar os conhecimentos sistematizados, valorizando as experiências dos alunos, sem perder de vista a (re)construção do saber escolar;
- Organizar um ambiente educativo que articule múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação dos jovens e adultos, favorecendo a transformação das informações em conhecimentos diante das situações reais de vida;
- Diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos estudantes a partir do levantamento dos seus conhecimentos prévios;
 - Elaborar materiais impressos a serem trabalhados em aulas expositivas dialogadas e atividades em grupo;
 - Elaborar e executar o planejamento, registro e análise das aulas realizadas;
 - Elaborar projetos com objetivo de articular e inter-relacionar os saberes, tendo como princípios a contextualização, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade;
 - Utilizar recursos tecnológicos para subsidiar as atividades pedagógicas;
 - Sistematizar coletivos pedagógicos que possibilitem os estudantes e professores refletir, repensar e tomar decisões referentes ao processo ensino-aprendizagem de forma significativa;
 - Ministras aulas interativas, por meio do desenvolvimento de projetos, seminários, debates, atividades individuais e outras atividades em grupo.

A adoção dos procedimentos acima citados favorecerá a intermediação do docente no processo de aprendizagem, privilegiando situações ativo-participativas, visando à socialização do saber, à construção e reconstrução coletiva de conhecimentos, ao desenvolvimento de níveis de competências mais complexas como a capacidade de síntese, de análise, de avaliação e resolução de problemas, bem como ao desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes.

4.3 Organização e Planejamento

A organização e planejamento de um ano letivo se inicia no ano anterior, com o

estabelecimento de uma proposta de calendário escolar que é definido por todos. Cumprindo a lei 9394/96 que estabelece que a escola deve ter no mínimo 200 dias letivos. Neste momento, são estabelecidos ainda, a divisão em bimestres, as avaliações parciais e bimestrais, as datas comemorativas, a feira de ciências, recuperação final e outros. Depois de estabelecido o calendário escolar do ano letivo, realizamos então, a avaliação do ano anterior. Neste momento, participam primeiramente apenas o núcleo gestor, depois os professores e, por fim, pais, alunos e funcionários. Em seguida, há a preparação para a semana pedagógica, nela tratamos das propostas de trabalho para o novo ano. Nesta semana, toda a comunidade escolar é convidada a participar. Ainda neste período são discutidos a legislação pertinente ao nosso trabalho e os instrumentos que utilizaremos para realizar o acompanhamento das ações da escola. Os últimos dois dias da semana são para que os professores façam seus planos de aula, seus guias de aprendizagem e seus planos de ação.

Ainda nesse período, são discutidos os projetos que deverão ser trabalhados na escola, como por exemplo: nivelamento, monitoria, Clubes estudantis, olimpíadas, preparatórios para SPAECE e ENEM, Direção de Turma e outros. Sobre o planejamento estratégico das áreas, semanalmente são realizados planejamentos por áreas, sendo que às terças-feiras temos linguagens e códigos, às quartas-feiras, ciências da natureza e matemática e às sextas-feiras temos o planejamento das ciências humanas. A coordenação pedagógica faz o acompanhamento quinzenal desses planejamentos junto aos professores. Temos ainda mensalmente, o planejamento global dos projetos da escola com toda a comunidade escolar.

4.4 Critérios de Avaliação

Entendemos avaliação como um processo contínuo e cumulativo, tendo as funções diagnóstica, formativa e somativa integrada ao processo ensino-aprendizagem, as quais devem ser utilizadas como princípios orientadores para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades dos estudantes. Igualmente, deve funcionar como instrumento colaborador na verificação da aprendizagem, levando em consideração o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Portanto, a avaliação das aprendizagens realizar-se-á através de um processo formativo. Nossa escola possui uma estrutura da avaliação dos resultados bem específica, abaixo segue a descrição da mesma.

a) **AValiação PARCIAL – AP:** Realizada por todas as disciplinas, seja da base comum ou da base técnica, sem uma periodicidade comum. Não possui um número limite de aplicações, podendo variar de acordo com a percepção de cada professor(a). As APs se dividem em:

- AVALIAÇÕES PARCIAIS ESCRITAS: de caráter quantitativo e qualitativo, com no mínimo 10 questões (para disciplinas com carga horária pequena -1h/a) a 30 questões (para disciplinas com carga horária maior – 5 ou 6 h/a). Normalmente, obedecem a regra de conter 50% das questões abertas ou subjetivas e 50% com questões de múltipla escolha ou objetivas.

- AVALIAÇÕES PARCIAIS QUALITATIVAS: de caráter puramente qualitativo, onde os professores têm liberdade para construir uma nota com base na participação em aulas e eventos, apresentação de projetos, etc.

