CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

GLAUCO DOUGLAS MOREIRA

VERTICALIZAÇÃO E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS NO IFMG *CAMPUS* SABARÁ: uma análise a partir de ferramentas foucaultianas

BELO HORIZONTE

2025

GLAUCO DOUGLAS MOREIRA

VERTICALIZAÇÃO E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS NO IFMG *CAMPUS* SABARÁ: uma análise a partir de ferramentas foucaultianas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa III: Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Aparecida Silva de Azeredo.

BELO HORIZONTE

2025

Moreira, Glauco Douglas
M838v Verticalização e continuidade dos estudos no IFMG Campus Sabará: uma análise a partir de ferramentas foucaultianas / Glauco Douglas Moreira. – 2025.
107 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
Orientadora: Luciana Aparecida Silva de Azeredo.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Ensino – Integração vertical – Teses. 2. Ensino profissional – Teses. 3. Ensino técnico – Teses. 4. Ciência política – Filosofia – Teses. 5. Capital humano – Teses. 6. Escolas técnicas – Minas Gerais – Teses. I. Azeredo, Luciana Aparecida Silva de. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 370.193408151

Elaboração da ficha catalográfica pela bibliotecária Jane Marangon Duarte, CRB 6ª 1592 / Cefet/MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC n°. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

GLAUCO DOUGLAS MOREIRA

VERTICALIZAÇÃO E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS NO IFMG CAMPUS SABARÁ: uma análise a partir de ferramentas foucaultianas

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 7 de novembro de 2025 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Documento assinado digitalmente
gov.br LUCIANA APARECIDA SILVA DE AZEREDO
Data: 14/11/2025 07:03:50-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Luciana Aparecida Silva de Azeredo - Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE GERALDO PEDROSA
Data: 13/11/2025 13:31:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa
Centro Federal de Educação Tecnológica

Documento assinado digitalmente
gov.br PATRICIA RODRIGUES TANURI BAPTISTA
Data: 10/11/2025 10:21:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista
Centro Federal de Educação Tecnológica

Documento assinado digitalmente
gov.br VIVIANE DINES DE OLIVEIRA RIBEIRO BARTHO
Data: 07/11/2025 20:15:59-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho
IFSP

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me sustentado em cada etapa desta jornada, permitindo não apenas o início, mas também a conclusão do mestrado. Sua presença foi constante, principalmente nos momentos de dúvida e cansaço, renovando minhas forças e esperança.

À minha esposa, Poliana Rodrigues, por estar ao meu lado em todos os momentos. Seu apoio foi fundamental para que eu continuasse firme mesmo diante dos desafios. Esta conquista é também sua.

Aos meus pais, Evandro Magno Moreira e Eni de Oliveira, por plantarem as primeiras sementes do conhecimento e da perseverança. A vocês, minha eterna gratidão por acreditarem em mim e por me ensinarem, desde cedo, o valor da educação.

Aos meus irmãos, Bruno Magno Moreira e Gustavo Cesar Moreira, por serem parte essencial da minha história e por me inspirarem com suas trajetórias.

À minha orientadora, Professora Luciana Aparecida Silva de Azeredo, por me ensinar a ver além das aparências, a escutar os discursos que moldam os sujeitos e a compreender que a educação é também um campo de disputas, resistências e possibilidades. Sua orientação foi mais que acadêmica — foi formativa, ética e humana.

Aos colegas do IFMG *Campus* Sabará, que contribuíram direta ou indiretamente para esta pesquisa. Em especial à Márcia Basília (Marcinha), cuja sugestão, feita em uma conversa despretensiosa no café, tornou-se o ponto de partida para esta dissertação.

Aos egressos do IFMG Campus Sabará que responderam à pesquisa, pela disponibilidade e generosidade em compartilhar suas experiências, sem as quais este trabalho não teria sido possível.

Aos colegas do Mestrado em Educação Tecnológica, por compartilharem saberes, inquietações e afetos. Em especial à Kamille Oliveira, que seguiu comigo nesta jornada, dividindo aprendizados, desafios e conquistas. Sua parceria foi um alento nos dias difíceis e uma alegria nos dias de vitória.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível, meu sincero agradecimento.

MOREIRA, DOUGLAS GLAUCO. **VERTICALIZAÇÃO E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS NO IFMG *CAMPUS* SABARÁ: uma análise a partir de ferramentas foucaultianas.** 104 folhas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET- MG.

RESUMO

Esta dissertação investiga a relação entre a verticalização do ensino e a continuidade dos estudos dos alunos do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Campus Sabará. A verticalização, prevista na Lei n.º 11.892/2008, é compreendida como a oferta integrada de cursos técnicos, de graduação e pós-graduação em uma mesma instituição, visando à formação contínua e articulada dos estudantes. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem discursiva e pós-crítica, fundamenta-se nos estudos foucaultianos, especialmente nas noções de governamentalidade, capital humano e subjetivação (FOUCAULT, 2008). Dialoga, ainda, com Dardot e Laval (2016), na análise da racionalidade neoliberal, com Gentili (2009), acerca da mercantilização da educação, e com Larrosa (2015), sobre a experiência e os processos de subjetivação. Utilizou-se o método arqueogenealógico para rastrear os discursos sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a verticalização. O *corpus* é composto por dizeres de 30 egressos dos cursos técnicos do IFMG Sabará, coletados por meio de questionário *online*, cujas respostas foram analisadas em seis eixos temáticos. Os resultados indicam que a verticalização do ensino contribui para a continuidade dos estudos, especialmente pela possibilidade de prosseguir a formação na mesma instituição, pela proximidade com o corpo docente e pela oferta de políticas de permanência. Ademais, os egressos relataram experiências marcantes em projetos de extensão, monitoria, eventos culturais e esportivos, que ampliaram suas competências técnicas e socioemocionais. A análise discursiva revelou que tais vivências podem funcionar como dispositivos de subjetivação, moldando trajetórias acadêmicas e profissionais alinhadas à lógica da Teoria do Capital Humano. Esta pesquisa também identificou tensões e limitações, como a escassez de recursos para políticas de permanência, a intensificação do trabalho docente e a influência da racionalidade neoliberal na organização curricular e nas expectativas institucionais. A verticalização, embora promova a integração entre níveis de ensino, pode reproduzir práticas de gestão voltadas à eficiência e à produtividade, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Em suma, a verticalização do ensino no IFMG Sabará pode atuar como um dispositivo de governamentalidade que favorece a permanência e a continuidade dos estudos, mas também insere os sujeitos em uma lógica de responsabilização individual e adaptação às exigências do mercado. Recomenda-se a ampliação de estudos sobre o tema em outros *campi* e instituições da Rede Federal, bem como o aprofundamento das estratégias de resistência e de formação integral no contexto da EPT.

Palavras-chave: Verticalização do ensino. Educação Profissional e Tecnológica. Governamentalidade. Teoria do Capital Humano. IFMG Sabará.

ABSTRACT

This dissertation investigates the relationship between the verticalization of education and the continuity of studies of students at the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG) – Sabará Campus. Verticalization, established by Law No. 11.892/2008, is understood as the integrated provision of technical, undergraduate, and graduate courses within the same institution, aiming at continuous and articulated student education. The research, qualitative in nature and grounded in a discursive and post-critical approach, draws on Foucauldian studies, particularly the notions of governmentality, human capital, and subjectivation (FOUCAULT, 2008). It also engages with Dardot and Laval (2016) in the analysis of neoliberal rationality, with Gentili (2009) regarding the commodification of education, and with Larrosa (2015) on experience and subjectivation processes. The archaeogenealogical method was employed to trace discourses on Professional and Technological Education (PTE) and verticalization. The corpus consists of statements from 30 graduates of IFMG Sabará's technical programs, collected through an online questionnaire, whose responses were analyzed across six thematic axes. The results indicate that verticalization contributes to the continuity of studies, particularly due to the possibility of pursuing education within the same institution, the proximity to the faculty, and the availability of student support policies. Furthermore, graduates reported meaningful experiences in extension projects, tutoring, cultural and sports events, which expanded their technical and socio-emotional skills. The discursive analysis revealed that such experiences may operate as subjectivation devices, shaping academic and professional trajectories aligned with the logic of Human Capital Theory. The study also identified tensions and limitations, such as insufficient resources for student support policies, the intensification of teaching work, and the influence of neoliberal rationality on curricular organization and institutional expectations. Although verticalization promotes integration among educational levels, it may reproduce management practices oriented toward efficiency and productivity, to the detriment of a critical and emancipatory education. In conclusion, the verticalization of education at IFMG Sabará can function as a governmentality device that fosters student retention and educational continuity, while also embedding subjects within a logic of individual accountability and adaptation to market demands. Further research is recommended in other campuses and institutions of the Federal Network, as well as a deeper exploration of strategies of resistance and integral education in the context of Professional and Technological Education.

***Keywords**: Vertical integration in education. Professional and Technological Education. Governmentality. Human capital. IFMG Sabará.*

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Síntese da Pesquisa Bibliográfica..... 16
Quadro 2 – Legislações referentes à EPT..... 41
Quadro 3 – Cursos Ofertados pelos Campi do IFMG..... 49
Quadro 4 – Cursos Ofertados pelo Campus Sabará..... 53
Quadro 5 – Relação Curso Destino e Instituição Destino dos Egressos..... 61
Quadro 6 – Distribuição dos Egressos Por Cursos..... 62

Tabela 1 – Quantitativo de E-mails 56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos Cursos Técnicos..... 57
Gráfico 2 – Ano de Conclusão..... 57
Gráfico 3 – Acesso às Políticas de Permanência..... 58
Gráfico 4 – Continuidade dos Estudos no Ensino Superior..... 59
Gráfico 5 – Instituições de Ensino Superior dos Egressos..... 61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AD – Análise do Discurso
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
IF – Instituto Federal
IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais
IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados
MEC – Ministério da Educação
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

O Pesquisador 11
O Estado da Arte e do Conhecimento 13
A pesquisa 23

1 DISCURSO, NEOLIBERALISMO, GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TENCOLÓGICA 25

1.1 Análise do discurso e estudos discursivos foucaultianos 25
1.2 Origens e Transformações do Neoliberalismo 28
1.3 O Sujeito Neoliberal e a Teoria do Capital Humano 30
1.4 A Educação como Mercado 32

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA (EPT) E VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO 36

2.1 História da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) 36
2.2 A Verticalização do Ensino e EPT 44
2.3 Instituto Federal de Minas Gerais (IDFMG) 48
2.4 IF Sabará – *Lócus* da Pesquisa 53

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DIZERES DOS EGRESSOS 55

3.1 Aspectos éticos e metodológicos da pesquisa 55

4 ANÁLISE DISCURSIVA DO CORPUS 65

Eixo 1 Fale sobre a importância das políticas de permanência na continuidade dos seus estudos 67
Eixo 2 Fale sobre os motivos que te influenciaram a seguir estudando e a escolher este curso de graduação 70
Eixo 3 Conte-nos sobre experiência(s) enquanto estudava no IFMG Sabará que marcaram sua formação 73

Eixo 4 Acredita que as vicências acadêmicas e/ou culturais que teve no IFMG Sabará te auxiliaram/auxiliam na graduação? Como?.....78
Eixo 5 Fale sobre a experiência de ter formado em uma instituição verticalizada, que oferece cursos técnicos, de graduação e pós-graduação.....81
Eixo 6 Durante sua decisão de escolha da instituição e/ou curso superior, você recebeu aconselhamento por parte da instituição ou professores do curso técnico? Comente a respeito.....85

CONSIDERAÇÕES.....89

REFERÊNCIAS 92
APÊNDICES.....101

INTRODUÇÃO

Para iniciar, optou-se por dividir esta introdução em três seções: o pesquisador, o Estado a Arte e do Conhecimento e a pesquisa, a fim de proporcionar uma visão clara e contextualizada do desenvolvimento desta. Tal estrutura pretende não apenas apresentar o problema em questão, mas também evidenciar o percurso pessoal e acadêmico que motivou a investigação, destacando a relação intrínseca entre o pesquisador e seu objeto de estudo, revelando como suas experiências e interesses influenciaram a escolha do tema e a condução do trabalho. Assim, espera-se que o leitor compreenda tanto a importância da problemática abordada quanto a perspectiva singular que o pesquisador traz para o estudo.

O Pesquisador

Segundo a letra da música *Tá Escrito* do Grupo Revelação, "Na vida é preciso aprender, se colhe o bem que plantar", lema que adotei como guia em minha jornada. Cada passo que dei foi moldado pelas sementes plantadas não apenas por mim, mas também por meus pais, cuja influência moldou meu caminho desde o início. Nasci em 1988 em Gouveia, uma cidade pacata de Minas Gerais, onde dei meus primeiros passos na Escola Estadual Augusto Aires da Mata Machado. Após concluir o ensino médio na Escola Estadual Joviano de Aguiar em 2006, dei o próximo passo em direção ao meu futuro ao me mudar para São João Evangelista–MG, onde busquei a formação técnica em Informática, concluída em 2008.

Esses anos foram uma mistura de desafios e descobertas, marcados pela emoção de viver longe de casa pela primeira vez e mergulhar na experiência de dividir uma república. Foi um período de crescimento pessoal e acadêmico, no qual conheci mais pessoas e aprendi mais do que jamais imaginei. Após a formatura, retornei à casa dos meus pais, mas não mais em Gouveia, pois meu pai havia tomado uma decisão corajosa de mudar para Belo Horizonte em busca de melhores oportunidades para meus irmãos e eu.

Assim, em 2008, dei mais um passo em direção ao desconhecido, enfrentando o desafio de encontrar trabalho em uma nova cidade. Com o apoio do meu pai, explorei as oportunidades e consegui emprego em uma loja de informática, onde desenvolvi uma variedade de habilidades práticas e adquiri experiências valiosas. Em 2009, graças ao PROUNI (Programa Universidade Para Todos) ingressei na Faculdade Estácio de Sá, para continuar meus estudos e expandir minha rede de contatos profissionais.

Um novo capítulo começou em 2011, quando passei no concurso para o Instituto Federal de Minas Gerais e fui designado para trabalhar no *Campus* Bambuí. Essa mudança marcou o início de uma nova paixão pela Educação, enquanto eu mergulhava no ambiente acadêmico e interagia com alunos e professores. Durante uma visita à casa dos meus pais, conheci a mulher que se tornaria minha esposa, levando-me a fazer mais uma mudança para Belo Horizonte em 2013, quando consegui uma transferência para o *Campus* Sabará.

Minha busca por conhecimento não parou por aí. Em 2013, iniciei uma pós-graduação em Redes de Computadores, mas fui interrompido por um diagnóstico devastador de Leucemia em setembro deste mesmo ano. No entanto, graças ao apoio da minha família e à compatibilidade do meu irmão para o transplante de medula, consegui vencer a doença e retomar minha vida.

Em 2015, retornei ao trabalho no *Campus* Sabará e completei a pós-graduação que havia começado antes da doença. Em 2018, aproveitei a oportunidade de fazer uma nova pós-graduação em docência, ampliando meus horizontes acadêmicos e me aprofundando na área da Educação.

Visando acesso ao mestrado em Educação Tecnológica, em 2019, matriculei-me em uma disciplina isolada intitulada Educação à Distância, ministrada pela professora Márcia Grossi. Em 2021, cursei a disciplina Ensino e Formação de Professores na Educação Profissional e Tecnológica, ministrada a distância pela professora Maria Adélia devido à pandemia da COVID-19. Por essas disciplinas, conheci melhor o programa e pude preparar-me para o processo seletivo como aluno regular.

Acredito firmemente que cada desafio que enfrentei e cada conquista que alcancei foram resultados das sementes que plantei ao longo da vida. Essa convicção me levou a explorar a verticalização do ensino como tema para minha dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica, representando não apenas uma pesquisa acadêmica, mas também uma reflexão sobre minha própria jornada educacional e profissional.

Antes de avançarmos para a próxima seção, é importante lembrar que minha história, conhecimentos e experiências pessoais são partes essenciais das condições de produção e de possibilidade que moldaram esta pesquisa. Ademais, é importante mencionar o que me trouxe até o mestrado e motivou a escolha do tema de pesquisa.

Como servidor no IF (Instituto Federal) de Sabará de 2013 a 2024, interessou-me compreender melhor questões relativas à verticalização e, por isso, esta pesquisa de mestrado, visa lançar luz sobre como a verticalização do ensino, implementada no IFMG *Campus* Sabará, pode desempenhar um papel significativo nas decisões acadêmicas dos estudantes.

Ao longo dos anos como servidor nesta instituição, observei a importância crescente desse aspecto na experiência educacional. Entendo que compreender a dinâmica da verticalização é crucial para aprimorar as estratégias educacionais, atendendo as necessidades dos estudantes e alinhar-se aos objetivos institucionais.

Ao explorar essa interação, busco oferecer uma análise crítica que contribua para a compreensão das dinâmicas e implicações da verticalização do ensino no IFMG *Campus* Sabará. Acredito que os resultados desta pesquisa enriquecerão o entendimento acadêmico sobre o tema, proporcionando uma base teórica que permita reflexões aprofundadas sobre as práticas educacionais e as políticas institucionais no contexto específico do referido *campus.*

O Estado da Arte e do Conhecimento

A verticalização do ensino na Educação Profissional Tecnológica é um fenômeno relativamente recente no contexto brasileiro e está ligada a uma série de transformações políticas e educacionais. Esta verticalização representa não apenas uma expansão das oportunidades educacionais, mas também um novo entendimento sobre o papel da EPT no sistema educacional mais amplo e na sociedade. Ela tem implicações significativas para como pensamos a educação profissional e tecnológica, tornando-a uma parte mais integral e abrangente do sistema educacional brasileiro (Oliveira, 2020).

A Lei 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e estabeleceu a estrutura organizacional, os objetivos, as finalidades e as características dessas instituições. Em seu Art. 6º, inciso III, ficou instituído que é finalidade dos IF “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física (...) os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (Brasil, 2008).

Na verticalização do ensino, são ofertados vários cursos em diferentes níveis, como nos IF e dos Centro Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que ofertam cursos de Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação, possibilitando aos alunos concluírem cursos na mesma área de formação ou em áreas correlatas na mesma instituição, ou em outra da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) (Curi; Gomes; Borges, 2023).

Vários são os impactos da verticalização nas instituições de ensino. Como impactos positivos temos a possibilidade de transição suave entre os diferentes níveis de ensino, a facilidade de integração curricular, melhoria na coordenação pedagógica, possibilitando o

alinhamento de metodologias, objetivos e avaliações entre os níveis, o compartilhamento de recursos como bibliotecas, laboratórios e infraestrutura física otimizando o uso de recursos e redução de custos (Curi; Gomes; Borges, 2023).

No entanto, entre os desafios, destacamos que a gestão de uma instituição verticalizada pode ser mais complexa, exigindo uma administração eficiente para lidar com as peculiaridades de diferentes níveis educacionais e exige diferentes estratégias pedagógicas para adaptar métodos de ensino para diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento. Há diversos desafios em relação à sua concepção, operacionalização e adesão pela comunidade acadêmica (professores, alunos e técnicos administrativos) (Silva, *et al*., 2020).

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm se tornado cada vez mais acessíveis devido a várias políticas educativas como FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), PROUNI e SISU (Sistema de Seleção Unificada), o que fez com que a partir do século XXI, o desafio, como esclarece Coulon (2017), não é mais o ingresso e sim a permanência dos estudantes. Pesquisas relatam a dificuldade dos estudantes em se adaptarem à rotina de estudos e à postura científica exigida nas universidades, o que pode atrapalhar o seu rendimento acadêmico e causar desistência e evasão (Matta; Lebrão; Heleno, 2017).

Ademais, o despreparo da maioria dos estudantes advindos do ensino médio, geralmente oriundos de escolas públicas, é reconhecido pelos professores, que se queixam das dificuldades dos alunos em diversas disciplinas, principalmente nas áreas das exatas, interpretação de textos e leitura. Esse é um cenário preocupante, que afeta a qualidade do ensino superior e a formação dos futuros profissionais (Pacheco, 2011).

Segundo Oliveira e Cruz (2017), a verticalização do ensino, com a criação dos Institutos Federais, trouxe mudanças significativas para da educação no Brasil. Essa expansão visou proporcionar uma formação mais abrangente. Conforme o Art. 2º da DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica) 2021,

> a Educação Profissional e Tecnológica é a modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (DCN, 2021)

Desta forma, a formação é integrada por meio da oferta de cursos técnicos, tecnológicos, de graduação e pós-graduação.

Nesse contexto, é relevante investigar como essa ampliação do ensino influencia (ou não) a continuidade dos estudos dos alunos do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) *Campus* Sabará. Assim surge a pergunta norteadora desta pesquisa: como a verticalização do ensino interfere (ou não) na continuidade dos alunos do IFMG - *Campus* Sabará?

Partindo da questão norteadora da pesquisa, foi realizado o Estado da Arte por meio da pesquisa bibliográfica. O Estado da Arte consiste em um levantamento sistemático do que se conhece sobre um determinado assunto, a partir de pesquisas realizadas em uma área específica. Este tipo de estudo mapeia a produção científica existente, identificando as condições em que teses, dissertações, publicações em periódicos, e comunicações em congressos e seminários foram produzidas. A metodologia é inventariante e descritiva e visa compreender a evolução do conhecimento científico ao longo do tempo (Vasconcellos; Silva; Souza, 2020).

Constatou-se, com a pesquisa bibliográfica, que são escassas as publicações que analisam a verticalização de ensino, mais especificamente a verticalização na Educação Profissional e Tecnológica. Observou-se ainda que um número reduzido de estudos centralizara suas pesquisas na verticalização nos Institutos Federais, como, por exemplo, na relação entre verticalização e continuidade dos estudos e permanência dos estudantes. Assim, constatou-se que os estudos sobre verticalização precisam ser ampliados do ponto de vista teórico e empírico, em especial junto aos estudantes da EPT, levantando escolhas, dificuldades e benefícios colhidos com as opções de continuidade ou não dos estudos na mesma instituição, ou em outra instituição da rede federal de ensino.

Para a construção do Estado da Arte, em setembro de 2024, foram realizadas buscas na base de dados da área de Educação. Foi escolhida a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações eletrônicos. Devido a extensa quantidade de obras publicadas, foram utilizadas palavras-chave com objetivo de realizar o mapeamento dos estudos e encontrar trabalhos significativos. Na busca por "verticalização do ensino" *AND* "educação profissional" foram encontrados 16 resultados, sendo 9 Teses e 7 Dissertações. Após a realização da pesquisa na base de dados como forma de refinar os resultados obtidos, em um primeiro momento, os resultados forma restringidos a partir de 2008, ano em que a Lei 11.892 instituiu os Institutos Federais, trazendo a verticalização como uma característica importante dessas instituições. Posteriormente foi realizada a leitura dos títulos dos trabalhos, seguida da leitura dos resumos, para, enfim, se chegar a um panorama sobre as publicações referentes ao tema. Após a análise, foi elaborado um quadro com a síntese da pesquisa bibliográfica, apresentado a seguir.

Quadro 1 – Síntese da Pesquisa Bibliográfica

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

DESCRITORES	TÍTULO	AUTOR	NÍVEL	ANO	OBJETIVOS
"VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO"	A política de verticalização do ensino no Instituto Federal Goiano, *campus* Trindade e as possibilidades de itinerários formativos discente	Ribeiro, Iuri	DOUTORADO	2022	Compreender a política de verticalização do ensino e suas implicações nos itinerários formativos dos alunos egressos do Ensino Médio Integrado do *Campus* Trindade; analisar as possibilidades e limites da política de verticalização do ensino no itinerário formativo dos estudantes; identificar se é como a verticalização do ensino atua como um fator de permanência no IF Goiano – *Campus* Trindade.
	A verticalização do ensino no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais: um olhar sobre o campus Arinos	Soares, Walter Dimas Brito	MESTRADO	2021	Apresentar uma proposta de formação continuada aos docentes, com base nas percepções deles, dos gestores e dos estudantes do IFNMG campus Arinos.
	As atividades experimentais no contexto da docência nos institutos federais do estado de Goiás: reflexões a partir da epistemologia fleckiana	Silva, Nara Alinne Nobre da	DOUTORADO	2022	Identificar e caracterizar os condicionantes que influenciam as concepções e práticas, relativas à natureza pedagógica da experimentação, dos/as professores/as de química atuantes frente à verticalização do ensino nos Institutos Federais do Estado de Goiás, a partir do referencial fleckiano.
	Professor-flexível no ensino verticalizado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro IFRJ: um olhar sobre a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica em tempos de acumulação flexível	Silva, Katia Correia da	DOUTORADO	2018	Apreender, com mais acuidade, uma nova carreira do magistério federal.
	A organização do trabalho pedagógico no Instituto Federal do Paraná – *campus* Palmas: implicações para	Peratz, Tatiane	MESTRADO	2019	Analisar as implicações da OTP para o trabalho docente no IFPR – *Campus* Palmas, na região sudoeste do estado do Paraná.

o trabalho docente				
A construção da profissionalidade do docente formador de professores de ciências e de química do IFSC - campus São José	Lohn, Luciana Gelsleuchter	DOUTORADO	2020	Investigar a constituição da profissionalidade destes docentes formadores, que atuam concomitantemente no ensino superior e na educação básica, vivenciando a verticalização do ensino.
Política pública de expansão da rede federal de ensino profissional: estudo de caso múltiplo em dois *campi* agrícolas	Cavalcanti, Eliane Ribeiro da Costa	DOUTORADO	2018	Compreender como ocorreu a implantação da política pública de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a criação dos Institutos Federais com base no estudo de caso de dois *campi* pré-existentes: Machado, do IFSULDEMINAS, e Pinheiral, do IFRJ; *campi* que apresentam semelhanças entre si, o que permitiu comparar as ações realizadas, os resultados e percepções sobre o processo.
Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na perspectiva da inovação institucional: um estudo de um modelo teórico-empírico a luz de indicadores institucionais	Ávila, Carlos Alberto de	DOUTORADO	2018	Construir um modelo teórico, a partir do marco legal de criação da nova instituição, visando subsidiar a identificação dos aspectos de inovação institucional dos Institutos Federais.
O modelo de gestão aplicado ao ensino no IFPI frente às configurações dos IFs	Hübner, Joedna Lobato do Amaral	MESTRADO	2015	Analisar a gestão aplicada ao ensino no IFPI, o qual se constitui num exemplo quanto às finalidades e características dos IFs.
Políticas públicas para educação profissional e tecnológica e o mundo do trabalho contemporâneo: um estudo de caso dos egressos dos Cursos Técnicos Integrados do CEFET-MG	Coutinho, Eduardo Henrique Lacerda	DOUTORADO	2016	Analisar as inter-relações de Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica (VTE), o mundo do trabalho contemporâneo, intermediado pelo perfil de treinamento e desempenho profissional dos graduados de cursos técnicos integrados em eletrônica e engenharia elétrica da CEFET-MG.

Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: o trabalho docente no *campus* avançado de Ponte Nova – MG	Silva, Sibele Leandra Penna	DOUTORADO	2021	Analisar as mudanças ocorridas nas atividades docentes a partir do processo de criação e expansão dos IF's.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Os dados obtidos, como mostra o Quadro 1 revelam que uma parte significativa dos estudos analisados se concentra na experiência e no trabalho dos docentes no contexto da verticalização do ensino nos Institutos Federais. A partir dessa análise, foi possível identificar que grande parte dos estudos existentes examina as implicações da verticalização no trabalho docente, destacando aspectos como a flexibilidade na carreira, as mudanças nas práticas pedagógicas e as demandas de formação continuada dos professores.