- AVALIAÇÃO GLOBAL – AG: Realizada em todas as disciplinas, seja da base comum ou da base técnica, acontecem ao final de cada período letivo ou no final da carga horária das disciplinas técnicas. Suas questões são todas de múltipla escolha (objetivas) e com número de questões que variam de 5 (para disciplinas com carga horária pequena -1h/a) a 30 questões (para disciplinas com carga horária maior – 5 ou 6 h/a). Quando acontecem projetos e/ou eventos onde os alunos também são avaliados, usa-se o “peso 2” na nota adquirida pelo aluno em sua Avaliação Global, aplicada somente aos cursos técnicos na forma integrada.

b) AVALIAÇÃO PREPARATÓRIA PARA ENEM E SPAECE – APES:

Acontecem a cada 15 dias com o intuito de preparar os alunos para a realização do ENEM e SPAECE (em se tratando de turmas de 1º anos). Em cada período letivo devem ocorrer uma APES de cada área do conhecimento, sendo avaliações com no mínimo 24 e no máximo 30 questões. Após cada aplicação de APES é feito um estudo de desempenho onde é criada uma nota de corte para servir de parâmetro em cada turma, para assim, ser aplicada uma nota equivalente ao desempenho da turma, aplicadas somente aos cursos técnicos na forma integrada.

c) PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS E EVENTOS: Ao longo do ano letivo, realizamos importantes eventos e projetos que contribuem no aprendizado e no desenvolvimento profissional de nossos alunos. Os mais significativos são: ➤ Projeto Identidade Profissional, encontra a sua: tem como público alvo as turmas de 1º Anos e permite fazer uma primeira imersão destes alunos no ambiente de seus respectivos cursos técnicos. ➤ Projeto i3 – Inovar – Imaginar – Integrar: projeto que atinge todos os alunos de todas as turmas e permite a realização de aulas integradas, onde a base comum e a base técnica dialogam com os alunos sempre propondo desafios que estes possam cumprir após uma aula integrada entre diferentes professores de diferentes disciplinas.

➤ SpanEnglis: projeto de cunho artístico-cultural e que exige o uso do Inglês e do Espanhol durante as apresentações. Acontece anualmente e tem como público alvo as turmas

de alunos do 1º e 2º Anos dos diversos cursos. Neste, as habilidades que envolvem a dança, o canto e a música. A adesão e participação são espontâneas e seguem um rígido regulamento que define cada ano o tema principal e a premiação.

➤ Expocitec: A mais importante feira e exposição de ciência e tecnologia da cidade. Acontece anualmente e procura envolver todos os alunos, cursos e áreas do conhecimento da escola. Divide-se em dois momentos, sendo o primeiro de caráter científico, com exposição de trabalhos e pesquisas nas mais diversas áreas, sejam da base comum ou da base técnica. No segundo momento são ofertados minicursos, oficinas, workshops e palestras com temáticas variadas e conta com a parceria de vários colaboradores que se apresentam durante este dia. Ao final do evento, alunos e todos os participantes são certificados e os melhores projetos e experimentos são premiados.

Em cada instrumento de avaliação são consideradas as habilidades e competências que o aluno deverá evidenciar, conforme as características de cada unidade curricular. Para fins de registro, cada uma das notas terá um grau variando de 0 (zero) a 10 (dez) e deve ser resultante das múltiplas avaliações previamente estabelecidas no Plano de Ensino. Será exigida média mínima de 6,0 (seis) para promoção em cada componente curricular. A avaliação, recuperação, promoção e retenção de alunos são regidas pelo Regimento Escolar da EEEP xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, norteadas pela LDB 9.394/96.

4.5 Processo de Progressão para cursos na forma integrada.

4.5.1 A progressão plena dar-se-á quando o (a) estudante atingir, ao término do ano letivo ou após período de recuperação final, nota igual ou superior a 6,0(seis) em todos os componentes curriculares da série de escolaridade e frequência mínima de 75% do total das horas letivas, na série de escolaridade. O aluno que não obtiver 75% de frequência, mas que apresentar rendimento satisfatório, será submetido a análise do conselho de classe, o qual deliberará sobre o possível direito à recuperação.

4.5.2 Progressão parcial direito do estudante dar-se-á quando o mesmo, após o período de recuperação final, não obtiver aprovação em três componentes curriculares da série de escolaridade cursada, e será oferecida de acordo com as condições da escola; No regime de progressão parcial as novas oportunidades de aprendizagem serão organizadas pelo próprio professor e divulgada em tempo hábil para que o aluno possa se planejar; O estudante em progressão parcial deverá obter em cada componente curricular a nota mínima 6.0 (seis) para aprovação; Ao estudante, em regime de progressão parcial, serão no mínimo, 03 (três)

oportunidades de reensino e avaliação da aprendizagem no ano letivo subsequente.

Os processos de progressão plena ou parcial são direcionados aos cursos na forma integrada, visto que os cursos na forma concomitantes e subsequentes cabem o processo de recuperação da aprendizagem.

4.6 Recuperação da Aprendizagem

O estudante que, ao final do ano letivo, não obtiver a média anual 6,0(seis) será, obrigatoriamente, ofertada pela escola uma oportunidade final de recuperação da aprendizagem; Para os cursos concomitantes e subsequentes a recuperação acontecerá ao fim de cada disciplina. A recuperação final da aprendizagem deverá contemplar os conteúdos definidos para a série durante o ano letivo através de novas oportunidades de ensino. A nota mínima para aprovação na recuperação final será 6,0 (seis) por componente curricular. o Caso a nota da recuperação final seja menor do que a nota anual prevalecerá a maior nota.

III – DESENVOLVIMENTO

O município de Tianguá fica localizado na Serra da Ibiapaba, no norte do Estado do Ceará, na divisa com o estado do Piauí. Situada a 281 km (em linha reta) de Fortaleza, capital do Ceará. Tianguá surgiu em torno de uma pequena capela, por isso desde seu nascimento, tem uma forte presença religiosa, com eventos reconhecidos em todo o estado. Além do turismo religioso, fortemente presente no município, o ecoturismo encanta quem passa por aqui. A cidade possui espaços que oferecem atividades como tirolesa, rapel, voo livre, trilhas, mirantes e muitas atrações que proporcionam grandes aventuras aos visitantes. O Município de Tianguá tem mais da metade de seu território na região serrana da Ibiapaba, exercendo a função de centro de comércio e serviços sobre as demais cidades da Chapada, sendo um corredor natural de tráfego rodoviário entre o Ceará, Piauí, Maranhão e estados do Norte do País. A economia da cidade está baseada praticamente no setor de serviços representado pelo comércio, administração pública, serviços imobiliários e aluguéis, profissionais liberais, prestação de serviços, transportes e comunicação. Destacando-se o setor atacadista que possui forte apelo regional, tendo como exemplo a CEASA, único central de abastecimento da Ibiapaba, localizada em Tianguá. No que se refere o setor agrícola Tianguá tem vocação para agroindústrias, segundo estudos do Banco do Nordeste.

Com o intuito de ampliar a oferta da educação profissional em Tianguá e cidades circunvizinhas, foi pactuado entre a SEDUC CE e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, 300 vagas na modalidade à distância para o estado do Ceará, sendo a

EEEP xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx escolhida como uma das seis primeiras escolas ofertantes da Educação à Distância, com oferta de 50 vagas iniciais para curso Técnico Concomitante de Secretaria Escolar não integrado ao ensino médio, possibilitando a qualificação dos profissionais que trabalham nas escolas de educação básica do estado e rede municipal de ensino.

5.1 Potencialidades

Tianguá oferece inúmeros atrativos turísticos naturais. Por deter um forte potencial, é identificado como Núcleo Turístico do Polo da Ibiapaba, segundo classificação da Secretaria Estadual de Turismo, SETUR. Tendo como principais atrativos suas cachoeiras encravadas entre matas e sítios arqueológicos. Merece destaque também a inclusão de Tianguá na APA da Ibiapaba, o que favorece o desenvolvimento da atividade, já que Tianguá foi identificado pela EMBRATUR como “Espaço Turístico Nacional”.

Outros destaques são os recursos histórico-culturais, como a Igreja Matriz Nossa Senhora de Santana e o Convento dos Frades, oferecendo estrutura para estadia em hotéis e pousadas; locais para realização de eventos; as festas de Nossa Senhora Santana e São Francisco, as quais, atreladas à feira regional, fortalecem o desenvolvimento do turismo. Somem-se a elas, as fazendas e engenhos, potencialidades ainda inexploradas através do turismo rural.

5.2 Dificuldades

O município apresenta algumas dificuldades, como qualquer outro município brasileiro entre os quais podemos salientar a Infraestrutura, que apesar de existentes necessitam de melhorias. Temos a questão da violência, que infelizmente faz parte da realidade do nosso país, o município apresenta ainda um déficit no tocante ao Planejamento urbano e a questão da Degradação do meio ambiente, muitas vezes por pura falta de educação dos habitantes. A partir dessa breve análise, entendemos a oferta dos cursos técnicos como integrantes dos seguintes eixos tecnológicos do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, são eles:

a) Ambiente, Saúde e Segurança - Compreende tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação e utilização da natureza, desenvolvimento e inovação do aparato tecnológico de suporte e atenção à saúde:

➤ Cursos: Técnico em Estética: Avalia as condições da pele, seleciona e executa procedimentos estéticos faciais e corporais. Utiliza técnicas manuais, equipamentos,

tecnologias e produtos cosméticos. Trata da promoção, proteção, manutenção e recuperação estética da pele. Avalia e seleciona as técnicas e os cosméticos mais apropriados de acordo com as características pessoais do cliente. Seleciona e adota procedimentos de higiene e profilaxia dos instrumentais.

b) Informação e Comunicação - Compreende tecnologias relacionadas à comunicação e processamento de dados e informações: ➤ Curso Técnico em Informática: Instala sistemas operacionais, aplicativos e periféricos para desktop e servidores. Desenvolve e documenta aplicações para desktop com acesso a web e a banco de dados. Realiza manutenção de computadores de uso geral. Instala e configura redes de computadores locais de pequeno porte.

c) Produção Alimentícia – Compreende tecnologias relacionadas ao beneficiamento e industrialização de alimentos e bebidas. ➤ Curso: Técnico em Agropecuária: Maneja, de forma sustentável, a fertilidade do solo e os recursos naturais. Planeja e executa projetos ligados a sistemas de irrigação e uso da água. Seleciona, produz e aplica insumos (sementes, fertilizantes, defensivos, pastagens, concentrados, sal mineral, medicamentos e vacinas). Desenvolve estratégias para reserva de alimentação animal e água. Realiza atividades de produção de sementes e mudas, transplante e plantio. Realiza colheita e pós-colheita. Realiza trabalhos na área agroindustrial. Opera máquinas e equipamentos. Maneja animais por categoria e finalidade (criação, reprodução, alimentação e sanidade). Comercializa animais. Desenvolve atividade de gestão rural. Observa a legislação para produção e comercialização de produtos agropecuários, a legislação ambiental e os procedimentos de segurança no trabalho. Projeta instalações rurais. Realiza manejo integrado de pragas, doenças e plantas espontâneas. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Planeja e efetua atividades de tratamentos culturais.

d) Gestão e Negócios - Compreende tecnologias associadas aos instrumentos, técnicas e estratégias utilizadas na busca da qualidade, produtividade e competitividade das organizações.

➤ Cursos Técnico em Finanças: Realiza operações relativas a serviços e produtos financeiros e bancários, fluxos de caixa, lançamentos contábeis, ordens de pagamento, contas a pagar e receber. Analisa demonstrativos financeiros, mercado de capitais, contratos bancários, legislação contábil, tributária e de consumidor. Coleta e organiza informações para elaboração do orçamento empresarial. Fornece orientações sobre empreendedorismo a clientes. ➤ Curso Técnico em Administração: Executa operações administrativas relativas a

protocolos e arquivos, confecção e expedição de documentos e controle de estoques. Aplica conceitos e modelos de gestão em funções administrativas. Opera sistemas de informações gerenciais de pessoal e de materiais.

➤ Curso Técnico em Comércio: Aplica métodos de comercialização de bens e serviços. Efetua controle quantitativo e qualitativo de produtos. Coordena a armazenagem no estabelecimento comercial. Elaborar planilha de custos. Verifica a demanda e comunica previsões aos fornecedores. Operacionaliza planos de marketing e comunicação, logística, recursos humanos e comercialização.

➤ Curso Técnico em Contabilidade: Anota informações sobre transações financeiras. Examina documentos fiscais e parafiscais. Analisa a documentação contábil e elabora planos de determinação das taxas de depreciação e exaustão dos bens materiais, de amortização dos valores imateriais. Organiza, controla e arquivar os documentos relativos à atividade contábil. Controla as movimentações. Registra as operações contábeis da empresa. Ordena os movimentos pelo débito e crédito. Prepara a documentação. Apura haveres, direitos e obrigações legais.

e) Desenvolvimento Educacional e Social - compreende tecnologias relacionadas a atividades sociais e educativas. Abrange planejamento, execução, controle e avaliação de ações sociais e educativas;

➤ Curso Técnico em Secretaria Escolar (Educação à Distância): é o profissional legalmente habilitado para o desempenho de atividades de administração e de suporte logístico da escola, ou seja, planejamento, operação, controle e avaliação dos processos e rotinas relacionadas às pessoas, aos recursos materiais, ao patrimônio, à gestão escolar e ao sistema de informação nas instituições de educação básica do sistema de ensino do Estado do Ceará. Responsabiliza-se pela escola, assinando juntamente com o diretor toda a documentação referente à comprovação de escolaridade do aluno.