No entanto, poucos estudos focam diretamente nas percepções e trajetórias dos alunos, importantes para compreender a continuidade dos estudos em um contexto de verticalização. Assim, a relevância desta pesquisa está justamente em explorar essa lacuna, ao revisitar os impactos dessa política sobre os discentes do IFMG – Campus Sabará, investigando as condições que favorecem ou dificultam a permanência dos alunos.

Dos trabalhos selecionados, dois se aproximaram do nosso tema de pesquisa. 1º) A política de verticalização do ensino no Instituto Federal Goiano, *Campus* Trindade e as possibilidades de itinerários formativos discente de Iuri Ribeiro (2022) e 2º) Políticas públicas para educação profissional e tecnológica e o mundo do trabalho contemporâneo: um estudo de caso dos egressos dos Cursos Técnicos Integrados do CEFET-MG de Eduardo Henrique Lacerda Coutinho (2016).

O primeiro trabalho é uma tese que investigou as implicações da verticalização no percurso formativo de estudantes egressos do Ensino Médio Integrado, levando em consideração as condições econômicas, sociais e culturais que influenciaram tanto a permanência quanto o sucesso escolar no nível subsequente. O estudo teve como objetivo compreender a política de verticalização do ensino e seus impactos nos trajetos formativos desses alunos, focando no *Campus* Trindade. A pesquisa buscou analisar as possibilidades e os limites dessas políticas, além de identificar de que maneira a verticalização pode atuar como um fator de permanência no IF Goiano – *Campus* Trindade.

Como metodologia foi utilizada a pesquisa bibliográfica com levantamento das fontes bibliográficas que versam sobre os elementos do campo político, econômico e da educação profissional, a análise dos documentos referentes à implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano (PDI), do Projeto Pedagógico dos cursos de ensino médio integrado e superior. Foi também realizada pesquisa de campo com aplicação de questionário sociocultural e realização de entrevista semiestruturada com os egressos do Ensino Médio Integrado.

Por meio da aplicação do questionário sociocultural, foi possível traçar o perfil sociocultural e econômico dos egressos do Ensino Médio Integrado do *Campus* Trindade, que demonstrou que a maioria das famílias dos egressos, 75,3% mais precisamente, estão inseridas na faixa de renda familiar até 4 salários-mínimos, portanto são famílias de baixa renda. Também foi demonstrado que 69,4% dos pais ou responsáveis dos egressos que responderam ao questionário sociocultural não possuem o ensino superior. Os relatos demonstram que todos os entrevistados reconhecem o esforço do *campus* em promover uma formação para além do conhecimento técnico para o mercado de trabalho. Foi demonstrado que 84,1% de egressos participantes da pesquisa conseguiram acessar o ensino superior. Desse total de egressos no ensino superior, 55.1% estão matriculados em um curso em área diferente da área do curso técnico. Ainda contabilizando apenas os egressos pesquisados que estão matriculados no ensino superior, 44,9% estão em cursos da mesma área do curso técnico, distribuídos em cursos do próprio *Campus* Trindade e em outras Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Os dados revelaram que o Ensino Médio Integrado proporciona aos estudantes uma formação humana, integral e omnilateral[1] e condições de acessar o ensino superior no próprio *Campus* Trindade ou em outras instituições de ensino superior por meio da política de verticalização do ensino.

A pesquisa sobre a verticalização do ensino no IFMG - Campus Sabará e o estudo desenvolvido no IF Goiano apresentam aproximações significativas em termos de temática central e alguns aspectos metodológicos, ao mesmo tempo que se distanciam em seus enfoques e abordagens teóricas. Ambos os trabalhos compartilham a premissa de investigar o impacto da política de verticalização do ensino sobre a trajetória acadêmica dos discentes, especialmente

[1] O conceito de formação omnilateral remonta a Karl Marx, especialmente em Manuscritos Econômico-Filosóficos (1844) e O Capital (1867), e refere-se ao desenvolvimento integral e multilateral das capacidades humanas, em oposição à formação unilateral imposta pela divisão social do trabalho. No Brasil, foi retomado por autores como Dermeval Saviani (2007) e Gaudêncio Frigotto (2012), no âmbito das discussões sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

no contexto dos Institutos Federais criados pela Lei 11.892/2008. Em termos de objetivos, as duas pesquisas buscam compreender como essa política educacional afeta a permanência e o sucesso dos alunos no Ensino Médio Integrado e no nível subsequente de ensino, destacando as possibilidades de itinerários formativos oferecidas pela estrutura verticalizada das instituições. Essa similaridade indica que tanto o IFMG quanto o IF Goiano enfrentam desafios comuns na implementação da verticalização, incluindo a necessidade de articulação entre diferentes níveis de ensino e a criação de trajetórias formativas coesas que favoreçam a continuidade dos estudos.

No entanto, uma distinção entre os dois estudos reside no foco teórico e metodológico. Enquanto a pesquisa sobre o IFMG adota uma abordagem embasada em ferramentas foucaultianas, centrando-se na governamentalidade e nas implicações das políticas neoliberais no contexto educacional, o estudo do IF Goiano opta por uma análise mais empírica e quantitativa. O trabalho do IF Goiano utiliza questionários e entrevistas com egressos para mapear de maneira concreta os itinerários formativos dos estudantes e as condições sociais e econômicas que afetam sua permanência, focando também nos impactos operacionais da verticalização sobre o trabalho docente. Já no IFMG, o enfoque teórico envolve uma análise crítica das práticas institucionais, considerando como o poder e o saber incidem na subjetivação dos alunos, moldando suas decisões e trajetórias acadêmicas.

O segundo também é uma tese, na qual o autor objetivou analisar as inter-relações das Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com o mundo do trabalho contemporâneo, intermediado pelo perfil de formação e atuação profissional dos egressos dos cursos técnicos integrados de eletrônica e eletrotécnica do CEFET-MG. O trabalho apresenta as Políticas Públicas para a EPT e analisa sua inter-relação com o mundo do trabalho contemporâneo, explicitando as competências profissionais e tecnológicas requisitadas pelo sistema de produção capitalista no mercado de trabalho.

A justificativa desse estudo foi legitimada pelo embate travado na instituição sobre o mercado de trabalho a partir da indagação: até que ponto o perfil de formação profissional dos Cursos Técnicos Integrados do CEFET-MG está se relacionando com as Políticas Públicas para a EPT e inserindo os egressos no Mercado de Trabalho Contemporâneo?

Cabe aqui mencionar que, segundo Ianni (1994) o mercado de trabalho refere-se ao sistema econômico onde a oferta e a demanda de trabalho se encontram. É caracterizado pelas relações contratuais entre empregadores e empregados, sendo o trabalho tratado como uma mercadoria. Já o mundo do trabalho refere-se ao contexto mais amplo das experiências e condições de trabalho dos indivíduos, incluindo os aspectos sociais, culturais e éticos do

trabalho, e envolve não apenas as relações econômicas, mas também as relações humanas e sociais que permeiam o ambiente de trabalho.

Abrindo outro parêntese nesse contexto, é importante problematizar a influência das políticas neoliberais sobre a formação profissional e a inserção dos egressos. Para Laval (2019) o neoliberalismo, com sua ênfase na eficiência, competitividade e adequação às demandas do mercado, molda profundamente as políticas públicas e as práticas educacionais. A formação técnica, assim, pode estar direcionada mais para atender às exigências imediatas do mercado de trabalho do que para promover uma educação crítica e emancipatória. A verticalização do ensino, inserida nesse contexto, pode ser vista como uma resposta à necessidade de formar trabalhadores altamente especializados e flexíveis, prontos para se adaptarem rapidamente às mudanças do mercado. Ademais, pode também reforçar uma visão instrumental da educação, na qual o valor do ensino é medido apenas pela empregabilidade dos egressos e sua capacidade de contribuir para o crescimento econômico, em detrimento de uma formação integral que considere aspectos éticos, sociais e culturais.

Voltando à tese Políticas públicas para educação profissional e tecnológica e o mundo do trabalho contemporâneo: um estudo de caso dos egressos dos Cursos Técnicos Integrados do CEFET-MG, a metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, por meio do estudo de caso, evidenciado pela escolha do CEFET-MG, tendo-se utilizado de fontes documentais, acadêmicas e governamentais, como também questionário *online* junto aos egressos dos cursos técnicos em eletrotécnica e eletrônica. Os resultados obtidos apontam para que, embora a grande maioria dos egressos investigados tenham atuado ou estejam atuando como técnicos de nível médio, eles também optaram por cursar a graduação e pós-graduação em áreas correlatas com o ensino técnico.

No âmbito do mercado de trabalho, as empresas onde os técnicos pesquisados trabalharam e/ou trabalham, estas implementam a gestão centralizadora, com concentração de planejamento; aplicam as tecnologias automatizadas de programação flexível; organizam os equipamentos em células com junção de operação, inspeção e manutenção com fluxo contínuo de produção e com função específica, operadas com divisão técnica do trabalho, com roteiro prescrito de produção.

No que tange às competências profissionais requisitadas pelo mercado de trabalho, destacam-se: iniciativa, capacidade de raciocínio, espírito empreendedor, autonomia intelectual, pensamento integrativo, capacidade de raciocínio e tomada de decisões. Já o significado atribuído ao trabalho, perpassa o campo da produtividade, o viés econômico e os aspectos sociais do labor.

A este respeito, Laval (2019) menciona que essas competências refletem uma racionalidade neoliberal que privilegia a adaptabilidade, a inovação e a eficiência como pilares para a inserção no mercado de trabalho. Entretanto, ao valorizar essas competências, o neoliberalismo pode impor uma visão reducionista e instrumental do trabalho, em que o trabalhador é visto principalmente como um recurso a ser otimizado para maximizar a produtividade e o lucro. Essa visão ignora frequentemente os aspectos mais amplos e sociais do labor, incluindo o bem-estar dos trabalhadores, a justiça social e as condições de trabalho dignas.

> Esse cenário demonstra que a opção realizada pelos egressos desses cursos corrobora com o projeto de verticalização do ensino, técnico de nível médio, graduação e pós-graduação do CEFET-MG, o que permite a instituição manter a discussão com o Ministério da Educação na consolidação da transformação em Universidade Tecnológica (Coutinho, 2016, p. 15).

Ao comparar a tese de Eduardo Henrique Lacerda Coutinho (2016) com a dissertação sobre a verticalização do ensino no IFMG - *Campus* Sabará, observa-se uma convergência na preocupação com as inter-relações entre a formação técnica e as demandas do mercado de trabalho contemporâneo, influenciadas pelas políticas públicas de EPT. Ambas as pesquisas abordam como a verticalização do ensino e a formação técnica são moldadas por um cenário de governança neoliberal, que prioriza a empregabilidade e a flexibilidade dos trabalhadores.

Entretanto, enquanto o foco de Coutinho (2016) é mais voltado para as competências exigidas pelo mercado de trabalho e como essas políticas públicas se refletem diretamente nas práticas das empresas que empregam os egressos, esta dissertação sobre o IFMG adota uma abordagem crítica baseada nas ferramentas foucaultianas, explorando a governamentalidade e as subjetividades dos alunos no contexto da verticalização. Em vez de apenas analisar a adequação da formação técnica às demandas econômicas, também investiga como as políticas de verticalização reproduzem lógicas neoliberais que instrumentalizam a educação e podem limitar uma formação integral e emancipatória. Ambos os trabalhos, contudo, fornecem uma compreensão abrangente sobre os impactos da verticalização do ensino na formação dos discentes e na sua inserção no mercado de trabalho, destacando as tensões entre uma formação crítica e as demandas capitalistas contemporâneas.

A pesquisa

Diante do exposto, esta pesquisa procura compreender a relação entre verticalização de ensino e a continuidade dos estudos dos alunos do IFMG *Campus* Sabará. Assim, como objetivos específicos elencamos:

1 - Levantar-se, por meio do estudo bibliográfico, como foram e são construídos os discursos sobre a EPT, em especial os discursos sobre a verticalização;

2 - Analisar discursivamente respostas a questionário com egressos, com vistas a refletir sobre a relação (ou não) entre a verticalização do ensino e a continuidade dos estudos;

3 - Problematizar o impacto do neoliberalismo na educação profissional e tecnológica no Brasil.

Tendo delineado o percurso de pesquisa e apresentado o Estado da Arte e do Conhecimento, apresenta-se esta dissertação está organizada em termos de seções e subseções.

A dissertação está organizada em três seções, além da introdução, das considerações finais e das referências. Na introdução, apresenta-se o pesquisador, o estado da arte e do conhecimento e a delimitação da pesquisa, compondo o percurso inicial que situa o leitor quanto ao problema, aos objetivos e à relevância do estudo.

Seção 1 – Discurso, neoliberalismo, governamentalidade e Educação Profissional e Tecnológica (EPT) reúne quatro subseções: (2.1) Análise do discurso e estudos discursivos foucaultianos; (2.2) Origens e transformações do neoliberalismo; (2.3) O sujeito neoliberal e a teoria do capital humano; e (2.4) A educação como mercado. Nesse momento, busca-se construir a base teórico-analítica da pesquisa a partir de Michel Foucault (2008), examinando como a racionalidade neoliberal incide sobre a educação, transformando-a em espaço de subjetivação e de adaptação às exigências de mercado.

Na Seção 2 – Educação Profissional Tecnológica (EPT) e Verticalização do Ensino aprofunda o debate histórico e institucional, organizado em quatro subseções: (3.1) História da Educação Profissional e Tecnológica; (3.2) A verticalização do ensino e a EPT; (3.3) O Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG); e (3.4) O IFMG Campus Sabará, *lócus* empírico da pesquisa.

A Seção 3 – Procedimentos metodológicos e análise dos dizeres dos egressos explicita o caminho investigativo, apresentando (4.1) os aspectos éticos e metodológicos e (4.2) a análise discursiva do *corpus* que por sua vez, é organizada em seis subseções nomeadas como eixos temáticos, que contemplam a importância das políticas de permanência, os motivos que impulsionaram a continuidade dos estudos, as experiências vividas no IFMG Sabará, o impacto

das vivências acadêmicas e culturais na graduação, a experiência de formar-se em uma instituição verticalizada e o papel do aconselhamento institucional no processo decisório.

Ao final, as considerações finais resgatam os principais achados da investigação, apontam suas contribuições teóricas e práticas, e sugerem desdobramentos futuros, tanto para a produção acadêmica quanto para o fortalecimento de políticas institucionais voltadas à permanência e continuidade dos estudantes.

1 DISCURSO, NEOLIBERALISMO, GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Esta seção traz uma reflexão sobre discurso e acerca de como as políticas neoliberais transformam a educação e impactam a formação profissional e tecnológica. O neoliberalismo, mais do que um conjunto de políticas econômicas, é aqui entendido como uma forma de pensar e agir que atravessa diversas dimensões da vida, incluindo a educação.

A partir da perspectiva discursiva, em especial da ferramenta teórico-analítica "governamentalidade" de Michel Foucault (2008), entendemos como o poder atua para moldar não apenas políticas, mas também comportamentos e modos de vida. Na educação, isso se reflete, por exemplo, na pressão por eficiência, produtividade e competitividade, que reconfiguram as escolas e universidades em espaços voltados para a formação de indivíduos que se veem como capital humano, preparados para competir no mercado.

Neste momento, partimos da noção de discurso e procuramos explorar como essa lógica afeta as instituições educacionais, que, ao mesmo tempo, em que são desafiadas a atender às demandas do mercado, buscam manter uma proposta educativa mais crítica e transformadora. A narrativa pretende revelar não apenas as políticas em si, mas as implicações humanas dessa governança, os desafios enfrentados por educadores e estudantes e a luta para manter a educação como um direito e um espaço de formação integral.

1.1 Análise do discurso e estudos discursivos foucaultianos

Ao ouvirmos o termo "discurso", muitas vezes, o associamos a pronunciamentos políticos. Contudo, a Análise do Discurso (AD) não se restringe a esse contexto. A AD é um campo interdisciplinar que busca compreender e interpretar a linguagem utilizada na sociedade, considerando sua complexidade e sua relação intrínseca com aspectos sociais, ideológicos e históricos. Essa abordagem teórico-metodológica vai além da análise linguística tradicional, ao incorporar não apenas a estrutura dos textos, mas também o contexto e as condições de sua produção, os quais influenciam a criação de significados e os efeitos gerados pelos discursos (Fernandes, 2007).

A AD nasce na França, na década de 1950 a 1960, em meio a uma crescente busca por novas formas de compreender os discursos em formação. Já não bastava mais um olhar restrito à Linguística ou à Filosofia **pura**. Era necessário um tipo de análise que unisse as Ciências

Humanas, como Sociologia, Antropologia e Filosofia, à Linguística e suas materialidades, permitindo reflexões além das estruturas linguísticas em si (Azeredo e Bartho, 2020). Assim, na França, nasce a Análise do Discurso, uma abordagem teórico-metodológica que integra saberes de diversas áreas como Filosofia, Antropologia, Política, Sociologia, Psicanálise, entre outras, não com o intuito de apresentar resultados conclusivos, mas de problematizar os sentidos e as questões relacionadas ao sujeito, às relações de saber-poder, aos discursos, ideologias e à língua(gem).

Como sugere o nome, a análise do discurso não se foca na gramática, mas no discurso em si, entendido como "um conjunto de enunciados que se sustentam na mesma formação discursiva" (Foucault, 2015, p. 144). Nesse processo, o analista explora o discurso em suas condições de produção/de possibilidade, reconhecendo-o como uma manifestação concreta da linguagem, imersa em elementos sociais, históricos e ideológicos, cujos significados emergem na interação entre os sujeitos e seu contexto específico (Brandão, 2004). O discurso, assim, se relaciona a uma ou mais formações discursivas (FD), que "impõem uma regularidade nos processos temporais, articulando uma série de eventos discursivos com outras séries de acontecimentos, transformações e processos" (Foucault, 2015, p. 83).

Foucault entende o discurso de maneira mais ampla do que uma simples unidade de palavras. Para ele, o discurso vai além do que é dito ou escrito, fazendo sentido para o sujeito e o contexto de determinada época. Como afirma:

> [...] o discurso não é apenas aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também o objeto do desejo; e, como a história nos ensina, o discurso não traduz apenas lutas ou sistemas de dominação, mas também aquilo pelo que se luta, o poder que se busca possuir (Foucault, 2014, p. 10).

Ao investigar o discurso, percebe-se que ele também revela relações de saber-poder. Foucault explora como o saber é constituído por práticas discursivas ao longo da história, argumentando que o saber não é apenas um conjunto de conhecimentos, mas uma prática determinada por regras que definem o que é considerado legítimo em determinado contexto histórico. Em outras palavras, o saber está sempre associado a práticas que definem os regimes de verdade em diferentes períodos (Castro, 2009).

A partir dos Estudos Discursivos com as ferramentas conceituais foucaultianas, surge uma abordagem teórica e metodológica amplamente adotada por pesquisadores voltados para a análise crítica dos discursos. Nessa abordagem, são exploradas ferramentas e questões metodológicas, com ênfase na relação entre poder, saber e práticas discursivas. Foucault (2008) propôs uma nova maneira de analisar os discursos, destacando como as práticas discursivas

funcionam como instrumentos de poder, moldando os sujeitos e suas maneiras de pensar, agir e existir no mundo (Navarro, 2020). Quarenta anos após sua morte (1984), seus estudos permanecem relevantes, especialmente nas áreas de Estudos Culturais, Sociologia, Filosofia e Ciências Humanas, pois sua abordagem crítica ao poder e ao conhecimento oferece conceitos valiosos para a análise das dinâmicas sociais contemporâneas (Sargentini, 2019).

Uma das contribuições centrais de Foucault para os estudos discursivos é o método arqueogenealógico, que propõe uma análise crítica das formações discursivas ao longo do tempo. Esse método permite investigar as condições de produção, emergência e circulação dos discursos, revelando as estratégias de poder e resistência presentes nas práticas discursivas (Navarro, 2020). Como aponta Sargentini (2019), Foucault propõe a arqueologia do saber como método para explicitar as condições de emergência e funcionamento dos discursos em diferentes contextos históricos. Em complemento, a genealogia problematiza as tramas de poder que os constituem e seus efeitos na construção de verdades e na constituição de identidades. Nessa perspectiva, a identidade não deve ser compreendida como uma essência fixa, mas sim como um efeito instável das práticas de subjetivação e posicionamento do sujeito no interior do discurso (Foucault, 2015).

No pensamento de Foucault, o poder não é visto apenas como repressão, mas como algo que cria realidades e verdades, sendo produtivo e presente em toda parte. O poder é exercido em uma rede de relações, nas instituições, nas normas sociais e nas práticas cotidianas, moldando comportamentos e formas de pensar (Revel, 2005). A resistência, por sua vez, é vista como uma resposta inevitável ao poder, pois onde há poder, há também resistência, gerando formas de contestação e subversão. Revel (2005) ressalta que a resistência não é externa ao poder, mas faz parte das próprias relações de poder, podendo se manifestar em transgressões diárias ou em movimentos sociais organizados.

Assim, os conceitos de saber, poder e resistência estão interligados no pensamento de Foucault. O saber é produzido por meio das relações de poder, que determinam o que é considerado verdadeiro e quem possui a autoridade para falar sobre determinado assunto. Para Foucault, “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua, nem o sentido podem esgotar totalmente” (Foucault, 2015, p. 34). Além disso, ele vê o objeto como algo que “existe sob a condição de um feixe complexo de relações” (Foucault, 2008, p. 50), externas ao discurso, que impõem “os objetos[2] de que ele pode falar, ou melhor, determinam o conjunto de relações

[2] Em Foucault, objeto é o que se torna dizível por certas relações de uma formação discursiva. Ex.: no séc. XIX, o discurso psiquiátrico recorta homicídio/suicídio, crimes passionais, delitos sexuais, roubo e

que o discurso deve estabelecer para tratar desses objetos, abordá-los, classificá-los, explicá-los, etc." (Foucault, 2015, p. 56). Em resumo, o discurso é entendido como uma prática, e ao analisá-lo, busca-se traçar "um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade" (Foucault, 2025, p. 66).

Na seção anterior, vimos como a Análise do Discurso foucaultiana entende o discurso não apenas como linguagem, mas como prática ligada a relações de poder e saber, mostrando que cada enunciado carrega condições históricas e sociais de sua produção e funciona como instrumento de subjetivação. Na próxima seção, iremos aplicar esse olhar à emergência do neoliberalismo: suas origens, as transformações que impôs às instituições, especialmente à educação e como essa racionalidade de mercado forma(ta) comportamentos, redefine o papel do Estado e coloca o indivíduo em posição de competir e se gerir como uma empresa.

1.2 Origens e Transformações do Neoliberalismo

O liberalismo, conforme Pablo Gentili (2009), deve ser compreendido como uma estratégia de poder, uma construção hegemônica que não se restringe apenas ao plano econômico, mas que perpassa diferentes dimensões da sociedade, incluindo a educação. O projeto neoliberal articula-se por meio de reformas políticas, econômicas e culturais, para legitimar suas propostas como as únicas soluções viáveis para a crise do capitalismo, especialmente após os anos 1970. Ou seja, sucesso desse projeto está, portanto, na sua capacidade de criar senso comum, no qual suas verdades são aceitas como evidências inquestionáveis.

Na educação, essa hegemonia se manifesta por meio de reformas que priorizam a eficiência, a produtividade e a qualidade, todas regidas pelos princípios de mercado. Segundo Gentili (2009), os sistemas educacionais são percebidos pelos neoliberais como ineficientes, não por falta de expansão, mas por uma suposta crise de qualidade. Para solucionar essa crise, o neoliberalismo defende uma gestão eficiente, baseada em mecanismos de mercado, como a competição interna e a meritocracia. A educação deixa de ser vista como um direito e passa a ser tratada como uma mercadoria, cujo acesso é determinado pela capacidade individual de competir no mercado (Gentili, 2009).

---

vagabundagem, articulados a instâncias penais e médicas e aos dispositivos de hospital/prisão (Foucault, 2010, p. 48–49).

Essa lógica neoliberal, que transforma a educação em mercadoria, é também analisada por Santos e Lockmann (2023, p. 63), que discutem como programas educacionais, como “O Líder em Mim”, promovem a internalização de princípios empresariais nas escolas. Esses programas moldam tanto os professores quanto os alunos, transformando-os em sujeitos da lógica de mercado. A escola, assim, se torna uma ferramenta para produzir subjetividades alinhadas ao neoliberalismo, o que resulta em uma desintelectualização do trabalho docente e em uma transformação do currículo escolar, que passa a incluir valores e comportamentos necessários para o sucesso no mercado (Santos; Lockmann, 2023).

A compreensão do neoliberalismo em uma análise foucaultiana exige a leitura dessa racionalidade não apenas como uma ideologia econômica, mas como uma tecnologia de poder que reformula as práticas sociais, políticas e, sobretudo, educacionais. Conforme Foucault (2008) explora em suas últimas aulas no *Collège de France*, o neoliberalismo representa uma forma específica de governamentalidade, na qual o Estado se reorganiza em torno da lógica do mercado, moldando o comportamento dos indivíduos para que estes passem a se governar segundo as regras da competição e da eficiência.

Esse conceito de governamentalidade neoliberal implica uma redefinição do papel das instituições educacionais, que deixam de ser espaços de socialização democrática e passam a operar como máquinas de subjetivação, conformando os indivíduos à lógica do capital. Essa subjetivação não é apenas econômica, mas envolve a formação de um sujeito que internaliza as normas da competitividade, da eficiência e da produtividade, conforme apontam Santos e Lockmann (2023). Em uma análise foucaultiana, o neoliberalismo não pode ser reduzido a um conjunto de políticas econômicas, mas deve ser visto como uma racionalidade política que permeia todas as esferas da vida, incluindo a educação. Aqui, encontramos uma das chaves para entender o impacto do neoliberalismo na educação: ele atua como uma tecnologia de poder que não apenas regula o sistema educacional, mas transforma a própria concepção de educação (Santos; Lockmann, 2023).

A partir dessa perspectiva foucaultiana, podemos entender que o neoliberalismo, ao transformar a educação em uma mercadoria, redefine o que significa ensinar e aprender. Como coloca Gentili (2009), o neoliberalismo impõe uma pedagogia da exclusão, na qual a educação é vista como um privilégio a ser adquirido no mercado, e não como um direito universal. Essa mercantilização da educação se manifesta de diversas formas, desde a implementação de políticas de avaliação de desempenho até a adoção de programas que promovem a gestão de si (Santos; Lockmann, 2023).

No caso do neoliberalismo, o exercício de poder se dá pela inserção de lógicas de mercado em todos os aspectos da vida social, incluindo a educação. A escola, que antes era vista como uma instituição de formação cidadã, agora é reconfigurada para produzir sujeitos alinhados às demandas do mercado, sujeitos que, como aponta Foucault (2008), gerenciam suas próprias vidas como empresas, investindo continuamente em si mesmos como capital humano.

1.3 O Sujeito Neoliberal e a Teoria do Capital Humano

A governamentalidade, conceito desenvolvido por Michel Foucault, se refere ao conjunto de práticas e estratégias pelas quais o poder é exercido sobre a população. Para Foucault (2008), a governamentalidade está diretamente relacionada à biopolítica, em que o governo da vida humana se torna central para o funcionamento das sociedades modernas. A biopolítica não se limita ao controle dos corpos individuais, mas também se estende ao controle da vida da população na totalidade, estabelecendo formas de gestão e regulamentação que visam à otimização dos processos vitais, como saúde, educação e economia (Foucault, 2008).