5.3 Estrutura de funcionamento Atualmente a EEEP xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx encontra-se com os seguintes laboratórios:

➤ Laboratório de Estética – possui todos os equipamentos necessários a realização das práticas e está funcionando adequadamente;

➤ Laboratório de LEI I e II – os dois laboratórios possuem capacidade para quarenta alunos cada um e funcionam regularmente, não apenas para pesquisas escolares, como também, laboratórios de programação.

➤ Laboratórios de Ciências de Biologia, Química, Física e Matemática: possuem equipamentos e funcionam regularmente. Entretanto, necessitam de mais investimento na aquisição de material de consumo e permanente.

5.4 Plano de estágio supervisionado

O estágio curricular faz parte do projeto pedagógico dos cursos de ensino médio integrados à educação profissional. Regido pela Lei Federal 11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio ajuda a desenvolver competências próprias da atividade profissional, oferecendo ao estudante a possibilidade de vivenciar a realidade do mercado de trabalho. Em conformidade com a Lei Federal Nº 11.788, de 25/09/2008.

Para viabilizar a realização dos estágios, o Governo do Estado vem articulando termos de compromisso de estágio com empresas privadas ou públicas. Em 2014, 4.378 empresas se tornaram concedentes de estágio para as escolas de educação profissional no Ceará.

Os alunos iniciam o estágio curricular no terceiro ano do curso. Mas há um processo de preparação permanente, com a realização de visitas técnicas às empresas e simulações de práticas nos laboratórios da escola. A carga horária total do estágio é de 600 horas para os cursos do eixo Saúde e 400 horas para os cursos dos demais eixos. A idade mínima para iniciar o estágio é 16 anos, conforme estabelece a Lei 11.788/08. Para os cursos nas formas concomitante e subsequente o estágio supervisionado será substituído por Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conforme especificado em seus planos de curso e autorização do Conselho Estadual de Educação. O TCC é um componente curricular opcional, centrado em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso. Da mesma forma que o estágio supervisionado, o TCC estará integrado à organização curricular do curso e sua carga horária contabilizada para fins de certificação e ou diplomação. As etapas de desenvolvimento do TCC fazem parte da proposta pedagógica do curso na forma de disciplina, onde o professor responsável orientará e acompanhará efetivamente as atividades comprovadas por relatórios e trabalhos em suas etapas de desenvolvimento. O TCC poderá ser desenvolvido na forma de trabalho final, acompanhado pelo professor orientador da disciplina e deverá corresponder aos conhecimentos teórico-práticos adquiridos pelo aluno durante o curso.

5.5 Parcerias

A EEEP xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, atualmente não possui parcerias regulamentadas, apenas parcerias com instituições públicas como Prefeitura Municipal de

Tianguá e o Instituto Federal de Educação do Ceará-Campus Tianguá. Estas parcerias visão consolidar as práticas de estágio, bem como, garantir a realização de atividades pedagógicas e práticas dos cursos técnicos. Entretanto, temos fortes laços de parceria com empresas e organizações sem fins lucrativos da cidade e região.

5.6 Gestão democrática

Administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A gestão escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Nessa perspectiva, não apenas o aluno, mas a comunidade escolar deve ser objeto e sujeito da educação, não é mais possível considerar o produto da educação escolar como sendo simplesmente a aula. Pois, entendida a educação como apropriação de um saber historicamente acumulado, e tendo-se a escola como uma das agências que proveem educação, a consideração de seu produto não pode restringir-se ao ato de aprender, dado a existência de algo que permanece para além do ato de produção que se dá na sala de aula. Para isso, é preciso, contudo, que a escola se pautar por relações que dizem respeito à forma pela qual os homens tomam consciência da própria realidade concreta, propiciando que toda a comunidade aproprie-se do saber historicamente acumulado. Por isso, todo processo educacional requer um planejamento em termos nacionais, estaduais, regionais, comunitários, e de escola, e foi dessa forma que se deu todo o processo de construção deste PPP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Matias. Organização, gestão e projecto educativo das escolas. Porto, Edições Asa, 1992.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 8a ed. São Paulo: Cortez. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC, Unesco, 2003.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ. Disponível em: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17&Itemid=161> Acesso em: Maio 2016.

LEI FEDERAL 11.788/2008. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>

[/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](#)> Acesso em: Maio 2016.

PARO, Vitor Henrique. O caráter administrativo das práticas cotidianas na escola pública. Em Aberto . Brasília, n. 53, p. 39-45, jan/mar, 1992.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

ANEXO B – PROJETO DE VIDA

MEU PROJETO PARA 2019

Tome por base para esse projeto, especialmente os seus estudos. Guarde-o de forma a retomá-lo periodicamente.

REFLEXÃO PESSOAL O que não foi bom em 2018?	RETORNANDO A SONHAR Quais os meus objetivos para 2018	META DE TEMPO Até quando eu devo ter alcançado estes objetivos?	DEPENDENTE DE MIM O que devo fazer para que estes objetivos sejam atingidos?	REALIZAÇÃO Como me sentirei ao final do ano?