Trata-se do ponto de interseção entre o poder soberano, a disciplina e a gestão populacional. Enquanto o poder soberano se concentra na imposição de leis e na punição dos transgressores, e a disciplina busca moldar comportamentos individuais, a governamentalidade está preocupada com a regulação da vida social e a maximização da produtividade da população (Foucault, 2008). Essa forma de governança envolve uma série de dispositivos de controle que atuam sobre os indivíduos em diferentes esferas da vida, especialmente nas esferas econômica e educacional.

No contexto neoliberal, a governamentalidade assume uma nova configuração. O neoliberalismo transforma a lógica do governo ao fazer com que o mercado se torne o princípio central da governança, deixando de ser apenas um espaço de trocas econômicas para se tornar o modelo de regulação de toda a sociedade. O neoliberalismo propõe que as políticas governamentais sejam orientadas pelas regras do mercado, transformando o governo em uma espécie de “tribunal econômico” que julga suas ações com base em critérios de eficiência e produtividade (Foucault, 2008, p. 39).

Um dos principais conceitos associados à governamentalidade neoliberal é a teoria do capital humano. De acordo com Schultz (1973), o capital humano se refere às habilidades, competências e conhecimentos acumulados pelos indivíduos, que podem ser vistos como formas de capital em que se deve investir para maximizar o retorno econômico. Sob essa ótica,

os indivíduos são tratados como microempresas, responsáveis por gerenciar seus próprios recursos e maximizar sua produtividade no mercado de trabalho.

O conceito de governamentalidade neoliberal também está ligado ao processo de subjetivação, ou seja, à forma como os indivíduos são moldados pelas práticas de poder para se tornarem sujeitos governáveis. Foucault (2008) argumenta que, no neoliberalismo, a subjetividade é produzida de maneira a alinhar os indivíduos às exigências do mercado. Eles são incentivados a adotar uma mentalidade empresarial, em que o sucesso pessoal é medido pela capacidade de competir e se destacar no mercado (Foucault, 2008).

Nesse contexto, a educação desempenha um papel fundamental na produção dessa nova subjetividade. Conforme Costa (2009), o sistema educacional se torna um importante dispositivo de governança, responsável por implantar nos indivíduos os valores e comportamentos necessários para se ajustarem à lógica neoliberal. A escola deixa de ser um espaço de formação crítica e se transforma em uma instituição que forma(ta) os indivíduos para que eles se vejam como microempresas, responsáveis por gerenciar sua própria vida como um negócio (Costa, 2009).

Essa forma de governamentalidade é particularmente visível nas práticas educacionais que promovem a meritocracia e a avaliação de desempenho. A meritocracia, como destaca Gentili (2009), é uma das principais ferramentas do neoliberalismo para justificar as desigualdades sociais. Ao atribuir o sucesso ou o fracasso individual às habilidades e ao esforço pessoal, a meritocracia esconde as desigualdades estruturais e naturaliza as disparidades econômicas e sociais. Assim, o sistema educacional neoliberal reforça a ideia de que o sucesso é uma questão de mérito pessoal, ignorando os fatores sociais, econômicos e culturais que influenciam o desempenho dos indivíduos (Gentili, 2009).

Além disso, o controle social promovido pela governamentalidade neoliberal se manifesta por meio de dispositivos de avaliação que mensuram a *performance* dos indivíduos e das instituições educacionais. Essas avaliações, como os exames padronizados e as metas de desempenho, são formas de regulamentar o comportamento dos indivíduos, incentivando-os a se ajustarem às normas e expectativas do mercado. Ao impor essas métricas de avaliação, o neoliberalismo transforma a educação em uma competição contínua, na qual os indivíduos são avaliados constantemente por sua capacidade de se adequar às exigências do mercado (Costa, 2009).

Essa perspectiva é profundamente transformadora para a educação, que passa a ser vista como um investimento necessário para aumentar o valor do capital humano de cada indivíduo. A educação, nesse sentido, deixa de ser um direito social e passa a ser tratada como uma

mercadoria que os indivíduos devem adquirir para aumentar suas chances de sucesso no mercado competitivo. Conforme aponta Costa (2009), a educação e a formação profissional são vistas como elementos estratégicos da governamentalidade neoliberal, pois elas garantem não apenas o aumento da produtividade, mas também a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado.

Nesse processo, a educação é moldada por uma lógica gerencialista, que privilegia a eficiência, a competitividade e a performance. Segundo Gadelha (2009), o neoliberalismo introduz na educação mecanismos típicos do mercado, como avaliação de desempenho, meritocracia e gestão por resultados. Essas práticas são orientadas pela ideia de que a educação deve preparar os indivíduos para o mercado, transformando-os em sujeitos empreendedores, capazes de gerir sua própria carreira como uma empresa.

Essa nova racionalidade, baseada no empreendedorismo e na autogestão, leva à transformação dos sujeitos educados. Foucault (2008) afirma que, no neoliberalismo, o indivíduo não é mais visto como um cidadão com direitos garantidos pelo Estado, mas como um sujeito empreendedor, responsável por maximizar seu próprio capital humano. Esse sujeito deve continuamente investir em si, adquirindo novas competências e habilidades para manter-se competitivo no mercado.

1.4 A Educação como Mercado

No contexto das políticas neoliberais, o conceito de governamentalidade é central para entender como o Estado e suas instituições, como a educação, se articulam com a economia de mercado. Foucault (1997) argumenta que o liberalismo e, posteriormente, o neoliberalismo, devem ser compreendidos como métodos de racionalização do governo, em que a liberdade do mercado se harmoniza com o controle estatal, promovendo uma governança orientada para objetivos específicos. Nesse sentido, as instituições educacionais tornam-se ferramentas fundamentais para a reprodução de uma lógica de mercado. Ao invés de apenas formar cidadãos, as escolas e universidades, muitas vezes, são orientadas para atender às demandas de formação de mão de obra qualificada para o mercado. A escola, portanto, é um espaço de governamentalização que não apenas educa, mas também molda os sujeitos consoante as exigências econômicas e políticas neoliberais (Veiga-Neto, 2007).

Nos últimos anos, especialmente desde a década de 1980, o neoliberalismo se consolidou como a versão dominante do capitalismo, aprofundando o controle sobre as políticas sociais, incluindo a educação (Santos; Alves; Azevedo, 2021). A crise, que deveria ser uma

exceção, algo temporário, tornou-se uma constante, afetando diretamente as instituições educacionais, que passaram a ser pressionadas a operar com menor intervenção estatal e maior dependência de lógicas privadas e meritocráticas. Essa pressão se manifesta na tensão entre a oferta de uma educação pública e de qualidade e a necessidade de atender às demandas de formação profissional e tecnológica voltadas para o mercado. A precarização do trabalho docente e a ênfase em indicadores de desempenho acadêmico são reflexos diretos dessa racionalidade técnica que rege a educação sob o neoliberalismo. As escolas e universidades, especialmente em tempos de crise, são afetadas por essa lógica, que transforma o ensino em uma mercadoria, produzindo desigualdades no acesso e na permanência de estudantes em diferentes níveis de ensino (Costa, 2009).

Diante dessa realidade, a governamentalidade neoliberal estabelece um novo modelo de subjetivação, no qual o indivíduo é visto como capital humano, devendo investir em si mesmo para garantir sua inserção no mercado de trabalho. Na educação, esse processo é ainda mais evidente, pois o sucesso ou fracasso dos estudantes é frequentemente atribuído aos seus próprios esforços e competências, desconsiderando as desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional. Assim, o neoliberalismo não apenas reconfigura o papel da educação, mas também legitima práticas que perpetuam a desigualdade e a exclusão social (Santos; Alves; Azevedo, 2021).

A governamentalidade neoliberal exerce um impacto ainda mais profundo sobre o sistema educacional contemporâneo. Segundo autores como Gentili (2009), a educação, antes vista como um direito, passou a ser tratada como uma mercadoria e a lógica do mercado dita as direções e os rumos das instituições escolares. A incorporação de práticas empresariais, como a avaliação de resultados baseada em metas e a competição entre estudantes, transforma a educação em um espaço de disputa mercadológica (Gentili, 2009). Essas práticas, embora apresentadas como formas de melhorar a qualidade e a eficiência da educação, reforçam desigualdades e criam barreiras de acesso e permanência para os estudantes menos favorecidos economicamente. Nesse cenário, a meritocracia se torna um discurso que mascara as reais dificuldades enfrentadas por alunos que não têm as mesmas oportunidades, deslocando a responsabilidade para o indivíduo.

Além disso, o empresariamento das instituições de ensino influencia diretamente a estruturação dos currículos escolares, consolidando a visão promovida pela governamentalidade neoliberal de uma sociedade empresarial. Nesse contexto, as escolas são tratadas como empresas e os estudantes, como capital humano que deve ser moldado para atender às demandas do mercado de trabalho. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

exemplifica essa tendência ao priorizar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como resiliência, liderança e adaptabilidade. Dessa forma, a educação transcende a simples transmissão de conhecimentos técnicos, concentrando-se no desenvolvimento de competências que configuram o comportamento e a mentalidade dos indivíduos, preparando-os para competir em um mercado globalizado (Silva; Freitas, 2021).

Além disso, essa nova lógica educacional promove o que Foucault (2008) denomina a construção do homo *œconomicus*, ou seja, indivíduos que internalizam a lógica do empresariamento social, tornando-se empreendedores de si. Esses sujeitos são estimulados a assumir total responsabilidade por suas emoções, sucessos e fracassos, investindo continuamente em sua formação e capacitação, alinhando-se aos preceitos neoliberais que os configuram como simultaneamente seu próprio capital, produtor e fonte de renda. A educação, nesse contexto, promove a ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço pessoal, desconsiderando as desigualdades estruturais e sociais. Habilidades como proatividade, autogestão e adaptabilidade tornam-se centrais para a formação dos estudantes, que devem estar preparados para as exigências de um mercado instável e competitivo.

A influência da governamentalidade neoliberal sobre a educação também pode ser analisada sob a perspectiva da formação de subjetividades que, ao invés de questionar o *status quo*, se adaptam às exigências do mercado e das novas configurações sociais. Segundo Ball (2006), a implementação de políticas neoliberais na educação transforma as instituições escolares em espaços de regulação e controle, em que o sucesso é medido por meio de padrões quantitativos e de desempenho. Nesse cenário, a educação perde seu caráter emancipatório e passa a ser orientada por uma lógica de produção, em que o valor do estudante está vinculado à sua capacidade de gerar resultados. A pressão por resultados imediatos imposta aos professores e estudantes gera um ambiente de constante competitividade, que reforça as desigualdades e perpetua a exclusão daqueles que não conseguem se adaptar às demandas do sistema.

Para Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal não se limita a moldar a economia, mas penetra profundamente nas práticas sociais e culturais, afetando diretamente o sistema educacional. As escolas são transformadas em empresas educacionais que operam segundo a lógica da eficiência, da maximização de resultados e da minimização de custos. Nesse contexto, o papel do professor também é reconfigurado. Ele deixa de ser o mediador de um processo formativo crítico e passa a ser um gestor de aprendizagens, cuja função principal é garantir que os estudantes alcancem os objetivos traçados pelas políticas educacionais. A educação, sob essa lógica, é esvaziada de seu potencial transformador e crítico, e se torna um

processo de treinamento para o mercado de trabalho, limitando o desenvolvimento integral dos indivíduos e o papel da escola como espaço de reflexão e construção coletiva de conhecimento.

O conceito de neoliberalismo aplicado à educação ganhou força a partir dos anos 1980 e 1990, no contexto das reformas econômicas globais e da necessidade dos Estados de reestruturarem suas funções diante das pressões do mercado. As políticas neoliberais, centradas na redução do papel do Estado, promoveram uma transformação significativa nas áreas de educação, priorizando uma gestão empresarial e voltada para o mercado (Cruz, 2019).

As reformas educacionais implementadas desde os anos 1990, particularmente no Brasil, alinharam-se com os princípios neoliberais de eficiência e competitividade. Segundo Frigotto (2014), essas reformas foram direcionadas para a mercantilização da educação, com foco na formação de trabalhadores qualificados para setores específicos da economia globalizada. A reestruturação da educação profissional, orientada pela governamentalidade neoliberal, busca adequar os trabalhadores ao regime de acumulação flexível do capital, reforçando a lógica do mercado e a pedagogia das competências. No entanto, a educação também pode ser um espaço de resistência, onde práticas pedagógicas críticas podem surgir, desafiando as imposições do mercado (Silveira, 2014).

A governamentalidade neoliberal também se apoia fortemente na midiatização e no empresariamento das políticas públicas, reforçando a ideia de que a educação pública é ineficiente e que o setor privado oferece melhores soluções para os problemas educacionais. A mídia desempenha um papel crucial na construção de narrativas que promovem a privatização da educação, legitimando a lógica mercadológica e a transformação da educação em um produto de consumo. Nesse contexto, as políticas educacionais são moldadas para atender aos interesses do capital, com a EPT se tornando uma ferramenta para ajustar a mão de obra às demandas econômicas globais. Isso enfraquece a função emancipadora da educação, transformando-a em um instrumento de controle social e econômico (Cruz, 2019).

A flexibilização curricular, promovida pelas reformas neoliberais, muitas vezes apresentada como uma solução para a diversidade de perfis dos estudantes, também pode ser usada de forma crítica para proporcionar uma educação mais completa. Em vez de apenas atender às demandas do mercado, essa flexibilização pode permitir a criação de espaços onde o debate crítico e a construção do conhecimento são centrais (Frigotto, 2006).

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA (EPT) E VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO

Com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, este capítulo trará um panorama histórico, buscando problematizar as políticas públicas e os regimes de governo que influenciaram e direcionaram os rumos da educação brasileira, incluindo a EPT.

2.1 História da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é um tema multifacetado que abrange aspectos como formação técnica, empregabilidade, desenvolvimento regional e políticas educacionais. Essa modalidade de ensino foi fortemente influenciada por legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e por instituições, principalmente pelo Sistema S[3] que compreende o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), entre outros e as Instituições Federais de Educação Tecnológica (Oliveira, 2020).

A EPT é especialmente relevante para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, dada a necessidade de mão-de-obra qualificada em diversos setores. No entanto, ainda enfrenta desafios, como a questão da qualidade, da integração com outros níveis educacionais e do financiamento. No Brasil, ela possui raízes históricas que remontam a diversos períodos políticos e sociais, cada um com suas próprias agendas, desafios e abordagens à educação, como veremos a seguir.

No final do século XIX e início do século XX, o Brasil transitou de uma monarquia rural e escravagista para uma República de homens livres e urbanos, conforme discursado pelos idealizadores do regime republicano. Essa mudança marcou o início de profundas transformações econômicas, sociais e culturais. Para que a população visse a república como um regime inclusivo e promotor de igualdade, a educação tornou-se fundamental, atuando como o pilar para apoiar o país nesse "salto para o futuro" (Teixeira, 2015, p.64). Essa transformação social gerou uma necessidade de reconfiguração de todo o sistema educacional, refletindo o sentimento de renovação entre a população (Ribeiro, 2022).

[3] O Sistema S é um conjunto de organizações, cujo objetivo é promover o desenvolvimento social e econômico, bem como a educação e a formação profissional, e é financiado por contribuições obrigatórias das empresas.

O Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou em cada uma das capitais uma escola de aprendizes artífices. Este Decreto considerou:

> Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo technico e intellectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos uteis à Nação (BRASIL, 1909).

O artigo 2º do decreto detalha melhor o objetivo final da implantação das escolas de aprendizes artífices:

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

Outro marco importante foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, durante o governo de Getúlio Vargas. Esse período, conhecido como Estado Novo, foi marcado por um forte projeto de industrialização e modernização do país. A criação do SENAI foi uma resposta à necessidade de formar mão de obra qualificada para atender à crescente industrialização brasileira. Portanto, a política industrialista de Vargas teve um impacto direto na forma como a educação profissional foi concebida nesse momento (Frigotto, 1983).

O período da ditadura militar (1964-1985) também teve relevância para a EPT. Para atender às demandas de uma economia em crescimento e fortemente industrializada, houve expansão dos cursos técnicos e criação de novas instituições, incluindo as escolas técnicas federais. A abordagem era, em grande medida, pragmática e voltada para as necessidades imediatas do mercado e do Estado (Oliveira, 2020).

Em 1971 foi promulgada a Lei 5.692/1971, que reformou o ensino primário e secundário no Brasil. Segundo Garcia (2017), nos anos anteriores à sua implementação, houve um significativo aumento no número de matrículas no ensino secundário, impulsionado pela alta demanda por ensino superior como via principal de ascensão econômica e social. Contudo, o

Brasil oferecia poucas vagas no ensino superior, gerando uma grande disparidade entre concluintes do ensino secundário e ingressantes no ensino superior.

O contexto político e econômico da época, conforme descrito por Garcia (2017), revela uma pressão por mudanças na estrutura das universidades, com pedidos de aumento de vagas. O governo, por sua vez, relutava em atender essas demandas devido à conjuntura econômica desafiadora, receando os custos adicionais e o impacto no mercado saturado.

Para reduzir a procura pelo ensino superior, a Lei 5.692/1971 procurou dar um caráter profissionalizante ao ensino secundário. Na visão governamental, oferecer formação profissional aos estudantes diminuiria a dependência pelo ensino superior, preparando-os diretamente para o mercado de trabalho e reduzindo os custos públicos com o ensino superior. A reforma unificou o ensino primário ao ginasial, formando o 1º Grau com oito séries. No ensino secundário, a mudança foi mais profunda, com a imposição da profissionalização compulsória por meio de uma carga horária mínima de 2.200 horas de Educação Profissionalizante. Isso marcou uma transição da concepção educacional humanística/científica para um modelo científico/tecnológico, alinhado ao período de "milagre econômico" e repressão política no Brasil (Garcia, 2017).

Entretanto, a implementação da lei enfrentou sérios desafios estruturais e de recursos humanos, como a falta de salas de aula, laboratórios e professores qualificados na área técnica. Para Guiraldelli Jr. (2001), a diversidade excessiva de habilitações profissionalizantes também complicou a execução da reforma. A situação caótica do ensino secundário levou o próprio governo a reconsiderar a obrigatoriedade da profissionalização. Posteriormente, a Lei 7.044/1982 revogou essa compulsoriedade, substituindo o termo "qualificação para trabalho" por "preparação para trabalho", possibilitando escolas escolherem entre modalidades de ensino profissional ou geral.

Diante dos reflexos desastrosos para a educação pública, a classe média, buscando manter vantagens econômicas e sociais, abandonou o sistema escolar público, migrando para escolas particulares que continuaram a oferecer um currículo mais propedêutico. Esta mudança foi viabilizada por brechas legais que permitiram às escolas privadas contornarem a obrigação de oferecer ensino profissionalizante. Dito de outro modo, A Lei 5.692/1971 agravou o dualismo educacional no Brasil ao separar educação profissional para as classes populares e propedêutica para as classes média e alta, perpetuando desigualdades sociais. Essa dualidade refletiu a intenção de manter o *status quo* ao oferecer propostas educacionais distintas conforme a posição socioeconômica dos estudantes (Guiraldelli Jr., 2001).

Já no período democrático, pós-1985, com o retorno à democracia e a promulgação da Constituição de 1988, a educação ganhou um novo foco, passando a ser considerada como um direito social. A LDB de 1996 permitiu uma reorganização mais ampla da educação brasileira, incluindo diretrizes para a EPT (Pacheco, 2012).

As eleições de 2002 resultaram na chegada de Luís Inácio Lula da Silva e do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder. Segundo Pacheco (2012), em 2003, já no primeiro ano de mandato do novo governo até julho de 2004, houve discussões para reaproximação entre o ensino médio e a educação profissional.

No ano de 2008, acontece a última grande mudança no ensino técnico no Brasil com a promulgação em 29 de dezembro de 2008 da Lei 11.892/08 que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como também, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Os IFs são autarquias de educação básica, profissional e superior, plurricurriculares e multicampi, atuando em todos os níveis e modalidades da educação profissional e dispõem de autonomia administrativa, didático-pedagógica, financeira, patrimonial e disciplinar. Na definição de seus cursos, devem-se observar as capacidades econômicas locais, ou seja, os arranjos produtivos locais, com objetivo do desenvolvimento regional, por meio da difusão do conhecimento e da geração de novas tecnologias. (Garcia, 2017).

Os IFs são criados com a junção em única instituição das Escolas Técnicas Federais (ETF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAF). Cada estado contaria com pelo menos um IF, sendo que alguns, como, o estado de Goiás, por exemplo, poderia ter dois IF ou até mais, como o Rio Grande do Sul e o Rio de Janeiro com dois IFs e um CEFET e Minas Gerais com quatro IF e um CEFET[4].

Em 2024, o Governo Federal, por meio do novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC) está implantando 100 novos *campi* de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil. Atualmente, existem 685 unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país. Os novos *campi* dos

[4] Com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Lei 11.892/2008), a maioria dos CEFET foram convertidos em Institutos Federais (IF), passando a compor a rede dos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Três deles, porém, não fizeram a conversão: CEFET-PR, CEFET-RJ e CEFET-MG, que, apesar de também fazerem parte da nova rede, pretendiam se tornar Universidades Tecnológicas Federais. O CEFET-PR foi o único que conseguiu até o momento, se tornando a Universidade Tecnológica Federal do Paraná em 7 de outubro de 2005 (BRASIL, 2005, art. 1º). Atualmente existem apenas CEFET no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. Sobre ambos tramita o Projeto de Lei n.º 5.102/2023, de autoria do Deputado Patrus Ananias (PT/MG), que "dispõe sobre a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais e do Rio de Janeiro em Universidade Tecnológica Federal de Minas Gerais (UTFMG) e Universidade Tecnológica Federal do Rio de Janeiro (UTFRJ)" (BRASIL, 2023, art. 1º).

institutos federais atenderão regiões que ainda não possuem unidades ou que registrem número baixo de matrículas em cursos técnicos de nível médio em relação à população da região. A expansão é uma das ações que visam o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com pelo menos 50% da expansão no segmento público.

É importante entender que cada um desses períodos não apenas formulou políticas para a EPT, mas também o fez de forma alinhada com as visões ou verdades do Estado e da sociedade predominantes na época, o que nos remete à noção de verdade, entendida como um conjunto de procedimentos regulados para a produção, circulação e funcionamento de enunciados (Mascia, 2002, referenciada em Foucault 1984). Segundo a autora, Foucault destaca a interconexão entre verdade e poder, argumentando que a verdade é produzida no interior do poder, influenciada por coerções e efeitos regulamentados pelo poder. A separação tradicional entre saber e poder, advinda do positivismo, é questionada por Foucault, que argumenta que a verdade está intrinsecamente ligada ao poder. Cada sociedade possui seu próprio regime de verdade, determinando quais discursos são aceitos como verdadeiros ou não. Esses regimes de verdade moldam a sociedade, as práticas educacionais de cada época e os sujeitos.

Assim, a EPT é profundamente influenciada pelos contextos em que se insere, servindo tanto como uma ferramenta para objetivos mais amplos de desenvolvimento quanto moldada por esses objetivos e visões. Portanto, a trajetória da EPT no Brasil não pode ser separada do contexto socio-histórico-ideológico de cada época, com suas próprias demandas sociais e econômicas, que influencia(ra)m como essa modalidade de educação foi/é organizada e valorizada e, consequentemente, os sujeitos por ela forma(ta)dos. Assim como acontece também com os grupos, classes e interesses políticos.

Sintetizamos no Quadro 2, a trajetória normativa da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, de modo a ilustrar em algumas linhas as principais leis, decretos e portarias que marcaram avanços e retrocessos no setor. Ao apresentar, lado a lado, a data de cada normativo, o texto do *caput* e seus avanços e retrocessos, este quadro oferece uma visão panorâmica tanto da expansão institucional — com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, do SENAI, dos CEFETs e da regulamentação do ensino médio técnico — quanto dos impasses decorrentes de limitações orçamentárias, pressões de mercado e da tensão entre políticas inclusivas e critérios de seletividade.

Quadro 2: Legislações referentes à EPT

Legislação	Data	'Caput'	Avanços e Retrocessos
Decreto n. 7.566	23 de setembro de 1909.	Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.	Embora a criação das Escolas de Aprendizes Artífices tenha sido um marco no início da institucionalização da educação profissional no Brasil, marca também a necessidade de criação de mão obra e se destinava aos filhos dos trabalhadores que vinham do interior. Ou seja, tinha um caráter de atender a **acumulação do capital** e as **elites dominantes**.
Decreto-Lei n. 4.048	22 de janeiro de 1942.	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos (SENAI).	A Reforma Capanema permitia que os egressos dos cursos técnicos pudessem entrar no ensino superior. O currículo era voltado para os conhecimentos específicos da área, para suprir a **necessidade de atender às demandas da indústria em crescimento no país, com a ênfase na qualificação da força de trabalho para o setor industrial emergente.** Organização e expansão do ensino técnico e profissional no Brasil, especialmente no setor industrial, através do SENAI.
Lei n. 5.692	11 de agosto de 1971.	Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.	Tornou obrigatória a formação profissional no ensino de 2º grau, estabelecendo uma base para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e influenciando políticas educacionais posteriores. Conhecida como a Lei da profissionalização compulsória, manteve a dualidade entre o ensino geral e o técnico.
A Lei nº 6.297	11 de dezembro de 1975.	Definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.	Por um lado, reconhece a importância da qualificação profissional e estimula empresas a investirem na capacitação, modernizando o mercado de trabalho. Por outro, transfere a responsabilidade estatal para a iniciativa privada, promovendo uma visão **utilitarista do trabalhador como recurso produtivo, mais alinhada ao capital do que à formação integral dos sujeitos**. Assim, a lei oscila entre a promessa de progresso e a **perpetuação de desigualdades** estruturais.
Lei n.º 6.545	30 de junho de 1978.	As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram	A Lei é considerada um marco na consolidação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Essa mudança reflete um avanço ao

		transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).	ampliar a abrangência e a complexidade dessas instituições, permitindo-lhes oferecer cursos em níveis mais altos e atender às demandas de formação técnica e científica.
Lei 7.044	18 de out. de 1982.	Define que a profissionalização deixa de ser obrigatória, sendo facultada a cada escola.	**Suspendeu** da obrigatoriedade da profissionalização do ensino médio (2º grau) e enfraqueceu a educação profissional, limitando o acesso à formação técnica e profissional de forma universal. Manteve a **dualidade nos currículos, estendendo-se ao ensino superior**.
Constituição Federal	5 de out. de 1988.	Capítulo III -Da Educação, da Cultura e do Desporto / Seção I Da Educação (art. 205 a 214).	Os artigos 205 a 214 da Constituição Federal de 1988 sustentam legalmente a oferta da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A partir deles, legislações específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Planos Nacionais de Educação (PNE), regulamentaram e detalharam a organização da EPT
Lei 8.315/ regulamentado pelo decreto 566	Lei de dezembro de 91. Decreto de jun. de 1992.	Criação do SENAR.	A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (**SENAR)** fortaleceu a formação profissional no setor rural, promovendo a qualificação de trabalhadores e o desenvolvimento da educação no campo.
Lei 9394/96	20 de dezembro de 1996.	Conhecida como "lei de Diretrizes e Bases da Educação" o LDB.	Estabelece um amplo conceito de educação-formação, mas enfrenta críticas quanto à sua implementação e à dicotomia entre Educação Profissional e a geral. O 2º grau recebe a nomenclatura de ensino médio e começa a fazer parte da educação básica.
Decreto 2.208/97	17 de abril de 1997.	Regulamenta o $ 2" do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394. de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Este decreto **estabeleceu a dissociação entre ensino técnico e ensino médio,** resultando em distorções na formação profissional. A legislação subsequente buscou corrigir essas falhas, que significou o fim de uma educação profissional na perspectiva politécnica.
Portaria 1647/ 99	25 de novembro de 1999.	Dispõe sobre o credenciamento de centros de Educação Tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico de Educação Profissional (considerando-se o dispositivo na Lei nº 9.131/95 e na Lei nº 9.391/96).	Regulou o **credenciamento de centros de Educação Tecnológica** e autorizou os cursos tecnológicos, o que contribuiu para a expansão e qualificação da educação profissional no Brasil.

Decreto 5154/04	23 de julho /2004.	Regulamenta o I 2° do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional c dá outras providências. Revoga o Decreto no 2.208/97.	Revoga o Decreto 2.208/97 e redefine a educação profissional técnica de nível médio, buscando uma nova organização curricular que articule educação, trabalho e tecnologia, inclusive nas modalidades de educação especial e educação de jovens e adultos.
Decreto 5224/04	1 de outubro de 2004.	Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação tecnológica e dá outras providências.	Fortaleceu a estrutura dos **Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)**, ampliando o acesso à educação profissional e tecnológica de qualidade em diversas regiões do Brasil.
Portaria 1685/ 04	8 de junho de 2004.	Atribuições da Secretaria de Educação Média e Tecnológica.	Definiu as **atribuições da Secretaria de Educação Média e Tecnológica**, fortalecendo a gestão e o planejamento das políticas para a EPT no Brasil.
Lei n.º 11.741	16 de julho de 2008.	Altera dispositivos da Lei n. 9.394/1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.	Reinstitucionaliza a **integração e institucionalização** das ações da educação profissional técnica de nível médio, promovendo uma abordagem mais organizada e acessível à EPT no Brasil. Porém, levanta dúvidas se essa separação continuará a ser um obstáculo para a valorização da EPT no Brasil.
Lei n.º 13.005	25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.	Destaca a importância de formar professores especializados para atender às demandas da educação técnica e tecnológica, garantindo a qualificação dos docentes para lidar com os desafios do ensino técnico e das áreas relacionadas à tecnologia.
Lei n.º 13.415	16 de fevereiro de 2017.	Altera as Leis n. 9.394/1996 e 11.494/2007, revoga a Lei n. 11.161/2005, e institui a Política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.	Vincula o currículo do ensino médio à BNCC e institui itinerários formativos, organizados por meios de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. A lei foi aprovada sem consulta pública, com a justificativa de urgência de adequação curricular.
Resolução CNE/CEB n.03	21 de novembro de 2018.	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.	Estabelece diretrizes claras para a **educação profissional técnica** no ensino médio, categorizando-a em cursos técnicos, qualificações e programas de aprendizagem.
Resolução CNE/CEB n.03	15 de dezembro de 2020.	Aprovação da 4ª edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.	Atualiza e amplia as opções de cursos técnicos, o que contribui para a modernização e o alinhamento da educação profissional às necessidades do mercado.

Resolução CNE/CP n. 01	5 de janeiro de 2021.	Diretrizes Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.	Estabelece **diretrizes gerais** para a **EPT**, promovendo a organização e a qualidade dos cursos e programas dessa área no Brasil.
Resolução CNE n. 01	28 de maio de 2021	Define as Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à PNA e à BNCC, e EJA a distância.	Alinha a **Educação de Jovens e Adultos (EJA)** à **PNA** e à **BNCC**, incluindo a modalidade a distância, o que ampliou o acesso e a flexibilidade do ensino para diferentes públicos. Embora seja considerada um avanço no acesso, levanta questões sobre a **qualidade do ensino em relação ao ensino propedêutico.**
Portaria/ MTP n. 671/2021	08 de novembro de 2021	Nova portaria do Programa de Aprendizagem Profissional.	Regulamenta disposições relativas à legislação trabalhista, à inspeção do trabalho, às políticas públicas e relações de trabalho, incluindo a aprendizagem profissional.
Lei n. 14.645/2023	02 de agosto de 2023	Determina a criação de uma Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).	Estabelece a criação de uma **Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).**

Fonte: Reproduzido de SILVA, 2025, p. 51.

A trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil destaca seu papel na formação de mão de obra qualificada e no desenvolvimento social e econômico do país. No entanto, a organização dessa modalidade educacional reflete as demandas e influências políticas, demonstrando como o sistema educacional brasileiro tem se adaptado aos desafios históricos e estruturais. Essa adaptabilidade culminou, mais recentemente, no conceito de verticalização do ensino, que emerge como uma resposta às necessidades de maior integração e continuidade nos processos educacionais. A verticalização, ao conectar diferentes níveis de ensino em uma mesma instituição, apresenta-se como uma estratégia pedagógica e administrativa que visa superar o dualismo educacional histórico e atender às novas exigências do mercado de trabalho e da sociedade. Dessa forma, ao compreender os desdobramentos históricos da EPT, é possível contextualizar a verticalização como um movimento que redefine sua organização e papel no sistema educacional brasileiro.

2.2 A Verticalização Do Ensino e EPT

A verticalização do ensino na EPT é um fenômeno relativamente recente no contexto brasileiro e está ligada a uma série de transformações políticas e educacionais. Esta verticalização representa não apenas uma expansão das oportunidades educacionais, mas também um novo entendimento sobre o papel da EPT no sistema educacional mais amplo e na

sociedade. Ela tem implicações significativas para como pensamos a EPT, tornando-a uma parte mais integral e abrangente do sistema educacional brasileiro (Oliveira, 2020).

Por verticalização na educação se entende um modelo de organização educacional em que uma instituição de ensino é responsável por etapas do processo educacional. Nesse modelo, uma única instituição pode oferecer desde a educação básica até cursos de graduação e pós-graduação, como ocorre na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) que oferta cursos desde o ensino técnico de nível médio à pós-graduação. A ideia é proporcionar uma continuidade no processo educativo, permitindo uma transição suave entre as diferentes etapas de ensino, sem que o aluno precise mudar de instituição (Silva, 2017).

A verticalização na educação pode trazer algumas vantagens, por exemplo, a integração curricular pode ser ampliada, facilitando a articulação entre os conteúdos e uma melhor adequação do currículo em todas as etapas de ensino. Além disso, pode haver uma maior coerência pedagógica, uma vez que os professores e coordenadores trabalham em conjunto e compartilham uma visão comum sobre a educação. Outra vantagem é a possibilidade de uma melhor gestão educacional, pois uma única instituição é responsável por todas as etapas do processo educativo, o que permite uma maior coordenação e alinhamento das políticas e práticas pedagógicas (Silva *et al.*, 2020).

No entanto, a verticalização também pode apresentar desafios, entre eles, a necessidade de investimento financeiro e recursos humanos significativos para oferecer todas as etapas de ensino, o que pode não ser viável para todas as instituições. Além disso, é preciso garantir a qualidade e a *expertise* necessárias em cada nível de ensino, o que pode exigir um corpo docente diversificado e especializado (Silva *et al.*, 2020).

É importante destacar que a verticalização na educação não é o único modelo de organização educacional. Existem outras abordagens, como a horizontalização, em que diferentes instituições de ensino se especializam em diferentes etapas ou níveis de educação e estabelecem parcerias para oferecer um *continuum* educacional.

Durante a ditadura militar, houve uma expansão significativa das escolas técnicas, especialmente das federais. No entanto, essas instituições ainda estavam focadas predominantemente na formação técnica de nível médio. Segundo Curi, Gomes e Borges (2023), essa expansão visava fortalecer a formação de técnicos para sustentar o crescimento econômico e industrial do país. Não era comum, nessa época, que essas instituições oferecessem cursos de nível superior, pois o objetivo principal era atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho técnico.

A redemocratização do Brasil trouxe novas oportunidades para a expansão da educação, incluindo a EPT. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), começou-se a pensar em como integrar diferentes níveis de ensino. Isso abriu espaço para o debate sobre a verticalização, que se tornou mais evidente no século XXI, especialmente com a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em 2008. Esses institutos foram concebidos para serem centros pluricurriculares que oferecem desde a educação básica até cursos de pós-graduação. A criação dos IFs representa, portanto, um marco na verticalização da EPT no Brasil (Oliveira, 2020).

Vale ressaltar que a verticalização não é um elemento que surgiu a partir da criação dos institutos, pois já ocorria nos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que ofertavam cursos de graduação e de pós-graduação além dos cursos técnicos e ensino médio, ou seja, neles já ocorria a oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades. Porém, os Institutos Federais, por força de lei, possuem como uma de suas finalidades e características a verticalização do ensino, isto é: "promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão" (Brasil, 2008). Vale ainda pontuar que a criação dos Institutos Federais (IFs) iniciou-se com o uso das estruturas físicas já existentes nas escolas profissionais da Rede Federal. Isso foi realizado por meio da integração dos CEFETs e das escolas técnicas federais às chamadas públicas n. 1 e n. 2 (BRASIL, 2007a; 2007b), resultando na Lei n. 11.892/2008. Essa mudança exigiu que essas instituições abandonassem suas antigas configurações jurídicas e pedagógicas em favor de uma nova forma institucional.

No artigo 6º, inciso III da lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, são evidenciadas duas importantes características da verticalização: (i) a integração da educação básica e superior, num mesmo projeto pedagógico e a (ii) a otimização de recursos humanos (professores e técnicos administrativos) e dos materiais (de consumo e permanente) e o aproveitamento dos espaços físicos da instituição (Brasil, 2008).

A verticalização nos Institutos Federais (IF) refere-se à oferta de cursos de nível superior em instituições que originalmente foram criadas para oferecer educação profissional técnica de nível médio. Inicialmente, os IFs, como as antigas instituições das quais se originaram, ofereciam principalmente cursos técnicos de nível médio, voltados para formação profissional nas mais diversas áreas, como informática, mecânica, agropecuária, entre outras (Brasil, 2008). Com o passar do tempo, houve uma demanda crescente por formação superior nos Institutos Federais. Como resposta a essa demanda, muitos IF passaram a oferecer cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e até mesmo programas de mestrado e doutorado (Tavares, 2018).

Essa expansão pode permitir que os estudantes continuem seus estudos em uma mesma instituição, desde a formação técnica até a formação acadêmica (Tavares, 2018), ou ainda os estimular a continuar seus estudos em outras instituições da rede pública, institutos federais, universidades federais ou estaduais.

De acordo com Floro (2014), esse é um processo estratégico, administrativo e pedagógico. No âmbito administrativo, a estratégia visa aumentar a produtividade dos professores e da própria instituição. A oferta educacional para diferentes níveis, etapas e modalidades numa única instituição busca maximizar a utilização da estrutura física e humana disponível, visando fazer mais com menos recursos. Essa configuração ecoa a lógica do capital humano, pois transforma tanto o corpo docente quanto os espaços institucionais em ativos a serem otimizados. Sob a racionalidade neoliberal, cada curso e cada sala de aula passam a operar como unidades de produção de valor, disciplinando sujeitos, estudantes e professores para gerirem seu desempenho segundo indicadores quantitativos (Laval; Dardot, 2016).

Outro ponto a comentar é que a verticalização não se restringe apenas às propostas formativas ou à organização dos cursos, "vai muito além, abraçando os mais variados aspectos da dinâmica institucional, principalmente na precarização das condições de trabalho" (Bertuani, 2013, p. 05). Essa precarização ocorre porque a otimização do quadro de pessoal resulta em um trabalho docente mais flexível e intensificado. Isso se dá, primeiro, pelo fato de os docentes serem obrigados a lidar com diferentes níveis e etapas de ensino. Além disso, os mesmos professores desempenham múltiplas funções na carreira, atuando tanto no ensino superior quanto nas atribuições de professores da educação básica.

Embora o inciso III do Artigo 6º da Lei 11.892/2008 destaque a otimização da infraestrutura e dos recursos de gestão — o que poderia sugerir uma lógica puramente administrativa ou econômica —, a verticalização no âmbito dos Institutos Federais não se encerra na racionalidade da eficiência. A legislação estabelece, de forma concomitante, um compromisso estrutural com a descentralização da formação superior e o atendimento às demandas territoriais.

Conforme os incisos I e II do mesmo artigo, os Institutos têm por finalidade ofertar educação em todos os níveis com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional e desenvolver processos educativos voltados às demandas sociais e peculiaridades regionais (BRASIL, 2008). Nesse sentido, a verticalização opera também como uma estratégia de interiorização do ensino público de qualidade, permitindo que arranjos produtivos e sociais locais sejam contemplados desde a formação técnica até a pós-graduação.

Portanto, para além de uma gestão voltada à produtividade, a arquitetura verticalizada dos IFs busca responder a uma dívida histórica de acesso à educação, situando a instituição como polo de desenvolvimento regional e oferecendo itinerários formativos completos a públicos que, historicamente, estiveram à margem do ensino superior.

Contudo, é importante salientar que a verticalização do ensino surge como um princípio que viabiliza o processo de democratização do ensino e a organização curricular dos Institutos Federais, conferindo um caráter singular a este último. Essa especificidade, que difere os Institutos Federais das Universidades, tem como característica proporcionar aos educandos uma transição entre os diferentes níveis e modalidades de ensino. Os docentes que atuam nesse modelo verticalizado têm a possibilidade de construir vínculos e de estabelecer metodologias adequadas aos diferentes níveis de ensino, de forma reflexiva e contextualizada, a fim de integrar os eixos de pesquisa, ensino e extensão (Anjos; Rôças, 2017).

Aos discentes, a verticalização justifica-se no compartilhamento de projetos, espaços pedagógicos e laboratórios de maneira privilegiada, possibilitando a troca de saberes e experiências entre os diferentes níveis educacionais, reduzindo o distanciamento entre as formações. Além disso, proporcionam aos mesmos a possibilidade de cursar os diferentes níveis e modalidade de ensino na mesma instituição (Curi; Gomes; Borges, 2023). Nesse sentido, segundo Pacheco (2011), a verticalização vai além da oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, pois permite um diálogo construtivo entre as formações, conferindo ao currículo dos Institutos Federais características organizacionais específicas e dialógicas, de forma que os docentes possuem liberdade para desenvolver suas atividades de ensino.

A verticalização na Rede Federal de modo geral, ao menos à primeira vista, fomenta uma visão interdisciplinar e integrada do conhecimento. Esta abordagem no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), sobre o qual discorreremos a seguir, representa uma estratégia que visa integrar de forma coesa os diferentes níveis de ensino ofertados pela instituição, desde a educação técnica até os cursos de pós-graduação.

2.3 Instituto Federal De Minas Gerais (IFMG)

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Minas Gerais é composta por sete instituições multicampi: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e seis Institutos Federais (IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais, IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFSULDEMINAS – Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, IFSUDESTE MG – Instituto Federal do Sudeste de Minas, IFTM – Instituto Federal do Triangulo Mineiro e IFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha). Juntas, elas possuem dezenas de *campi* distribuídos pelos principais polos regionais do estado, ofertando vários cursos que vão desde o ensino técnico integrado à pós-graduação *stricto sensu*, além de atividades de extensão e pesquisa aplicada. Esse arranjo pluricurricular resulta da Lei 11.892/2008, que estruturou a Rede Federal com o propósito de promover a integração verticalizada da educação em múltiplos níveis e modalidades, alinhando-a às demandas socioeconômicas locais e garantindo maior eficiência na utilização dos recursos físicos e humanos disponíveis.

O Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Minas Gerais, foi criado em dezembro de 2008 pela Lei n. 11.892/2008. Atualmente, o IFMG oferta um *continuum* formativo com cursos técnicos integrados ao ensino médio e subsequentes, graduação e programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, ações de extensão comunitária e tecnológica. Sua matriz curricular abrange áreas como Tecnologia da Informação, Engenharia, Ciências Agrárias e Ciências Sociais Aplicadas, buscando articular ensino, pesquisa e extensão em prol do desenvolvimento regional (IFMG, 2023). A missão institucional de "ofertar ensino, pesquisa e extensão de qualidade em diferentes níveis e modalidades, focando na formação cidadã e no desenvolvimento regional" e a visão de "ser reconhecida como instituição educacional inovadora e sustentável, socialmente inclusiva e articulada com as demandas da sociedade", orientam a gestão integrada dos diversos campi (IFMG, 2024).

A instituição possui diversos *campi* espalhados pela região central do estado de Minas Gerais e oferta cursos variados como é possível observar no quadro abaixo (IFMG, 2024).

Quadro 3 – Cursos Ofertados pelos *Campi* do IFMG

Unidades (*Campi*)	**Cursos**		
	Técnico	**Graduação**	**Pós-Graduação**
Reitoria	-	-	-
Arcos	**Integrado** Administração Mecânica	**Bacharelado** Direito Engenharia Mecânica	***Lato Sensu*** Docência na EPT Docência Segurança do Trabalho
Bambuí	**Integrado** Administração Agropecuária Biotecnologia	**Bacharelado** Administração Agronomia	***Lato Sensu*** Ensino de Ciências e Matemática

	Eletromecânica Informática Manutenção Automotiva Meio Ambiente **Subsequente** Agropecuária Manutenção Automotiva	Engenharia de Alimentos Engenharia da Computação Engenharia de Produção Medicina Veterinária Zootecnia **Licenciatura** Física Ciências Biológicas Educação Física	Educação para Relações Étnico-Raciais Gestão Engenharia de Sistemas Inteligentes ***Stricto Sensu*** Sustentabilidade e Tecnologia Ambiental
Betim	**Integrado** Automação Mecânica Química	**Bacharelado** Engenharia de Controle e Automação Engenharia Mecânica	**-**
Congonhas	**Integrado** Edificações Mecânica Mineração. **Subsequente** Edificações Mecânica Mineração **Concomitante** Edificações Mineração	**Bacharelado** Engenharia de Produção Engenharia Mecânica **Licenciatura** Física Letras	***Lato Sensu*** Gestão de Projeto e Operações
Conselheiro Lafaiete	**Integrado** Eletrotécnica Mecânica **Subsequente** Eletrotécnica Mecânica		
Formiga	**Integrado** Administração Eletrotécnica Informática.	**Bacharelado** Administração Ciência da Computação Engenharia Elétrica **Licenciatura**	***Stricto Sensu*** Mestrado Profissional em Administração

		Matemática **Tecnológica** Gestão Financeira.	
Governador Valadares	**Integrado** Edificações Meio Ambiente Segurança do Trabalho **Subsequente** Segurança do Trabalho Serviços Jurídicos	**Bacharelado** Engenharia Ambiental e Sanitária Engenharia Civil Engenharia de Produção **Tecnologia** Gestão Ambiental	***Lato Sensu*** Engenharia de Segurança do Trabalho.
Ibirité	**Integrado** Automação Industrial Mecatrônica Sistemas de Energia Renovável Eletrotécnica **Subsequente** Automação Industrial Mecatrônica Sistemas de Energia Renovável Eletrotécnica **Concomitante** Automação Industrial Mecatrônica Sistemas de Energia Renovável Eletrotécnica	**Bacharelado** Engenharia de Controle e Automação	
Ipatinga	**Integrado** Automação Industrial Eletrotécnica	**Bacharelado** Engenharia Elétrica	***Lato Sensu*** Em Docência
Itabirito	**Integrado** Automação Industrial	**Bacharelado** Engenharia Elétrica	
Ouro branco	**Integrado** Administração Informática Metalurgia **Subsequente**	**Bacharelado** Administração Engenharia Metalúrgica Sistema de Informação	***Lato Sensu*** Gestão de Negócios PROFEPT

	Metalurgia.	**Licenciatura** Pedagogia	
Ouro preto	**Integrado** Administração Automação Edificações Metalurgia Mineração **Subsequente** Edificações Joalheria Meio Ambiente Metalurgia Mineração Segurança do Trabalho	**Tecnológica** Conservação e Restauro Gastronomia Gestão da Qualidade **Licenciatura** Física Geografia	***Lato Sensu*** Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica Gestão e Conservação do Patrimônio Cultural Inteligência Artificial Educação Matemática ***Stricto Sensu*** Mestrado Profissional em Ensino de Geografia
Piumhi	**Integrado** Edificações **Subsequente** Edificações.	**Bacharelado** Engenharia Civil	***Lato Sensu*** BIM: Projetos Aplicados às Edificações; Educação Básica: teoria e prática
Ponte nova	**Integrado** Administração Informática.	**Bacharelado** Processos Gerenciais	
Ribeirão das Neves	**Integrado** Administração Eletroeletrônica Informática **Subsequente** Logística	**Bacharelado** Tecnologia em Processos Gerenciais Bacharelado em Administração	***Lato Sensu*** Gestão Pública e Desenvolvimento Regional Educação.
Sabará	**Integrado** Administração Eletrônica Informática **Subsequente** Eletrônica	**Bacharelado** Sistema de Informação Engenharia de Controle de Automação Bacharelado em Administração **Tecnologia** Logística	***Lato Sensu*** Educação Matemática
Santa Luzia	**Integrado** Edificações Segurança do Trabalho	**Bacharelado** Arquitetura e Urbanismo Design de Interiores	***Lato Sensu*** Proteção e Defesa Civil

	Subsequente Paisagismo Segurança do Trabalho	Engenharia Civil	
São João Evangelista	**Integrado** Agropecuária Informática Nutrição e Dietética Agrimensura	**Bacharelado** Administração Agronomia Engenharia Florestal Sistema de Informação **Licenciatura** Ciências Biológicas Matemática	***Lato Sensu*** Meio Ambiente Ensino e Tecnologias Educacionais Gestão

Fonte: Elaborado pelo Autor, com base em IFMG (2024)

2.4 IF Sabará – *Lócus* Da Pesquisa

Passemos ao Campus de Sabará, foco desta pesquisa. Em 22 de dezembro de 2010, o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) e a Prefeitura de Sabará formalizaram o Convênio 028/2010, estabelecendo a criação de um Núcleo Avançado do IFMG no município. O objetivo principal era ofertar cursos técnicos e tecnológicos à população local e da região. Posteriormente, em 2013, por meio da Portaria n.º 993 de 07 de outubro de 2013, o Núcleo Avançado foi elevado à categoria de *campus* do Instituto Federal de Minas Gerais, passando a receber subsídios do Governo Federal (IFMG, 2023).

No contexto específico de Sabará, o IFMG desempenha um papel crucial na formação e capacitação da comunidade local. Sua consolidação como instituição de ensino técnico e tecnológico é essencial para elevar os níveis de escolaridade, aprimorar a empregabilidade dos cidadãos de Sabará e estimular uma reflexão política e social, visando à redução dos ciclos de pobreza e desigualdade a curto e médio prazo. (IFMG, 2023)

O *campus* do IFMG em Sabará tem ofertado uma variedade de cursos, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Cursos Ofertados pelo *Campus* Sabará

Nível	Curso
Técnico Integral	Administração; Eletrônica; Informática.
Graduação	Sistema de Informação; Tecnologia em Logística; Engenharia de Controle e Automação; Bacharelado em Administração.

Pós-graduação	Especialização em Educação Matemática.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Essa diversidade de cursos visa promover a integração entre diferentes eixos tecnológicos, permitindo o diálogo entre diversas áreas do conhecimento e a produção de saberes de maneira integrada e articulada. A definição dos cursos tem sido orientada pelas potencialidades da região, resultado de um processo participativo que envolve a comunidade local, incluindo *fóruns*, visitas a empresas e entrevistas com pais e alunos do ensino médio do município. (IFMG, 2023).

O IFMG *Campus* Sabará contava, em outubro de 2024, com 905 alunos ativos e, em seu quadro de servidores, possuía 33 técnicos administrativos, 54 Docentes da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Nesta pesquisa, como já mencionado, procura-se pesquisar e problematizar a verticalização no âmbito do IFMG *Campus* Sabará à luz das ferramentas conceituais foucaultianas, realizando uma escuta ativa dos dizeres de seus egressos. Ao fazê-lo, pretende-se contribuir para um entendimento mais profundo e crítico das dinâmicas institucionais presentes no ambiente educacional, promovendo reflexões sobre a sua influência ou não na permanência e na continuidade dos estudos dos seus egressos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresenta-se o desenho metodológico da pesquisa, fundamentado na Análise do Discurso francesa e nas ferramentas teórico-analíticas de Michel Foucault. Descrevem-se aqui os procedimentos adotados para a construção do corpus, os aspectos éticos que nortearam a investigação, bem como o perfil dos participantes e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, detalhando as etapas que viabilizaram a escuta dos egressos do IFMG Campus Sabará.

3.1 Aspectos éticos e metodológicos da pesquisa

Para compreender a relação entre a verticalização do ensino e a continuidade dos estudos no IFMG Campus Sabará, esta pesquisa situa-se no campo das investigações de natureza qualitativa. Diferentemente de abordagens que buscam apenas quantificar fenômenos ou testar hipóteses pré-determinadas, a pesquisa qualitativa aqui empreendida volta-se para a compreensão dos sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências, considerando a complexidade, a subjetividade e o contexto histórico-social em que estão inseridos.

No que tange à abordagem, o estudo fundamenta-se em uma perspectiva pós-crítica e discursiva. O viés pós-crítico é adotado na medida em que se questionam as verdades absolutas e as narrativas totalizantes sobre a educação, focalizando, em contrapartida, as relações de saber-poder que constituem os sujeitos escolares. Nesse sentido, a linguagem não é tomada como mero instrumento de representação da realidade, mas como prática discursiva que produz realidades, identidades e modos de ser.

Para operacionalizar essa abordagem, elegeu-se o método arqueogenealógico de inspiração foucaultiana. Essa escolha metodológica articula duas dimensões complementares de análise: 1) a dimensão arqueológica, que permite descrever os discursos como práticas que obedecem a regras de formação histórica, investigando as condições de possibilidade que tornaram dizíveis certos enunciados sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a verticalização; 2) dimensão genealógica, que problematiza a proveniência e a emergência desses discursos, focando nas lutas, nas resistências e nas estratégias de poder que incidem sobre os corpos e as subjetividades dos estudantes.

Dessa forma, a metodologia não se restringe à coleta de opiniões, mas busca rastrear, nos dizeres dos egressos e nos documentos institucionais, os efeitos da governamentalidade

neoliberal e as formas como os sujeitos se constituem e resistem no interior de uma instituição verticalizada.

No que tange aos aspectos éticos, a pesquisa seguiu os princípios constantes na Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, e na Resolução CNS 510/16, de 07 de abril de 2016, que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos e dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, tendo o *corpus* sido coletado somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG, parecer 7.246.595 e do IFMG, Parecer 7.295.374.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se questionário aplicado a egressos dos cursos técnicos do IFMG *campus* Sabará (apêndice 1).

O contato com os egressos da instituição foi feito via *e-mail* disponibilizado pelo IFMG *campus* Sabará. Os formulários foram enviados para os egressos dos cursos Técnico em Informática, Eletrônica e Administração, totalizando 190 egressos. Os formulários foram enviados também para grupos do *WhatsApp* em que alguns egressos participam. Importante salientar que o *e-mail* convite foi enviado de forma individual a cada sujeito participante sem a identificação dos convidados e sem a visualização dos seus dados de contato por terceiros. Nesse momento, o participante foi informado do objetivo da pesquisa e todos os aspectos éticos e legais adotados, sendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviado concomitantemente ao convite (apêndice 3). Como a coleta de dados aconteceu de forma virtual, foi considerada anuência quando o participante entrou na página para responder o questionário, pois previamente a essa página apareceram as seguintes opções a serem marcadas: 1) li o TCLE e aceito participar; 2) li o TCLE e não aceito participar. O participante somente pôde acessar o questionário após e se marcou a opção 1.