ANEXO C – ROTEIRO PARA OFICINA DOS SONHOS - PROTAGONISTAS

AGENDA: OFICINA DOS SONHOS

1º DIA	
1	<p>DINAMICA DOS BALÕES:</p> <p>1 – Cada estudante receberá um pedaço de papel onde deverá escrever sobre suas expectativas em relação à escola profissional. Dobrará o papel e colocará dentro de um balão que deverá ser cheio.</p> <p>2 – Quando todos estiverem com as bexigas cheias o facilitador colocará uma música de livre escolha! E dará as coordenadas: Agarrem suas expectativas com muito cuidado... peguem um barbante e amarre-o junto com o balão no pé, pedir que cada um cuide para que ninguém estoure seu balão.</p> <p>3 – Ligar o som com a Música escolhida, pedir que andem pela sala, dancem e estourem os balões... Fazer os comentários pertinentes aos objetivos.</p> <p>- Usar papel ofício, balões, barbantes.</p>
2	<p>Dinâmica: O AUTOCONHECIMENTO</p> <p>- Distribuir entre todos e pedir que respondam as perguntas. Pedir que falem da experiencia: foi fácil? Difícil?</p> <p>- Pedir que cada aluno escolha e responda UMA ou MAIS das perguntas.</p>
3	<p>DINÂMICA: VESTIR A CAMISA</p> <p>- Explicar que toda a sala formará uma equipe! Vencedora! 1- Em círculo distribuir uma folha de ofício para cada aluno.</p> <p>2- Cada um deverá cortar sua folha até formar uma camisa seguindo as orientações do instrutor.</p> <p>Questionar : o que significa vestir a camisa?</p> <p>3- Feita a camisa de papel, cada alunos irá escrever 3 palavras de comprometimento perante seus estudos.</p> <p>4- Socialização e montagem do painel – Vista esta idéia.</p> <p>Usar: ofício, fita gomada.</p>
4	<p>TEXTO PARA REFLEXAO: Responsabilidade: cada um fazendo a sua parte</p> <p>1 – Contar a história do Rei Ricardo III para introduzir o tema;</p> <p>2 – Realizar as perguntas sobre este tema conforme proposto no texto e pedir a participação de todos voluntariamente.</p>
5	<p>Dinâmica: ALMA GÊMEA</p> <p>1 - De pé e em círculo o facilitador explica ao grupo que através de tiras de papel recebidas eles encontrarão sua alma gêmea de forma dinâmica e interativa</p> <p>2 – Após a formação de todas as duplas de almas gêmeas elas terão dois minutos para conversarem entre si e em seguida um apresentará o outro ao grande grupo</p> <p>3 – Ao som da música escolhida, o facilitador pedirá que a dupla caminhe pela sala, dançando, depois formar trios, quartetos, de cinco em cinco até formar apenas 4 grupos.</p> <p>4 – Os estudantes ficarão agrupados, de acordo com essa formação. 5 – Em grupo os estudantes responderão ao questionamento:</p> <p style="padding-left: 40px;">Você acredita em alma gêmea? Comente.</p> <p style="padding-left: 40px;">Por quem ou pelo o quê você tem feito ou faz tudo o que puder? Em que circunstância você perde a “pose”?</p> <p style="padding-left: 40px;">Quais os males que você gostaria de arrancar da sociedade? Qual o sonho lindo que você gostaria de viver?</p> <p style="padding-left: 40px;">Complete a frase: Eu estou morrendo de vontade de ... na escola, na família, na saúde, na política.</p> <p>6- Socialização das respostas com o grande grupo e conclusão.</p> <p>- Usar som, música escolhida!</p>
6	<p>CONTRATO DE CONVIVENCIA</p> <p>- Trabalhar com os alunos e perguntar:</p> <p>1. O que é um Contrato de Convivência?</p> <p>2. Por que é importante usar um Contrato de Convivência?</p> <p>3. Para que serve um Contrato de Convivência?</p> <p>Encaminhamentos para construção do CONTRATO DE CONVIVÊNCIA; 1-</p> <p style="padding-left: 40px;">Relação Estudante-Estudante:</p> <p style="padding-left: 40px;">2- Relação Estudante – Educador (todos que compõem o quadro de funcionários):</p>