Os participantes foram esclarecidos que o pesquisador tomou todos os cuidados para proteção dos dados conforme lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Contudo, para obtê-los, foi utilizada a plataforma *Google* e as ferramentas *Google Forms,* ferramenta digital gratuita, porém, apesar de haver confiança na política de confidencialidade da empresa, não é possível garantir a inviolabilidade dos dados. Após a coleta dos dados, o pesquisador se comprometeu a apagar todo e qualquer registro do questionário e suas respostas na plataforma *Google Forms*.

Após o término da pesquisa, o material permanecerá arquivado de modo seguro, em arquivo digital no computador pessoal do pesquisador e/ou em *drive* próprio, por pelo menos cinco anos, após os quais serão destruídos, conforme a Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Ressalta-se que todas as questões éticas estão

minuciosamente descritas no TCLE, que foi enviado aos egressos juntamente com o convite, como já mencionado.

Os participantes foram orientados a guardar a cópia digital de todos os documentos que envolvessem sua participação e, se caso desejassem, poderiam solicitar o envio de cópia física. Foram ainda informados sobre os riscos que envolveram participação nesta pesquisa, pois foram mínimos e estavam relacionados ao cansaço físico e/ou mental relacionado ao ambiente virtual, ao tempo gasto no preenchimento do questionário, desconforto pela possibilidade de haver questões que remetessem a lembranças de possíveis situações desgastantes, risco de perda de anonimato decorrentes das limitações das tecnologias utilizadas. É importante salientar que, como forma de mitigação, foi esclarecido ao participante que ele poderia deixar de responder alguma questão e/ou interromper sua participação e retomá-la posteriormente, se assim o desejasse.

Por fim, foi-lhes mencionado que os benefícios para os participantes dessa pesquisa são indiretos, pois os dados coletados forneceram subsídios para uma reflexão sobre a influência da verticalização do ensino na continuidade dos estudos, bem como fomento para novas pesquisas acerca desta temática.

Os formulários foram enviados pela primeira vez em 15 de janeiro de 2025. Nesse primeiro contato, 10 *e-mails* não puderam ser entregues devido a problemas na caixa de entrada dos destinatários, e 25 egressos responderam. Para ampliar o número de respostas, um novo envio foi realizado em 22 de janeiro de 2025, dessa vez 14 egressos responderam. Ao todo, foram recebidas 39 respostas. Dentre elas, 4 participantes informaram que não tinham interesse em contribuir com a pesquisa, e outros 5 eram egressos de 2024, que foram excluídos da análise pela possibilidade de ainda não terem completado 18 anos. Assim, ao final desse processo, contabilizou-se 30 respostas válidas para estudo. Sintetizadas na coleta de dados, conforme a tabela a seguir para melhor visualização.

Tabela 01: Quantitativo de *E-mails*

Status	**Quantidade**	**Porcentagem**
Total de *e-mails* enviados	190	100%
E-mails entregues	180	94,7%
E-mails inválidos	10	5,3%
E-mails respondidos	39	20,5%
Recusas em participar	4	10,3%
E-mails excluídos (menores de 18 anos)	5	12,8%
Respostas aptas para análise	30	15,79%

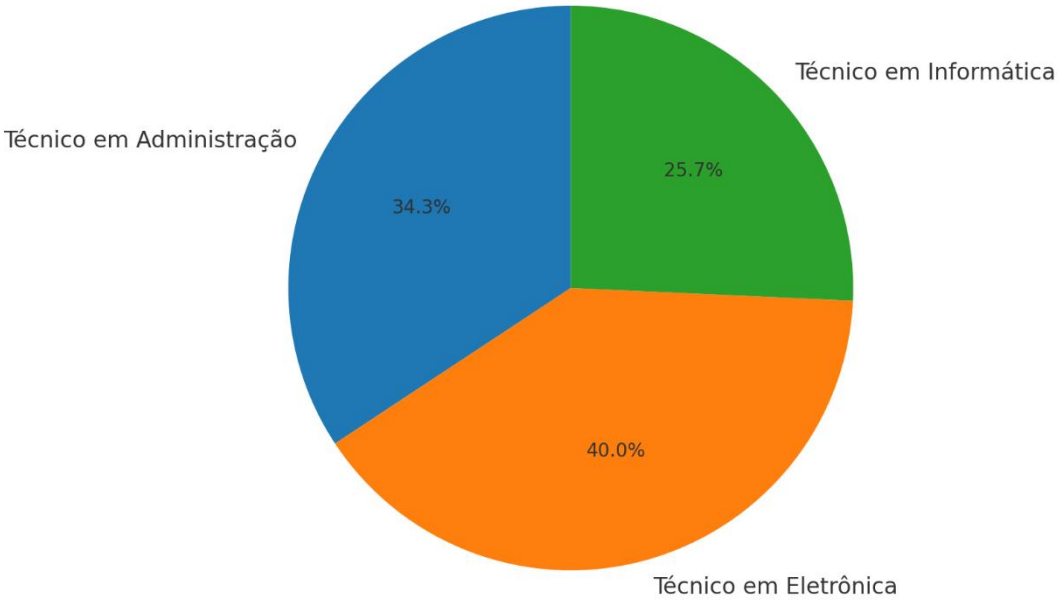
Fonte: Elaborada pelo autor.

A dificuldade de contato com os egressos é um desafio, especialmente devido à alta taxa de *e-mails* inválidos e/ou não respondidos, o que reforça a importância de estratégias complementares para ampliação da participação, como a utilização de redes sociais e contatos indiretos por meio de colegas e professores.

A organização dos dados estrutura-se em dois momentos complementares. Inicialmente, apresenta-se a caracterização dos sujeitos da pesquisa, valendo-se de estatística descritiva e representações gráficas para situar o perfil dos egressos e as tendências de suas trajetórias. Em seguida, a investigação de natureza qualitativa debruça-se sobre os dizeres desses sujeitos, utilizando a Análise do Discurso e as ferramentas conceituais foucaultianas para identificar regularidades, tensões e efeitos de sentido presentes em suas narrativas sobre a experiência educacional e a transição para o ensino superior e/ou mercado de trabalho.

Para compreender a distribuição dos cursos técnicos concluídos pelos egressos do IFMG Sabará, o gráfico 1 ilustra essa composição. Com base nas respostas coletadas, observa-se que 40% dos participantes concluíram o curso Técnico em Eletrônica, seguido por 34,3% no curso Técnico em Administração e 25,7% no curso Técnico em Informática. Essa distribuição reflete a oferta diversificada de cursos na instituição, indicando que a verticalização do ensino contempla diferentes áreas do conhecimento técnico e pode possibilitar trajetórias variadas aos estudantes.

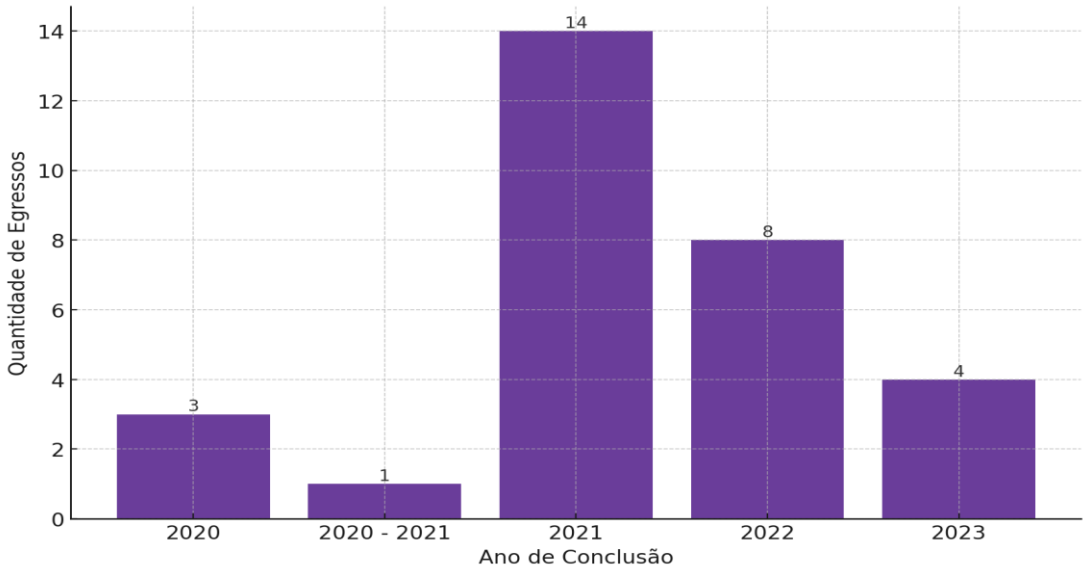
Gráfico 1: Distribuição dos Cursos Técnicos



Elaborado pelo autor (dados coletados via *Google Forms*, 2025)

A análise dos anos de conclusão dos egressos do IFMG Sabará, apresentado no gráfico 2, permite identificar padrões relevantes sobre a permanência e conclusão dos cursos técnicos. Com base nas respostas coletadas, observa-se que a maioria dos formandos concluiu seus estudos em 2021 sendo 14 deles, seguido por 2022 com 8, outros anos apresentam percentuais menores, como 2023 com 4 formandos, 2020 om 3 e 2020-2021 com 1 das respostas.

Gráfico 2: Ano de Conclusão

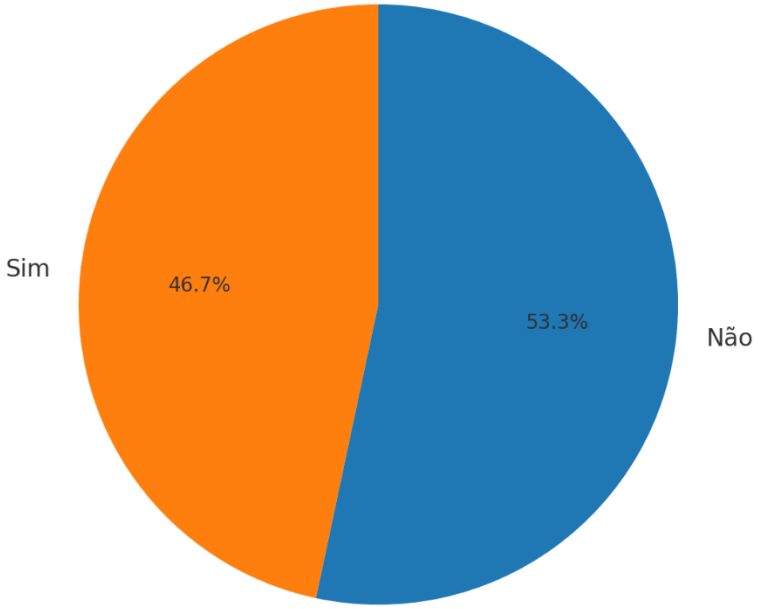


Elaborado pelo autor (dados coletados via *Google Forms*, 2025)

O gráfico 3 apresenta a distribuição dos egressos do IFMG Sabará em relação ao acesso a políticas de permanência estudantil, como bolsas, auxílio-alimentação e auxílio-transporte. Dos 30 respondentes, 46,7% afirmaram ter tido acesso a essas políticas, enquanto 53,3% declararam não ter recebido nenhum tipo de assistência.

A análise desses dados revela um cenário onde mais da metade dos alunos não usufruíram dessas políticas, o que pode indicar desafios no acesso ou limitações nos critérios de concessão desses auxílios. A ausência desse suporte pode impactar diretamente a permanência e conclusão dos cursos, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como mencionado nos dizeres dos egressos a serem analisados mais adiante. Por outro lado, o percentual significativo de alunos que tiveram acesso aos auxílios demonstra a relevância dessas políticas como mecanismo de incentivo à continuidade acadêmica.

Gráfico 3: Acesso às políticas de Permanência

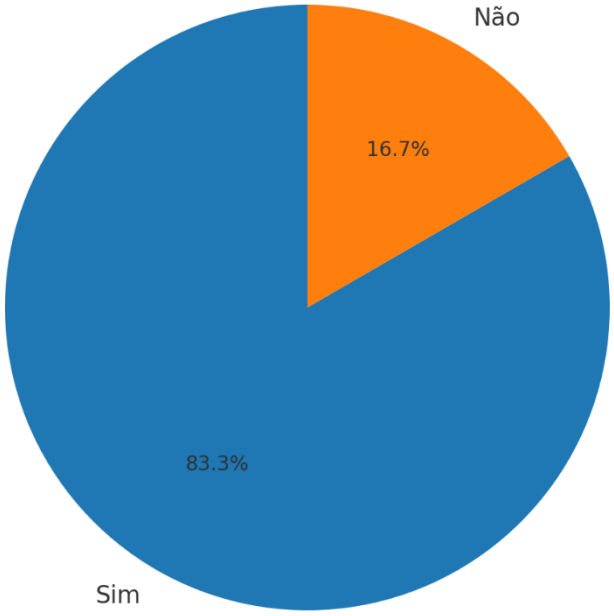


Elaborado pelo autor (dados coletados via *Google Forms*, 2025)

O gráfico 4 apresenta a relação dos egressos do IFMG Sabará com a continuidade dos estudos no ensino superior. Os dados mostram que 83,3% dos respondentes afirmam ter cursado ou estar cursando uma graduação, enquanto 16,7% não ingressaram no ensino superior. Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2024) na edição de 2023, apenas 27% dos concluintes do ensino médio em 2022 entraram na educação superior em 2023 (cerca de 620 mil). Na Rede Federal, esse número sobe para 58% dos que concluíram o ensino médio em 2022 entraram para o ensino superior no ano seguinte.

A alta taxa de continuidade dos estudos sugere que a formação técnica oferecida pelo IFMG desempenha um papel relevante na preparação dos estudantes para a educação superior. Esse índice pode estar relacionado tanto à verticalização do ensino dentro da própria instituição quanto ao incentivo para que os alunos busquem novas formações acadêmicas. Além disso, o percentual significativo de egressos no ensino superior pode indicar que a formação técnica é vista não apenas como um caminho direto para o mercado de trabalho, mas também como um degrau para a progressão acadêmica, como está materializado nos dizeres dos egressos mais adiante.

Gráfico 4: Continuidade Estudos Ensino Superior



Elaborado pelo autor (dados coletados via *Google Forms*, 2025)

O gráfico 5 mostra a distribuição das instituições de ensino onde os egressos do IFMG Sabará deram continuidade aos seus estudos, com base nas respostas dos 30 egressos. Observa-se que 40% (12 egressos) dos respondentes ingressaram em universidades públicas, enquanto 20% (6 egressos) optaram por instituições privadas. 10% (3 egressos) permaneceram no próprio IFMG Sabará para dar continuidade aos seus estudos, e 13,3% (4 egressos) seguiram para outras instituições. 6,7% (2 egressos) escolheram o CEFET-MG para dar continuidade nos estudos, e 10% (3 egressos) não estão cursando atualmente.

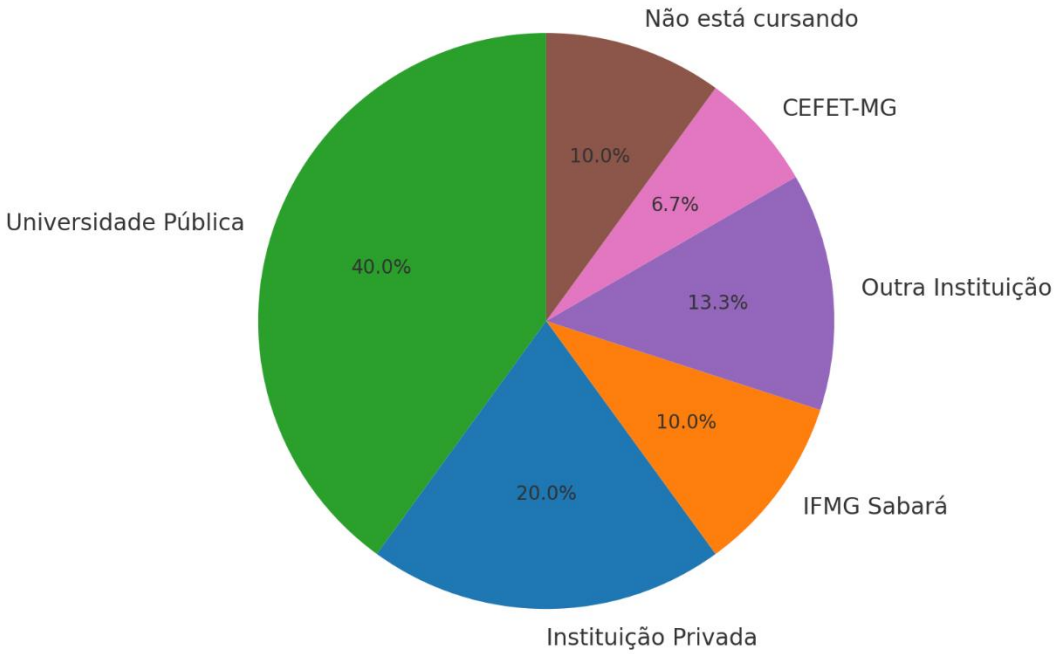
A predominância de egressos que ingressaram em universidades públicas indica que a formação técnica oferecida pelo IFMG Sabará é bem alinhada com as exigências para o ingresso nesse nível de ensino, possivelmente favorecida por políticas de permanência e apoio institucional. O fato de apenas 10% dos egressos permanecerem no IFMG Sabará pode indicar que, embora a verticalização do ensino seja uma opção, muitos alunos optem por explorar outras possibilidades de crescimento acadêmico em diferentes instituições.

Em suma, a quantidade significativa de alunos que optaram por universidades públicas aponta para que a preparação técnica e a qualidade do ensino ofertado, confirma a contribuição do IFMG Sabará para o sucesso acadêmico de seus egressos. Ademais, a escolha por outras instituições e instituições privadas também sinaliza a diversidade de opções para os egressos, destacando a flexibilidade na transição do ensino técnico para o superior.

Outro ponto que também se destaca nos dados coletados é a distribuição dos egressos entre instituições públicas e privadas. No entanto, a maioria dos estudantes ingressou em universidades públicas, o que pode indicar o impacto positivo das políticas de cotas e das ações afirmativas na democratização do acesso ao ensino superior. A presença de egressos em instituições privadas sugere que, em alguns casos, a oferta de cursos superiores na rede pública pode não atender às expectativas ou necessidades dos estudantes, levando-os a buscar alternativas na rede particular.

Por fim e não menos importante, o percentual de 10% dos egressos que não prosseguiram nos estudos destaca os desafios enfrentados por esses alunos, que podem estar relacionados a múltiplos fatores, como dificuldades financeiras, necessidade de ingresso imediato no mercado de trabalho, ausência de cursos desejados em instituições públicas e falta de políticas de incentivo à permanência acadêmica ou questões pessoais. Esse dado evidencia que, embora a formação técnica oferecida pelo IFMG Sabará tenha sido um facilitador para o ingresso no ensino superior, ainda existem obstáculos que impedem a continuidade dos estudos por uma parte dos egressos.

Gráfico 5: Instituições de Ensino Superior



Elaborado pelo autor (dados coletados via *Google Forms*, 2025)

O Quadro 5 relaciona os cursos técnicos de origem com as graduações escolhidas pelos egressos do IFMG Sabará e nos permitir compreender as tendências de continuidade acadêmica e os impactos da verticalização do ensino na instituição. Observa-se que há um alinhamento

significativo entre a formação técnica recebida e a escolha da graduação, evidenciado pela predominância de cursos superiores diretamente relacionados à formação inicial dos estudantes. Exemplo disso são os egressos do curso técnico em Informática, que majoritariamente ingressaram em graduações como Sistemas de Informação, e os formados em Eletrônica, que optaram por Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica. Esse padrão indica que a estrutura curricular do ensino técnico pode influenciar diretamente as trajetórias acadêmicas, proporcionando uma base que facilita a progressão para áreas correlatas no ensino superior.

Quadro 5: Relação Curso Destino e Instituição Destino dos Egressos

Egresso	Curso de Origem (Técnico)	Curso de Destino (Graduação)	Instituição de Destino
Egresso 1	Técnico em Eletrônica	Bacharelado em Engenharia Elétrica	CEFET-MG
Egresso 2	Técnico em Informática	Sistemas de Informação	IFMG Sabará
Egresso 3	Técnico em Eletrônica	Radiologia	Outra Instituição
Egresso 4	Técnico em Informática	Sistemas de Informação	IFMG Sabará
Egresso 5	Técnico em Informática	Radiologia e Odontologia	Universidade Pública
Egresso 6	Técnico em Informática	Engenharia de Computação	CEFET-MG
Egresso 7	Técnico em Eletrônica	Bacharelado em Educação Física	Universidade Pública
Egresso 8	Técnico em Eletrônica	Ciências Contábeis	Instituição Privada
Egresso 9	Técnico em Eletrônica	Direito	Universidade Pública
Egresso 10	Técnico em Eletrônica	Farmácia	Universidade Pública
Egresso 11	Técnico em Administração	Bacharelado em Administração	IFMG Sabará
Egresso 12	Técnico em Eletrônica	Não está cursando	Não está cursando
Egresso 13	Técnico em Eletrônica	Psicologia	Universidade Pública
Egresso 14	Técnico em Administração	Administração Pública	Universidade Pública
Egresso 15	Técnico em Eletrônica	Engenharia Mecânica	Universidade Pública
Egresso 16	Técnico em Administração	Engenharia de Produção	Instituição Privada
Egresso 17	Técnico em Administração	Relações Econômicas Internacionais	Universidade Pública
Egresso 18	Técnico em Administração	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Instituição Privada
Egresso 19	Técnico em Administração	Enfermagem	Outra Instituição
Egresso 20	Técnico em Informática	Sistemas de Informação	IFMG Sabará
Egresso 21	Técnico em Eletrônica	Engenharia Mecânica	Universidade Pública
Egresso 22	Técnico em Eletrônica	Não está cursando	Não está cursando
Egresso 23	Técnico em Administração	Gestão Pública - UFMG	Universidade Pública
Egresso 24	Técnico em Eletrônica	Medicina	Instituição Privada
Egresso 25	Técnico em Administração	Educação Física	Universidade Pública
Egresso 26	Técnico em Administração	Letras	Universidade Pública
Egresso 27	Técnico em Informática	Cinema e Audiovisual	Outra Instituição

Egresso 28	Técnico em Informática	Odontologia	Instituição Privada
Egresso 29	Técnico em Informática	Não está cursando	Não está cursando
Egresso 30	Técnico em Informática	Direito	Instituição Privada

Elaborado pelo autor

Entretanto, o quadro 5 também mostra um movimento de diversificação na escolha dos cursos de graduação, demonstrando que nem todos os egressos seguem um percurso linear de continuidade acadêmica. Há casos de estudantes que, mesmo tendo concluído cursos técnicos em áreas tecnológicas, ingressaram em graduações como Direito, Psicologia, Odontologia e Cinema.

Quadro 06: Distribuição dos Egressos Por Cursos

Curso de Origem (Técnico)	**Curso de Destino (Graduação)**	**Quantidade de Egressos**
Técnico em Administração	Administração Pública	1
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1
	Bacharelado em Administração	1
	Educação Física	1
	Enfermagem	1
	Engenharia de Produção	1
	Gestão Pública - UFMG	1
	Letras	1
	Relações Econômicas Internacionais	1
Técnico em Eletrônica	Bacharelado em Educação Física	1
	Bacharelado em Engenharia Elétrica	1
	Ciências Contábeis	1
	Direito	1
	Engenharia Mecânica	2
	Farmácia	1
	Medicina	1
	Não está cursando	2
	Psicologia	1
	Radiologia	1
Técnico em Informática	Cinema e Audiovisual	1
	Direito	1
	Engenharia de Computação	1
	Não está cursando	1
	Odontologia	1
	Radiologia e Odontologia	1
	Sistemas de Informação	3

Elaborado pelo autor

Esses dados permitem afirmar que a amostra é suficientemente representativa e variada para auxiliar a discussão sobre as múltiplas facetas da verticalização. Na seção a seguir, mergulhar-se-á na análise discursiva do *corpus*, em que cada Recorte Discursivo (RD) será analisado à luz das ferramentas teórico-analíticas (governamentalidade, experiência, capital

humano etc.), buscando revelar regularidades e contradições que emergem nas/das falas dos egressos.

4 ANÁLISE DISCURSIVA DO CORPUS

Compreender a trajetória dos egressos do IFMG Sabará vai além de analisar números ou mapear estatísticas sobre sua permanência e continuidade acadêmica. Trata-se de dar voz às experiências vividas, aos desafios enfrentados e às motivações que impulsionaram suas escolhas. Na perspectiva foucaultiana, essa análise se torna ainda mais significativa, pois permite entrever como os dispositivos institucionais moldam as trajetórias dos sujeitos e de que forma os discursos sobre permanência, continuidade e aconselhamento são incorporados na realidade dos estudantes.

A fim de estruturar essa investigação, as respostas foram organizadas em seis eixos temáticos, que correspondem às perguntas de número 9, 13, 14, 15, 16 e 17 no formulário, que abordam desde a importância das políticas de permanência até a influência da verticalização do ensino na trajetória acadêmica dos egressos. Cada eixo foi nomeado com uma pergunta constante no formulário. As respostas, após várias leituras e reflexões, propiciaram a seleção de trechos, aqui denominados Recortes Discursivos (RD). Esses RD são compreendidos como fragmentos significativos do corpus empírico, destacados não apenas pelo conteúdo temático, mas, sobretudo, pelas marcas de sentido que revelam as condições de produção do discurso e permitem identificar regularidades, tensões e deslocamentos na fala dos sujeitos. Em outras palavras, os RD constituem unidades de análise que, ao serem isoladas, possibilitam ao pesquisador evidenciar os efeitos de verdade, os modos de subjetivação e as estratégias discursivas em circulação (Orlandi, 2001). Dentro de cada eixo temático, os RD foram agrupados em subeixos baseados nas regularidades discursivas/temáticas rastreadas e analisados como um feixe. Optou-se ainda por sublinhar trechos nesses RD para sinalizar ao leitor aspectos da materialidade linguística das respostas que guiaram a interpretação-descrição.

Na Análise do Discurso (AD), agrupar os Recortes Discursivos (RD) em subeixos baseados em regularidades discursivas significa identificar padrões recorrentes de significação e de/na materialidade linguística em diferentes enunciados do *corpus.* Esse procedimento inicia-se com leituras repetidas do conjunto de respostas, em busca de elementos que se repetem sistematicamente. Quando tais similaridades são detectadas, agrupam-se os trechos em subeixos, entendidos como feixes de enunciados (Pêcheux, 2006), ou seja, conjuntos de fragmentos que compartilham a mesma formação discursiva e revelam um mesmo eixo temático.

Uma vez constituídos esses feixes, procede-se à análise conjunta dos RDs que os compõem, considerando-se as regularidades, por exemplo, examinando como as escolhas

lexicais (modais de certeza, advérbios de intensidade, passagens em primeira pessoa etc.) revelam posições subjetivas similares; verificando como a repetição de enunciados semelhantes (em forma, conteúdo e estrutura) aponta para um mesmo regime de verdade ou para um mesmo modo de posicionamento do sujeito em relação ao tema.

Esse feixe de enunciados não é tratado como uma mera soma de fragmentos isolados, mas como um bloco discursivo dotado de coerência interna: cada RD *aborda o mesmo* a despeito de provir de sujeitos diferentes, pois todos compartilham uma formação discursiva comum. A análise, então, incide sobre as tensões internas a esse feixe de contradições, sobreposições, lacunas e sobre as conexões com formações discursivas mais amplas. Em suma, agrupar RDs em subeixos e examiná-los como feixes permite revelar as regularidades discursivas subjacentes ao *corpus,* mostrando como certos significados se repetem e se naturalizam, constituindo posições subjetivas e modos de enunciar compartilhados entre os egressos. Entretanto, cabe ressaltar que esses temas não se apresentam de maneira isolada, pelo contrário, eles se entrelaçam, revelando um cenário dinâmico em que fatores financeiros, institucionais, acadêmicos e subjetivos se entrecruzam para (re)definir os caminhos de cada estudante.

Eixo 1: Fale sobre a importância das políticas de permanência na continuidade dos seus estudos.

A permanência estudantil no ensino técnico e superior é um grande desafio enfrentado pelas instituições educacionais, especialmente para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. As políticas de permanência desempenham um papel importante na garantia da continuidade dos estudos, pois oferecem suporte financeiro, acadêmico e social, reduzindo as desigualdades no acesso à educação e minimizando os riscos de evasão escolar. Auxílios como bolsas de pesquisa, assistência estudantil, auxílios para transporte e alimentação são importantes para que os alunos consigam manter-se na instituição, conciliando a rotina acadêmica com as dificuldades cotidianas.

Neste eixo, serão analisadas as percepções dos egressos acerca dos diferentes mecanismos de apoio financeiro e institucional, como auxílio-transporte, bolsas de assistência estudantil, apoio à pesquisa e demais benefícios oferecidos pelo IFMG Sabará, e de que modo esses dispositivos impactaram na permanência e progressão nos cursos técnicos e superiores. Serão abordadas tanto as modalidades de auxílio direto (transporte, material didático) quanto as bolsas de extensão e pesquisa, bem como o alcance e as limitações orçamentárias desses

programas, a fim de compreender como as políticas de permanência funcionam como tecnologias de governamentalidade que articulam equidade educacional, redução da evasão e formação integral dos estudantes.

> **Políticas Institucionais de Permanência: deslocamento e aquisição de materiais**
>
> **RD1:** [...] havia dias em que eu não tinha dinheiro nem para pegar o ônibus e ir para o Instituto (Egresso 10)
>
> **RD2:** Em minha situação, receber o auxílio-transporte foi de suma importância para a continuidade dos meus estudos (Egresso 19)
>
> **RD3:** Então, como eu tinha a bolsa, me ajudou a não ter que faltar a escola por falta de dinheiro, e deu para comprar meu material para o próximo ano (Egresso 8)
>
> **RD4:** [...] tendo em vista que o mercado de trabalho, voltado para jovem aprendiz, visa atrair mais os jovens para ajudar, essas políticas têm um papel crucial para ajudar os alunos a concluírem seus cursos no tempo certo e suprir certas necessidades que os preocupam e poderiam causar a desistência do curso (Egresso 5
>
> **RD5:** Infelizmente, o orçamento para isso é bastante limitado (Egresso 6)
>
> **RD6:** [...] ao participar do grêmio estudantil no IFMG, convivi diariamente com discentes que dependiam desse auxílio para continuar seu percurso acadêmico durante o curso técnico (Egresso 7)
>
> **RD7:** [..] sabia de amigos que necessitavam delas e a presença deles naquele espaço acontecia apenas por conta das políticas de permanência (Egresso 13)

Nesse conjunto de recortes, vemos como as políticas institucionais de permanência, a exemplo de auxílios-transporte e bolsas de estudo, podem funcionar como dispositivos biopolíticos, que visam gerir a vida estudantil, salvaguardando a circulação e a continuidade dos corpos no espaço acadêmico. Quando o egresso 10 relata que "havia dias em que eu não tinha dinheiro nem para pegar o ônibus e ir para o Instituto", e o egresso 19 confirma que "receber o auxílio-transporte foi de suma importância para a continuidade dos meus estudos", evidencia-se a emergência de uma governamentalidade que, segundo Foucault (2008), se preocupa em otimizar o poder sobre a vida ao assegurar as condições mínimas de mobilidade estudantil.

Já a bolsa de estudo mencionada pelo egresso 8 — "me ajudou a não ter que faltar… e deu para comprar meu material", e o reconhecimento, pelo egresso 5, de que tais políticas "têm um papel crucial para ajudar os alunos a concluírem seus cursos no tempo certo" apontam para o investimento no capital humano (Schultz, 1973), um recurso a ser investido e maximizado.

Contudo, o comentário do egresso 6 sobre o "orçamento bastante limitado" e a constatação do egresso 7 de que muitos colegas "dependiam desse auxílio para continuar",

apontam para as tensões inerentes a esse modelo: a precarização e a escassez de recursos, reflexos de uma razão neoliberal que busca fazer mais com menos (Laval; Dardot, 2016).

Por fim, o egresso 13 lembra que "a presença deles naquele espaço acontecia apenas por conta das políticas de permanência", destacando que, sem tais mecanismos, a meritocracia e a competitividade dominantes (Gentili, 2009) resultariam em uma acentuada exclusão social.

Bolsas de Extensão e de Pesquisa

> **RD8**: obtive uma bolsa de extensão enquanto estive na instituição e, principalmente durante o período pandêmico [...] o valor fez diferença para que pudesse realizar atividades associadas à minha formação e conclusão do curso.
>
> **RD9:** No meu caso específico, por se tratar de bolsa de pesquisa e não auxilio educacional, não foi determinante para minha permanência [...] No entanto, sei que, para muitos colegas que também recebiam a bolsa de pesquisa ou assistência, essa ajuda era de grande importância (Egresso 15)

Nesses depoimentos, observamos como bolsas de extensão e de pesquisa podem constituir-se em tecnologias de poder-saber que visam configurar o estudante enquanto "investidor" de seu próprio capital humano (Schultz, 1973). O egresso 4 enfatiza que a bolsa de extensão, sobretudo em contexto de crise pandêmica, foi condição necessária para "realizar atividades associadas à minha formação e conclusão do curso", revelando a articulação entre biopolítica e governamentalidade: o Estado-instituição mantém sob seu olhar os corpos estudantis, garantindo-lhes meios materiais para prosseguir no percurso acadêmico (Foucault, 2008).

Por outro lado, o egresso 15 ressalta que, embora a bolsa de pesquisa não tenha sido "determinante para minha permanência" pessoal, ela foi de "grande importância" para muitos colegas. Esse contraste evidencia que, sob a racionalidade neoliberal, tais auxílios são apresentados como medidas meritocráticas e individuais de promoção de igualdade, mas, na prática, são distribuídos segundo lógicas de escassez orçamentária e critérios de produtividade (Dardot; Laval, 2016).

Esse arranjo nos remete ao fosso entre discurso e prática: o direito universal à educação converge com a fragmentação dos recursos, forçando os discentes a disputar fatias cada vez menores de apoio financeiro e, assim, ampliando as desigualdades que as políticas pretendem mitigar.

Sob o olhar foucaultiano, essa dinâmica pode configurar-se como uma forma de governamentalidade na qual o sujeito é convocado a se autogerir como um empreendimento. Enquanto a concessão de bolsas e auxílios depende da capacidade de corresponder a metas

institucionais, o estudante pode assumir o papel de *homo œconomicus,* responsabilizando-se pela maximização de seu retorno educacional sob pena de exclusão de um sistema que se proclama inclusivo (Foucault, 2008). As políticas de permanência, portanto, podem atuar simultaneamente como mecanismos de provisão material e como tecnologias de poder-saber, moldando subjetividades e impondo uma lógica de autovigilância e autorresponsabilidade.

O Eixo 1 aponta para que, apesar de essenciais para a redução da evasão e a promoção de equidade, as políticas institucionais de permanência também podem reproduzir tensões próprias ao neoliberalismo. A promessa de oportunidades iguais só se sustenta enquanto houver gestão individualizada da escassez, transformando a continuidade acadêmica num empreendimento pessoal. Assim, ao avaliar o impacto desses dispositivos é possível observar que para além de garantirem a permanência, eles podem consolidar uma governamentalidade que responsabiliza os estudantes pela própria sobrevivência formativa.

Eixo 2: Fale sobre os motivos que te influenciaram a seguir estudando e a escolher este curso de graduação

Seguir estudando depois da conclusão do ensino técnico é uma decisão que passa por muitos fatores. Para alguns, é um sonho antigo de cursar determinada área; para outros, é a continuidade natural de um caminho que começou ainda no ensino médio. A escolha da graduação, muitas vezes, vem das experiências vividas no curso técnico, do contato com determinadas disciplinas, do incentivo de professores, da inspiração em familiares ou até mesmo da vontade de buscar novas oportunidades no mercado de trabalho.

Neste eixo, vamos explorar os dizeres e razões que fizeram com que os egressos do IFMG Sabará decidissem seguir no ensino superior. Queremos compreender o que os motivou, quais desafios enfrenta(ra)m e como enxerga(ra)m essa escolha na construção do seu futuro.

Afinidade e Motivação Inicial

RD10: Sempre gostei da área elétrica (Egresso 1)

RD11: desde criança, sempre me interessei pela área de engenharia e sabia que queria trabalhar nesse campo. No IF, tive a oportunidade de aprofundar meu entendimento sobre essa área (Egresso 15)

RD12: [...] sempre foi o meu sonho profissional (Egresso 5)

> **RD13:** Por ter feito o técnico, quis continuar na área e por ser na mesma instituição, tive ainda mais afinidade e conforto (Egresso 4)
>
> **RD14:** Verticalização e afinidade com a área (Egresso 6)

Os recortes discursivos podem revelar que a decisão de prosseguir para a graduação insere-se em um entrelaçamento de investimentos pessoais e estratégias institucionais de subjetivação, conforme a governamentalidade foucaultiana. A repetida referência à "afinidade" (RD10, RD13, RD14) e ao "sonho profissional" (RD12) indica que esses egressos podem ter sido forma(ta)dos por um conjunto de saberes-poderes que legitima determinadas trajetórias como naturalmente desejáveis. Desse modo, sob o imperativo neoliberal de formação de capital humano, esse "gosto" pela área elétrica ou de engenharia (RD10; RD11) pode ser reconfigurado em imperativo de autorresponsabilização, o estudante assume para si a tarefa de investir em sua própria empregabilidade.

Ademais, a verticalização do IFMG, ao oferecer continuidade no mesmo espaço, pode reforçar esse laço afetivo-institucional, contribuindo para a forma(ta)ção de um "sujeito empreendedor" que reconhece na progressão acadêmica uma estratégia de maximização do seu valor profissional e social (Dardot; Laval, 2016).

> **Perspectivas de Carreira e Crescimento Profissional**
>
> **RD15:** Oportunidade de crescer no âmbito profissional (Egresso 3)
>
> **RD16:** Queria ter um plano de carreira [...] por isso, eu quis fazer uma faculdade, para que eu tivesse mais oportunidades (Egresso 8)
>
> **RD17:** Principalmente, perspectivas profissionais e de progressão de carreira [...] chances de ter um futuro mais estável e satisfatório profissionalmente (Egresso 17)
>
> **RD18**: Ver pessoas que estudaram o mesmo curso e concluíram, em lugares satisfatórios de se estar (Egresso 19)

Os recortes evidenciam que a escolha pela graduação parece estar imbricada à lógica neoliberal de mercado, que posiciona o indivíduo como gestor de si e de sua trajetória profissional. A menção a "oportunidade de crescer no âmbito profissional" (RD15), "plano de carreira" (RD16) e "progressão de carreira" (RD17) sinalizam uma possível internalização de discursos que valorizam a contínua otimização do capital humano, conforme descrito por Schultz (1973) e mobilizado na/pela governamentalidade neoliberal de Foucault (2008). Nesse regime de verdade, a educação superior deixa de ser vista apenas como formação cultural ou

cidadã e assume a função estratégica de habilitar o sujeito a competir em um mercado de trabalho instável, garantindo "futuro mais estável e satisfatório" (RD17).

A observação de "Ver pessoas que estudaram o mesmo curso e concluíram, em lugares satisfatórios de se estar" (RD18) reforça a dimensão mimética dessa governamentalidade: os egressos tomam como modelo trajetórias de êxito profissional previamente legitimada, convertendo-as em imperativos de autorresponsabilização. Assim, a universidade se apresenta não apenas como espaço de saber, mas também como uma "máquina de subjetivação" que molda expectativas e aspirações segundo metas de empregabilidade, *status* e produtividade.

Influências Pessoais e Experiências Transformadoras

> **RD19:** [..] experiências no âmbito da educação física dentro do IFMG que foram muito significativa para minha escolha do curso. Entre elas, ser monitor voluntário nas aulas e treinos de educação física, diretor de esporte e lazer do grêmio estudantil e ter um convívio de amizade com a Docente X, de Disciplina X (Egresso 7)
>
> **RD20:** decid**i** que não queria seguir na área de exatas no técnico e dentro do instituto conheci o Samuel Vermelho (palestrante no setembro amarelo), o qual participava de uma clínica (infância protegida) e comecei a ser atendida nela após conhecer ele. Estava em uma fase difícil e posso dizer que esse processo salvou minha vida, queria poder fazer isso por alguém, então escolhi o curso que permite ser um igual a essas pessoas que me ajudaram (Egresso 13)
>
> **RD21:** [...] ao longo do meu curso técnico percebi que me interessava muito pelas matérias de direito e administração social, além de ser uma grande admiradora de filosofia, e principalmente sociologia (Egresso 23)

Aqui convocamos o conceito de experiência, como proposto por Jorge Larrosa, para auxiliar-nos em nossa análise. Isso porque ao fazermos uma leitura atenta dos RDs, rastreamos traços de experiência, momentos em que o enunciador se revela na tensão entre saber e vida, orientando nossa interpretação-descrição para os lugares de enunciação onde o discurso se faz acontecimento. Para Larrosa (2002), a experiência não se reduz a um mero acúmulo de vivências, mas se caracteriza como acontecimento singular e irrepetível, capaz de mobilizar o sujeito em sua integralidade e de gerar novos modos de perceber e agir no mundo (Larrosa, 2002).

As experiências transformadoras narradas pelos egressos (RD19, RD20 e RD21) ilustram muito bem aquilo que Larrosa (2002) denomina de saber de experiência, não são meros eventos programados, mas encontros singulares que acontecem e moldam trajetórias de vida e escolha profissional. No relato do Egresso 7 (RD19), atuar como monitor de Educação Física e conviver de perto com uma docente de referência criou um espaço de reconhecimento mútuo e

de cuidado que, segundo Larrosa (1994), constitui uma tecnologia do eu, práticas pedagógicas que produzem subjetividade ao permitir ao aluno interiorizar uma forma de ser.

De modo análogo, o Egresso 13 (RD20) descreve um momento limite, uma clínica de suporte emocional, que “salvou minha vida” e o conduziu a escolher o Curso de Psicologia. Para Larrosa (2002), são nesses acontecimentos que se delineia o lugar da experiência e a própria ideia de ser-cuidador emerge quando o sujeito, vulnerável, é atravessado por algo que lhe toca interiormente, ultrapassa a mera informação e torna-se memória vivida.

Nas reformas curriculares recentes, observa-se o estreitamento dos itinerários formativos, com a desvalorização ou exclusão de disciplinas de cunho humanístico e prático como Educação Física, Filosofia, Sociologia, reduzindo as oportunidades de experimentação consideradas vitais ao saber de experiência (Larrosa, 1994). Nesse cenário, os relatos dos egressos 7 e 13 evidenciam que as vivências em Educação Física pelas monitorias, direção de esporte e lazer no grêmio e o vínculo afetivo com docentes, assim como o acolhimento em práticas clínicas de saúde mental, funcionaram como espaços de agência, cuidado e protagonismo, contrapondo-se à padronização curricular. Por sua vez, o egresso 23 (RD21) descreve um fascínio progressivo pelas Ciências Humanas não oriundo de um percurso técnico frio, mas de brechas que lhe permitiram interromper a rotina e engajar-se em atitudes de escuta e reflexão. Esses relatos demonstram que, ao cercear tais disciplinas, as reformas não apenas empobrecem a formação integral, mas também ameaçam a constituição de sujeitos críticos e autônomos, pois eliminam os espaços nos quais se produzem sentidos e se configura a verdadeira aprendizagem experiencial.

Eixo 3: Conte-nos sobre experiência(s) enquanto estudava no IFMG Sabará que marcaram sua formação

Ao longo da trajetória acadêmica, algumas experiências se tornam inesquecíveis e deixam marcas que vão além da sala de aula, como já observado nos recortes finais do eixo anterior. Pode ser um projeto desafiador, um professor inspirador, um evento que ampliou horizontes ou até um momento de superação. Cada estudante carrega consigo vivências que ajudaram a moldar seu caminho. Essas experiências não apenas contribuem para o aprendizado técnico, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional. Neste eixo, pretende-se conhecer quais momentos no IFMG Sabará foram mais marcantes para o egresso e de que forma eles influenciaram sua trajetória acadêmica e suas escolhas futuras.

Eventos Esportivos e Culturais

RD22: Projeto esportivos, o xadrez, [...] e o encontro esportivo foram de grande influência na formação (Egresso 2)

RD23: [...] participei do projeto de robótica, conheci São Paulo pela primeira vez por conta do IF (e do projeto), participei da minha primeira competição (Egresso 13)

RD24: Liderar a Equipe de Robótica FLL, participar de projetos de iniciação cientifica, participar da primeira equipe de robótica a competir na OBR, participar da CdeCBr, encontro esportivo (Egresso 15)

RD25: Eventos culturais (de rodas de conversa até apresentação musical) e eventos esportivos (Egresso 25)

Os relatos dos egressos evidenciam que a participação em eventos esportivos e culturais no IFMG Sabará funcionou não apenas como momentos de lazer, mas como verdadeiros dispositivos de formação integral, consonantes com a perspectiva foucaultiana de que o poder também se exerce por meio de práticas cotidianas e rituais institucionais (Foucault, 2008). No caso dos encontros esportivos e do xadrez (RD22), percebe-se a construção de um "espaço de prática" onde se experimentam regras, ritmos e estratégias coletivas, favorecendo o desenvolvimento de disciplina corporal e de habilidades de cooperação, elementos centrais na governamentalidade escolar, que molda sujeitos preparando-os tanto para a competição quanto para o trabalho em equipe.

Já as competições de robótica e de iniciação científica (RD23; RD24) ilustram como a instituição promove comunidades de prática nas quais alunos se inserem em "perfis de trabalhador-cientista" enquanto vivenciam a pesquisa aplicada e a inovação tecnológica. Esses eventos tornam visíveis as "tecnologias de si" (Foucault, 2015) em ação, ao liderar equipes e representar o campus em feiras (RD24), o discente aprende a governar sua própria *performance* e a interiorizar os valores de autonomia, iniciativa e resiliência, competências alinhadas aos imperativos do capital humano (Schultz, 1973).

Por fim, a diversidade de eventos culturais, de rodas de conversa às apresentações musicais (RD25), reforça o caráter biopolítico da educação ao conectar a formação técnica às dimensões simbólicas e afetivas do sujeito. Essas atividades podem fortalecer a empatia e a coesão social, contrapondo-se à lógica meramente mercadológica que tende a reduzir o estudante a "capital humano" (Santos; Lockmann, 2023). Assim, esporte e cultura no IFMG Sabará podem configurar-se como dispositivos pedagógicos que ampliam as modalidades de saber-poder, possibilitando formas mais críticas e humanizadas de subjetivação.

Monitoria e Tutoria

> **RD26:** [...] ser monitor voluntário nas aulas e treinos de educação física, diretor de esporte e lazer do grêmio estudantil e ter um convívio de amizade com a Docente X, da Disciplina X. Ademais, participar das competições esportivas pelo IFMG Sabará, como os encontro esportivos dos IF's (Egresso 7)

> **RD27: fui** monitor de História e consultor do Empresavac, um projeto que ajudou pequenos empresários em Sabará. Participei do livro colaborativo (Egresso 16)

> **RD28:** Eu participei de vários projetos de extensão, monitoria e tutoria (Egresso 24)

Os relatos de engajamento em monitorias e projetos de extensão (RD26, RD27, RD28) podem revelar como essas práticas institucionais funcionam como dispositivos foucaultianos de "formação de sujeitos" e de produção de saber-poder (Foucault, 2008). Ao assumir a monitoria em Educação Física e diretorias de grêmio (RD26), o egresso torna-se simultaneamente a gente e objeto de regimes disciplinantes: exerce autoridade ao orientar pares e, ao mesmo tempo, interioriza normas de assiduidade, pontualidade e cuidado com o corpo, componentes centrais da biopolítica escolar.

Na tutoria em História e na consultoria do Empresavac (RD27), a extensão assume caráter de "zona de experimentação" em que se articulam conhecimento acadêmico e demandas sociais. Essa interface entre *campus* e comunidade local remete à governamentalidade foucaultiana, pois o saber universitário é mobilizado para governar realidades externas, enquanto os estudantes desenvolvem competências de mediação e intervenção sociotécnica.

Já a participação em múltiplos projetos de extensão e tutoria (RD28) demonstra como o IFMG Sabará expande suas fronteiras disciplinares: o estudante assume papéis que transcendem a sala de aula, aprendendo "tecnologias de si" ligadas à gestão de projetos, liderança e responsabilidade social. Essa trajetória formativa integra o tripé ensino-pesquisa-extensão e confere ao discente uma subjetividade engajada, crítica e produtiva, alinhada aos imperativos do capital humano, mas também capaz de articular saberes técnicos e éticos em prol do desenvolvimento regional (Schultz, 1973).

Extensão e Programas Institucionais

> **RD29:** [...] tive diversas oportunidades dentro da instituição, cursos, palestras, apresentação de projetos para outras instituições, equipe de competição, projetos de pesquisa (Egresso 1)

> **RD30:** [...] participação no projeto de robótica (Egresso 3)

> **RD31:** Participei como bolsista do Programa Sabará (Egresso 6)

> **RD32:** Tive a oportunidade de participar de muitas coisas, PCEJ (Projeto de extensão de práticas corporais) como professora de dança, projeto de extensão sobre marketing digital, iniciação científica sobre os arranjos turísticos de Sabará, 3 festas juninas que me ensinaram muito sobre logística, comissão de reformulação no manual do ERE, 2 comissões eleitorais, colegiado, grêmio, IFzando (projeto de extensão de um canal de *YouTube* feito por alunas do técnico), representação de turma e outros projetos (Egresso 11)
>
> **RD33:** [...] participação em projetos de pesquisa, extensão e ensino, principalmente o projeto de extensão PédiQuê, além da minha posição como Diretora de Meio Ambiente do Grêmio Estudantil (Egresso 17)

Os relatos de participação em projetos institucionais de extensão (RD29, RD30, RD31, RD32, RD33) ilustram como o IFMG Sabará pode operar como um dispositivo de governamentalidade foucaultiana, no qual saberes e práticas acadêmicas são mobilizados para governar as comunidades local e regional (Foucault, 2008). A extensão pode funcionar como um mecanismo de "biopolítica produtiva", pois forma(ta) sujeitos aptos não apenas a absorver conhecimento técnico, mas também a aplicá-lo em contextos sociais diversos, ampliando o capital humano coletivo (Schultz, 1973).

Ademais, a crescente curricularização da extensão universitária formalizada em instrumentos como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Resolução CNE/CES n.º 7/2018, que impõem percentuais mínimos de carga horária extensionista, pode configurar uma manobra de desresponsabilização estatal. Ao deslocar para as instituições de ensino o ônus de planejar, executar e avaliar ações sociais antes previstas em políticas públicas específicas, o Estado exime-se de seu papel direto na garantia de direitos, transferindo às instituições a incumbência de atuar como empresa social (Dardot; Laval, 2016). Esse processo pode reduzir a extensão concebida por Freire (1969, 1983) e Forproex (2012) como via dialógica de coprodução de saberes e transformação social a um requisito quantificável, orientado pela lógica neoliberal da mensuração de resultados. Desse modo, a prática extensionista pode perder seu caráter emancipatório e colaborativo (Melo, 2014), o que pode convertê-la num dispositivo de biopolítica produtiva no qual a universidade assume funções que deveriam caber ao próprio poder público.

Ao integrar o estudante em equipes de competição, oficinas, festivais e projetos de iniciação científica (RD29, RD32), a instituição disciplina novas práticas de autonomia, responsabilidade e competência, características desejadas pelo neoliberalismo, que exige trabalhadores flexíveis e empreendedores de si (Laval; Dardot, 2016). A participação em iniciativas como o Programa Sabará (RD31) e o PédiQuê? (RD33) aponta para a transformação da universidade em "empresa social", que articula ensino, pesquisa e extensão para gerar valor

econômico e simbólico, reforçando a lógica de que todo conhecimento deve ser convertido em benefício mensurável.

Entretanto, essas experiências também podem ser vistas como espaços de resistência e de experimentação de subjetividades críticas. Ao atuar em áreas como marketing digital, dança e meio ambiente (RD32, RD33), o discente negocia saberes técnicos e éticos, questionando as fronteiras entre academia e sociedade. Nesse sentido, a extensão se constitui como arena de disputa discursiva, onde o saber acadêmico enfrenta e reforma verdades locais, contribuindo para uma educação profissional e tecnológica que, ao mesmo tempo, em que se alinha aos imperativos do capital humano, pode também fomentar práticas transformadoras e de engajamento social (Santos; Lockmann, 2023).

Contudo, reduzir essas experiências extensionistas apenas à lógica da aquisição de competências ou do enriquecimento do capital humano seria ignorar a dimensão política que emerge nos relatos. Quando os egressos mencionam a atuação no 'Empresavac' ajudando pequenos empresários (RD27) ou a liderança em pautas ambientais e políticas no Grêmio (RD33), opera-se um deslocamento subjetivo, em que o estudante deixa de ser apenas um objeto de investimento pedagógico para se reconhecer como sujeito histórico. Nesses espaços, a interação com a realidade social de Sabará permite que eles percebam o conhecimento técnico não como fim em si mesmo (para o mercado), mas como ferramenta de intervenção e transformação da realidade local. Essa práxis nos remete ao que Foucault (2008) chama de contraconduta, resistência diante da passividade muitas vezes imposta pelo modelo escolar tradicional, posicionando o discente como coautor de sua formação e cidadão ativo.

> **Oficinas, Workshops e Ações Culturais**
>
> **RD34:** [...] oficinas de leitura, do CLBA e também de uma feira que realizaram em 2019, onde minha turma realizou a reciclagem de produtos descartados relacionados a informática (Egresso 5)
>
> **RD35:** A convivência com os colegas, as experiências técnicas e a busca ativa por aprendizado (Egresso 9)
>
> **RD36:** [...] ensino envolvendo práticas [...] (Egresso 13)
>
> **RD37:** [...] aprendi consciência de classe, política e discrepância social (Egresso 19)
>
> **RD38:** [...] desenvolvimento de responsabilidade de tarefas (Egresso 23)

As oficinas de leitura e ações como a feira de reciclagem do CLBA (RD34) sinalizam para como os eventos formativos podem ser usados para aumentar o alcance do dispositivo

disciplinar (Foucault, 2008): ao mesmo tempo, em que ensina técnicas específicas (e.g. reciclagem de *hardware*), socializa práticas de sustentabilidade e responsabilidade coletiva, incorporando valores éticos ao currículo técnico. A "busca ativa por aprendizado" e a convivência colaborativa (RD35) ilustram a produção de um sujeito autônomo e autogestor de seu próprio saber, em linha com a racionalidade neoliberal que espera do indivíduo iniciativa e proatividade (Dardot; Laval, 2016).