	<p>3- Relação Estudante – Espaço Físico 4- Relação Estudantes – Atividades Escolares.</p> <p>- Reunir 5 equipes! Pedir que todos relacionem alguns itens para o contrato, apresentar e fazer votação do que é necessário estar no contrato. - Pedir que UM ou mais alunos sejam os RELADORES (ESCREVE NUMA OUTRA FOLHA O RESULTADO)</p> <p>Encerrar com a música: É preciso saber viver. Usar: papel madeira, pincel atômico, fita gomada. - Ao final, fixar os contratos na sala.</p>
7	<p>DINÂMICA DE ANIMAÇÃO 2 : O QUE VOCÊ FARIA SE... Usar papel ofício! Pedir que todos participem criando e respondendo uma pergunta! (Obs.: apenas para descontrair! Não permitir qualquer tipo de apelação!!!)</p>
2º DIA	
1	<p>DINÂMICA: MEU PROJETO PARA 2019 - TEXTO: Projeto de Vida - Distribuir as folhas e pedir que todos respondam como está sendo solicitado! - Explicar que será um exercício. Depois virá o tema principal que é PROJETO DE VIDA!</p>
2	<p>A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA - Leitura do material de apoio - Concluir o PROJETO DE VIDA, entregar a folha num envelope para o DIRETOR DE TURMA Usar: modelo de Projeto de Vida e envelope para OFÍCIO.</p>
3	<p>DINÂMICA DE ANIMAÇÃO 1: A CORRENTE Ressaltar a relação da corrente com o Projeto de Vida, cada elo representa as pessoas, as situações que favorecem a conquista de uma meta e que se não houver cooperação entre os elos a corrente quebra e dificulta o que se almeja.</p>
4	<p>DINÂMICA DE ANIMAÇÃO 2 : O QUE VOCÊ FARIA SE... Usar papel ofício! Pedir que todos participem criando e respondendo uma pergunta! (Obs.: apenas para descontrair! Não permitir qualquer tipo de apelação!!!)</p>
5	<p>Dinâmica “VIDA E AMOR” - Distribuir os nomes entre os alunos. - Fazer leitura do texto.</p>
6	<p>DINÂMICA: Percebendo o outro 1- Grupo em círculo sentado. 2- Cada participante pega uma folha de papel ofício em branco e escreve seu nome. 3- Cada vez que o facilitador der um sinal a folha deverá ser entregue ao colega da direita para que este escreva uma mensagem ou uma característica positiva relacionada a pessoa cujo nome se encontra no alto da folha. 4- Assim sucessivamente todos escrevem para todos até que a folha retorne ao ponto de origem. 5- Vale ressaltar que devem escrever apenas algo que valorize o colega. 6- Fazer a leitura silenciosa das mensagens recebidas 7- Em plenária comentar com o grupo: O que foi surpresa para você? O que já esperava? O que mais o tocou?</p>
7	<p>TEXTO PARA REFLEXÃO: Tolerância: um valor para convivência 1 – Fazer a exposição do tema! 2 – ENTREGAR A CÓPIA DO TEXTO e PEDIR SILÊNCIO TOTAL: Realizar uma leitura compassada e clara do texto O HOSPEDE. 3 – Fazer os questionamentos 4 – Leitura do texto: O MENINO DAS MEIAS VERMELHAS 5 – PEDIR SILÊNCIO TOTAL: Realizar uma leitura compassada e clara do texto 6 – Fazer a discussão do tema proposto Obs.: Usar os dois textos apenas se houver tempo!</p>

8	<p>1 – Pedir que todos falem das impressões positivas em relação ao prédio. Salientar que somos capazes de repensar nossa prática e realizarmos muitas coisas boas. Pedir que relacionem a discussão com os Pilares da Educação</p> <p>2 – Leitura e discussão do Texto: Padrões mínimos de qualidade do ambiente escolar. 3 – Levantamento de atitudes que deverão ser tomadas para a manutenção e conservação do prédio.</p> <p>DINÂMICA: O PAPEL AMASSADO.</p> <p>Sugerir a construção de algo com o papel. Salientar que somos capazes de repensar nossa prática e realizarmos muitas coisas boas. Pedir que relacionem a discussão com os Pilares da Educação</p>
9	<p>Avaliação</p> <p>Pedir para que eles avaliem em sala o trabalho dos Protagonistas, comentem as atividades. Selecionar os melhores depoimentos para serem relatados no fechamento do dia, que deverá ocorrer entre todas as salas.</p>
8	<p>TEXTO PARA REFLEXÃO: Tolerância: um valor para convivência</p> <p>1 – Fazer a exposição do tema!</p> <p>2 – ENTREGAR A CÓPIA DO TEXTO e PEDIR SILÊNCIO TOTAL: Realizar uma leitura compassada e clara do texto O HOSPEDE. 3 –</p> <p>Fazer os questionamentos</p> <p>4 – Leitura do texto: O MENINO DAS MEIAS VERMELHAS</p> <p>5 – PEDIR SILÊNCIO TOTAL: Realizar uma leitura compassada e clara do texto 6 –</p> <p>Fazer a discussão do tema proposto</p> <p>Obs.: Usar os dois textos apenas se houver tempo!</p>
9	<p>1 – Pedir que todos falem das impressões positivas em relação ao prédio. Salientar que somos capazes de repensar nossa prática e realizarmos muitas coisas boas. Pedir que relacionem a discussão com os Pilares da Educação</p> <p>2 – Leitura e discussão do Texto: Padrões mínimos de qualidade do ambiente escolar. 3 – Levantamento de atitudes que deverão ser tomadas para a manutenção e conservação do prédio.</p> <p>DINÂMICA: O PAPEL AMASSADO.</p> <p>Sugerir a construção de algo com o papel. Salientar que somos capazes de repensar nossa prática e realizarmos muitas coisas boas. Pedir que relacionem a discussão com os Pilares da Educação</p>
10	<p>Avaliação</p> <p>Pedir para que eles avaliem em sala o trabalho dos Protagonistas, comentem as atividades. Selecionar os melhores depoimentos para serem relatados no fechamento do dia, que deverá ocorrer entre todas as salas.</p>