Nesse sentido, a apropriação de saberes políticos e de consciência de classe (RD37) e o desenvolvimento de competências de gestão de tarefas (RD38) inscrevem-se no paradigma do *lifelong learning* (UNESCO, 1996), segundo o qual se espera do indivíduo um investimento permanente em sua capacitação ao longo da vida. Assim, essas práticas culturais e formativas não apenas ampliam o alcance do currículo técnico, mas também instauram uma governamentalidade que responsabiliza o discente por sua atualização constante, consolidando-o como sujeito ativo de uma formação contínua e adaptativa.

É notável, ainda, como a narrativa sobre a consciência de classe e a discrepância social (RD37) rompe com a gramática neoliberal do empreendedorismo de si, que tende a individualizar o sucesso e o fracasso. As vivências culturais e coletivas narradas funcionam como espaços de resistência onde a lógica da competição cede lugar à cooperação e à solidariedade. Ao se engajarem nessas redes de apoio mútuo e politização, os estudantes desafiam a racionalidade que tenta isolá-los como empresas individuais. Aqui, a instituição verticalizada mostra sua face pública e democrática: ela não apenas treina para o trabalho, mas fomenta laços de pertencimento que protegem o sujeito da precarização e da solidão competitiva, produzindo saberes que valorizam o comum em detrimento do individualismo exacerbado.

Para Jarvis (2007), a sociedade contemporânea exige sujeitos flexíveis, capazes de reconfigurar suas trajetórias a partir de novos saberes, o que transforma cada atividade extensionista numa etapa de um percurso formativo contínuo. Assim, as ações culturais e *workshop*s relatados (RD34–RD38) devem ser entendidos não como eventos isolados, mas como nós de uma rede de aprendizagem permanente, na qual o discente se coloca em atitude de escuta ativa e experimentação, gerando um efeito-memória que alimenta futuros processos formativos.

Por fim, o "desenvolvimento de responsabilidade de tarefas" (RD38) evidencia que essas iniciativas não são apenas decorativas, mas dispositivos de subjetivação que moldam o estudante para assumir papéis produtivos e responsivos às necessidades institucionais,

transformando a cultura acadêmica num terreno fértil para a mescla entre formação técnica e engajamento socioambiental.

Eixo 4: Acredita que as vivências acadêmicas e/ou culturais que teve no IFMG Sabará te auxiliaram/auxiliam na graduação? Como?

A experiência vivida durante o ensino técnico vai muito além das disciplinas e conteúdos aprendidos. As atividades acadêmicas, os projetos, as interações com professores e colegas, assim como as vivências culturais dentro do IFMG Sabará, podem ter um impacto direto na forma como cada estudante se adapta e enfrenta os desafios da graduação. O que foi aprendido dentro e fora da sala de aula pode contribuir para a autonomia, a organização dos estudos, a confiança profissional e até mesmo a escolha da área de atuação. Neste eixo, busca-se entender como essas vivências influenciaram a trajetória do egresso até o ensino superior. De que forma o que viveu no IFMG Sabará tem ajudado na graduação? O que mais contribuiu para essa transição?

> **Aquisição e Aplicação de Competências Técnicas**
>
> **RD39:** [...] experiências que tive com equipamentos, softwares e pessoas das mais diversas áreas agregaram em vários aspectos para a minha graduação (Egresso 1)
>
> **RD40:** Graças ao curso técnico em informática tenho muita facilidade com as tecnologias, e com as experiências fica mais fácil se nortear na universidade (Egresso 5)
>
> **RD41:** [...] na atuação com projetos, o que mais faço hoje é o desenvolvimento de projetos/técnicas na área farmacêutica e essa vontade de continuar veio do IF, mesmo que não sendo na área em que fiz o técnico (Egresso 10)
>
> **RD42:** [...] eu cheguei com uma preparação exemplar. Na formulação de projetos ou apresentação de trabalhos (Egresso 11)
>
> **RD43** [...] fiz o curso de informática e fui pro curso de Sistemas, pude aproveitar e aplicar muito conhecimento do ensino médio na faculdade (Egresso 20)
>
> **RD44:** [...] em determinadas matérias na graduação utilizo parte dos meus conhecimentos obtidos na formação técnica (Egresso 21)
>
> **RD45:** [...] eventos esportivos que participei na escola [...] as festas juninas e eventos da escola organizados pelo curso de administração me auxiliaram muito no currículo (Egresso 23)

À luz da teoria do capital humano (Schultz, 1973) e da governamentalidade neoliberal (Foucault, 2008; Laval; Dardot, 2016), as narrativas dos egressos revelam como o IFMG Sabará

opera como um dispositivo de produção e valorização de competências técnicas. O contato com equipamentos, *softwares* e métodos de projeto (RD39; RD40; RD43; RD44) configura-se como um investimento em capital humano que amplia a produtividade individual, antecipando o retorno econômico esperado pelo discurso neoliberal.

A imersão em projetos práticos e apresentações formais (RD41; RD42) funciona como uma "tecnologia de si" foucaultiana, na qual o estudante é treinado, se disciplina para o desempenho eficiente, tais experiências atuam como mecanismos de subjetivação que moldam o estudante a autoavaliar-se e a gerir seu próprio saber segundo critérios de mercado.

Já a participação em eventos administrativos e culturais (RD45) não apenas diversifica o repertório técnico, mas também pode reforçar a lógica da gestão por resultados, ao exigir do sujeito acadêmico habilidades de coordenação e liderança que respondem diretamente às demandas de flexibilidade e competitividade impostas pelo neoliberalismo. Dessa maneira, a verticalização do ensino no IFMG Sabará não só otimiza infraestrutura e pessoal (Floro, 2014), mas também produz sujeitos alinhados à racionalidade neoliberal de maximização contínua do próprio valor no mercado de trabalho.

Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e Participação Cultural

RD46: [...] aprendi a lidar melhor com as pessoas e melhorei minhas habilidades sociais e aprendi a ser mais organizada (Egresso 3)

RD47: [...] nos preparam para como é a faculdade, nos explicam e passam trabalhos, tem roteiro mais avançado, não somente ficar lá na frente com uma cartolina. E também nos motivam a fazer faculdade, nos prepararmos para o ENEM ou outros vestibulares (Egresso 8)

RD48: Tudo que tive a oportunidade de viver e aprender no IF me tornaram pronta para encarar qualquer projeto ou desafio no mundo profissional, ou acadêmico (Egresso 11)

RD49: Lidar com a diversidade de pessoas, socializar, saber processos de pesquisas, entender sobre projeto de extensão, horas complementares (Egresso 13)

RD50: Me tornou mais compreensivo, mais humano e me permitiu aprender ainda mais, para que hoje eu consiga liderar minha equipe de trabalho (Egresso 16)

RD51: [...] o IFMG abriu minha cabeça ao diferente e ao diverso, me tornando um ser humano mais preparado para o mundo e empático (Egresso 17)

RD52: [...] as vivências culturais me ajudaram a ter uma experiência vasta (Egresso 18)

RD53: [...] sai um pouco da valorização acadêmica somente determinada por notas e pude viver tantas experiências que até hoje conto aos meus amigos. Empatia, lógica e leveza foram algumas das coisas que aprendi na instituição (Egresso 24)

> **RD54:** A participação de eventos, projetos de extensão, monitoria voluntária e de apresentações [...] apresentar um trabalho na semana do conhecimento, por exemplo, ensina a como portar diante de uma apresentação de artigo ou palestra para demais pessoas (Egresso 25)
>
> **RD55:** [...] ampliou a minha visão sobre o processo de ensino/aprendizado [...] os eventos extracurriculares dos quais pude participar também, somaram muito a mudança da minha percepção de uma instituição de ensino (Egresso 26)
>
> **RD56:** [...] foi responsável por me dar oportunidade de estudos e diversos outros conhecimentos além de acadêmicos que levo para minha vida (Egresso 28)

No subeixo desenvolvimento de competências socioemocionais e participação cultural, os relatos dos egressos revelam a construção de um sujeito empreendedor de si, em que habilidades como “lidar com pessoas”, “organização” e “prontidão para desafios” (RD46; RD48) passam a ser vistas como capital a ser continuamente maximizado. Esse processo espelha o que Nobile (2017) descreve como a individualização típica do neoliberalismo, na qual o estudante é responsabilizado por seu próprio sucesso e reduzido a um projeto de autoaperfeiçoamento permanente. A recorrente menção à “aprendizagem vasta” (RD52), à “empatia” e à capacidade de “liderar equipes” (RD50; RD51) também pode indicar o movimento de transformação das experiências culturais e extensionistas em indicadores mensuráveis de competência, o que nos remete ao que Miller e Rose (2008) alegam sobre os regimes de verdade modernos que tornam os sujeitos calculáveis e comparáveis.

Paralelamente, as políticas educacionais e o desenho curricular parecem reforçar a ideia de que a formação socioemocional deve “extrair da população potência produtiva” e minimizar custos futuros de intervenção social (RD53; RD56). Nesse sentido, Dardot e Laval (2016) apontam que o neoliberalismo utiliza tais competências para converter a educação em investimento econômico, eximindo o Estado de responsabilidades sociais e deslocando-as para as instituições e, por extensão, para o próprio indivíduo. A ênfase em “preparar para ENEM e vestibulares” (RD47) e em “eventos extracurriculares” que ensinam posturas corporativas e de apresentação (RD54; RD55) aponta para como o domínio das competências socioemocionais se tornou critério de eficiência e empregabilidade, ocultando desigualdades estruturais e naturalizando uma governamentalidade que responsabiliza cada estudante por sua resiliência e adaptabilidade.

Ademais, a recorrência de falas que valorizam a 'humanização' (RD50), a 'empatia' (RD51) e os conhecimentos 'além dos acadêmicos' (RD56) indicia uma tensão produtiva no processo formativo. Se, por um lado, a governamentalidade neoliberal busca capturar essas competências socioemocionais apenas como requisitos para a empregabilidade, por outro, os

egressos parecem ressignificar essas vivências como constituintes de uma formação mais ampla. Nesses enunciados, desenha-se a possibilidade de articulação entre saberes técnicos, humanos e sociais, apontando para o que a literatura crítica denomina formação omnilateral. Contudo, essa integralidade não aparece aqui como um dado consolidado, mas como um campo em disputa: os sujeitos oscilam entre valorizar essas experiências como vantagem competitiva no mercado ou como ferramentas de emancipação e leitura de mundo.

Eixo 5: Fale sobre a experiência de ter formado em uma instituição verticalizada, que oferece cursos técnicos, de graduação e pós-graduação

Estudar em uma instituição que oferece cursos técnicos, graduação e pós-graduação proporciona uma experiência única. A verticalização do ensino permite que os alunos tenham contato com diferentes níveis de formação dentro do mesmo ambiente acadêmico, o que pode facilitar a continuidade dos estudos e o aprofundamento na área escolhida. Além disso, essa estrutura possibilita uma interação mais ampla entre estudantes de diferentes etapas da formação, promovendo trocas de conhecimento e experiências que enriquecem o aprendizado. Neste eixo, busca-se compreender como foi para o egresso estudar em uma instituição verticalizada. Essa estrutura influenciou sua trajetória acadêmica? Facilitou sua decisão de continuar estudando? Procurou-se ouvir a sua perspectiva sobre essa experiência e de que forma ela impactou o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Continuidade e aproveitamento do percurso formativo

RD57: A instituição, por ter esses diversos níveis de educação, abre portas e favorece o crescimento do estudante, de modo que é possível ver, previamente, uma possibilidade de futuro dentro da própria instituição. (Egresso 01)

RD58: É uma experiência diferenciada, pois muitos já formam com a mentalidade de continuar por lá. Se eu não conseguisse ingressar no CEFET, tentaria meu superior no IFMG. Conheço alunos que formaram comigo no técnico e estão lá, atualmente. (Egresso 06)

RD59: oportunidade única de conseguir seguir os caminhos dentro da própria instituição. Se, por exemplo, seguisse a área do curso que fiz, poderia continuar no curso de Automação, por exemplo. Algo que é importante para a população de Sabará. (Egresso 07)

RD60: [...] estimula e oferece perspectiva de continuidade dos estudos. Tive a oportunidade de ingressar no curso de Engenharia de Controle e Automação no Campus Sabará após finalizar o técnico (Egresso 15)

> **RD61: enxergo** como uma oportunidade, sair do ensino médio já com um curso técnico e podendo ingressar na faculdade, na mesma área, ou não. (Egresso 20)
>
> **RD62: acho** legal como podemos integrar várias áreas, além de ter contato com várias pessoas, nos dando uma visão ampliada de que podemos fazer desde uma graduação até um doutorado. (Egresso 24)

Os depoimentos de continuidade e aproveitamento do percurso formativo nos Institutos Federais nos remetem à forma como a verticalização atua simultaneamente como oportunidade de prosseguir, estudando e dispositivo de poder. Por um lado, os estudantes percebem na oferta sequencial de níveis de ensino um "itinerário formativo" claramente mapeado, que lhes permite vislumbrar e planejar um futuro acadêmico e profissional dentro da mesma instituição (RD57; RD58; RD59; RD60; RD61; RD62). Esse percurso contínuo reforça a lógica do capital humano, na qual cada etapa do técnico à pós-graduação pode ser entendida como um investimento cumulativo, capaz de incrementar o valor do indivíduo no mercado (Schultz, 1973).

Vê-se, por outro lado, que essa configuração verticalizada funciona como um mecanismo de disciplinarização (Foucault, 2008). Ao gerir o trajeto do aluno em todos os níveis, a instituição passa a moldar sua subjetividade, ensinando-o a autogovernar-se segundo metas de produtividade e eficiência, próprias da racionalidade neoliberal (Laval; Dardot, 2016). A sensação de "continuar por lá" (RD58) e a confiança em "seguir caminhos dentro da própria instituição" (RD59) expressam a naturalização desse modelo de formação integrada, mas também podem gerar dependência de um único ecossistema acadêmico, limitando a experiência de outras culturas e práticas formativas.

Em suma, a verticalização cria um duplo efeito: favorece a percepção de trajetória contínua e a maximização do aproveitamento formativo, por meio da lógica do capital humano, mas imbrica os estudantes em um regime de verdade e poder que disciplina suas escolhas e os sujeita a indicadores de desempenho e itinerários predeterminados.

> **Proximidade e apoio docente**
>
> **RD63:** além de já construir uma rotina que facilita a formação, conhecer os professores e como operam facilita nos estudos e no aprendizado. (Egresso 02)
>
> **RD64:** A proximidade com os professores é excelente. Me sinto próxima de todos e acredito que isso me ajudou muito a ter participado de projetos de extensão, dos quais adquiri uma experiência incrível. (Egresso 04)
>
> **RD65:** [...] percebi que realmente existe uma troca de saberes entre toda a instituição, mesmo que exista diferenças. (Egresso 13)

As falas sobre proximidade e apoio docente revelam um espaço de resistência e de cuidado mútuo que se contrapõe à lógica de distanciamento e competitividade típica do "*homo œconomicus*" (Foucault, 2008).

Inicialmente, a construção de rotinas e laços de confiança com os professores (RD63; RD64) se aproxima ao cuidado de si e do outro[5], no qual o corpo docente exerce uma função não apenas de transmissor de saberes, mas de corresponsável pela formação integral dos estudantes. Esse tipo de relação problematiza o ideal neoliberal de eficiência quantificável, ao valorizar a dimensão relacional e afetiva do ensino, essencial para a fruição de experiências de extensão e pesquisa (RD64).

Posteriormente, a "troca de saberes entre toda a instituição" (RD65) evidencia a emergência de um campo discursivo autorregulatório, no qual professores e alunos participam de um mesmo regime de verdade: o da colaboração acadêmica. Esse regime contraria a fragmentação disciplinar típica dos modelos gerencialista, pois articula, de modo orgânico, ensino, pesquisa e extensão, reafirmando a capacidade da instituição de produzir subjetividades críticas e solidárias, em lugar de meros "capitalizadores" de competências.

Por fim, ao possibilitar que o estudante se veja apoiado e reconhecido, essa proximidade docente parece atuar como um microssistema de governança alternativa, em que o engajamento e a co-construção do conhecimento quebram a lógica do mercado e reinstalam a educação como espaço de formação de sujeitos éticos, coletivos e políticos (Laval; Dardot, 2016).

Preparação para o mercado de trabalho e aquisição de competências

> **RD66:** É uma oportunidade excelente e uma grande conquista, principalmente por vir de um berço humilde e com oportunidades raras. Esse curso deixa a passagem para o mercado de trabalho mais tranquila. (Egresso 05)
>
> **RD67**: eu não segui na área, mas o curso em si foi muito bom, e é um conhecimento que não se esquece, se eu tivesse seguido na área teria sido de maior valor, mas mesmo assim eu agradeço demais ao que aprendi. (Egresso 08)
>
> **RD68:** [...] consegui aprender a base que aplico hoje dentro da minha empresa. Todos os diagramas de Ishikawa, as análises SWOT, os formulários [...] foi muito benéfico e percebo a minha diferença para outras pessoas da minha idade que não tiveram a mesma oportunidade. Me sinto mais maduro. (Egresso 16)

[5] Na tese-livro *O docente do ensino superior e o cuidado (de si)*. Azeredo (2019) ressalta que não há uma definição única de cuidado de si em Foucault, apontando para as diversas formas identificadas nos volumes II e III de *História da Sexualidade* e em *Hermenêutica do Sujeito* (FOUCAULT, 2008). Por cuidado de si, entende-se o modo de subjetivação no qual o sujeito se relaciona consigo mesmo e se transforma, o cuidado de si só se efetiva quando articulado ao cuidado com o outro, pois sem a presença do outro não se pode produzir nenhum autorrelacionamento satisfatório (Azeredo, 2019)

> **RD69:** foi muito importante para a grande maioria das áreas da minha vida, a formação técnica pode me abrir novos caminhos e conhecer parte de uma área que embora eu não vá seguir (a área de eletrônica, pois migrei para mecânica), foi essencial para meu conhecimento sobre o que eu gosto e com o que quero atuar. (Egresso 21)
>
> **RD70:** O curso técnico foi essencial e ainda é extremamente importante para meu currículo. Ter investido no curso tão nova me trouxe uma maturidade profissional bem cedo e uma visão de desenvolvimento pessoal transformadora. (Egresso 23)
>
> **RD71:** A experiência foi muito boa, acredito somente que o ensino básico (em parte), não é tão "forte", todavia, ao mesmo tempo, oferece um curso técnico para que o estudante esteja bem-preparado para o mercado. (Egresso 25)

Os dizeres acima apontam tanto a captura do sentido da formação técnica pelo imperativo do "capital humano" quanto indícios de resistências a essa racionalidade instrumental. Por um lado, depoimentos como os de RD68 e RD70 enfatizam a aquisição de competências específicas (diagramas de *Ishikawa*, análise *SWOT,* uso de formulários) cuidadosamente alinhadas às demandas do mercado de trabalho. Essa ênfase na "preparação para o mercado" e na "maturidade profissional" obtida precocemente reflete diretamente a teoria do capital humano: o estudante-pessoa como um ativo a ser continuamente valorizado e mensurado segundo critérios de produtividade e empregabilidade (Schultz, 1973).

Por outro lado, falas como as de RD67 e RD69 sugerem que, mesmo fora da área estrita de formação, a experiência técnica deixa uma marca duradoura na visão de mundo e na identidade profissional, o que sinaliza para uma formação mais holística. Embora o discurso neoliberal busque segmentar aprendizagens em "unidades de produção de valor", esses relatos indicam que os sujeitos reapropriam o saber técnico em trajetórias pessoais, emocionais e éticas, lançando um pequeno, porém significativo contraponto à mercantilização total do ensino.

Os recortes demonstram a tensão entre um currículo instrumentalizado pelo neoliberalismo, que mede o sucesso pelo grau de empregabilidade imediata, e uma experiência educacional que, junto ao desenvolvimento de habilidades técnicas, produz subjetividades capazes de transpor os limites do capital humano e reivindicar significados além da lógica puramente econômica (Dardot; Laval, 2016).

Entretanto, é fundamental reconhecer que a verticalização não atua apenas como mecanismo de captura, mas também como uma condição de possibilidade para a permanência e o êxito escolar. Ao mitigar as rupturas institucionais e burocráticas comuns na transição entre o ensino técnico e o superior, a estrutura verticalizada oferece aos estudantes um território de segurança. Os relatos (RD58; RD59) evidenciam que a familiaridade com o espaço e a continuidade dos vínculos funcionam como um suporte material e simbólico que viabiliza

trajetórias que, em outros contextos fragmentados, poderiam ser interrompidas. Nesse sentido, o dispositivo da verticalização exerce uma produtividade positiva que fabrica condições concretas para que o sujeito, muitas vezes em situação de vulnerabilidade, consiga projetar e efetivar um futuro profissional longo, algo que a simples lógica de mercado, sozinha, não garantiria sem esse suporte institucional.

Eixo 6: Durante sua decisão de escolha da instituição e/ou do curso superior, você recebeu aconselhamento por parte da instituição ou professores do curso técnico? Comente a respeito.

A escolha do curso superior e da instituição de ensino pode ser um momento desafiador para muitos estudantes. O apoio de professores, orientadores e da própria instituição pode fazer a diferença nesse processo, ajudando a esclarecer dúvidas, apresentar possibilidades e até mesmo incentivar a continuidade dos estudos. Seja por meio de conversas informais, palestras, projetos ou programas de orientação acadêmica, o aconselhamento pode impactar diretamente a decisão dos alunos. Neste eixo, pretende-se compreender se o egresso recebeu algum tipo de orientação durante a sua escolha, se o apoio da instituição ou dos professores influenciou na sua decisão e se esse suporte foi importante para definir o seu caminho acadêmico.

Aconselhamento e Orientação dos Servidores do Campus

RD72: Sim, pela vasta experiência dos professores nas mais diversas instituições e áreas de atuação, sempre tinham opiniões sobre os cursos e instituições, já que passaram também por elas. (Egresso 01)

RD73: A partir da descoberta do meu foco para determinado curso no ensino superior, tive grande apoio de grande parte dos docentes e servidores, seja com conselhos, ajudas em conteúdo ou mesmo apoio emocional. (Egresso 07)

RD74: conversei com alguns professores na época porque cogitei fazer história ou filosofia, mas sinto que ter contato com ex-alunos, em palestras onde eles passam a experiência da faculdade e projeção no mercado de trabalho teria me auxiliado muito como falado anteriormente. (Egresso 23)

RD75: eu já sabia o que queria, mas depois que fui visitar meus antigos docentes me incentivaram e se alegraram muito com a escolha. (Egresso 24)

RD76: Sim, antes eu dizia que iria fazer uma graduação de tecnologia para depois fazer a que eu realmente queria que era Cinema, e vários professores diziam para eu já entrar em Cinema e isso me incentivou muito para adentrar na graduação. (Egresso 27)

RD77: O IFMG foi a melhor instituição que já estudei, acho que tudo nele é algo único e a presença de psicólogos e pedagogos auxiliam bastante na formação do aluno. (Egresso 30)

Os recortes discursivos relacionados ao aconselhamento institucional e docente revelam uma encenação típica da relação poder–saber descrita por Foucault (2015). Na figura do professor-mentor, o saber experiente circula “Sim, pela vasta experiência dos professores…”, (RD72), legitimando trajetórias e projetos de vida. Esse movimento se insere numa lógica de governamentalidade neoliberal (Foucault, 2008), na qual o corpo discente é orientado não apenas rumo à “verticalização” interna, ou seja, a progressão dentro da mesma instituição, mas também calibrado para maximizar seu “capital humano” (Schultz, 1973), priorizando a escolha de cursos que prometem melhor empregabilidade e retorno econômico.

Ao oferecer apoio cognitivo e emocional por meio de “… conselhos, ajudas em conteúdo ou mesmo apoio emocional”, (RD73), a instituição exerce um controle sutil, que vai além da simples transmissão de conteúdo técnico: molda posturas empreendedoras, elevando a autogestão e a resiliência como virtudes necessárias ao “sujeito-empresa” (Santos; Lockmann, 2023). Quando ex-alunos são convidados a “contar sua trajetória” (RD74), esse testemunho pode funcionar como prova social de sucesso, reforçando normas meritocráticas que naturalizam a ideia de que o esforço individual é suficiente para ascender.

Mesmo aqueles que já chegavam com um projeto definido (“Eu já sabia o que queria…” - RD75; RD76) usufruíram desse dispositivo de aconselhamento para validar suas escolhas e legitimar carreiras não convencionais (como o curso de Cinema). Observa-se, portanto, um entrelaçamento entre cuidado (cuidado de si e do outro) e governamentalidade: a figura do psicólogo e do pedagogo (“… presença de psicólogos e pedagogos auxiliam bastante…” - RD77) que remete à racionalidade de uma instituição que “se preocupa com o estudante como investimento”, gerando subjetividades alinhadas à lógica neoliberal de capitalização contínua.

Em suma, o aconselhamento docente no IFMG Sabará parece funcionar como um dispositivo de poder-saber que orienta escolhas e contribui para a perpetuação da governamentalidade neoliberal. Ao mesmo tempo, apresenta-se como prática de cuidado e de poder pastoral — entendido aqui como uma técnica de governo das condutas que visa assegurar o sucesso individual de cada estudante (Foucault, 2008) — tensionando-se entre a promoção do bem-estar estudantil e a produção de sujeitos ajustados às exigências do mercado.

Orientação Acadêmica Direta por Docentes

> **RD78:** recebi um aconselhamento para firmar a decisão entre as diferentes formações em tecnologia. Professor Y foi de grande ajuda. (Egresso 02)

> **RD79:** Sim, obtive de certa forma. Como mencionado anteriormente, a Professora Z e a Professora W contribuíram significativamente para a escolha do meu curso. (Egresso 16)

Incentivo Institucional e Coletivo ao Prosseguimento no IFMG

> **RD80:** Sim, todos incentivavam a ingressar nos cursos superiores ofertados no IF. (Egresso 04)

> **RD81:** Sim, recebemos incentivo de continuar no IFMG, no curso de sistemas de informação. (Egresso 06)

> **RD82: muito**!! Inclusive, quem realmente me "vendeu" e me convenceu a tentar o IFMG Sabará como opção no SISU foi a professora K. (Egresso 11)

A orientação acadêmica por parte de docentes e o incentivo institucional coletivo no IFMG Sabará funcionam como tecnologias do eu (Larossa, 1994) ao moldar a experiência subjetiva dos estudantes e reforçar nas suas trajetórias a possibilidade de continuidade formativa. Nos recortes RD78 e RD79, vemos que o aconselhamento individualizado, "Professor Y foi de grande ajuda" e "Professora Z e Professora W contribuíram significativamente" e não se limita à transmissão de informação sobre cursos, mas instaura um processo de autorreconhecimento ao partilhar suas próprias trajetórias, os docentes oferecem modelos de subjetivação que os alunos incorporam, ensaiando-se em novas formas de ser (Larrosa, 2002).

Por sua vez, o incentivo coletivo (RD80, RD81 e RD82) manifestado em frases como "todos incentivavam a ingressar" e "a professora Y me 'vendeu' o IFMG Sabará" atua como um dispositivo que sedimenta um horizonte comum de expectativas. Segundo Larrosa (2002), tais práticas coletivas constituem um espaço de narrativas em que o sujeito se constitui ao reconhecer-se parte de uma comunidade de prática e desejo (Larrosa, 2002). Ao legitimar o IFMG como "lugar de continuidade", esses gestos pedagógicos parecem transformar a escolha do curso em um ato identitário compartilhado, reforçando a experiência de pertencimento e projetando o egresso como autor de sua própria formação.