2º DIA	
1	<p>DINÂMICA: MEU PROJETO PARA 2019 - TEXTO: Projeto de Vida - Distribuir as folhas e pedir que todos respondam como está sendo solicitado! - Explicar que será um exercício. Depois virá o tema principal que é PROJETO DE VIDA!</p>
2	<p>A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA - Leitura do material de apoio - Concluir o PROJETO DE VIDA, entregar a folha num envelope para o DIRETOR DE TURMA Usar: modelo de Projeto de Vida e envelope para OFÍCIO.</p>
3	<p>DINÂMICA DE ANIMAÇÃO 1: A CORRENTE Ressaltar a relação da corrente com o Projeto de Vida, cada elo representa as pessoas, as situações que favorecem a conquista de uma meta e que se não haver cooperação entre os elos a corrente quebra e dificulta o que se almeja.</p>
LANCHE	
5	<p>DINÂMICA DE ANIMAÇÃO 2 : O QUE VOCÊ FARIA SE... Usar papel ofício! Pedir que todos participem criando e respondendo uma pergunta! (Obs.: apenas para descontrair! Não permitir qualquer tipo de apelação!!!)</p>
6	<p>Dinâmica “VIDA E AMOR” - Distribuir os nomes entre os alunos. - Fazer leitura do texto.</p>
7	<p>DINÂMICA: Percebendo o outro 1- Grupo em círculo sentado. 2- Cada participante pega uma folha de papel ofício em branco e escreve seu nome. 3- Cada vez que o facilitador der um sinal a folha deverá ser entregue ao colega da direita para que este escreva uma mensagem ou uma característica positiva relacionada a pessoa cujo nome se encontra no alto da folha. 4- Assim sucessivamente todos escrevem para todos até que a folha retorne ao ponto de origem. 5- Vale ressaltar que devem escrever apenas algo que valorize o colega. 6- Fazer a leitura silenciosa das mensagens recebidas 7- Em plenária comentar com o grupo: O que foi surpresa para você? O que já esperava? O que mais o tocou?</p>
8	<p>TEXTO PARA REFLEXÃO: Tolerância: um valor para convivência 1 – Fazer a exposição do tema! 2 – ENTREGAR O CÓPIA DO TEXTO e PEDIR SILÊNCIO TOTAL: Realizar uma leitura compassada e clara do texto O HOSPEDE. 3 – 4 – Leitura do texto: O MENINO DAS MEIAS VERMELHAS 5 – PEDIR SILÊNCIO TOTAL: Realizar uma leitura compassada e clara do texto 6 – Fazer a discussão do tema proposto Obs.: Usar os dois textos apenas se houver tempo!</p>
9	<p>1 – Pedir que todos falem das impressões positivas em relação ao prédio. Salientar que somos capazes de repensar nossa prática e realizarmos muitas coisas boas. Pedir que relacionem a discussão com os Pilares da Educação 2 – Leitura e discussão do Texto: Padrões mínimos de qualidade do ambiente escolar. 3 – Levantamento de atitudes que deverão ser tomadas para a manutenção e conservação do prédio.</p> <p>DINÂMICA: O PAPEL AMASSADO. Sugerir a construção de algo com o papel. Salientar que somos capazes de repensar nossa prática e realizarmos muitas coisas boas. Pedir que relacionem a discussão com os Pilares da Educação</p>
10	<p>Avaliação Pedir para que eles avaliem em sala o trabalho dos Protagonistas, comentem as atividades . Selecionar os melhores depoimentos para serem relatados no fechamento do dia, que deverá ocorrer entre todas as salas.</p>