Dessa forma, tanto o aconselhamento individual quanto o estímulo institucional configuram-se como práticas discursivas que excedem a lógica meramente informativa e operam na produção de sujeitos autônomos e comprometidos com seu percurso acadêmico, ecoando a proposta de Larrosa de que a educação é, antes de tudo, um trabalho sobre si, fundamentado na escuta e no testemunho (Larrosa, 2002).

A análise dos dizeres dos egressos ao longo destes seis eixos revela que a verticalização no IFMG Campus Sabará opera em uma zona de ambivalência. Se, por um lado, ela funciona

como um dispositivo eficaz de governamentalidade que alinha as subjetividades à lógica do capital humano — incentivando a produtividade, a autogestão e a empregabilidade —, por outro, ela possibilita linhas de fuga e resistência, especialmente através da extensão, da cultura e dos vínculos afetivos com os docentes. Essas conclusões parciais indicam que a instituição verticalizada é um território em disputa, onde a produção de sujeitos oscila continuamente entre a adaptação às demandas neoliberais e a construção de experiências formativas emancipatórias, aspecto que será retomado e aprofundado nas considerações a seguir.

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve por objetivo geral compreender a relação entre a verticalização do ensino e a continuidade dos estudos dos alunos do IFMG Campus Sabará, desdobrando-se em três objetivos específicos: (1) levantar, por meio do método arqueogenealógico de Foucault, a construção dos discursos sobre a EPT e a verticalização; (2) analisar discursivamente respostas de egressos sobre a influência da verticalização na permanência acadêmica; (3) problematizar o impacto do neoliberalismo na educação profissional e tecnológica no Brasil.

A análise dos depoimentos mostrou que as políticas institucionais de permanência (auxílio-transporte, bolsas de extensão e pesquisa) podem atuar como mecanismos de regulação que sustentam o percurso formativo, contribuindo para a permanência e, simultaneamente, inserindo os estudantes em uma lógica de responsabilização individual e valorização do capital humano. Ademais, embora reconheçam a relevância prática dessas políticas para evitar desistências, os egressos também percebem seus limites orçamentários e sua aplicação desigual.

Quanto às motivações iniciais e às perspectivas de carreira, destacou-se a busca por crescimento profissional, associada à expectativa de mobilidade social e valorização do capital humano no mercado de trabalho. Entretanto, foi nas experiências concretas vividas durante a formação que se evidenciaram outras potencialidades da verticalização: projetos de extensão, atividades culturais, esportivas e acadêmicas (monitorias, grupos de estudo, eventos). Essas práticas não apenas consolidam redes de sociabilidade, mas também ampliam competências socioemocionais e técnicas, favorecendo a formação integral dos sujeitos. A extensão, em particular, aparece como dimensão central, pois aproxima os estudantes de realidades sociais diversas e fortalece o compromisso público e democrático dos Institutos Federais.

Outro aspecto identificado refere-se às características esperadas dos alunos formados em um contexto verticalizado. Espera-se que esses sujeitos, para além do domínio técnico-científico, desenvolvam autonomia intelectual, engajamento social, capacidade crítica e flexibilidade para atuar em diferentes espaços formativos e profissionais. A verticalização, ao integrar níveis de ensino em uma mesma instituição, sustenta essa expectativa ao oferecer percursos coesos, marcados pela continuidade institucional e pela proximidade com o corpo docente. Ainda que permeada pela racionalidade neoliberal que enfatiza competências demandadas pelo mercado, a experiência dos egressos sugere possibilidades de articular saberes técnicos, humanos e sociais, sem isso significar uma formação omnilateral já consolidada, mas em disputa.

Em síntese, os achados indicam que a verticalização, ao articular ensino técnico, graduação e pós-graduação, pode configurar-se como um dispositivo que, de um lado, cria condições favoráveis à permanência e ao desenvolvimento profissional e pessoal, e, de outro, pode submeter os sujeitos à racionalidade neoliberal. Todavia, a análise também revelou que a experiência acadêmica, a extensão e as vivências coletivas podem tensionar essa lógica, abrindo brechas para trajetórias formativas mais críticas e emancipatórias. Essas práticas deslocam a centralidade do currículo formal e da produtividade, valorizando dimensões como coletividade, solidariedade e vínculos de pertencimento.

Projetos de extensão que envolvem comunidades externas, por exemplo, permitem que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos que interagem e transformam a realidade social, em vez de apenas como capital humano, no qual se deve investir. Do mesmo modo, vivências acadêmicas e culturais evidenciam uma dimensão coletiva do processo formativo que desafia a responsabilização individualizada típica da racionalidade neoliberal. Ao se engajarem nesses espaços, os estudantes constroem redes de apoio que favorecem a permanência, mas também possibilitam práticas contra-hegemônicas, como a valorização da cooperação em detrimento da competição e a produção de saberes não reduzidos à empregabilidade.

Assim, embora a verticalização possa configurar-se como estratégia de normalização, ela também comporta contradições e deslocamentos. É nesse jogo de forças que emergem trajetórias singulares: algumas mais alinhadas à adaptação ao mercado, outras mais abertas ao exercício da crítica e à promoção de novas possibilidades de formação.

A análise empreendida não aponta para conclusões definitivas, mas reconhece a verticalização como um campo em disputa. As falas dos egressos evidenciam tanto a internalização de discursos meritocráticos quanto a emergência de experiências que escapam, ao menos parcialmente, à lógica produtivista. Permanecem algumas questões: de que forma a extensão, a cultura e as práticas coletivas podem tensionar a racionalidade neoliberal? Até que ponto se constituem em espaços de emancipação ou se deixam capturar pelo discurso do capital humano? Que sujeitos se produzem nesses atravessamentos?

Como limitação desta pesquisa, destaca-se o recorte restrito a egressos de um único *campus*. Recomenda-se, para investigações futuras, ampliar o escopo comparativo para outros *campi* e atores da Rede Federal, incluindo estudantes, docentes, gestores e comunidades externas, a fim de compreender como diferentes vozes significam e tensionam a verticalização. Outra possibilidade é explorar como raça, gênero, classe e território atravessam as experiências dos sujeitos verticalizados, produzindo desigualdades, exclusões ou novas formas de pertencimento. Também se mostra fecundo investigar os impactos da verticalização em áreas

distintas de conhecimento, analisando documentos institucionais e práticas curriculares, ou mesmo realizar comparações, examinando como outros sistemas de integração na educação se articulam ou não à racionalidade neoliberal.

Esses caminhos futuros não visam preencher um vazio, mas expandir o que a investigação já evidenciou: a verticalização no IFMG Campus Sabará não é um processo unidimensional. Ela constitui-se, efetivamente, como um campo de tensão que opera, simultaneamente, como instrumento de adequação à racionalidade de mercado e como espaço potente de resistência. É partindo dessa constatação que se convida a novas pesquisas para continuar mapeando as complexidades dessa formação.

REFERÊNCIAS.

ANJOS, Maylta Barbosa dos; RÔÇAS, Giselle. **As políticas e o papel social dos Institutos Federais.** In: ANJOS, Maylta Barbosa dos; RÔÇAS, Giselle (Orgs.). Série Reflexões na Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), 2017.

AZEREDO, L. A. S. O docente do ensino superior e o cuidado (de si): entre os modos de objetivação e de subjetivação na contemporaneidade. Jundiaí: Edições Brasil, 2019.

AZEREDO, Luciana; BARTHO, Viviane Dinês. **Análise do Discurso Francesa: Pêcheux e Foucault, dois "Micheis" em seus (des)encontros. Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 23, n. 2, p. 36-56, jul. 2020.

BALL, S. J. ***Education Policy and Social Class***: The Selected Works of Stephen J.Ball. London and New York: Routledge, 2006.

BERTUANI, Adeylson Lichtenheld C. **A verticalização do ensino nos IFET´s na perspectiva da acumulação flexível de capitais**. Sinasefe, Brasília–DF, 13 jun. 2013. Disponível em:lf http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_docman&tas=cat_view&gid=243&Itemid=57. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. **Chamada pública MEC/SETEC n.º 001/2007**. Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Brasília–DF: MEC, 2007a.

BRASIL. **Chamada pública MEC/SETEC n.º 002/2007**. Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Brasília–DF: MEC, 2007b.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acessado em 24/06/2024.

BRASIL. **Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 out. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11184.htm. Acesso em: 02 maio 2025.

BRASIL, **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 5.102, de 23 de outubro de 2023**. Dispõe sobre a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais e do Rio de Janeiro em Universidade Tecnológica Federal de Minas Gerais e Universidade Tecnológica Federal do Rio de Janeiro e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2398176. Acesso em: 02 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Profissional e Tecnológica. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 out. 1982.

BRASIL. [Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 23 jan. 1942.

BRASIL. **Lei nº 6.297, de 15 de dezembro de 1975**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à formação profissional obrigatória no ensino de 2º grau. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 dez. 1975.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jul. 1978.

BRASIL. **Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991**. Institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 dez. 1991.

BRASIL. **Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.647, de 25 de novembro de 1999**. Dispõe sobre a implementação da Educação Profissional de nível técnico no Brasil, em conformidade

com a Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 2.208/1997. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 nov. 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 out. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.645, de 11 de novembro de 2004**. Regulamenta a oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio, em conformidade com o Decreto nº 5.154/2004. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de dezembro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 jan. 2021
.
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 jan. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência**. Portaria nº 671, de 8 de novembro de 2021**. Dispõe sobre normas trabalhistas, inspeção do trabalho, políticas públicas e as relações de trabalho. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.645, de 4 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 993, de 7 de outubro de 2013**. Eleva o Núcleo Avançado de Sabará à categoria de Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 out. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 7, de 14 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2018.

COULON, Alain. **O ofício de estudante: a entrada na vida universitária**, 2017.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. **Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo**. Educação e realidade, v. 34, n. 02, p. 171-186, 2009.
CURI, L. M; GOMES, R. C; BORGES, A. L. A. **Verticalização na educação: o que é, como surgiu, para que serve?** In: MEDEIROS, J. D. L. Ensino e Educação: contextos e vivências, v. 2. [S.l.]: Licuri, 2023.

COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. **Políticas públicas para educação profissional e tecnológica e o mundo do trabalho contemporâneo: um estudo de caso dos egressos dos Cursos Técnicos Integrados do CEFET-MG**. 2016. 217 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19287/2/Eduardo%20Henrique%20Lacerda%20Coutinho.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

CRUZ, Guilherme Vargas. **Todos (em disputa) pela educação: empresariamento da sociedade e militarização da vida**. 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CURI, Luciano Marcos; GOMES, Renata Costa; BORGES, Ana Lúcia Araújo. ***Verticalização na educação: o que é, como surgiu, para que serve?*** In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Ensino e Educação: contextos e vivências. Campina Grande: Licuri, 2023. p. 98-115.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016 [2009].

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FLORO, Elisângela Ferreira. **O trabalho docente e verticalização do ensino nos Institutos Federais.** In: ENDIP: A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade, 17. 2014, Fortaleza. Anais... Fortaleza: [s. n.], 2014. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/ livro3/INSTITUTOS%20FEDERAIS.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Extensão universitária: diretrizes para políticas institucionais**. Brasília: Forproex, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France (1977 - 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Capitalismo dependente e educação no Brasil: Notas históricas sobre a relação entre o público e o privado**. Educação e Sociedade, v. 25, n. 88, p. 1315-1335, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional**. Cadernos de Pesquisa, n.47, São Paulo, 1983. 38-45.

GARCIA, Júlio Cézar. **O ensino médio integrado no Instituto Federal Goiano [manuscrito]: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a**

consolidação da formação humana integral. 2017. 266 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. São Paulo: Autêntica, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da Educação. São Paulo, Editora Cortez, 2001.
IANNI, Octávio. **O mundo do trabalho**. São Paulo em perspectiva, v. 8, n. 1, p. 2-12, 1994.
IFMG. ifmg.edu.br, 2023. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/o-que-e-o-ifmg>.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Concluintes do ensino médio na rede federal acessam graduação mais rapidamente**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/concluintes-do-ensino-medio-na-rede-federal-acessam-graduacao-mais-rapidamente#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20edi%C3%A7%C3%A3o,ensino%20superior%20no%20ano%20seguinte. Acesso em: 14 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS; PREFEITURA MUNICIPAL DE SABARÁ. **Convênio nº 028/2010, de 22 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a criação de Núcleo Avançado do IFMG no município de Sabará/MG. Sabará, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Curso**s. Disponível: http://ifmg.edu.br. Acesso em: 25 de junho de 2024.

JARVIS, Peter. ***Globalization, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives*.** London: Routledge, 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo editorial, 2019.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

NAVARRO, Pedro. **Estudos discursivos foucaultianos: questões de método para análise de discursos**. Revista Moara, n. 57, v. 1, ago.–dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/9682. Acesso em: 25 ago. 2025

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade: (uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira)**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. **Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. Psicologia Escolar e Educacional**. Volume 21, Número 3, setembro/dezembro de 2017: 583-591. 2017.

MEC, 2023. **Saiba o que é a EPT e conheça os principais atores que operam na normatização e na oferta desta modalidade educacional.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept. Acesso em: 22 novembro 2023.

MELO, João Paulo de. **Extensão popular: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2014.

MOREIRA, Douglas Glauco. **VERTICALIZAÇÃO E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS NO IFMG *CAMPUS* SABARÁ: uma análise a partir de ferramentas foucaultianas**. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Luciana Aparecida Silva de Azeredo. 2025.98 folhas. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET- MG. 2025

NOBILE, Mariana. **Sobre la "Educación Emocional": subjetividad y psicologización en la modernidad tardía**. *Digithum*, n. 20, p. 22-33, jul. 2017. Universitat Oberta de Catalunya; Universidad de Antioquia. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13645/pr.13645.pdf

OLIVEIRA, A. R. D. **OS INSTITUTOS FEDERAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: entre gênese, concepção e desafios**. *In*: Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Da História à Teoria, Da Teoria à Práxis. Curitiba: [s.n.], 2020.

OLIVEIRA, C. D.; CRUZ, S. P. D. S. **Verticalização e trabalho docente nos institutos federais: uma construção histórica**. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n.2 [72], p.639-661, abr./jun. 20172017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). ***Learning: the treasure within* – *re*port to** UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p.

PACHECO, **Eliezer. Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. In: PACHECO, E. Institutos federais, uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: Biblioteca Sebastião Fernandes. IFRN, 2010. 2.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005

RIBEIRO, Iúri. **A política de verticalização do ensino no Instituto Federal Goiano, campus Trindade e as possibilidades de itinerários formativos discente**. 2022. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) — Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia

Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4864
SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. **Há em Foucault um gesto inaugural nos estudos do discurso?** Heterotópica, v. 1, n. 1, jan.–jun. 2019. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/48526

SAVIANI, D. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classe**s. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, Gabriela Oliveira; LOCKMANN, Kamila. **Neoliberalismo e empresariamento da educação: problematizações a partir do programa "O Líder em Mim"**. Revista Didática Sistêmica, v. 25, n. 2, 2023.

SANTOS, S. R. D.; ALVES, YOSSONALE V.; AZEVEDO, M. A. D. **Estado Neoliberal e Educação Profissional no Brasil: Transformações de Paradigmas em Nosso Circuito Histórico**. 2021, p. 612-633. Disponível em: https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/5000/pdf. Acesso em: 22 nov. 2024.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Danielle Cristina A **verticalização do ensino nos institutos federais: uma abordagem a partir da percepção do trabalho docente no IFTM.** ESSE. Politécnico do Porto. Dissertação de Mestrado. 2017.

SILVA, M. L.; DE FREITAS, J. A. **A base nacional comum curricular e a arte neoliberal de governar a educação no brasil**. Revista Educativa - Revista de Educação, Goiânia, Brasil, v. 23, n. 1, p. e8097, 2021. DOI: 10.18224/educ. v23i1.8097. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8097. Acesso em: 25 nov. 2024.

SILVA, Paula Cristian de Oliveira da. **Relações de poder-saber no ensino de língua portuguesa em ementas da Faculdade de Tecnologia de São Paulo** (FATEC-SP). 2025. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

SILVA, R. D. et al. **A verticalização do ensino no Instituto Federal de Mato Grosso**. Research, Society and Development, v. 9, n. 10, e7739109223, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9223. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346268309.

SILVEIRA, Tatiana Teixeira. **O ensino técnico, a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a educação física: capturas neoliberais e formas de resistência**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SOUZA, Ana Maria; NOVAIS, Carlos Henrique. **Extensão popular e emancipação social**. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

TAVARES, Amanda Aquino **Verticalização do ensino e seus reflexos no trabalho dos docentes do instituto federal do ceará** - CAMPUS CRATO, 2018. Dissertação de mestrado. UFRRJ. Rio de Janeiro. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de. **O Estado da arte ou o estado do conhecimento. Educação**. Porto Alegre [online], v.43, n.3, p. 1-12, 2020. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/37452. Acesso em: 14 set. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação: relações de saber e poder.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO

1. Qual curso você concluiu no IFMG Sabará?
   ( ) Técnico em Administração
   ( ) Técnico em Eletrônica
   ( ) Técnico em Informática
2. Quando concluiu?
3. Você cursou ou está cursando curso superior?
   ( ) Sim ( ) Não

Seção para quem respondeu sim.

4. Em qual instituição estudou / está estudando?
   ( ) IFMG Sabará
   ( ) Outro IF ou CEFET-MG
   ( ) Universidade pública
   ( ) Instituição privada
5. Qual curso está cursando?
6. Quais foram os principais motivos que te influenciaram a seguir estudando e a escolher seu curso de graduação?
7. Conte-nos sobre experiência(s) enquanto estudava no IFMG Sabará que marcaram sua formação.
8. Acredita que as vivências acadêmicas e/ou culturais que teve no IFMG Sabará te auxiliaram/auxiliam na graduação? Como?
9. Fale sobre a experiência de ter formado em uma instituição verticalizada, que oferece cursos técnicos, de graduação e pós-graduação.
10. Durante sua decisão de escolha da instituição e/ou do curso superior, você recebeu aconselhamento por parte da instituição ou professores do curso técnico? Comente a respeito.

Seção para quem respondeu não.

11. Conte um pouco sobre os motivos que te levaram a não continuar os estudos.
12. Fale sobre a experiência de ter se formado em uma instituição verticalizada, que oferece cursos técnicos, de graduação e pós-graduação.
13. Você recebeu aconselhamento por parte da instituição ou professores do curso técnico sobre as possibilidades para continuidade dos estudos (graduação)? Comente a respeito.

Seção Final (PARA TODOS)

14. Existe mais alguma outra informação que você gostaria de compartilhar?

APÊNDICE 2 - DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA EM COPARTICIPAÇÃO DE PESQUISA

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA EM COPARTICIPAÇÃO DE PESQUISA

Em atendimento à Carta nº 0212/CONEP/CNS (da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde, de 21 de outubro de 2010), como representante legal da instituição Instituto Federal de Minas Gerais Campus Sabará, coparticipante do projeto de pesquisa VERTICALIZAÇÃO E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS NO IFMG CAMPUS SABARÁ: uma análise a partir de ferramentas foucaultianas, que tem como instituição proponente o CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG) e como pesquisador(a) responsável Glauco Douglas Moreira, declaro que:

I. Temos conhecimento e daremos cumprimento às normas éticas vigentes no Brasil no que concerne às fases da pesquisa que serão executadas nas nossas dependências, descritas no projeto de pesquisa;
II. Garantiremos a infraestrutura para a realização segura das fases da pesquisa em nossas dependências;
III. Iremos ler o parecer ético do **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG** e nos manifestaremos oportunamente em caso de alguma dúvida ou discordância; suspendendo a participação de seres humanos em nossas dependências até o saneamento de tais dúvidas ou discordâncias, em qualquer momento da pesquisa.
IV. Concedemos, *a priori,* a autorização para a realização do projeto de pesquisa e assumimos, também, *a priori*, a corresponsabilidade pela realização da pesquisa nas nossas dependências. Essa autorização pode ser revogada em caso de óbice ético em qualquer fase da pesquisa em nossas dependências.

....., ... de ..... de 20....

Local, data.

_____

Responsável Institucional

APÊNDICE 3 -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- QUESTIONÁRIO

Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em ____ de _____ de 20___.

Prezado(a) egresso,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: VERTICALIZAÇÃO E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS NO IFMG CAMPUS SABARÁ: uma análise a partir de ferramentas foucaultianas.

Este convite se deve ao fato de você atender ao critério de inclusão "ser egresso de um dos cursos técnicos do IFMG Campus Sabará". Sua participação será muito útil para o andamento da pesquisa por representar o *corpus* de análise. O pesquisador responsável pela pesquisa é Glauco Douglas Moreira, RG 14895752, técnico em Tecnologia da Informação do Instituto Federal de Minas Gerais Campus Sabará, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

A pesquisa refere-se a compreender a relação entre verticalização de ensino e a continuidade dos estudos dos alunos do IFMG campus Sabará. Na verticalização do ensino, são ofertados vários cursos em diferentes níveis, como é o caso dos IF e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que oferecem cursos na Educação Básica, Superior e Pós-Graduação, possibilitando aos alunos concluírem cursos na mesma área de formação ou em áreas correlatas na mesma instituição ou não. O tema da verticalização – suas vantagens e desvantagens – ainda demanda muitos estudos, bem como a busca por soluções para os problemas enfrentados por esse tipo de escolarização. Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa que utilizará, questionários e entrevistas com os egressos dos cursos técnicos do IFMG, campus Sabará, como instrumentos de coletas de dados. A análise dos dados será realizada à luz da análise do discurso de linha francesa e de ferramentas teórico-metodológicas de Michel Foucault. Serão levantados os efeitos de sentido de verticalização nos dizeres dos egressos, suas percepções e experiências em relação à verticalização de ensino e as implicações para a (não) continuidade dos estudos.

Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento deste questionário online. Vale a pena ressaltar que esse questionário faz parte da análise inicial sobre o tema e, caso seja necessário, uma segunda etapa será desenvolvida por meio de entrevista semiestruturada, para aprofundamento de determinados assuntos. Nesse sentido, você poderá ser convidado novamente a participar dessa pesquisa em um segundo momento, caso deseje. Torna-se importante salientar que sua participação nessa primeira etapa não o obriga a participar da segunda, sendo facultada sua participação na próxima etapa.

Os benefícios para os participantes dessa pesquisa serão indiretos, pois os dados coletados fornecerão subsídios para uma reflexão sobre a verticalização do ensino, bem como fomento para novas pesquisas acerca desta temática.

A participação poderá expô-lo(a) a riscos mínimos como cansaço físico e/ou mental relacionado ao ambiente virtual, ao tempo gasto no preenchimento do questionário, desconforto pela possibilidade de haver questões que remetam a lembranças de possíveis situações desgastantes. Você poderá deixar de responder alguma questão e/ou interromper sua participação e retomá-la posteriormente, se assim o desejar.

A pesquisa emprega como instrumento de coleta de dados um questionário aberto, on-line, portanto, recorre ao ambiente virtual para a coleta de dados, utilizando a plataforma Google Forms, da empresa Google. A plataforma e a empresa têm uma boa reputação, mas o pesquisador responsável não tem controle de como a empresa Google utiliza os dados que colhe dos participantes que respondem ao questionário. O pesquisador tomará todos os cuidados para proteção dos dados e assegura que fará tudo que estiver ao seu alcance para que situações como

esta não ocorram. Apesar de confiarmos na política de confidencialidade da empresa, não podemos garantir a inviolabilidade dos dados. A política de privacidade da empresa está disponível em https://policies.google.com/privacy?hl=pt-BR. Se você não se sentir seguro quanto às garantias da empresa Google quanto à proteção da sua privacidade, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo. Como forma de minimizar os possíveis riscos, as seguintes estratégias serão adotadas: garantia de que os participantes serão identificados por códigos, além da opção de se fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo o registro da plataforma virtual utilizada.

Vale a pena ressaltar que se o pesquisador perceber algum risco ou danos à saúde do participante da pesquisa, consequente à mesma, não previsto no termo de consentimento, esta será cancelada. Também será assegurado aos participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, o direito à assistência integral e à indenização, os quais serão custeados pelo pesquisador responsável.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável, não sendo os participantes identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer formato.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466/12 (e, em especial, seu item IV.3) e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados, a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou a interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao(a) pesquisador(a) responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo.

A pesquisa emprega como instrumento de coleta de dados um questionário aberto, on-line, portanto, recorre ao ambiente virtual para a coleta de dados, utilizando a plataforma *Google FORMS*, da empresa Google. A plataforma e a empresa têm uma boa reputação, mas o pesquisador responsável não tem controle de como a empresa Google utiliza os dados que colhe dos participantes que respondem ao questionário. O pesquisador tomará todos os cuidados para proteção dos dados. Contudo, para obtê-los, será utilizada a plataforma Google Forms, ferramenta digital gratuita, e apesar de confiarmos na política de confidencialidade da empresa, não podemos garantir a inviolabilidade dos dados. A política de privacidade da empresa está disponível em *https://policies.google.com/privacy?hl=pt-BR*. Se você não se sentir seguro quanto às garantias da empresa *Google* quanto à proteção da sua privacidade, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo. Caso concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário.

Como medidas complementares decorrentes da utilização de ambiente virtual para coleta de dados, o pesquisador responsável assegura que:

- O TCLE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa.
- Não são utilizadas listas ou outro meio que permitam a identificação e/ou a visualização de seus dados pelos demais convidados ou por outras pessoas.
- Antes da aplicação do questionário, o TCLE será disponibilizado novamente no ambiente virtual e você terá acesso a um resumo dos tópicos que serão abordados no questionário (enviado previamente via e-mail), lhe permitindo previamente avaliar e dar, ou não, o seu consentimento para participação na pesquisa. No caso da pesquisa em questão, os tópicos abordados no questionário serão a verticalização de ensino e a continuidade dos estudos.
- Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa.
- Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento através do e-mail: glauco.moreira@ifmg.edu.br. Nesse caso, o pesquisador responsável afiança que dará a ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao e-mail.
- O pesquisador responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal assim que a coleta de dados for finalizada; e apagará todo e qualquer registro do questionário e suas respostas na plataforma *Google Forms*. Após o término da pesquisa, o material permanecerá arquivado de modo seguro, em arquivo digital no computador pessoal do pesquisador e em *drive* próprio, por pelo menos cinco anos, após os quais serão destruídos.
- Caso você aceite participar, é muito importante que guarde em seus arquivos uma cópia deste TCLE. Se for de seu interesse, o TCLE poderá ser obtido também na sua forma física, bastando uma simples solicitação através do endereço de e-mail: glauco.moreira@ifmg.edu.br. Nesse caso, se perder a sua via física, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade neste momento, no decorrer da sua participação, após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: glauco.moreira@ifmg.edu.br, telefone (31)999445158, pessoalmente ou via postal para Rua Santa Branca, 11 - AP304. Bairro Piratininga. CEP: 31570-470. Belo Horizonte - MG.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n° 5855 - Campus Gameleira; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa:_____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____de 20__

Se desejar receber os resultados da pesquisa e/ou o TCLE físico, assinale abaixo a sua opção e indique seu e-mail ou, se preferir, seu endereço postal, no espaço a seguir:_____ _____.

[ ] RESULTADO DA PESQUISA [ ] TCLE IMPRESSO E RUBRICADO.